EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Educação Inclusiva Reflexões



Organizadoras Maria Célia da Silva Gonçalves Bruna Guzman de Jesus





Mno 2020

Maria Célia da Silva Gonçalves Bruna Guzman de Jesus (Organizadoras)

Educação Contemporânea - Volume 04 Educação Inclusiva, Reflexões

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais Ms. Davilson Eduardo Andrade

Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas Msc. Fabiane dos Santos

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação Contemporânea - Volume 04 - Educação Inclusiva, Reflexões Organização: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman Belo Horizonte-MG: Poisson, 2020

Formato: PDF

ISBN: 978-65-86127-86-7

DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7

Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia

- 1. Educação 2. Educação Inclusiva
- I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva II.JESUS, Bruna Guzman. III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura - CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: 0 uso da tecnologia e a língua brasileira de sinais07
Camilla Casotti Poisk, Leticia Vaz Ferreira, Rafaela Cerena da Silva, Ione Maria Plazza Hilgert, Luciano Mezzaroba
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.01
Capítulo 2: Atividades multimídia para o ensino de libras como segunda língua: Construindo uma ecologia visual e tecnológica
Enos Figueredo de Freitas
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.02
Capítulo 3: A língua brasileira de sinais como potencializadora de conteúdos interdisciplinares na Educação Básica 23
Larissa Christine Pinheiro Nunes, Aline da Silva Filgueiras, Criste Arly Castro Pinheiro Serra
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.03
Capítulo 4: O atendimento educacional especializado e o processo alfabetizador de crianças inclusas em sala regular
Caroline Elizabel Blaszko, Nájela Tavares Ujiie
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.04
Capítulo 5: Atendimento educacional especializado: Uma abordagem voltada aos Direitos Humanos no CMAEE de São Gonçalo do Amarante - RN
Antônia Márcia Ramos, Alessandro Aires Alexandre, Maria Rosilandy Feitosa, Maria Tereza de Oliveira
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.05
Capítulo 6: Educação em Direitos Humanos: Jaboatão dos Guararapes pela cultura de paz nas escolas
Pedro Portela Silva, Igor Fontes Cadena, Ivaneide de Farias Dantas
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.06
Capítulo 7: As causas da evasão escolar de crianças e adolescentes da Educação Básica e sua relação com a violação de Direitos Humanos
Talita Costa de Oliveira Almeida, Rita de Cássia da Silva Oliveira
DOI: 10.27220/070 7F 07127 07 7 CAD 07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Vamos tomar um chá? A Matemática na educação de jovens e adultos 64
Ana Paula de Abreu Moura, Marisa Beatriz Bezerra Leal, Angélica Moraes Mattozinho
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.08
Capítulo 9: Projeto educativo desenvolvido em um espaço não formal de educação e su contribuição para a transformação social da criança vulnerável
Ketlin Cristine Ribeiro Barbosa, Rilary Gelceane Rodrigues Bueno
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.09
Capítulo 10: Programa Bolsa Família e a educação no Brasil
Maria Marinês da Costa Silva, Márcio Jocerlan de Souza
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.10
Capítulo 11: Os planos municipais de educação de Belém e Ananindeua: Dos limites persistentes aos avanços imprescindíveis
Suellem Pantoja, Alberto Damasceno, Viviane Dourado, Monika Reschke
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.11
Capítulo 12: Família, escola e aprendizagem
Oracina Machado da Silva, Maria Cristina de Souza Lopes de Lima, Viviane Roberta Lopes do Nascimento, Joelma Farias Guerreiro, Eliomara Cruz
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.12
Capítulo 13: Enleituramento, um conceito que bem poderia ser Freireano100
Rosemary Lapa de Oliveira, Risonete Lima de Almeida, Terezinha Oliveira Santos
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.13
Capítulo 14: Metamorfose da Ciência: Caminhar para a autopoiese
Aracéli Girardi, Roque Strieder
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.14
Capítulo 15: Ética, uma reflexão sobre o papel do pesquisador diante do seu objeto
Antonia Nilene Portela de Sousa, Madalena Klein
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.15

SUMÁRIO

Capítulo 16: Perspectivas da pesquisa docente: Reflexões sobre a mudança de pode professores engajados em novas práticas pedagógicas	
Eleneide Menezes Alves, Romildo de Albuquerque Nogueira	
DOI: 10.36229/978-65-86127-86-7.CAP.16	
Autoros	120

Capítulo 1

O uso da tecnologia e a língua brasileira de sinais

Camilla Casotti Poisk
Leticia Vaz Ferreira
Rafaela Cerena da Silva
Ione Maria Plazza Hilgert
Luciano Mezzaroba

Resumo: A conquista dos direitos pelas pessoas surdas em relação a inclusão digital nas últimas décadas é notável e possui grande importância no processo de construção de uma sociedade justa e inclusiva. Deve-se considerar, entretanto, que os obstáculos sociais ainda estão presentes no dia-a-dia dos surdos, ultrapassando as dificuldades oriundas unicamente do aparato biológico. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a comunidade não surda possui pouco interesse na aprendizagem da Libras, língua brasileira de sinais, a qual é fundamental para a comunicação entre os sujeitos surdos e ouvintes. Tendo em vista esse cenário, de como os avanços tecnológicos, e o desenvolvimento de aplicativos e aparelhos, estão auxiliando na comunicação entre surdos e ouvintes, o presente artigo problematiza o tema da inclusão das tecnologias em relação aos tensionamentos que produzem estratégias adotadas por surdos e que revelam o potencial da informação e do processo de comunicação para o desenvolvimento da autonomia.

Palavras-Chave: Libras, tecnologia, surdos.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea discute-se muito sobre a relevância da competência para o uso das tecnologias como forma de acesso ao processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo analisar, o avanço da mesma, em favor da comunidade surda, principalmente no que se refere ao processo comunicacional (mídias de comunicação), no acesso às informações, espaços de interlocução com a comunidade ouvinte, composta por falantes de Língua Portuguesa.

Neste contexto, o uso da tecnologia certamente oferece novas oportunidades de comunicação aos sujeitos surdos ou não, comunicação esta, dificultada pelos meios comuns torna-se efetiva através dos recursos da mídia comunicacional, possibilitando assim, o processo de inclusão, de troca, de crescimento individual e social, de criação coletiva de conhecimento compartilhado através da interação tecnológica.

Mediante este cenário, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) assegura que os sites devem proporcionar seu conteúdo também em Libras (língua de sinais), de modo que a comunidade dos surdos tenham acesso.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) reconhecida oficialmente como a língua natural e meio legal de comunicação e expressão dos surdos está assegurada, por meio da Lei Nº 10.436 (Brasil, 2002), como sistema linguístico de natureza visual-motora, dotado de gramática própria (Quadros; Karnopp, 2004). Com a Libras regulamentada, as comunidades surdas passaram a ter legitimidade da sua língua.

Vale ressaltar que o americano Willian Stokoe, publicou em 1960 seus primeiros estudos linguísticos das línguas de sinais, já no Brasil, os estudos sobre a língua de sinais iniciaram na década de 1980 ampliando o conhecimento a respeito da língua.

Mesmo com a lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como língua oficial do Brasil e com a obrigatoriedade de que a mesma seja trabalhada nos cursos de graduação, o entendimento da Libras como um meio de comunicação e expressão de uma comunidade está difícil de ser atingida.

Vale ressaltar, que é relevante desmistificar alguns pensamentos sobre Libras que pairam no entendimento do senso comum. Dentre eles, a ideia de que as línguas de sinais não possuem diferenças entre si, que são universais ou que representam apenas gestos icônicos.

Garbin (2003), destaca que é necessário modificar através da mídia eletrônica o comportamento humano, em relação a compreensão da linguagem dos surdos. Para isso, faz-se necessário a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis.

Assim, escrever sobre o uso que os surdos podem fazer da tecnologia como visualização de sua língua e de sua cultura em favor do processo de comunicação não é tarefa fácil, visto que, este sistema linguístico (Libras), passa por movimentos de exclusão e inclusão no contexto social, não possibilitando a comunidade dos surdos o direito à construção da identidade surda e o interesse de outras pessoas em estudar e aprender Libras.

2. A TECNOLOGIA EM PROL DOS SURDOS

A tecnologia, possibilita a comunidade surda, a redução de barreiras e pontes nas relações, diminuindo seu isolamento social, proporcionando ao indivíduo surdo uma melhor compreensão do mundo a sua volta, tornando-o acessível, pois a barreira imposta pela ausência da audição somente é superada quando há possibilidades de compensação por outros sentidos.

O sujeito surdo vai se constituindo em experiências visuais, quando não conhece a linguagem de sinais, é pelo olhar que ele se comunica, interage e compreende as ações e reações do mundo que o cerca. A Libras transcende a comunicação, é o próprio símbolo da cultura do surdo, como autora explica: "A identidade surda pode ser definida como um conjunto de características da comunidade surda." (ROSA, 2012, p. 22).

Os Estudos Surdos abordam os aspectos culturais e políticos referentes às especificidades desta comunidade: a educação, a língua de sinais, a cultura e a comunidade surda.

A especificidade desta comunidade está relacionada a terminologia "Surdo" a qual designa pessoas com deficiência auditiva em grau elevado foi acordado no ano de 1995, no XII Congresso Mundial da Federação Mundial dos Surdos, em Viena.

Os enfoques da surdez: primeiro grupo refere-se as pessoas que nasceram surdos, não tendo ouvido nenhuma espécie de som desde seu nascimento, não desenvolve nenhum tipo de linguagem oral e, desta forma, apresenta problemas na sua forma de comunicação social. Já o segundo grupo declara àqueles que, nasceram ouvintes mas perderam totalmente a audição devido a complicações oriundas de doenças como otites, caxumba, meningite, sarampo, etc. (BEHARES, 2003).

No Decreto Lei 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.098/2000, no artigo 2º, a surdez é abordada como:

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. (...). Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais (...) (BRASIL, 2005).

Behares (2003, p. 23), corrobora descrevendo o surdo como sujeito que desenvolve habilidades psicoculturais próprias, construindo dessa forma uma identidade particular relativa a sua condição de surdo.

A Língua Brasileira de Sinais possui um caráter linguístico de competência e força, sua relevância, no Brasil, simboliza o avanço da cultura e da identidade surda na sociedade.

Por esses aspectos, **a** cultura das mídias digitais do mundo da tecnologia, vem conquistando seu espaço, e se faz presente com mais intensidade no cotidiano da comunidade surda, contribuindo, para uma melhor interação entre os indivíduos, além de ser uma rápida maneira de adquirir conhecimentos.

De acordo com Stumpf (2010) o vocábulo "tecnologia" tem sua origem etimológica no termo grego "Téchné" que tem por significado "saber fazer". Com a chegada da tecnologia nas escolas, os computadores ampliaram horizontes, introduzindo os alunos no mundo digital, onde eles podem ter mais autonomia em seus estudos e pesquisas, sempre supervisionados e direcionados pelo professor. Esta, no caso de alunos surdos, trouxe o principal objetivo de incluí-los na escola, na sociedade e torná-los bilíngue.

A partir disto, Stumpf (2010) diz que o professor ao introduzir a tecnologia em sala de aula, antes de mais nada, precisa de um projeto adequado, que visa o aprendizado integral de todos os alunos, o saber fazer, com isso, necessariamente, o docente precisa de um ambiente estruturado para suas aulas com a tecnologia, pois o recurso tecnológico traz um avanço significativo na acessibilidade de comunicação, na qual os computadores, juntamente com a internet, proporcionam diversas ferramentas visuais, sendo assim, um "novo campo de inclusão".

Se, para grande parte da população, o celular é usado para falar, para os surdos o mesmo é usado para filmar e para ver o que o outro está dizendo em língua de sinais. A tecnologia, em especial a gravação em vídeo, proporciona a divulgação da Libras para sujeitos surdos e ouvintes.

Com o avanço da tecnologia, as trocas em língua de sinais não dependem de emissores e receptores estarem fisicamente no mesmo lugar para haver comunicação na língua. Se antigamente era necessário que os surdos estivessem no mesmo espaço, ao mesmo tempo, para se comunicarem hoje podem interagir tendo um celular e uma conexão com a internet.

LÉVY, destacou que a tecnologia possibilitou que as informações possam ser "compartilhadas entre numerosos indivíduos" e aumentando, portanto, "o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos." (LÉVY, 1999, p. 53).

Em contrapartida, Stumpf (2010) destaca que, uma das barreira que dificulta o ingresso dos indivíduos surdos na tecnologia, é que, grande parte da comunidade surda, é composta de analfabetos funcionais, os quais, mesmo que saibam reconhecer letras e números, não conseguem ter compreensão de textos, mesmo sendo eles simples.

Deve-se salientar que, de acordo com Lunardi (2001) a introdução da tecnologia nas escolas não resolve, se o professor continuar sua metodologia no modelo tradicional de ensino, de somente transmissão de informações. Deve-se utilizar como ferramenta de ensino as trocas cognitivas e estratégias visuais, a imagem, pois, o aluno surdo faz uma leitura de mundo por experiências visuais, e ao mesmo tempo se movimenta em duas culturas.

Neste contexto, o uso da imagem para o sujeito surdo, pode enriquecer a compreensão das informações transmitidas contribuindo assim com um maior aproveitamento. Já o uso de tecnologias diversas e jogos educativos podem contribuir na fixação de conceitos, otimizando o processo de aprendizagem e comunicação de maneira intuitiva e agradável.

Por outro lado, Vogler (2006) afirma que os baixos níveis na lecto-escrita das pessoas surdas representam um problema ainda maior para os avanços da informação, da comunicação e da tecnologia. As ajudas tecnológicas desenvolvidas para as pessoas surdas, como: a televisão, o telefone com teclado e a tela de monitor que converte a linguagem oral para a escrita, os computadores e as salas de conversação pela internet, telefones celulares e outros, requerem maiores habilidades em lecto-escrita.

Utilizar as novas tecnologias não garante a escola um avanço de qualidade se esta continuar com os antigos processos da aprendizagem tradicional de transmissão de informações. É preciso utilizá-las como ferramentas de trocas cognitivas. E, no caso dos surdos, a língua a ancorar essas práticas precisa ser a LIBRAS. (Stumpf, 2010, p. 3).

No Brasil, com o apoio financeiro do Ministério da Educação do governo brasileiro, através da Secretaria de Educação Especial, iniciou o projeto TLIBRAS o qual tem como objetivo construir um tradutor informatizado da língua portuguesa para a língua brasileira de sinais (LIBRAS), para ser utilizado em sala de aula, áreas públicas, televisão digital, vídeos, internet, em dispositivos digitais (celulares, PDAS), na construção de livros visuais, traduzindo informações por meio de sinais animados e apresentados via computador (LIRA, 2006). O foco era a construção de um tradutor automatizado de Português x LIBRAS, para realizar a tradução simultânea, traduzindo informações em português de origem textual ou sonora para LIBRAS, por meio de sinais animados e apresentados via computador. Entretanto, apesar de ser de grande utilidade para a comunidade o projeto foi interrompido por algumas vezes pela dificuldade de angariar recursos suficientes (LIRA, 2006, p. 21).

Além de outros projetos públicos, temos no Brasil projetos de iniciativas privadas, com o objetivo de realizar a comunicação entre surdos e ouvintes. O primeiro telefone(TDD) para surdos, um dispositivo de telecomunicação que realiza a comunicação por forma de texto, foi criado com o intuito dos surdos ouvirem, independentemente da gravidade de sua perda auditiva, pois o aparelho serve como um amplificador, sendo possível ajustar o volume desejado e filtrar ruídos e sons de fundo. Porém o mesmo era importado e tinha custo elevado. Dificultando o acesso da maioria da população brasileira.



TDD, o primeiro telefone especial para surdos

Fonte: Centro Universitário IESB. Disponível em: https://iesb.blackboard.com/bbcswebdav/.

Programa de Televisão inclusivo, com legenda e áudio-descrição, facilita a comunicação da comunidade surda.

Assencia, e eulacho que esse negócio de que passarela

Programa de Televisão inclusivo, com legenda e áudio-descrição.

Fonte: TV Brasil. Disponível em: http://tvbrasil.ebc.com.br/programa-especial-aborda-moda-inclusiva.

Na atualidade os smartphones contam com vários aplicativos para comunicação dos surdos com a população ouvinte. Além de aplicativos como o "Hand Talk", em que a pessoa aprende LIBRAS. Ele funciona como um intérprete virtual: a pessoa digita ou fala pelo microfone do aparelho, a palavra ou frase que quer traduzir em LIBRAS, e rapidamente o avatar do aplicativo faz os gestos.

Aplicativo Hand Talk. Disponível em: https://hand-talk.br.aptoide.com/.







Segundo Thoma e Pellanda (2006) atualmente, a tecnologia serve como importante aliada para a comunicação de toda a população, principalmente dos indivíduos surdos, pois através dela, conseguem se socializar e trocar informações com pessoas ouvintes, de forma eficaz e rápida.

Diversas tecnologias de informação e de comunicação têm estimulado os surdos a delas se apropriarem, para aumentar sua autonomia comunicacional e informativa. Entretanto temos os meios de comunicação de massa como a TV, (que hoje apresentam uma legenda ou interprete) onde não existe a possibilidade de participação, não há um processo de comunicação e, sim uma transmissão de informação, onde o telespectador assume um papel passivo.

Diante do exposto, devemos considerar que a tecnologia e seus avanços trouxeram uma melhora significativa na vida da comunidade dos surdos, pois a partir do momento que são expostos a ela, se adaptam e aprendem a usá-la, de forma que conseguem se socializar e passam a fazer parte de grupos e comunidades.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa contribuiu para a ampliação de conhecimentos relacionados ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação que devido a sua característica interdisciplinar oportuniza, entre outras, observar a importância da integração da tecnologia aos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente no âmbito da educação básica e no envolvimento de crianças com necessidades específicas.

As estratégias comunicacionais das comunidades surdas, encontraram na tecnologia digital (aparelhos e acesso à internet), um suporte de comunicação, interação e aprendizagem privilegiada entre os sujeitos surdos e ouvintes. Porém, essa condição não pode ser generalizada a toda comunidade, apenas serve como um referencial para as políticas públicas educacionais e para as escolas que precisam potencializar suas ações e metodologias de trabalho.

Na atualidade, o grande avanço fica por conta dos aplicativos de smartphone, os quais têm sido produzidos a partir de uma matriz ouvinte com foco no desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico –tradutores de voz.

Esse processo não se encerra aqui, há uma grande análise e discussão a fazer sobre a valorização da cultura surda, há um longo caminho para ser trilhado.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL, Lei 13.146, 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2015. Disponível em: Acesso em 30 out. 2017.
- [2] BEHARES, Luís Ernesto. Novas Correntes na educação do surdo. In: Cadernos de educação especial. Santa Maria, RS, 2003. Disponível em: < https://pt.scribd.com/document/233285233/Behares-Novas-Correntes-SURDEZ>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- [3] CAMPOS, Marcia De Borba; SILVEIRA, Miliene Selbach; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Tecnologias para Educação especial. Informática na Educação: teoria & prática, Campos, v. 1, n. 2, p. 55-72, mai. 1998. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6274- Acesso em: 12 out. 2017.
- [4] GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s Juvenis, Identid@des e Internet: questões atuais. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, v. 23, p. 119-135, 2003.
- [5] QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.
- [6] LEVY, P. Cibercultura. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34 Ltda, 1999.
- [7] LIRA, G. de A. O Impacto da Tecnologia na Educação e Inclusão Social da Pessoa Portadora de Deficiência Auditiva: TLIBRAS Tradutor Digital Português x Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. 2002.
- [8] LUNARDI, Márcia Lise. INCLUSÃO/EXCLUSÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA. Educação Especial, Santa Maria, v. 1, n. 18, jan./jun. 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181. Acesso em: 05 mai. 2018.
- [9] ROSA, A. da S. Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. Campinas, SP: Editora arara azul.
- [10] STUMPF, Marianne Rossi. Educação de Surdos e Novas Tecnologias. Centro de comunicação e expressão, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 1-34, jan. 2010.
- [11] THOMA, Adriana Da Silva; PELLANDA, Nize Maria Campos. As novas tecnologias como mediadoras nos processos de in/exclusão dos surdos na escola e na sociedade. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, p. 119-137, jul./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10544/10080. Acesso em: 05 mai. 2018.
- [12] VOGLER, C. Automated Sign Language Recognition: Past, Present, and Future. Gallaudet Research Institute, 1-45. 31 março. 2004.

Capítulo 2

Atividades multimídia para o ensino de libras como segunda língua: Construindo uma ecologia visual e tecnológica

Enos Figueredo de Freitas



Resumo: Este artigo toma como objeto o processo de criação e uso de atividades didático-pedagógicas, com elementos multimídia, que contribuem para a aprendizagem de Libras como segunda língua. Temos por objetivo contribuir para a evolução do ensino de Libras como L2 e, mais especificamente, evidenciar as características do material produzido e registrar as impressões que alguns estudantes externaram quanto aos resultados do contato com as atividades propostas. Ao dissertar aqui, deixaremos também em evidência os argumentos teóricos e empíricos que embasam o trabalho que está sendo construído, bem como esclarecemos as relações entre os elementos visuais e linguísticos que oferecemos com o máximo de acessibilidade que as tecnologias digitais nos permitem. Além de destacar a composição das atividades empregando os elementos linguísticos (Libras e português), multimodais (imagens) e multimídia (link ou QR Code); destacamos o envolvimento dos diversos cursos da instituição na iniciação da comunicação em Libras, desde o ensino médio aos cursos superiores. Dessa forma criamos estratégias de abrangência e completude comunicacional, visual e tecnológica na comunidade educacional do IF Baiano do campus Senhor do Bonfim.

Palavras-Chave: Libras; Segunda Língua (L2); multimídia; multimodal.

1. INTRODUÇÃO

Para jovens e adultos ouvintes que começam estudar a Língua Brasileira de Sinais ou que sentem a necessidade de se comunicar em Libras, seja com surdos que são parentes, colegas ou alunos, aprender essa língua é uma oportunidade empolgante e desafiadora. Geralmente as pessoas ficam animadas com a possibilidade de entenderem os surdos e conversarem com eles. Visto que a interlocução com pessoas surdas tende a fortalecer as relações comunicacionais, é cada vez mais importante ampliar os meios que subsidiem o desenvolvimento no aprendizado de Libras, como Segunda Língua (L2), a fim de ampliar a acessibilidade comunicacional e a interação social.

Este artigo toma como objeto o processo de criação e uso de atividades didático-pedagógicas, com elementos multimídia, que contribuem para a aprendizagem de Libras como segunda língua. Temos por objetivo contribuir para a evolução do ensino de Libras como L2 e, mais especificamente, evidenciar as características do material produzido e registrar as impressões que alguns estudantes externaram quanto aos resultados do contato com as atividades propostas. Ao dissertar aqui, deixaremos também em evidência os argumentos teóricos e empíricos que embasam o trabalho que está sendo construído, bem como esclarecemos as relações entre os elementos visuais e linguísticos que oferecemos com o máximo de acessibilidade que as tecnologias digitais nos permitem. Essa produção é uma ampliação de uma apresentação realizada no II Encontro de Pesquisadores de Língua de Sinais na UFRB de Amargosa - BA, em 2019. Entre os diversos construtos aperfeiçoados aqui, adicionamos a acessibilidade em Libras para a leitura desse artigo de modo a tornar essas informações bílingues. Para ler/assistir em Libras clique neste link:

<https://voutu.be/6vW36WvM6zs>

2. COMPREENDENDO CONCEITOS PERTINENTES À SITUAÇÃO ESPECÍFICA DA PRODUÇÃO DE MÍDIAS PARA ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA, AQUI EM ANÁLISE

Libras é o acrônimo de Língua Brasileira de Sinais, que é a língua materna de muitos surdos brasileiros e que foi oficializada em nosso país em 2002 (BRASIL, 2002). As pessoas que se relacionam com os surdos e que não são surdas, recebem a classificação de "ouvintes". Os ouvintes quando se interessam em se comunicar com os surdos em Libras e passam a interagir nessa língua também podem ser referidos como "não-surdos". Quando o estudante se propõe a aprender a língua de uma outra comunidade (geralmente próxima) e que difere do seu idioma, temos aí a aprendizagem de segunda língua (L2). Nas palavras de Spinassé (2006, p. 6) "uma segunda língua é uma não-primeira-língua adquirida sob a necessidade de comunicação". Aprender Libras é uma maneira de interagir melhor com os nossos parentes, colegas, alunos e cidadãos surdos.

Buscando atender ao público que quer explorar a aprendizagem de outras línguas é possível perceber que o uso de recursos tecnológicos desenvolvidos para esse fim também está aumentando. Pode-se visualizar, por exemplo, usuários de *smartphones* utilizando aplicativos que permitem acesso à tradução do português para Libras. E para além da percepção, temos estudos científicos que registram a criação de soluções tecnológicas que são aplicadas para o serviço de tradução de português para Libras, ou para o ensino bilíngue de português e de Libras, ou ainda para o ensino de Libras. Tomamos como exemplo uma revisão sistemática de literatura empreendida pelos autores Santos, Coutinho e Brito (2016) que constataram que dos 28 softwares já disponibilizados, 32% visavam aprendizado de português de forma bilíngue por surdos. Além desse índice, outros 18% eram destinados ao ensino do português como segunda língua. Da metade da porcentagem restante em análise, apenas 14% dos softwares eram destinados ao ensino de Libras – conforme os autores, 4 ambientes virtuais de aprendizagem. Quanto aos outros 36% "dos softwares catalogados não contêm atividades didático-pedagógicas, se caracterizam pelo aspecto comunicacional, ex. tradutores, dicionários e editores de textos na web" (SANTOS; COUTINHO; BRITO; 2016, p. 903). Além desses, também foram incluídos nesse último percentual os jogos educacionais, por se entender que essas ferramentas também têm potencial educacional.

A disponibilidade de recursos tecnológicos precisa combinar com ensino, mediado por diversas "estratégias didáticas" (VILAÇA, 2008, p. 79) que basicamente perpassam pela seleção de objetivos e conteúdos na tétrade: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Veiga (*apud* MELO; URBANTEZ; 2008, p.106) explica sobre esses quatro elementos:

O primeiro elemento pertence, principalmente, à tarefa do professor. O segundo, aprender, é uma necessidade especialmente do aluno. A pesquisa é inerente ao processo, envolvendo a ação docente e discente. Por último, a avaliação do processo é necessidade elementar para a averiguação do sucesso ou fracasso, das fragilidades e lições do processo educativo.

De acordo com a citação, reiteramos a relevância do professor na dinâmica com os alunos. E nessa interface o material didático pode ser um elemento para consulta, desafios e estímulo ao aprendizado de uma segunda língua.

Assentindo com essa elaboração definida pelos autores sobre o processo didático, entendemos que uma ferramenta que pode ser facilitadora para professores e alunos é o material didático disponibilizado. Sobre a relevância das mídias para a aprendizagem a autora Selbach (2010, p. 65)

O livro ou os livros didáticos adotados pelo professor, outros recursos que emprega e que não exclui os de produção pessoal ou organizados pela escola, ou ainda uma adaptação à realidade local dos conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais detalham esses conteúdos para cada uma das práticas necessárias à conquista dos objetivos propostos.

A autora citada reconhece que "recursos de produção pessoal" auxiliam na prática a "conquista dos objetivos". Portanto a experiência analisada aqui encontra respaldo na literatura que debate o ensino de segunda língua e que favorece a produção de materiais didáticos que contemplem as necessidades de ensino e aprendizagem dessa língua de estrutura visual e espacial. E, visto que a modalidade linguística requer aplicações específicas, delimitaremos aspectos linguísticos e tecnológicos que se entrelaçam na construção deste objeto em análise.

2.1. ENTENDENDO COMO ALIAR A VISUALIDADE ÀS APLICAÇÕES TECNOLÓGICAS

Certamente que utilizar atividades que ofereçam conteúdo multimídia, principalmente com insumo visual, pode ser mais um fator a contribuir para estimular as competências de compreensão e produção linguística. Especialmente no caso da Libras que é "uma língua de modalidade corpóreo-visual" (FREITAS; 2020, p.6). Nesse ponto específico, é preciso entender e explorar a potencialidade visual da língua e também a predisposição visual dos estudantes.

Primeiro, reiteramos que que Libras é uma língua "verbal" sim. E embora sua modalidade visual-espacial não produza a linearidade dos sons, ela organiza-se na simultaneidade dos cenários e nas inter-relações dos componentes físicos ou metafísicos do discurso (QUADROS; SEGALA; 2015, p. 359). O meio, a modalidade de recepção e produção envolve mais plenamente o sentido da visão, combinados à motricidade sinestésica das mãos e do corpo. Dito de outra forma, o entorno visual é absorvido fortemente pelo sentido da visão pelos surdos, e este conjunto imagético influência a forma de organizar e expressar o pensamento.

E é aí que os surdos contribuem bastante para a nossa cognição, pois a sua experiência visual constitui-se um *modus* de perceber, se expressar e criar. É aqui que Campelo defende que "o que percebemos sensorialmente pelos olhos é diferente quando se necessita interpretar e dar sentido ao que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagemdiscurso" (CAMPELO; 2008, p.11). Essas imagens podem ser implementadas em atividades para provocar uma compreensão pela visão e ao mesmo tempo provocar um micro-discurso pelo aprendiz ao expressar palavras ou frases na segunda língua. A perspectiva visual pode ser tão promissora que Freitas e seus colaboradores (2019, p. 42) sugerem que: "a capacidade de explorar o entorno visual é uma habilidade dos surdos que os ouvintes também podem reconhecer e adaptar para elaborar recursos visuais em suas aulas", e no caso deste texto, para atividades que auxiliam no aprendizado de Libras.

No ensino de línguas, o fator visual costuma ser explorado mediante os *flash cards ou* jogos da memória. Essa estratégia também pode ser aplicada usando imagens para estimular o aprendiz a expressar o sinal ou ainda um conjunto de imagens para expressar frases.

Outra aplicação da visualidade pode ser aproveitar o fato de que a articulação em Libras permite fotografar as palavras. Essas fotos, representam a verbalização em Libras e ajudam o leitor a inferir significados a partir da estrutura direta dessa segunda língua. E podem ser conjugadas à essa possibilidade, a associação com uma sequência de outras figuras representando situações ou interações. As imagens precisam ser usadas não apenas como elemento ilustrativo, mas que instigue a elaboração de expressões na língua que se está aprendendo, fomentando a interpretação ou a expressão.

É muito importante estimular a compreensão mediante a leitura de elementos linguísticos (as frases em Libras) e os visuais (imagéticos). Essa combinação multimodal se aproxima da forma de construção da informação na atualidade. Para os autores Silva, Souza e Cipriano (2015, p.136) "textos multimodais consistem em textos materializados a partir de elementos advindos dos diversos registros da linguagem (verbal e visual)". Conjugado a essa concepção buscamos oferecer insumo linguístico e multimodal conduzindo o pensamento e a comunicação subsidiada pelo canal da visão. De acordo com Freitas (2018, p. 13) "muitas vezes na produção linguística em Libras as orações são encadeadas na ordem Objeto, Sujeito e Verbo". Muitos usuários de Libras se dão conta dessa simultaneidade e que, ao mesmo tempo, faltam materiais que respeitem essa estrutura visual. Há uma carência ainda maior de recursos didáticos que demonstrem para iniciantes como começar a se expressar seguindo essa composição oracional, muitas vezes chamada de ordem inversa, como é de costume se referir à estrutura OSV.

Atentos à essas conceituações, implementamos atividades que agregam fotos em Libras, oferecendo ao estudante insumo oracional diretamente na estrutura da segunda língua. Acrescentamos imagens de situações pois elas forçam o raciocínio intuitivo e estimulam a atenção visual/simultânea. Às vezes combinamos a escrita em português para diminuir o conflito de interlíngua ou para dar mais clareza ao aprendiz. Em alguns momentos não colocamos nada escrito de propósito. Adicionamos os links para vídeos ou os códigos QRs que também direcionam para vocábulos ou frases em Libras no formato de vídeo. Dessa forma o estudante tem acesso às mensagens no modo estático (imagético) e móvel (fílmico); na figura 1, vejamos o que descrevemos.

Figura 1- Exemplo de um de uma questão que oferece elementos (A) linguísticos – em Libras e português; (B) multimodais – imagens; e (C) multimídia - link e QR **Code**.



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Por essa razão, buscamos combinar visualidade e acessibilidade na produção de materiais didáticos e multimídia aplicados ao ensino de Libras. Para tanto, lançamos mão das ferramentas de autoria. Esse conjunto é tão amplo que o MEC organizou em quatro categorias: ferramentas de autoria audiovisual (editores tais como Word, power point e outros); colaborativas (Skype, google docs e outros); ferramentas para construção de atividades (jogos, *flash cards*, tutoriais, entre outros); e diversas são aquelas que

podem ser aplicadas pedagogicamente como mapas, e softwares para a construção de histórias em quadrinhos e outras opções.

As aplicações podem resultar em soluções pedagógicas para professores e alunos. "Além disso, conectam diferentes mídias ao associar imagem, som, texto, como forma de enriquecer o processo de aprendizagem e despertar a atenção sobre o objeto trabalhado" (KOCH, MACHADO; 2017, p. 276).

Após a produção e publicização no formato digital, imprime-se para ampliar o acesso dos alunos durante as aulas. Essas atividades foram disponibilizadas na estrutura institucional nos cursos superiores, mediante o componente Libras, bem como no ensino médio e Técnico em Informática, através dos projetos de ensino. A comunidade externa também se beneficia do material produzido por ingressar nos cursos de Formação Inicial e Continuada – cursos FIC, que proporcionam uma iniciação na comunicação em Libras. Tudo foi disponibilizado pelo professor no formato impresso e digital. Dessa forma, acreditamos que alcançamos os interessados em todas as esferas, e com uma multimodalidade necessária que integra ecologicamente os eixos da comunidade educacional, a comunicação em Libras e as mídias que apoiam a aprendizagem.

3. METODOLOGIA

A fim de enquadrar este trabalho no escopo da metodologia da pesquisa científica, esse formato de produção alinha-se à abordagem qualitativa que ancora-se na construção das pesquisas nas esferas sociais/educacionais - ou seja "centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (SILVEIRA; CÓRDOVA; 2018 p.18). Trata-se da experiência de "uma unidade" - neste caso um professor de Libras em uma instituição - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, de Senhor do Bonfim (TRIVIÑOS; 1986, p. 133). Essa pequena amostra tem a intenção de suscitar novas informações, que é uma finalidade aceitável nesse modelo. Quanto à natureza, trata-se de uma análise aplicada mostrando "soluções para problemas específicos" (SILVEIRA; CÓRDOVA; 2018, p. 35) Quanto ao objetivo constitui-se como pesquisa exploratória do tipo estudo de caso. Dadas essas conceituações, interessa-nos aqui incidir o foco sobre a produção de atividades didático-pedagógicas e multimídia; e relacionarmos a esses conceitos adensados nesses parágrafos, o estudo de caso, contextualizando a criação de atividades e revelando as opiniões de alguns estudantes. Destacaremos três dessas produções, uma relacionada a área de tecnologia, outra retoma cumprimentos e a terceira os espaços setoriais do campus. Quanto ao feedback dos discentes foi obtido através de duas perguntas mediante aplicativo de Whatsapp. As questões permitiam ao interlocutor dar explicações do ponto de vista subjetivo, não apenas respostas monossilábicas. Neste texto, deixaremos as opiniões dos discentes em itálico. Selecionamos dois discentes dos cursos superiores - um de Licenciatura em Ciências da Computação (LCC) e outra da Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA); obtivemos também, respostas de uma aluna do Ensino Médio (EM) e uma do Curso Técnico em Informática (TI). Cremos que dessa forma, perpassaremos pela estrutura dos cursos, tecendo constatações quanto aos resultados do que está sendo construído e ofertado do ponto de vista pedagógico e do estudante.

3.1. CONSTRUÇÃO E OFERTA DE ATIVIDADES MULTIMÍDIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS

Ao pensarmos no ensino de Libras para jovens e adultos ouvintes, queríamos oferecer meios de acessarem enunciados ou vocábulos em Libras de modo confortável, progressivo e autônomo para dar oportunidade de aumentar a compreensão e a produção. Além do momento de exposição oferecendo uma "antecipação lexical" (ALPENDRE; AZEVEDO; 2008, p.15) mediante slides com figuras e o ensino do termo em Libras, e na sequência oferecermos a exibição de um pequeno videotexto em Libras. Depois de exploradas as ideias do texto partimos para as atividades. Já criamos uma série de atividades para realizar individualmente e/ou em dupla com diálogos. Especialmente as atividades em dupla enfatizam os diálogos em Libras oferecendo como base um roteiro para os iniciantes começarem a experimentar a expressão. Mas para fins práticos de análise colocaremos em evidência apenas 3 atividades focadas mais nas habilidades de compreensão. Na primeira atividade que comentaremos, oferecemos ela para a Licenciatura em Ciências da Computação, e para os projetos de ensino realizados em uma turma do Ensino Médio e para a turma do Curso Técnico em Informática. Trata-se de uma atividade que traz vocábulos e frases do contexto das novas tecnologias, tais como "redes sociais" ou "A internet desconectou".

Em primeira mão alistamos os termos identificados com um número, e em português escrito, seguidos com o respectivo link para o vídeo que demonstra o sinal/expressão em Libras. Depois de assistir ao

vídeo, o aluno deveria associar numericamente o termo em português com algum sinal das fotos em Libras que estavam abaixo.

A segunda parte envolve traduzir/escrever o significado em português de 4 frases em Libras que ali estavam. A atividade foi disponibilizada no formato digital, para o aluno acessar no *smartphone*, e no formato impresso para que ele pudesse manipular colocando suas percepções por escrito. Foi solicitado que eles fizessem em dupla. Com acesso à internet os alunos usavam o *smartphone*, e com certo grau de autonomia resolviam a atividade. A Figura 2, apresenta visualmente um recorte estrutural dessa atividade.

Figura 2 – A) Proposição da atividade sobre termos das novas tecnologias para associar; B) Resolução da atividade em dupla usando o smartphone.



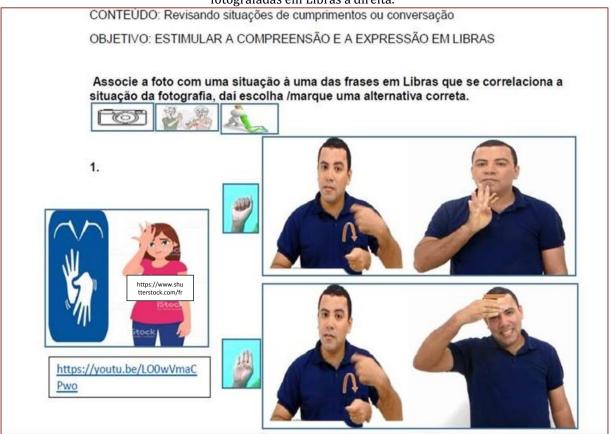
Fonte: Adaptado do acervo do autor, 2019.

Sobre esse tipo de exercício, um aluno do LCC comentou sobre a utilidade: "Sim. São palavras e termos que corriqueiramente falamos, o Sr. poderia acrescentar aí upload". E continua: "Libras é muito visual, é importante o uso dos links para os vídeos...é importante manter o link também para o caso do acesso digital". Uma aluna do Técnico em Informática explicou: "Essa parte da matéria que falava das redes sociais era um pouco complicada mas deu para associar bem com esses exercícios".

Os participantes reconhecem que a atividade e sua forma ajudaram na compreensão. Sobre a importância do link para o vídeo, essa foi uma opção para superar a foto estática da Libras que era alvo de desprestígio por parte de alguns. Agora a imagem associada ao vídeo oferece ao estudante a oportunidade de compreender, rever e interpretar. Outra constatação é que o aluno indica que a atividade pode ser expandida ou atualizada para incluir outros termos. Além dessas vantagens os discentes ganharam em autonomia, visto que podiam rever os sinais e comparar até não terem mais dúvidas.

A segunda atividade foi pensada para explorar mais a acuidade visual e o pensamento interpretativo, conjugando compreensão e produção em Libras. Ela retoma situações de conversação e cumprimentos. Na Figura 3, visualizamos a estrutura das figuras retratando uma situação na qual há uma alternativa em Libras que a ela corresponde.

Figura 3 – Atividade 2 revisando os cumprimentos; depois do enunciado em português há apenas elementos imagéticos para inferir, ou o link à esquerda, para associar a uma das alternativas diretamente fotografadas em Libras à direita.



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Sobre a atividade, representada na Figura 3, um aluno do LCC comentou o seguinte: "Meu ponto de vista é que às vezes fica difícil identificar a imagem (sequência montada). Em alguns casos vc olha as alternativas e [se] for por eliminação dá pra responder tranquilo".

Desse comentário extraímos que a visualidade suscitada pelas imagens foi associada com a expressão fotografada em Libras. Mas esse modelo força o aluno a pensar e nesse caso ele passa a ter dúvidas, e um pouco de dificuldade. Esse é um exercício que vale a pena fazer pois o aprendiz é forçado a pensar. É claro que o subsídio do link esclarece a frase em Libras, pois abaixo do vídeo há a legenda em português e depois o aluno pode olhar a sequência fotografada em Libras e escolher a alternativa correta. Tendo em vista esses recursos adicionais uma aluna de LCA comentou: A compreensão está facilitada mesmo para quem não tem tanta prática como eu. De qualquer modo, o insumo visual na estrutura em Libras fica bem evidente, e a mesma aluna acrescentou: " me ajudaram tanto a entender melhor quanto a sinalizar". Ficamos motivados a continuar produzindo mais material didático estimulem os iniciantes a compreender e se expressar em Libras.

Assim, percebemos que vale a pena construir esse modelo de atividade que se alinha com a pedagogia visual. E no tocante à habilidade de produção/expressão, novamente exibimos a atividade no quadro e em cada alternativa pedia a um discente que articulasse o sinal em Libras. Dessa forma todos podiam trabalhar a expressão.

Ainda uma terceira e última atividade exigiu um pouco mais de tempo para ser desenvolvida. Pensamos em uma atividade que familiarizaria os alunos com os setores do campus, dando acesso analógico pelo impresso e neste impresso possibilitando também o acesso virtual mediante a captura do QR Code. O resultado dessa formatação e o respectivo layout estão disponibilizados na Figura 4.

Figura 4 - Atividade 3 para acesso aos sinais dos setores do campus mediante links e o QR Code.

OBJETIVO: Oferecer ao estudante a oportunidade de conhecer, usar e relacionar os sinais em Libras dos setores deste *campus*.





https://www.you tube.com/playlist ?list=PLsbqFhRg FRdweo45mDviO SEuKbww9kUkP

Fonte: IF Baiano, 2019 (Vídeo da semana pedagógica)

 Nessa atividade, você verá a foto do setor e terá de relacioná-la ao sinal correto em Libras que estará em uma das alternativas. Também seria muito bom se além de marcar você articulasse o sinal com suas mãos pois dessa forma você amplia as habilidades de compreensão e expressão.







Fonte: Acervo do autor, 2019.

Esse formato de acessibilidade permite ao estudante acessar o conteúdo em qualquer espaço, assim trouxemos "a aclimatação dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia a dia da educação" conforme as palavras de LÉVY (2006, p. 159). Para criar uma atividade como esta já estávamos trabalhando com as turmas dos cursos superiores em um projeto, Libras *in code* no IF Baiano, com intenção de oferecer mais acessibilidade nos setores do *campus*. Em outras palavras queríamos que as pessoas que estivessem no *campus* ou que não estivessem lá pudessem acessar em *loco* ou à distância os sinais em Libras de cada departamento físico da instituição. Parte desse projeto deu possibilidade de alunos do LCC e LCA gravarem vídeos em Libras e ainda tivemos outra ajuda importante: a participação direta de um aluno surdo do ensino médio, Matheus Anacleto da Silva. Dessa forma, toda a estrutura dos cursos oferecidos na instituição, do ensino médio, passando pelo curso técnico e aos cursos superiores houve a participação dos estudantes aproximando o diálogo com o estudante surdo.

Além desses elementos, nos aproximamos da pedagogia visual ao propor atividades que se apoiam na visualidade linguística, inclusive utilizando a foto do setor e as alternativas em Libras, proporcionando menos dependência do português oral ou escrito, para entender e resolver a atividade. Como forma de revisão ou de acesso, o QR code da atividade leva à uma playlist com os sinais dos setores. O link também foi colocado para acesso no documento em PDF, tornando o formato híbrido com acesso duplo bidirecional: do analógico para o virtual ou o contrário. A ideia é que para cada foto do setor o discente selecione uma alternativa correta em Libras. Nós queríamos aplicar tudo o que já havia nas outras

propostas e superar outra barreira: tornar a atividade mais permeada pela participação discente e deixar a atividade impressa/analógica ao mesmo tempo com funcionalidade de acessibilidade ao virtual.

10)

Figura 5 – Atividade 3 com participação dos alunos, na qual aparece a foto do setor e as alternativas em Libras para serem associadas corretamente

Fonte: Adaptado do acervo do autor, 2019.

Sobre o exercício mostrado nas figuras 4 e 5 especificamente uma discente do ensino médio comentou: "não tive tempo de acessar" [o código QR ou link]. Mesmo assim ela diz, "é muito mais fácil me comunicar com o Matheus [colega] agora". Enfrentamos problemas com a internet no dia de execução dessa atividade, contudo mesmo com as imagens estáticas os alunos puderam compreender e se beneficiar. Ademais eles receberam a versão digital que lhes ajuda a ter acesso posteriormente. Nessa perspectiva nos alinhamos às palavras de Lévy pois entendemos que essas alternativas "favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede" (LÉVY, 2006, p. 159). Inclusive ao perceber um colega surdo presente nas atividades isso gerou ainda mais respeito e interesse por parte do colegas ouvintes. Ao mesmo tempo a participação de estudantes nas gravações e nas fotos editadas contribuiu para gerar auto-estima e mais engajamento em aprender.

A fim de informar os últimos detalhes sobre o meio para a construção das atividades em si, foram utilizados equipamentos como câmera e tripé, cartão de memória e computador do professor. O canal Master Link Libras, que foi criado em 2018, hospeda as frases e vocábulos, ultrapassando 1.700 vídeos. Além dos vídeos para acesso via link, as fotos em Libras foram criadas uma a uma. Com auxílio de *prints* dos vídeos e a confecção no *power point* o professor conseguiu editar as fotos em Libras, que ultrapassam um arquivo pessoal de mais de 5.000. A necessidade de produção dessas atividades parte da "reflexão sobre a prática pedagógica" que ofereça meios do iniciante compreender e expressar frases na estrutura visual. E a "autoria de materiais pedagógicos" constitui-se em uma alternativa necessária, "seja no contexto digital ou não" (KOCH; MACHADO; 2017, p. 275).

4. CONCLUSÃO

As atividades para aprender uma segunda língua, com acesso multimídia por QR Code ou link, com formato multimodal partindo da estrutura direta da Libras oferecida nas fotos, conectando-se ao pensamento e estratégia de pedagogia visual que se ancorou nos recursos linguísticos e imagéticos, com a participação dos alunos de vários cursos da instituição é sem dúvida uma avanço que oportuniza mais compreensão e estimula a comunicação em Libras de forma ecológica. Com esses empreendimentos também visamos dilatar os insumos educacionais para oferecer mais autonomia na aprendizagem aos

discentes. Esperamos que essas informações proporcionem ainda mais outras aplicações tais como em banners acessíveis ou documentos oficiais com acessibilidade, com link ou QR Code, e mais importante ainda: aumente a aproximação através da comunicação entre surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

- [1] ALPENDRE, Elizabeth Vidolin; AZEVEDO, Hilton José Silva. Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.
- [2] BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. .Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Brasília: DOU, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm >. Acesso em: 03 jun. 2017.
- [3] CAMPELO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual na Educação dos surdos-mudos. Tese de Doutorado em Educação. 169 fls. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf . Acesso em: 15 set. 2019.
- [4] FREITAS, Enos Figueredo de. Link Libras: aprenda do básico ao intermediário. 1. Ed. Porto Alegre: PLUS/SIMPLÍSSIMO, 2018.
- [5] ____ Ensino de libras como segunda língua (L2): Mediação didática e estudos com um objeto digital de aprendizagem. Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Educação e Diversidade da UNEB. 93 fls. Jacobina: UNEB, 2018. Disponível em: < https://portal.uneb.br/mped/wp-content/uploads/sites/120/2018/12/TFCC-Enos-2018.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- [6] FREITAS, Enos Figueredo de; *et. al.* Estratégias pedagógicas e comunicacionais para professores de estudantes surdos do ensino médio. In: Editora Poisson. Educação no Século XXI Volume 49 Gestão e Inclusão Educacional. Belo Horizonte: Poisson, 2019, p. 40 44. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume49/>. Acesso em: 30 set. 2020.
- [7] FREITAS, Isaac Figueredo de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. Revista Brasileira de Educação. Vol. 25 e250034 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250034.pdf >. Acesso: 30 set. 2020.
- [8] KOCH; Iara Lúcia Capuano; MACHADO, Letícia Rocha. Autoria de material digital: possibilidades de protagonismo na ação docente. *In:* TAROUCO, Liana Margarida Rockenbach; ABREU, Cristiana de Souza (Orgs.) Mídias na educação: a pedagogia e a tecnologia subjacentes. Porto Alegre: Editora Evangraf/ Criação humana, UFRGS, 2017.
- [9] LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.
- [10] LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1997.
- [11] MELO, Alessandro de; URBANTEZ Sandra Terezinha. Fundamentos da didática. Curitiba: Ibepex, 2008.
- [12] QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Libras: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- [13] SEGALA, Rimar Ramalho; QUADROS, Ronice Muller de. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a libras oral. Cadernos de Tradução., Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 354-386, jul-dez, 2015. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p354/30718 > . Acesso em: 28 de jun. 2018.
- [14] SELBACH, Simone. Língua estrangeira e didática. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2010.
- [15] SILVA, Sílvio Porfírio da; SOUZA, Francisco Ernandes Braga; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos multimodais: um novo formato de leitura. Linguagem em (Re)vista. Vol. 10, n.19. Niterói, jan.-jun. 2015. Disponível em: http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf Acesso em: 09 out. 2020.
- [16] SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA Fernando Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- [17] SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua, e Língua estrangeira e falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Revista Contigentia. 2006, vol. 1. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 15 set. 2019.
- [18] VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. Revista Eletrôniica do Instituto de Humanidades. Volume VII Número XXVI Jul- Set 2008. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/350996204/VILACA-ABORDAGENS-E-METODOS-ESCLARECEDOR-pdf >. Acesso em: 25 jun. 2017.

Capítulo 3

A língua brasileira de sinais como potencializadora de conteúdos interdisciplinares na educação básica

Larissa Christine Pinheiro Nunes Aline da Silva Filgueiras Criste Arly Castro Pinheiro Serra

Resumo: Este artigo se propõe a refletir acerca de uma experiência docente, frente ao projeto interdisciplinar "Mãos que falam" desenvolvido com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de São Luís – MA, centrando-se em como o ensino de conteúdos programáticos pode ser potencializado por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras, além de expandir socialmente essa língua, pode promover a inclusão social e escolar dos surdos. As bases teóricas foram buscadas em marcos legais e bibliografia de autores como Felipe (1997), Quadros (1998), entre outros, pois desenvolvem pesquisas e análises de suma importância para o tema aqui apresentado.

Palavras-Chave: Libras, Metodologia, Ensino Fundamental, Residência Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

É sabido que a comunicação pressupõe condição *sine qua non* para o aprendizado, Vygotsky (1991, p. 34) afirmou que toda aprendizagem é mediada pela linguagem. Nesse contexto, salientamos que as línguas de sinais possuem riquezas linguísticas assim como as línguas orais, e oferece as mesmas possibilidades de constituição de significados, cumprindo assim, um papel fundamental na educação de surdos e ouvintes.

Seguindo essa prerrogativa, a presente pesquisa é resultante de experiências docentes vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica, financiado pela CAPES em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. A Residência Pedagógica é uma ação que integra a formação acadêmica dos cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, desenvolvidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Trata-se de um programa de suma relevância uma vez que oportuniza a vivência da realidade em seu campo de trabalho, capacitando para um melhor desempenho de sua atividade docente. Outrossim, também contribui com a formação continuada dos professores das escolas-campo, por promover o debate acadêmico científico, a formação e prática docente, considerando a realidade brasileira.

Nessa perspectiva, o projeto "Mãos que falam", que culminou na elaboração deste artigo, foi desenvolvido em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na Zona Urbana de São Luís – MA e cujas análises estarão dispostas abaixo.

No que diz respeito a pesquisa, adotou-se o caráter qualitativo, com levantamento bibliográfico e legal. Além de aplicação de roteiro de entrevista semiestruturado para obtenção de dados acerca dos conhecimentos prévios, interesses de aprendizagem e experiências dos alunos ouvintes com a Língua Brasileira de Sinais.

Seguindo essa prerrogativa, a relevância da pesquisa se revela sob duas óticas: social e acadêmica. Social, posto que busca oportunizar a acessibilidade comunicacional aos surdos nos mais diversos âmbitos da sociedade, com a propagação da Libras. E do ponto de vista acadêmico, pois gera contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, denotando possibilidades para a prática pedagógica dos profissionais que atuam ou pretendem atuar na área.

Por fim, ressaltamos que propostas educacionais como essa são positivas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que criam um ambiente favorável à apropriação dos conteúdos. E todas as possibilidades devem ser consideradas quando se projeta ou se oferta uma educação pautada na qualidade e no atendimento a todos.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para embasar a pesquisa é de caráter qualitativo, centrando-se na compreensão de como o ensino de conteúdos programáticos pode ser potencializado por meio da Libras, além de expandir socialmente essa língua, possibilitando maiores espaços de comunicação dos surdos. Com efeito, de acordo com Godoy (1995, p.58), a pesquisa de abordagem qualitativa:

[...] não procura enumerar e/ou medir os processos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos, onde é possível fazer uso de instrumentos para a investigação de um estudo que envolve pessoas, processos interativos e os locais que constituem a temática abordada com ênfase para os fenômenos educativos e também sociais.

A execução do projeto "Mãos que falam" deu-se durante o período de vigência (correspondente a 1 ano) do Programa de Residência Pedagógica, aos 30 minutos finais de cada aula ministrada pelas residentes. Inicialmente foi apresentado aos alunos a função social e usabilidade da Libras, bem como, conceito, aspectos históricos, características, parâmetros e vocabulários. E a partir disto, a Língua de Sinais foi introduzida no ensino dos conteúdos programáticos com auxílio de dinâmicas, oficinas e resolução de atividades.

No que concerne à pesquisa, inicialmente foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e legal acerca do objeto de estudo. Para a coleta de dados foi utilizado roteiro de entrevista semiestruturado, tendo como colaboradores, os alunos e a professora regente da sala na qual foi aplicado o projeto, uma vez que estes são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar que, apesar de autorização concedida por seus responsáveis para que participassem da pesquisa, os nomes dos alunos serão mencionados por meio de incógnitas.

3. DESENVOLVIMENTO

As línguas de sinais (LS)¹ são consideradas naturais, posto que, surgiram da necessidade de comunicação de pessoas com surdez. Possuem regras e estruturas gramaticais próprias, que lhes atribui o caráter de Língua. Além de serem capazes de transmitir quaisquer conceitos, sejam abstratos ou concretos, emocionais ou racionais, simples ou complexos por meio delas. Corroborando com Felipe (1997, p. 81):

Pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que essas línguas são tão compatíveis quanto em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Elas expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda e utilizá-las com função estética para fazer poesias, teatro e humor.

Destarte, as LS não são universais, ou seja, cada país admite sua própria língua e a mesma pode possuir diversas variações de acordo com a região, assim como as línguas orais. No Brasil, historicamente o ensino da Língua de Sinais é datado em 1855, com a chegada do professor surdo francês Eduard Huet trazido pelo imperador Dom Pedro II, com intenção de abrir uma escola para iniciar a educação de pessoas surdas. Em 26 de setembro de 1857 é fundada então, no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. Por sua nacionalidade, a primeira Língua de Sinais ensinada no território brasileiro foi a francesa e, ainda hoje, é possível perceber sua influência nos mais diversos sinais.

Todavia, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, somente adquiriu status linguístico em 24 de abril de 2002 com a sanção da Lei nº 10.436, regulamentada pelo decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Esta mesma lei, em seu Art. 2º prevê ainda que "o poder público e as concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva." (BRASIL, 2002, s/p)

Nessa perspectiva, ressaltamos que o ensino da Libras na educação básica traz contribuições não só para a inclusão social e educacional do surdo, mas também para ouvintes. Diversos estudos têm evidenciado que o convívio de pessoas com e sem deficiência promove o acesso a uma ampla gama de papéis sociais, desenvolve o respeito às diferenças, favorece a cooperação e a tolerância, além de melhorar o desempenho escolar, como afirma Dutra e Santos (2015, s/p), o ambiente inclusivo potencializa o desenvolvimento integral.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como supracitado, os resultados da pesquisa foram obtidos, em parte, utilizando um roteiro de entrevista semiestruturado disponibilizado aos alunos. Para tanto, foi analisada a produção das crianças acerca de suas percepções sobre as situações vivenciadas. Dessa forma, observou-se que a exploração de outros recursos como a Libras são diferenciais importantes no processo de ensino, bem como, para a construção e representação dos conhecimentos apreendidos pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática. O gráfico abaixo é resultante da pesquisa realizada em sala.

As línguas de sinais são dotadas de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. Apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através do canal oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço. (QUADROS, 1998, p. 64)

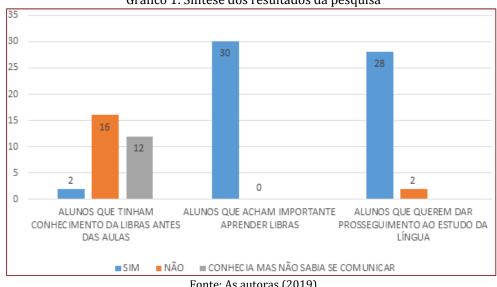


Gráfico 1: Síntese dos resultados da pesquisa

Fonte: As autoras (2019)

Dado o exposto, é possível inferir que antes do projeto mais da metade da turma desconhecia a Libras. Dos trinta alunos, apenas dois conheciam alguns sinais básicos, posto que conheciam parentes ou amigos com surdez. Destacamos ainda que, durante a sondagem inicial observou-se que os poucos alunos dos quais apenas tinham ouvido falar sobre a língua, acreditavam que a Libras tratava-se de gestos e mímicas e que os surdos eram também mudos de nascença, fatos que foram desmistificados durante as aulas. Dentre os resultados mais exitosos, ressaltamos que o projeto despertou nos alunos o anseio de aprender mais e dar prosseguimento ao estudo da Libras. Bem como, se mostravam mais motivados a participar das aulas quando a mesma era utilizada como um dos recursos para ensinar os conteúdos didáticos.

E, neste sentido, os resultados mostram ainda que o uso de metodologias diferenciadas e que privilegiam o uso das habilidades corpóreas como: língua de sinais, imagens viso-espaciais e expressão corporal são positivas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, permitindo as crianças exercerem a capacidade de atenção e concentração, assim como, o estímulo da cognição e a criatividade. O que confirma Saloni (2018, p.34) "o ensino da Libras para crianças ouvintes tem o poder de estimular habilidades cognitivas provenientes dos estímulos que o bilinguismo proporciona ao cérebro".

Destarte, tal prática é prevista nas competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sob a prerrogativa de que o ensino nacional deve promover o desenvolvimento integral do aluno, tanto em termos cognitivos quanto socioemocionais. A saber:

> Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 18)

Nessa perspectiva, destacam-se as percepções de algumas crianças entrevistadas acerca do ensino dos conteúdos didáticos com auxílio da Libras: "Eu aprendi muito melhor e até consegui entender assuntos que não conseguia aprender com a libras." (ALUNO A, 11 anos), "Com Libras a aprendizagem é muito mais rápido e legal, aprendi a fazer continhas e achava muito difícil" (ALUNO D, 10 anos), "Gostei muitos das aulas, ficaram mais divertidas, fácil de aprender" (ALUNO B, 10 anos), "Muito importante e interessante, por que [sic] além de aprender os conteúdos, aprendi uma língua nova e posso me comunicar com surdos agora" (ALUNO C, 11 anos).

Outrossim, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no Brasil cerca de 9,6 milhões são surdos ou deficientes auditivos², sendo a Região Nordeste apontada como a região que apresenta maiores percentuais. Em geral, os surdos não apresentam problemas cognitivos, salvo alguns casos em que a surdez é acompanhada de outros comprometimentos. Todavia, os obstáculos encontrados pela defasagem auditiva deixam os alunos surdos em situação desfavorável em relação as outras crianças ouvintes, num contexto em que a comunidade escolar que desconhece a sua língua usual não estabelece uma comunicação natural com os mesmos, o que explica o alto índice de evasão escolar desse público.

Diante do exposto, é imperativo que se detenha um olhar mais atencioso à causa, pois a existência de todo amparo legal não garante o sucesso de práticas inclusivas. Nesse sentindo, o projeto Mãos que falam trouxe grande contribuição, visto que, oportunizou a vivência de situações de aprendizagem favoráveis a todos independente de sua condição biopsicossocial. No entanto, não é possível debater sobre as necessidades do ensino e propostas educacionais, sem mencionar a prática docente e o papel do professor diante desta realidade. Corroborando com Sales (2010, s/p):

[...] são os professores que, com o seu trabalho, corporificam as diretrizes traçadas para a educação e, só será possível esperar que os discentes interajam com os conteúdos, tenham aprendizagens significativas, se os docentes adequarem sua prática a esta nova realidade social.

Nesse contexto, destacamos o relato da professora regente da classe em que foi aplicado o projeto:

O projeto Mãos que falam mostrou-se de grande significância, apesar de não termos nenhum aluno surdo no momento, é preciso estar sempre preparado para atendê-los, já tive um aluno surdo em outra escola em que trabalhei e o ensino era muito difícil quando a intérprete estava ausente. A extensa e exaustiva jornada de trabalho dificulta dar continuidade nos estudos, mas sempre buscava informações na internet e pedia ajuda aos colegas que entendiam da área. Hoje, por meio do projeto, eu, assim como as demais crianças aprendemos muito sobre a Língua e ainda facilitou a assimilação dos conteúdos. (PROFESSORA, 2019)

Faz-se necessário, pois, a reinvenção de práticas pedagógicas, bem como, um maior incentivo, por parte das Secretarias de Educação e demais instituições responsáveis, à capacitação e formação continuada de professores, para que com isso se dê o aperfeiçoamento e atualização de suas práticas escolares.

Destaca-se, sobretudo, a importância de realizar um trabalho de sensibilização com os alunos, pois não basta saber se comunicar. É preciso ter em mente o motivo de se usar uma língua diferente da usual, trabalhando o respeito e a construção de consciências de reconhecimento dos direitos da pessoa surda em sala, para que aquele aluno que possui deficiência se sinta acolhido, não apenas pelo fato dos colegas e professores saberem se comunicar com ele, mas, por se sentir respeitado como pessoa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É admirável o importante papel que a Língua Brasileira de Sinais exerce na escola, posto que, o relacionarse envolve a comunicação nos aspectos orais, espaço-visuais e expressões corporais. Não se imagina uma criança no ambiente escolar que não troque palavras com outra, mesmo que em poucas frases, existe uma interação que oportuniza aos interlocutores do diálogo, o desenvolvimento natural e interativo próprios do ser

No processo desta pesquisa faz-se relevante apontar que a descoberta dos saberes aconteceu tanto para docentes como discentes, tendo em vista que o projeto "Mãos que falam" desenvolveu-se pela disposição dos alunos em querer aprender mais sobre a Libras.

² Nascimento e Santos (2016, p.17) conceituam os surdos como os indivíduos que independente do grau de perda auditiva, interagem com o mundo por meio da Língua Brasileira de Sinais e que por meio dessa experiência linguística se identificam com a comunidade surda, sua cultura e suas lutas, buscando uma perspectiva bilíngue de aprendizagem e interação social. E os deficientes auditivos ou pessoas com deficiência auditiva, às pessoas que possuem perdas auditivas, porém que não fazem uso da Língua Brasileira de Sinais e nem participam da comunidade surda brasileira.

Nessa perspectiva, este projeto possibilitou uma aprendizagem dos conhecimentos programáticos junto ao uso da língua de sinais, demonstrou que a falta do conhecimento acerca da Libras colabora para a propagação de preconceitos que são rotineiramente identificados nas falas. Muitas dessas frases infundadas foram ouvidas em sala de aula, o que acentuou o pensamento de que essa língua deve ser trabalhada no ensino regular.

Ao deparar-se com os resultados é possível observar o crescimento na constituição dos conceitos; o cuidado com as palavras; a forma como se referem a uma pessoa surda; o entendimento que o fato de não oralizar não interfere no cognitivo dos surdos. Percebeu-se também que quando utilizada a LS de forma interdisciplinar, a concentração e disposição para resolver atividades cotidianas aumentaram significativamente. Além de um conhecimento que se manisfestou em respeito às diferenças e, dessa forma, a inclusão deve ser entendida não como espaço, mas como vivencia e interação.

A pesquisa foi realizada com ouvintes, na intenção de que esse conhecimento construa consciências pautadas no respeito, na solidariedade e no desejo de estudar de forma mais efetiva a Língua Brasileira de Sinais. Por fim, fica registrado nesse artigo a necessidade de se abrir para a discussão da Libras nas escolas regulares de ensino, afim de estreitar os estudos científicos com a vivência escolar.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- [2] DECRETO N° 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 14 set 2019.
- [3] Lei N^{Ω} 10.436, de 24 de abril de 2002: Art. 1, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 14 set 2019
- [4] DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. O direito de todos à educação: avanços na política de educação inclusiva. Fundação Perseu Abramo.2015.
- [5] FELIPE, Tânia A. Introdução à Gramática da LIBRAS (Série Atualidades Pedagógicas). Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1997.
- [6] GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo: Cortez, 1995.
- [7] IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/. Acesso em: 19 set 2019.
- [8] NASCIMENTO, Grazielly; SANTOS, Reinaldo dos. Educação, inclusão e TICs: legendas e janelas de Libras como recurso para inclusão da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva. São Leopoldo: 2016.
- [9] QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição de Linguagem por crianças Surdas (Série Atualidades Pedagógicas). Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1998.
- [10] SALES, Elielson. Matemática e ciências na cidade: um projeto de ensino interdisciplinar com alunos surdos. Salvador: X Encontro Nacional de Educação Matemática ENEM, 2010.
- [11] SALONI, Roberto. Por que ensinar libras para crianças ouvintes? São Paulo: EDUSP, 2018.
- [12] VYGOTSKY, Lev. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 4

O atendimento educacional especializado e o processo alfabetizador de crianças inclusas em sala regular

Caroline Elizabel Blaszko Nájela Tavares Ujiie

Resumo: Este estudo apresenta reflexões em torno do atendimento educacional especializado amparado na legislação e em alguns apontamentos teóricos, o qual tem por prerrogativa conceituar inclusão, formação e desenvolvimento integral de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, focalizando nuances do processo de alfabetizador. Por conseguinte, enfatiza o estabelecimento de práticas dialógicas entre professores da Sala de Recursos Multifuncional e professores do ensino regular, com intuito de compartilhar conhecimentos referentes ao nível de desenvolvimento das crianças-alunos, suas respectivas dificuldades e habilidades, com afinco de promover a formação plena. Ressalta-se ainda que o diálogo e as aproximações entre os profissionais que atuam junto as crianças-alunos com necessidades educacionais especiais, torna-se essencial para que possam planejar, construir e desenvolver atividades, com intuito de potencializar as aprendizagens. No decorrer das reflexões, se faz menções a importância do lúdico e seus elementos, possibilitando articulá-los ao processo de alfabetização das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. O trabalho apresentado configura-se por uma pesquisa de cunho bibliográfico, cujos fundamentos derivam de documentos legais e proposições teóricas da área. Assim, a discussão embasada teoricamente estrutura-se em dois momentos: o primeiro dedicado a definir e conceituar o atendimento educacional especializado e o segundo momento destaca a importância do atendimento educacional especializado para processo alfabetizador de crianças-alunos com necessidades educacionais especiais inclusas no ensino regular. Busca-se por meio deste trabalho contribuir a ampliação de horizontes e para a construção de uma educação dequalidade a todos, onde os professores são comprometidos com a formação plena dos seres humanos e as políticas públicas sejam direcionadas a atender as demandas para uma educação inclusiva efetiva.

Palavras-chave: Educação. Atendimento Educacional Especializado. Processo Alfabetizador.

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta reflexões em torno do atendimento educacional especializado amparado na legislação e em alguns apontamentos teóricos, o qual tem por prerrogativa conceituar inclusão, formação e desenvolvimento integral de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, focalizando nuances do processo alfabetizador.

Por conseguinte, enfatiza o estabelecimento de práticas dialógicas entre professores da Sala de Recursos Multifuncional e professores do ensino regular, com intuito de compartilhar conhecimentos referentes ao nível de desenvolvimento das crianças-alunos, suas respectivas dificuldades e habilidades, com afinco de promover a formação plena.

Ressalta-se ainda que o diálogo e as aproximações entre os profissionais que atuam junto as criançasalunos com necessidades educacionais especiais, torna-se essencial para que possam planejar, construir e desenvolver atividades, com intuito de potencializar as aprendizagens. No decorrer das reflexões, se faz menções a importância do lúdico e seus elementos, possibilitando articulá-los ao processo de alfabetização das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

Neste capítulo apresentaremos reflexões teóricas acerca da educação inclusiva, do atendimento educacional especializado e seus contributivos para o processo de alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais. Assim, destaca-se o papel do professor e da escola para a efetivação de uma educação inclusiva que prime pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo apresentado configura-se por uma pesquisa de cunho bibliográfico, cujos fundamentos derivam de documentos legais e proposições teóricas da área. Para Marconi e Lakatos (2001, p.166), "[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob o novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras". Em coaduno com os autores apresentados é que o estudo tem por finalidade apresentar algumas reflexões, despertar algumas inquietações, oferecer subsídios para reconhecer a importância do atendimento educacional especializado articulado ao processo alfabetizador de crianças inclusas.

Assim, a discussão embasada teoricamente estrutura-se em dois momentos: o primeiro dedicado a definir e conceituar o atendimento educacional especializado e o segundo momento destaca a importância do atendimento educacional especializado para processo alfabetizador de crianças-alunos com necessidades educacionais especiais inclusas no ensino regular. Busca-se por meio deste trabalho contribuir a ampliação de horizontes e para a construção de uma educação de qualidade a todos, onde os professores são comprometidos com a formação plena dos seres humanos e as políticas públicas sejam direcionadas a atender as demandas para uma educação inclusiva efetiva.

2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRESSUPOSTOS ORIENTADORES

Mato e Mendes (2015) afirmam que o cenário educacional vem sofrendo modificações gradativas devido à implementação de políticas públicas e educacionais inclusivas. Mantoan (2004, p. 81) pontua que:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

Mittler (2003) pondera que a educação inclusiva abrange como princípio a aceitação das diferenças, independente das dificuldades ou limitações do aluno, sendo um processo que a escola se adapta e se prepara para receber e atender todas as crianças-alunos da melhor maneira possível.

Dutra (2006) destaca que a educação inclusiva é fundamentada em leis e concepções de direitos humanos, os quais norteiam e conjugam igualdade e diferença aliado a valores indissociáveis, contribuindo para eliminar a exclusão no contexto escolar e social.

No que tange a educação inclusiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) evidencia, que esta se volta a todos, favorece a socialização, a construção de conhecimentos e solidariedade, a partir da interação das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais com as demais crianças-alunos que frequentam o ensino regular, com os professores, funcionários e com a comunidade de pertencimento.

Nessa perspectiva e considerando a importância da educação inclusiva, Arnaiz (2005, p.14) explica que: "Na inclusão, todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais".

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais tem direito a inclusão no ensino regular, recebendo acompanhamento e estímulos apropriados para superarem suas dificuldades e desenvolverem as potencialidades e habilidades, ampliando o nível de conhecimento.

Para atender as demandas supramencionadas, de acordo com Ujiie (2011), é imprescindível que os sistemas educacionais e seus respectivos profissionais estejam cientes e em constante processo de aperfeiçoamento para atender e trabalhar com heterogeneidade e a diversidade, ou seja, com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais ou não.

Referente às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, Souza e Rodrigues (2008, p. 16) explicam que:

[...] são aquelas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais, psíquicas, bem como altas habilidades e superdotação, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, e que de alguma forma, na interação dinâmica com os fatores socioambientais, resultem em necessidades singulares no ambiente escolar.

Para atender as demandas e contribuir para a consolidação de uma educação inclusiva, é necessário a organização de ações pedagógicas e práticas educativas interventivas adequadas a cada necessidade dos alunos. Corroborando, Ujiie (2011, p. 69) complementa que:

Atuar educativamente na e para a diversidade é atender a todos e a cada um na sua particularidade e no seu direito de ser único, individual e especial em sua singularidade humana, independente de necessidades especiais de quaisquer naturezas. Significa oportunizar uma educação para o sujeito em sua globalidade, compreendendo, pois o individuo ou a criança na perspectiva integral.

Conforme a autora, a partir da diversidade que surgem preocupações, ações e propostas voltadas para a efetivação de uma educação inclusiva, para que todas as crianças tenham acesso ao sistema educacional e social de maneira igualitária, sem preconceitos e diferenciações.

Por essa via desponta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual atua em paralelo ao ensino regular, tendo por finalidade garantir ações de inclusão e aprendizagem significativa a toda criança-aluno com necessidades educacionais especiais, que tenha direito a este serviço essencial a sua formação plena.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011, p. 1) dispõe sobre os contornos do AEE e definem o atendimento como:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados para complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O AEE consiste no apoio permanente e suplementar, sendo oferecido pelas Salas de Recursos Multifuncionais aos alunos que frequentam o ensino regular e apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades entre outras necessidades.

Ressalta-se que as crianças-alunos com deficiência, são aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual e sensorial. Em relação aos transtornos globais do desenvolvimento são as crianças-alunos que apresentam alterações quantitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo crianças-alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

As crianças-alunos supramencionadas são as que possuem demandas voltadas ao AEE, sendo o público prioritário das Salas de Recurso Multifuncionais, que tem por compromisso político e pedagógico, complementar a formação escolar, romper barreira relacional, construir conhecimentos de maneira mais efetiva e orientar o processo ensino-aprendizagens de crianças com necessidades educacionais especiais inclusas no ensino regular.

Frente ao exposto a legislação referente registra que o AEE ocorre:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.1).

No Estado paranaense a instrução normativa complementar ao AEE evidencia que a Sala de Recurso Multifuncional caracteriza-se por:

[...] um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física, neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011, p. 1).

De acordo com o documento supramencionado, o atendimento da criança-aluno na Sala de Recursos Multifuncional deve ser realizado no período contrário ao que está matriculada e frequentando o ensino regular. Os atendimentos poderão ser realizados individualmente ou em grupos visando oferecer suporte necessário às necessidades educacionais especiais.

Moretti e Corrêa (2009, p. 487) enfatizam a importância da sala de recursos multifuncional na perspectiva da educação inclusiva, "[...] pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar".

Nesse sentido, a instrução (PARANÁ, 2011) enfatiza que para melhor atender a criança-aluno o professor necessita elaborar o plano de atendimento especializado, consiste em uma proposta de intervenção pedagógica a qual é planejada de acordo com as especificidades de cada atendido, contendo os objetivos, ações ou atividades e possíveis resultados esperados.

Ressalta-se que os recursos pedagógicos e as atividades devem ser elaborados considerando as necessidades específicas de cada criança-aluno, direcionada a eliminação de barreiras para a plena participação em contexto escolar e em sociedade. Pois, o AEE deve complementar a formação dos alunos com necessidade educacionais especiais, visando à autonomia e a independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Diante das reflexões sobre relevância do atendimento educacional especializado, percebemos que as escolas e seus respectivos profissionais têm sério compromisso no processo de inclusão das crianças-alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, o que é contingencial ao sucesso da inclusão na ceara educacional e social.

3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROCESSO ALFABETIZADOR: ALIADOS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS INCLUSAS

No contexto educacional, nos deparamos com muitas crianças-alunos que apresentam diversidades de vivências, de comportamentos e de necessidades educacionais especiais, as quais exigem da escola e de sua ação educacional um novo olhar, com enfoque nas ações pedagógicas que atendam as demandas e estimulem novas aprendizagens as crianças-alunos de maneira equível.

A educação inclusiva é baseada na diversidade, considerando que cada criança apresenta potencial, capacidades, motivações, interesses, habilidades, as quais devem ser trabalhadas, valorizadas e estimuladas, considerando a diversidade como fator relevante para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem, e consequentemente para melhoria da qualidade da educação na infância (GUIJARRO, 2005).

O eixo central da proposta inclusiva é proporcionar melhores condições de aprendizagem para todos por meio de uma transformação radical da cultura pedagógica. Exige-se, assim, que as relações interpessoais e o fazer pedagógico sejam postos em discussão, evitando-se, dessa forma, que não sejam camuflados ou projetados na criança-aluno, a quem, na maioria das vezes, se atribui o fracasso escolar em virtude de suas carências, deficiências ou limitações.

Deste modo, torna-se imprescindível que as instituições de atendimento educativo, a comunidade educacional, os profissionais envolvidos indiretamente e diretamente com a atenção, o cuidado e a educação das crianças, centrem seus esforços no desenvolvimento de um trabalho pedagógico diversificado e de qualidade, pautados de fato na atenção a diversidade, na infância e na criança como foco integral da ação educativa.

Nesse sentido o AEE vem atender as demandas das crianças-alunos, por meio da execução de atividades e recursos, os quais são planejados, organizados e desenvolvidos, visando contribuir para formação plena e superação das suas respectivas dificuldades de aprendizagem.

Uma das preocupações do AEE consiste em garantir o sucesso do processo de alfabetização e letramento das crianças-alunos com necessidades educacionais especiais, visto que muitos dos que frequentam o ensino regular e a sala de recursos multifuncional apresentam defasagens no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Kramer e Abramovay (1985, p. 104), definem a alfabetização como:

[...] um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção.

De acordo com Val (2006), a inserção e participação da criança no mundo alfabetizador começa a partir do momento que ela tem contato com diferentes manifestações da escrita como placas, rótulos, revistas, jornais entre outros, e se estende ao longo da vida por meio da participação nas práticas sociais que abrangem a língua escrita, como contação de histórias, leitura de correspondência, produções textuais entre outros.

Para Ferreiro (1999, p. 47) "[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária". Segundo a autora, os saberes construídos pelas crianças no decorrer de suas vivências por meio da interação com material letrado antes do processo de escolarização faz parte do processo de alfabetização, os quais devem ser conhecidos, valorizados e trabalhados pelos professores articulados as ações educativas.

Ferreiro (1999) evidencia ainda que o professor deve ser flexível e adaptar seus conhecimentos e seu ponto de vista de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, tarefa que não é muito fácil, pois exige do professor conhecimento, disponibilidade e disposição voltados a elaboração de atividades e recursos direcionados a construção de maiores aprendizagens pelos alunos.

Nessa perspectiva, Perez (1993, p. 103) destaca que:

O processo de aquisição da linguagem escrita é um processo de expansão e de extensão de um modo de descobertas. Falar, ler e escrever são instâncias de desenvolvimento integral do sujeito. Nas produções das crianças observamos o ato de conhecer, conhecer não apenas a escrita da palavra, mas o mundo. A relação palavra/mundo revela que a palavra não é apenas um instrumento de comunicação, mas um momento de revelação de conhecimentos/consciência, intuição/imaginação, fantasia/desejo.

Cavazotti (2006) explica que no decorrer do processo de alfabetização de todos os alunos que compõem a turma, o professor deve valorizar a linguagem e os saberes já construídos pelas crianças no decorrer de suas vivências. Por conseguinte, articular estes saberes as ações e processos educativos as quais devem ser permeadas de atividades lúdicas, diferenciadas e significativas aos alunos.

Sobre os processos educativos, Vygotski (2003, p. 75) explica que:

Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento.

Considerando as colocações do autor supramencionado, ao refletir sobre o processo de alfabetização, primeiramente o professor deve conhecer seus respectivos alunos considerando a realidade social e cultural em que estão inseridos. Visto que, as influências e as interações favorecem a mediação de saberes com o outro por meio da palavra, do material letrado, os quais diretamente ou indiretamente influenciam na aquisição da leitura e da escrita.

O professor também necessita conhecer as potencialidades e dificuldades dos alunos, para posteriormente planejar, desenvolver atividades, e orientar cada criança objetivando avanços nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. O AEE é um aliado, parceiro e articulista, no contexto alfabetizador e educacional, pois favorecerá a ação pedagógica no ensino regular, ao passo que orientará as ações de conhecimento e reconhecimento da singularidade da criança-aluno com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido é relevante que se construam alianças entre os professores do ensino regular e os que trabalham na sala de recurso multifuncional, a fim estabelecer uma relação dialógica, socializando os conhecimentos com relação ao nível de desenvolvimento dos alunos e, por conseguinte articulando ações educativas direcionados aos mesmos objetivos.

O trabalho em conjunto entre profissionais:

[...] consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum. A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p.09)

Torna-se importante a interação entre os professores da sala de recursos multifuncional e professores do ensino regular que trabalham com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, pois são momentos que possibilitam a troca de informações referente o nível de desenvolvimento dos alunos, suas potencialidades e dificuldades apresentadas mediante os conteúdos trabalhados.

Visando potencializar a aprendizagem, ambos profissionais que desenvolvem ações educativas com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais poderão usar de recursos como jogos, brinquedos, atividades lúdicas produzidos de maneira colaborativa ou adquiridos, também há possibilidade de usar recursos de alta tecnologia os quais estão disponíveis no mercado, nos programas e mídias eletrônicas, com afinco de potencializar o processo de alfabetização e letramento de crianças inclusas.

Ressaltamos que podemos utilizar diversos aplicativos e recursos tecnológicos que estão disponíveis gratuitamente e contribuem para o processo de alfabetização, destaca-se que um dos aplicativos utilizados é denominado Lele Sílabas, o qual possibilita que a criança visualize as sílabas e aprenda os sons das respectivas sílabas. O referido aplicativo é gratuito e está disponível de fácil acesso.



Figura 1 – Imagem aplicativo Lele Sílabas

Fonte: Captura de tela realizada pelas autoras.

Após o aplicativo ser instalado, a criança pode ter acesso a inúmeras atividades abrangendo sílabas e seus sons, por exemplo, quando ela clica sobre a imagem as síbala BO sai o som junto, desta forma, possibilita a criança articular som e grafia para compreender a escrita e a leitura, o som da sílabas que formam determinadas palavras, um trabalho lúdico de consciência fonética e fonológica.

No que tange aos recursos aliados ao processo de alfabetização, destacamos a importância do brinquedo, o qual pode ser manuseado, manipulado, conhecido, explorado e implementado em atividades direcionadas ao processo de alfabetização. Segundo Kishimoto (1997), o brinquedo consiste em qualquer objeto, o qual possibilita a realização de brincadeiras livres ou articuladas ao ensino e aprendizagem de conteúdos escolares.

Exemplificando o exposto, é possível confeccionar juntamente com a criança-aluno brinquedos com sucata io-io, peteca, boliche, vai-vem, alfabeto móvel dentre outros. Realizar atividades de exploração dos brinquedos e aprendizagens, no que tange a aquisições motoras, interação, socialização, trabalhar identificação das letras que compõem a palavra por meio do alfabeto móvel.



Figura 2 - Exemplificação de Materiais Concretos e Lúdicos para o Processo Alfabetizador: alfabeto móvel, caça-palavras das sílabas e caixa de areia para traçado.

Fonte: Acervo de atendimento psicopedagógico das autoras

Destaca-se que o trabalho lúdico e pedagógico desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional só terá significado e sentido à medida que tiver articulado com os conteúdos e propostas da sala regular que o aluno frequenta.

Nesse sentido, é relevante que o professor da Sala de Recursos conheça as dificuldades dos educandos e desenvolva atividades lúdicas, jogos e brincadeiras com intencionalidade, objetivando despertar na criança o desejo por novos saberes e contribuir para a construção de conhecimentos que possam repercutir no processo de alfabetização.

Considerando a importância do brinquedo, Vygostki (2003 p. 126) enfatiza que "é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança [...]. É no brinquedo que a criança aprender a agir na esfera cognitiva". Por essa via, o brinquedo como agente alfabetizador junto a crianças-alunos com necessidades educacionais especiais deflagra contundência e perspicácia. "A criança na interação com o brinquedo não se contenta em contemplar ou registrar imagens por conformação, ela subverte, manipula o brinquedo, o transforma, incute nele novas significações, produz cultura" (UJIIE, 2014, p.93).

Orienta-se que para além do brinquedo e dos elementos lúdicos, as ações educativas direcionadas a TODAS as crianças-alunos sejam diversificadas, concretas, instigantes, motivadoras, a fim de propiciar uma formação plena e global.

Segundo Perrenoud (2000) o trabalho do professor se desenvolve diante de públicos que mudam, que exigem do professor conhecimentos para desenvolver ações, novas abordagens e paradigmas direcionados para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Complementando Alarcão (2001) enfatiza que maior parte do tempo das crianças é passado na escola, o qual deve constituir-se em um tempo e um contexto de aprendizagens e de desenvolvimento para todos os alunos.

Portanto, o professor comprometido com a formação plena de seres humanos precisa desenvolver ações educativas e enxergar a criança em seu todo e singularidade, explorar as habilidades e potencialidades, estimulá-la a perceber que suas capacidades podem ser desenvolvidas ao máximo. Por essa via esperamos que o aluno aprenda não só o que o professor ensina e sim construa seus próprios conhecimentos, de acordo com suas possibilidades de aprendizagem independente de quaisquer necessidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto profissionais implicados com a educação inclusiva, temos a plena noção do desafio que é trabalhar com a diversidade, mas vemos o AEE e as ações pedagógicas diversificadas como contributivos para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e frequentam o ensino regular.

Nesse tocante, perante as reflexões realizadas, constata-se que o AEE cumpre o designo de ser eixo norteador da esfera inclusiva, parceiro orientador e didático-pedagógico, em prol formação integral de crianças-alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, a viabilidade da parceria mencionada depende da união de esforços e pessoas, tendo em vista um objetivo comum, garantia de educação plena e integral a TODA criança-aluno, independente de suas demandas e necessidades específicas.

No que concerne ao processo alfabetizador e letrado, em geral para que seja efetivo é importante que esteja articulado com o contexto de pertencimento, com vivências diversificadas e concretas, o que é significativo a TODAS as crianças-alunos em integralidade, dessa forma a proposta educativa em sua essência é inclusiva, e em sendo pauta compartilhada entre professores da sala regular e sala de recurso multifuncional, promoverá sucesso educativo garantido.

Assim, concluímos que por meio deste trabalho buscamos contribuir de maneira singela a reflexão em prol da construção de uma educação de qualidade a TODOS, onde os professores são comprometidos com a formação plena dos seres humanos e as políticas públicas e educacionais sejam direcionadas a atender as demandas para uma educação inclusiva efetiva.

REFERÊNCIAS

- [1] ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- [2] ARNAIZ, Sánchez, Pilar. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v.1, n.1, out. 2005, p. 7-18.
- [3] BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

- [4] BRASIL. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009 Brasília-DF: MEC/CNE/CEB, 2009.
- [5] BRASIL. Diretrizes da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Decreto nº 7.611, de novembro de 2011. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2011.
- [6] CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização. Curitiba: IESDE, 2006.
- [7] DUTRA, Claudia Pereira. Editorial. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano 2, n. 3, dez./2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf.
- [8] FERREIRO, Emília. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.
- [9] GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2005, p. 7-14.
- [10] GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. Brasília-DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.
- [11] KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 52, fev. 1985, p. 103-107.
- [12] KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeiras: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org) Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- [13] MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.
- [14] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- [15] MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, vol.21, no.1, jan./mar. 2015,
- [16] MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- [17] MORETTI, I. G.; CORRÊA, N. M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a 'inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, vol.5, 2009, p. 485-492.
- [18] PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Instrução Nº 016/2011. Curitiba-PR: SEED/SUED, 2011.
- [19] PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [20] PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Com lápis de cor e varinha de condão... um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993, p. 78-107.
- [21] VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de Leitura e Escrita. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2006.
- [22] SOUZA, Amaralina Miranda de; RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. Educação Inclusiva. Brasília-DF: CFORM/UNB, 2008. (Coleção Alfabetização e linguagem).
- UJIIE, Nájela Tavares. A construção de um espaço inclusivo e estratégias de ação educativa para a primeira infância. In: PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; UJIIE, Nájela Tavares. Educação Infantil: saberes e fazeres. Curitiba-PR: CRV, 2011, p. 67-79.
- [24] UJIIE. Nájela Tavares. O lúdico como direito e manifestação cultural da infância: apontamentos e interlocuções. In: PELOSO, Franciele Clara; CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. Infância e Inclusão Social. Curitiba-PR: Íthala, 2014, p. 81-110.
- [25] UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311 . Acesso em: 01/05/2013.
- [26] VIGOTSKI, Lev S. Psicologia Pedagógica. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Capítulo 5

Atendimento educacional especializado: uma abordagem voltada aos Direitos Humanos no CMAEE de São Gonçalo do Amarante - RN

Antônia Márcia Ramos Alessandro Aires Alexandre Maria Rosilandy Feitosa Maria Tereza de Oliveira

Resumo: O presente artigo relata parte da história da educação inclusiva no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do município de São Gonçalo do Amarante, Rio Grande do Norte, que tem sua institucionalização em 2004 com a criação do Núcleo de Apoio e Aprendizagem do Aluno Surdo – NAAS e se consolida em 2013 com a instalação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE. A implementação do Programa de Educação Inclusiva pela Secretaria de Educação tem como objetivo garantir os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, respeitando as diversidades, ao mesmo tempo em que promove cidadania e qualidade de vida. A formação de educadores e gestores no âmbito do município tem como finalidade garantir acessibilidade a todos/as pessoas com deficiência na faixa etária entre 04 a 23 anos, a escolarização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O CMAEE é um espaço de reflexão sobre inclusão, a esperança de contribuir para a construção de novo modelo de organização do sistema educacional onde a educação seja um direito universal, com vistas a uma sociedade igualitária e com justiça social.

Palayras-chave: Atendimento Especializado, CMAEE, Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo relata parte da história da educação inclusiva no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do município de São Gonçalo do Amarante, Rio Grande do Norte, que tem sua institucionalização em 2004 com a criação do Núcleo de Apoio e Aprendizagem do Aluno Surdo (NAAS) e se consolida em 2013 com a instalação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE).

A implementação do Programa de Educação Inclusiva pela Secretaria de Educação tem como objetivo garantir os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, respeitando as diversidades, ao mesmo tempo em que promove cidadania e qualidade de vida. A formação de educadores e gestores no âmbito do município tem como finalidade garantir acessibilidade a todas as pessoas com deficiência na faixa etária compreendida entre 04 a 23 anos, à escolarização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O CMAEE é um espaço de reflexão sobre inclusão, a esperança de contribuir para a construção de um novo modelo de organização do sistema escolar onde a educação seja direito universal, com vistas a uma sociedade justa e igualitária.

O Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) está vinculado à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Amarante, RN, localizado à rua Olinto José Rodrigues, s/nº, Centro, na cidade de São Gonçalo do Amarante, Estado do Rio Grande do Norte, CEP 59.291-619, telefone, (84)3278-2427.

A Nota Técnica nº 9, de 9 de abril de 2010, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - SEEPSP/MEC³, estabelece Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado, fundamentado nos marcos legais⁴, políticos e pedagógicos. Esta nota traz como pressuposto que o "poder público deve assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis". A partir dessa orientação foi necessário fazer algumas alterações na política de atenção aos educandos com deficiência no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, isto é, ampliar o atendimento do NAAS, criado em 2004 para atender, inicialmente, aos educandos surdos da Rede Regular de Ensino.

O NAAS foi reconhecido legalmente a partir do decreto n° 190, de 08 de agosto de 2006. Porém, foi através do decreto n° 467, de 25 de fevereiro de 2013, que o mesmo passou a denominar-se CMAEE, cujos objetivos, de acordo com o art. 2° , são:

[...] garantir aos educandos com necessidades especiais o acesso a atendimento educacional especializado de forma substitutiva à escolar regular; II. promover cursos de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, visando à formação continuada de professores integrantes do quadro da Secretaria Municipal de Educação, alunos surdos e seus responsáveis; III. oferecer alfabetização em Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos; IV. promover apoio necessário que favoreça a participação e aprendizagem dos alunos em classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos.

Esse Decreto está respaldado pela Portaria do MEC, nº 2.678, de 24 de setembro de 2002⁵, que aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille, bem como o projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa, recomendando o seu uso em todo o território nacional, implantada desde 01 de janeiro de 2003, através da Secretaria de Educação Especial - SEESP.

em: http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/nota%20tecnica9%20mec-%20seesp.pdf Acesso em: 10 jul. 2018.

⁴ Constituição Federal de 1988, Lei nº 9. 394, de 20. 12. 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei nº 9.394, de20.12.1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decreto nº 3.298/1999 que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Lei nº 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação, Decreto nº 3.956, de 08.10.2001, Decreto nº 6.571/2008, que Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências/ONU, ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.

 $^{^5}$ Disponível em: http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002 Acesso em: 10 jul. 2018.

Nesse mesmo ano, o MEC implementa o Programa Educação Inclusiva, tendo como foco central o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos.

Nesse contexto, em 27 de novembro de 2003, foi aprovado na Câmara Municipal de São Gonçalo do Amarante/RN, o Projeto de Lei nº 110, do então Vereador Teófilo Justino de Oliveira Neto, que dispõe sobre a inclusão da disciplina de LIBRAS como atividade curricular na rede municipal de ensino. A mesma lei, em seu art. 4º, determina que no calendário escolar, o dia 27 de novembro seja declarado o "Dia Municipal do Surdo".

A lei federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais⁶ como meio legal de comunicação e expressão, determina no art. 2º que:

[...]Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Dentre os serviços integrantes da educação especial no município, existem 250 profissionais de apoio. Atuando no CMAEE está uma equipe multiprofissional composta por três pedagogas, sendo uma gestora, uma psicopedagoga, um fonoaudiólogo, uma professora de Língua portuguesa e de Libras, duas psicólogas, um educador físico, uma coordenadora pedagógica e uma estagiária de psicologia. Porém, esse número ainda não é suficiente para atender a demanda dos estudantes matriculados na rede regular de ensino, uma vez que se trata de um público que exige cuidados e atenção especial, principalmente no tocante à locomoção, alimentação e higienização.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, do Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), demonstra que a Rede de Ensino do município de São Gonçalo do Amarante teve em 2017, noventa e dois estudantes que receberam Atendimento Educacional Especializado (AEE). Destes, cinquenta e sete estavam distribuídos em cinco unidades de ensino e trinta e cinco no CMAEE. Atualmente, vinte e uma escolas da rede têm AEE, cada uma com sala multifuncional.

Segundo dados da Secretaria, o CMAEE atualmente tem cento e vinte e dois estudantes⁷ matriculados, na faixa etária entre 4 e 23 anos, dos quais noventa e cinco são do sexo masculino e vinte e sete do sexo feminino. O maior índice de estudantes com deficiência são os que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), seguidos de autismo, retardo mental grave e médio, deficiência intelectual, surdez, síndrome de *down*, deficiência física e paralisia cerebral, dentre outros que ainda estão em processo de avaliação e diagnóstico.

Vale salientar que consideramos o termo deficiência seguindo o conceito deliberado pela ONU por ocasião da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em Nova York, em 30 de setembro de 2007 e ratificado no Brasil com status de Emenda Constitucional por meio dos Decretos n° 186/2008 e n° 6.949/2009.

Portanto, considera-se público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)8:

[...]a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos

⁶ Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf Acesso: 10 jul. 2018.

 $^{^7}$ Estudantes com deficiência na faixa etária entre 04 a 06 anos - ensino infantil; de 06 a 10 anos - ensino fundamental I do 1º ao 5º ano de 11 a 14 anos - ensino fundamental II do 6º ao 9º ano; de 15 a 18 anos - EJA e de 19 a 23 anos - EJA.

Bisponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso em: 09 jul. 2018.

com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de *Rett,* transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (p. 2).

A implementação do Programa de Educação Inclusiva pela Secretaria de Educação tem como objetivo garantir os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, respeitando as diversidades, ao mesmo tempo em que promove cidadania e qualidade de vida. A formação de educadores e gestores no âmbito do município tem como finalidade garantir acessibilidade a todas as pessoas com deficiência na faixa etária entre 04 a 23 anos, a escolarização e à oferta do atendimento educacional especializado.

A Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB9, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determina o público alvo, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo ainda sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico do CMAEE. Regulamentada pelo decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, a resolução determina, para sua implementação, em seu art. 1º que:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁰:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Nesse sentido, a Educação Especial é transversal e tem como finalidade eliminar as barreiras que possam dificultar o pleno acesso das pessoas com deficiência à educação, conforme constatamos a seguir:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes globais do desenvolvimento e deficiência. transtornos habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação educacional Atendimento superior: especializado; Continuidade escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu art. 24, inciso II, define a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular¹¹.

⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004 09.pdf Acesso em: 10 jul. 2018.

 $^{^{10}\,}Disponível\,em:\,http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf\,Acesso\,em:\,09\,jul.\,2018.$

¹¹Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 09 jul. 2018.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) tem como uma das estratégias,

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos(as) e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014, p.56).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência realizada na Guatemala12, de 26 de maio de 1999, é promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, e reafirma que:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

O Decreto nº 3.956/2001 teve importante repercussão na educação, exigindo de gestores, professores, pais e instituições de ensino de forma geral uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a equidade, o respeito a diversidade e contra quaisquer tipos de discriminação.

Nesse sentido, é imprescindível garantir desde a infância o acesso à educação infantil inclusiva, bem como ao atendimento educacional especializado, nas redes públicas e privadas de ensino, direito constitucional, conforme também preconiza o Plano Nacional de Educação - PNE, em vigor desde a promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Garantir esse direito à criança é promover cidadania, condição para que a mesma possa estabelecer as relações sociais necessárias ao longo de sua formação, que usufrua e tenha cesso aos bens comuns que a educação infantil oportuniza, como a acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, à ambiência, às comunicações e informações, à tecnologia, assistida dentre outros.

Conforme determina a décima diretriz do PNE é a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 32).

2. DA EQUIPE DE PROFISSIONAIS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CMAEE

O CMAEE possui uma equipe de onze profissionais, funcionando anexo ao prédio da Secretaria Municipal de Educação, com atendimento especializado a cento e vinte e dois estudantes, quatro dias por semana, de segunda à quinta feira, nos turnos matutino (8 h às 11 h) e vespertino (13 h 30 min às 15 h 30 min). No turno matutino, semanalmente, o fonoaudiólogo realiza trinta e um atendimentos, a psicopedagoga dezoito, os psicólogos trinta e seis, pedagogos dezoito semanalmente no turno matutino. No turno vespertino a psicopedagoga faz atendimento a dezesseis alunos nas quartas e quintas feiras, o educador físico a dezesseis alunos, totalizando cento e trinta e cinco atendimentos. As Escolas Municipais Maurício Fernandes de Oliveira, a Francisco Potiguar Cavalcanti e o Centro Educacional 1º de maio oferecem professores interpretes de libras do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação nas salas de aulas que têm alunos surdos. Nas terças e quintas feiras, no turno vespertino, os estudantes da Escola Municipal Joaquim Inês do Nascimento e do Centro Municipal de Ensino Fundamental (CMEF) são atendidos pela psicopedagoga.

Inicialmente a equipe gestora do CMAEE vai à Unidade de Ensino e faz um momento de sensibilização com todos os agentes da escola e um diagnóstico participativo através de um roteiro elaborado previamente a partir de dados adquiridos no início do ano letivo, especialmente dos estudantes que apresentam alguma deficiência.

Em um segundo momento, através da equipe do CMAEE, é estabelecido um contato com os pais dos educandos com deficiência, cujo objetivo é esclarecer sobre os programas do CMAEE, como funciona,

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf Acesso em: 10 jul. 2018.

direitos, deveres e as leis que garantem a seus filhos uma educação com equidade e um processo de ensino e aprendizagem condizente com as necessidades do educando, sujeito do processo, além de garantir melhores condições de atendimento, acessibilidade e participação.

No terceiro momento, todos os profissionais lotados na escola são capacitados e informados sobre as necessidades de uma atenção mais cuidadosa com os educandos com deficiência.

O quarto momento é o encontro com todos os pais em Rodas de Diálogos, compartilhando saberes sobre o processo "ensino/aprendizagem" e questões sociais, culturais além de como lidar com um filho com deficiência.

O último momento é o exercício da escuta, um espaço para a fala, para conhecer a si mesmo e o outro enquanto sujeitos do processo, de expor as experiências no cotidiano de cada um, de compartilhar saberes e respeitar a diversidade e às necessidades específicas, individuais e coletivas.

Nesse contexto, o fonoaudiólogo é um dos profissionais que integra a equipe multidisciplinar do Núcleo Operacional do CMAEE. Trata-se de um profissional imprescindível, pois é aquele que promove a assistência aos discentes que necessitem de intervenção fonoterapêutica. As consultas fonoaudiológicas no CMAEE, diagnósticas ou terapêuticas, compreendem procedimentos como: anamnese, análise de histórico clínico, análise de resultados de exames e avaliações anteriores, realização de avaliações e exames, indicação e plano terapêutico, prescrição de manobras e procedimentos, orientações e treinamento quanto à postura a ser seguida pelo aluno, encaminhamentos para outros profissionais e elaboração de laudo.

Cada turno no CMAEE é de responsabilidade de um fonoaudiólogo que será tido como de referência para os alunos do contraturno de sua frequência escolar, para que o discente não perca aula, como norteia a *Nota Técnica Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015)*. Cada turno deve ser destacado para um determinado profissional titular pelo turno de serviço, para que ocorra, necessariamente, pactuações de modo equânime e igualitário entre o fonoaudiólogo e seu compromisso assistencial à equipe pedagógica escolar e com o aluno matriculado na rede de ensino tanto no turno matutino quando no vespertino.

Dentre as especialidades da fonoaudiologia há a Fonoaudiologia Educacional. A Resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia nº 387, de 18 de setembro de 2010¹³, "Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional em Fonoaudiologia Educacional" e estabelece no art. 2º que o profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional está apto a:

I - atuar no âmbito educacional, compondo a equipe escolar a fim de realizar avaliação e diagnóstico institucional de situações de ensino-aprendizagem relacionadas à sua área de conhecimento; II - participar do planejamento educacional; III - elaborar, acompanhar e executar projetos, programas e ações educacionais que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências de educadores e educandos visando à otimização do processo ensino-aprendizagem; IV - promover ações de educação dirigidas à população escolar nos diferentes ciclos de vida.

O art. 3º ainda infere sobre as competências do profissional em Fonoaudiologia Educacional quanto à Educação Especial e/ou Inclusiva ao objetivar neste o papel de sensibilizar e capacitar educandos, educadores e familiares para a utilização de estratégias comunicativas que possam favorecer a universalização do acesso ao ambiente escolar, ao aprendizado e à inclusão escolar e social.

O fonoaudiólogo é um profissional da Saúde, porém, quando inserido na educação, é uma referência quanto ao conhecimento do mecanismo neurolinguístico para aquisição da linguagem oral e sua representação na linguagem escrita. Falhas na aquisição desse processo acarretará, possivelmente, no fracasso da alfabetização, além da interferência na capacidade de aprendizagem do aluno o que acabará se convertendo em fracasso escolar. Portanto, o Fonoaudiólogo Educacional além de formação técnicocientífica para a detecção, prevenção e reabilitação dos distúrbios da linguagem (oral e escrita), da voz, da audição, da motricidade orofacial e das funções orofaciais, auxiliará a comunidade educacional no processo de ensino e aprendizagem.

 $^{^{13}^{\}prime}$ Disponível em: http://www.veritae.com.br/lex-5110BF3C-850E57F3B739/1951_77_18-10-10_trabalho.pdf Acesso em: 22 jan. 2019.

Neste sentido, sua linha de atuação não poderá ser meramente clínica, tendo em vista o fator preponderante da transversalidade, do apoio institucionalizado e na abordagem intersetorial que poderá ser ofertado, além de contribuir relevantemente na perspectiva da Educação Inclusiva, como define a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Seção II - Educação Especial.

O fonoaudiólogo educacional não faz parte da equipe pedagógica, mas da equipe de apoio operacional. Como os demais profissionais, o seu trabalho deve ser respeitado em suas especificidades. Apesar de exercer uma ocupação diferenciada, esta não deverá ser meramente clínica. Sua abordagem intersetorial é de suma importância para fazer valer o conceito de Saúde Institucionalizada na perspectiva da verdadeira Educação Inclusiva. Para regulamentar a abordagem fonoaudiológica educacional no município, foram estabelecidas inúmeras definições e condições de aplicabilidade das ações resultantes dos constantes estudos em supervisão, visitas e inspeção escolar, elaboração de material técnico e operacional, organização de formação técnica e de planejamento intersetoriais.

Dentre as atividades desenvolvidas e outras em processo de elaboração pelo fonoaudiólogo no âmbito do município de São Goncalo do Amarante, destacam-se: elaborar relatórios de avaliação, evolução, reavaliação, desligamento e alta em fonoaudiologia para os alunos atendidos na modalidade individual; elaborar relatórios periódicos de evolução fonoaudiológica na modalidade em grupo; elaborar relatórios sob demanda judicial; elaborar relatórios de visita e inspeção fonoaudiológica no ambiente escolar; solicitar parecer de especialista, assim como também emitir parecer quando solicitado; elaborar protocolos de anamnese, triagem escolar, avaliação, reavaliação, ficha de encaminhamento, termo de compromisso e ficha de evolução diária; elaborar matriz de intervenção fonoaudiológica anual; analisar os dados referente aos determinantes e condicionantes para os distúrbios da comunicação humana na população escolar; criar a agenda mensal de ações nas escolas; descrever quanto aos aspectos relacionados à prevalência e incidência dos distúrbios fonoaudiológicos no município; instaurar a agenda anual de encontros com os diretores escolares; planejar ações voltadas ao planejamento anual de promoção à saúde auditiva; planejar ações voltadas ao planejamento anual de promoção à saúde vocal do professor: elaborar materiais terapêuticos com recursos de facilitação voltados à escola e à terapia individual; elaborar plano de orientação escolar individualizado ao aluno deficiente, direcionado ao professor auxiliar; planejar encontros de formação direcionados à equipe escolar sobre a inclusão da criança com microcefalia; planejar encontros de formação direcionados à equipe escolar sobre a inclusão da criança com Transtorno do Espectro do Autismo; planejar encontros de formação direcionados à equipe escolar sobre a inclusão da criança com paralisia cerebral; planejar encontros de formação direcionados à equipe escolar sobre a detecção e direcionamento pedagógico para crianças com distúrbios de linguagem; elaborar pautas sistemáticas de ações intersetoriais; pactuar ações com a Estratégia Saúde da Família e equipe do Núcleo de Atenção à Saúde da Família – NASF14 - da Secretaria Municipal de Saúde e coparticipar de ações voltadas ao Programa Saúde na Escola.

Essa construção na área da saúde está consolidada, porém sua inserção no contexto educacional é um desafio permanente, pois implica na colaboração e no compartilhamento de saberes, por meio do seu conhecimento. É preciso que a equipe multidisciplinar incorpore tais ações e propostas e compreenda o conceito ampliado de saúde e o sentido de promoção da saúde, na perspectiva de incentivar o protagonismo e a autonomia do sujeito e da coletividade para agir em benefício de sua qualidade de vida.

2.1. DOS RESULTADOS POSITIVOS NA REALIDADE EXPOSTA

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o plano aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

¹⁴ATUALMENTE núcleo ampliado de saúde da família e atenção básica (NASF-AB), conforme portaria № 2.436, de 21 de setembro de 2017, que trata da política nacional de atenção básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da atenção básica, no âmbito do sistema único de saúde (SUS). disponível em: HTTPS://BVSMS.SAUDE.GOV.BR/BVS/SAUDELEGIS/GM/2017/PRT2436_22_09_2017.HTML acesso em: 24 set. 2020.

O Regimento a ser seguido pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado, fundamenta-se nos marcos legais, políticos e pedagógicos que orientam para a implementação de sistemas educacionais inclusivos: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), já mencionada, que estabelece diretrizes gerais da educação especial; o decreto nº 6.571, de setembro de 2008, que dispõe sobre o apoio da União, a Política de Financiamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE; a resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica e o decreto nº 6.946, de 21 de agosto de 2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização Nacional das Nações Unidas – ONU.

Após a implantação do CMAEE, a Secretaria Municipal de Educação¹⁵, através do Termo de Cooperação Técnica firmou parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus de São Gonçalo do Amarante, para que o aluno com deficiência tivesse a oportunidade de frequentar as aulas de natação duas vezes por semana. Em contrapartida, um dos professores de LIBRAS da Rede de Ensino ministra aulas para estudantes e funcionários do mesmo instituto.

A Secretaria oferta Curso de LIBRAS em dois módulos: I e II (demanda aberta) para todas as instituições públicas e privadas de âmbito municipal, professores e funcionários da Rede de Ensino, pais, bem como estudantes com deficiência. Atualmente são sessenta e sete cursistas. As aulas são ministradas no CMAEE, nos turnos matutino e vespertino, dois dias por semana. Nos últimos cinco anos concluíram o curso de Libras aproximadamente quinhentos e oitenta pessoas, entre profissionais e estudantes da rede municipal de ensino.

A Secretaria também firmou convênio com a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para aulas de percussão cujo público alvo são estudantes com deficiência. Os professores são voluntários nesse projeto.

O CMAEE oferta também aulas de flauta doce para vinte e seis alunos com deficiência, cujo professor é da rede de ensino, nas segundas e quartas feiras.

Na área de esportes, além das 50 crianças atendidas com aulas de natação através da parceria com o IFRN, outras 30 têm aulas de futebol de salão e voleibol no ginásio de esportes Vereador Aildo Mendes. Essas últimas, acontecem duas vezes por semana e são acompanhadas por um professor de educação física e um estagiário.

O programa de atendimento individualizado é semanal e os profissionais, da rede municipal de ensino, atuam de forma integrada Escola/CMAEE. Tanto os atendimentos individualizados quanto os coletivos são realizados pelos seguintes profissionais: psicopedagogo psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo, educador físico. As famílias também são atendidas, especialmente as mães. Para elas foi implantado um Projeto "Mãos que Bordam". Para os pais ou responsáveis de estudantes com deficiência que têm dificuldades na leitura e escrita ou que sejam analfabetos é oferecido o Curso de Alfabetização de Adultos. Há ainda o Curso de Cozinha Alternativa e o Curso Básico de Informática, este último, extensivo aos alunos.

O CMAEE realiza aulas de campo¹⁶ com intervalo entre eles de vinte e cinco dias. Esta ação é direcionada aos educandos, tendo como foco a interdisciplinaridade e envolve professores, pais ou responsáveis e funcionários. Tem como objetivo geral ampliar a visão de mundo sensibilizando-os ao respeito e zelo pelo patrimônio público e cultural do município e de outras localidades. Como objetivos específicos, possibilitar a inclusão dos educandos e oportunizar aos mesmos adquirir autonomia e reconhecer-se como sujeitos do processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão não se dá de forma individual, segundo Mittler (2003, p. 236) deve-se "criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados".

Segundo Mantoan,

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o

¹⁵ Atualmente o Secretário Municipal de Educação é o professor Abel Soares Neto.

¹⁶ As aulas de campo geralmente são locais aprazíveis, históricos, tanto do município de São Gonçalo do Amarante, Natal, Parnamirim e outros, como: Fortaleza dos Reis Magos, Corredor Cultural de Natal/RN, Cidade da Criança, Cinema, Aquário; Museus, Igrejas, Monumento aos Mártires de Uruaçu e Cunhaú, Parque de Diversões na Praia de Camurupim, dentre outras.

ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p. 32).

O CMAEE também oferta cursos de iniciação à informática para trinta estudantes com deficiência, uma vez por semana, cujo instrutor é da própria Secretaria de Educação.

Todas as ações desenvolvidas pelo CMAEE têm como foco central a inclusão dos educandos com deficiência e seus familiares.

O objetivo é sensibilizar e envolver educadores do CMAEE e da rede Municipal de educação, educandos, pais, funcionários e estudantes, estagiários das universidades do Rio Grande do Norte nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, pedagogia, dentre outros, além da viabilização de palestras relacionadas à inclusão e a atividades diversificadas.

Atualmente vinte mães de estudantes com deficiência estão fazendo o curso de alfabetização na modalidade da Educação de Jovens e Adultos na própria sede do CMAEE, nas segundas, terças e quartas feiras.

O primeiro encontro em celebração ao dia mundial de conscientização do autismo, comemorado oficialmente no dia 2 de abril, ocorreu no dia 26 de abril de 2017, cujo tema foi "O Autismo e suas nuances" com 129 participantes, entre estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, professores, auxiliares, pais, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e profissionais da educação em geral. O encontro objetivou apresentar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) aos participantes, desde seu conceito, classificação, características e como lidar com essas crianças através de estratégias para proporcionar um melhor processo de aprendizagem para às pessoas com esse tipo de transtorno.

O II Encontro Municipal sobre deficiência teve como tema: "Conversando sobre Síndrome de Down: incluir no dia a dia", realizado no dia 23 de novembro de 2017, cujo objetivo foi compreender o educando como um ser plural que tem capacidades de se desenvolver de acordo com suas possibilidades, do apoio familiar no processo de desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down, bem como do atendimento com a equipe multidisciplinar.

Esse encontro, divulgado através de cartazes afixados nos murais de avisos das escolas municipais, além das redes sociais, contou com 150 participantes entre profissionais, estudantes e familiares.

3. CONCLUSÕES

A política educacional do município de São Gonçalo do Amarante está caminhando na perspectiva de estruturar a educação inclusiva, de superar a oposição entre 'educação regular' e "educação especial" nos diferentes níveis de ensino, tendo como foco central o cumprimento do princípio constitucional da igualdade. Atualmente está sendo discutido com a equipe do CMAEE o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico.

Um dos grandes desafios da gestão é trabalhar a inclusão escolar com foco na interdisciplinaridade. Nesse sentido, é condição *sine qua non*, para que haja inclusão no cotidiano escolar, o estabelecimento de vínculos entre educandos com deficiência, educadores, família, sociedade e a gestão com vistas ao reconhecimento e a valorização de todas as diferenças.

O CMAEE para assegurar a intersetorialidade na implementação da política de inclusão no município, deve possibilitar a reflexão na perspectiva de construir um novo modelo de gestão do sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, como a saúde e a assistência social, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- [2] ____ O Plano Nacional de Educação Brasília: Senado Federal. UNESCO, 2001.
- [3] MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

- [4] MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 28 de jul. de 2018. 01 h 42 min
- [5] MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível: http://www.facevv.edu.br/Revista/01/DIVERSIDADE%20E%20EXCLUS%C3%830%20NA%20ESCOLA%20EM%20B USCA%20DA%20INCLUS%C3%83º.pdf Acesso em: 28 jul. 2018.

Capítulo 6

Educação em Direitos Humanos: Jaboatão dos Guararapes pela cultura de paz nas escolas

Pedro Portela Silva Igor Fontes Cadena Ivaneide de Farias Dantas

Resumo: O presente artigo trata de um relato de experiência acerca do trabalho desenvolvido pela Coordenação de Gestão Democrática nas Escolas e Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes, entre os meses de fevereiro e junho de 2019. O referido trabalho relaciona-se ao enfrentamento às intolerâncias mais identificadas nesta Rede Municipal de Ensino, de acordo com pesquisa realizada com gestores das 145 Unidades Educacionais, composto por um conjunto de processos e formações continuadas no intuito de ampliar o repertório de atividades dos educadores para atuarem no enfrentamento às intolerâncias e suas naturalizações, bem como, na ampliação às ações de Cultura de Paz no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação, Direitos Humanos, Escola.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um relato de experiência acerca do trabalho desenvolvido pela Coordenação de Gestão Democrática nas Escolas e Direitos Humanos - CGDEDH da Secretaria Municipal de Educação - SME do Município do Jaboatão dos Guararapes, entre os meses de fevereiro e junho de 2019. O referido trabalho está relacionado ao enfrentamento às intolerâncias mais identificadas nos conflitos emergentes nas Unidades Educacionais desta Rede Municipal, tendo como questão central "quais caminhos pertinentes a serem realizados no enfrentamento às violências?", conforme pesquisa realizada com gestores das 145 Unidades Educacionais (U.E's), composto por um conjunto de processos no intuito de ampliar o repertório de atividades dos educadores para atuarem no enfrentamento às intolerâncias e suas naturalizações.

As ações descritas neste artigo fundamentam-se no compromisso desta Rede Municipal de Educação em divulgar estudos e experiências bem sucedidas na área dos Direitos Humanos, conforme os princípios estabelecidos pela Resolução Federal de Nº 01/2012, sendo eles: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental. Nesta perspectiva, a CGDEDH durante o mês de fevereiro de 2019, realizou pesquisa com foco na identificação das intolerâncias presentes nos conflitos emergentes nos espaços educacionais, sendo o resultado desta pesquisa responsável por nortear ações realizadas no enfrentamento às violências.

2. DESENVOLVIMENTO

Direitos Humanos referem-se a um coletivo de exigências consideradas superiores aos demais direitos, visto que não são concessões sociais políticas, e sim, direitos universais inseparáveis à vida humana visando sua dignidade (GORCZEVSKI e TAUCHEN, 2008).

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2018), os Direitos Humanos são considerados como um conjunto de direitos civis, ambientais, econômicos, sociais, culturais, de cunho individual ou coletivo, difuso ou transindividual, relacionados à necessidade do estabelecimento da dignidade e igualdade humana.

Na história da humanidade, fica evidente que os Direitos Humanos resultam de processos historicamente construídos, com participação de diferentes pessoas e órgãos, obtendo a marca da coletividade e heterogeneidade, apresentando-se inseparável à existência humana (GORCZEVSKI & TAUCHEN, 2008).

Nesta perspectiva, é possível perceber um progressivo caminhar de igualdade entre os homens, raças, classes e nações, sendo esta igualdade considerada um dever a ser realizado, dever este compreendido como o "sentido de nossa história" (BOBBIO, 2010).

Conforme Benevides (2003), o estabelecimento dos Direitos Humanos apresenta-se inerente ao acesso ao saber, sendo este saber considerando como "porta de entrada" para os demais direitos. Assim, à formação que preza por uma cultura de respeito à dignidade humana promovendo a vivência de valores como justiça, igualdade, liberdade, cooperação, paz, solidariedade e tolerância, sendo esta prática compartilhada por educandos e educadores, dá-se o nome de Educação em Direitos Humanos.

Para o PNEDH (2018) a educação em direitos humanos deve desenvolver uma ação pedagógica capaz de conscientizar e libertar, desenvolvendo o respeito, o conceito de sustentabilidade e a cidadania ativa.

Ao estarmos comprometidos em educar para uma cultura de respeito aos direitos humanos, realizaremos o enfrentamento às violações culturalmente naturalizadas em nossos territórios, sejam elas de ordem discriminatória, preconceituosa e/ou intolerante; assim, compreende-se a complexidade de se trabalhar uma educação em direitos humanos, demandando do educador o reconhecimento do território e dos instrumentos legais, bem como o desenvolvimento de habilidade para trabalhar de forma assertiva na ampliação da cultura de paz (BENEVIDES, 2003).

Segundo Benevides (2003) esta educação é complexa, sendo construída na sua própria tentativa de realização, necessitando do conhecimento acerca dos direitos humanos, dos órgãos de defesa e de promoção, e dos documentos oficiais nacionais e internacionais.

Considerando a relevância das ações relacionadas à Educação em Direitos Humanos, a CGDEDH, em seu planejamento realizou o investimento na formação continuada de servidores da Educação do Jaboatão dos Guararapes. Para melhor compreensão do leitor, neste artigo, realizou-se a divisão deste planejamento em duas etapas, sendo elas: 1- orientação para atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's); 2 – aplicação de pesquisa aos Gestores visando identificar intolerâncias mais presentes nos conflitos vivenciados nos espaços educacionais.

Em cumprimento das normas em vigência que asseguram a efetivação dos direitos humanos e especificam as demandas relacionadas às crianças e adolescentes, a CGDEDH, entre os meses de Janeiro e Fevereiro de 2019 orientou às U.E's da SME que, dentre outras diretrizes, realizassem a inclusão de projetos e ações previstas para o ano letivo em vigência considerando o atendimento às legislações municipais, estaduais e federais, ampliando as ações acerca das seguintes temáticas: Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; Estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena (Lei Federal de Nº 11.645/2008); Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Lei Federal de Nº 13.185/2015).

Efetivadas as atualizações dos Planos de Ação e dos PPP's das 145 U.E's, durante o mês de fevereiro de 2019 aplicou-se pesquisa, fazendo uso de questionário online com perguntas fechadas destinado aos Gestores das 145 U.E's acerca da temática "Intervenções no Enfrentamento à Violência Escolar". A partir da metodologia análise de conteúdo, que conforme Bardin (2011) se configura como um conjunto de técnicas que permite a inferencia de informações importantes para a interpretação dos dados, foi possível obter a identificação das intolerâncias mais presentes nos conflitos emergentes nas U.E's, sendo elas: racial (45.9%); social (30.4%); contra o segmento LGBT (26.4%); de Gênero (20.3%) e Religiosa (15.5%).

Concluída a diagnose das intolerâncias mais evidentes nos espaços educacionais, iniciou-se elaboração de estratégias descritas nas conclusões.

3. CONCLUSÕES

Obtendo os dados apresentados através da pesquisa realizada, considerando a necessidade de proporcionar ações com impactos significativos, em curto prazo, realizou-se o planejamento para execução de formações continuadas com gestores, supervisores e coordenadores educacionais com a seguinte distribuição:

I Jornada de Educadores/as pela Paz - mobilizando gestores das 145 U.E's, realizada em maio de 2019, com carga horária de 8h, contemplando as temáticas: Igualdade racial e pluralidade religiosa: pela saúde mental na escola; Bullying e Cyberbullying no contexto escolar: um diálogo necessário; Questões de gênero e a violência no espaço escolar. Os formadores convidados foram agentes da sociedade civil e entidades não governamentais.

I Fórum de Educadores/as pela Paz: Jaboatão sem Preconceito - com realização distribuída entre o primeiro e segundo semestre, sua primeira etapa realizou-se em maio de 2019, com carga horária de 8h, obtendo como público alvo, supervisores das 145 U.E's e coordenadores educacionais lotados na SME. Esta formação ocorreu em parceria com a Secretaria Executiva de Direitos Humanos / Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania, socializando acerca do enfrentamento às Intolerâncias Racial e ao segmento LGBT. Para o segundo semestre, espera-se a realização do Fórum, com carga horária de 8h, com as temáticas "intolerância de Gênero e Religiosa".

Além das ações acima, no mês de junho efetivou-se a implantação de 15 Núcleos de Não Violência nas Escolas, projeto vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco junto à formação de gestores com a temática: *Quando a vida é tema de aula: Não Violência nas Escolas*, com carga horária de 8h.

Ao todo, as atividades totalizam 32 horas de formação continuada, mobilizando diretamente 406 servidores, atuantes nas U.E's da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes.

As formações foram avaliadas de forma positiva por 100% dos integrantes, apresentando que tais temáticas contribuem para a atuação dos mesmos nos espaços educacionais; foram observadas pontuações considerando que estas formações devem ocorrer com maior frequência, devendo-se explanar uma temática por formação, ampliando a carga horária por temática.

Acerca da efetivação da transposição dos conteúdos abordados nas formações em práticas pedagógicas nos espaços educacionais, a CGDEDH realiza acompanhamento ao Plano de Ação de Gestão das 145 U.E's, obtendo, ao fim do ano letivo o portfólio das ações vivenciadas. Assim, com a consolidação geral dos

monitoramentos e planos de ação, será possível mensurar o impacto das formações em Rede no que se refere às vivências de projetos e ações que corroborem com a Cultura de Paz.

Para o ano letivo de 2020, com os dados registrados a partir do monitoramento da CGDEDH e dos portfólios, espera-se a realização de nova pesquisa, visando obter indicadores que favoreçam a análise comparativa com os dados identificados em fevereiro de 2019 e norteiem o planejamento das futuras ações.

REFERÊNCIAS

- [1] BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. 70. ed. São Paulo: Almedina, 2011.
- [2] BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: BARBOSA, L. L. B (Org). Formação de Educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p.309-318.
- [3] BOBBIO, Norberto. Estado, Governo, Sociedade: Para uma teoria geral da política. tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo:Paz e Terra, 2010.
- [4] BRASIL. Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).
- BRASIL. Lei n^{o} . 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
- [6] BRASIL-CNEDH, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 18/06/2019.
- [7] CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cad. Pesqui. São Paulo, 2002.
- [8] GORCZEVSKI, C.; TAUCHEN, G. Educação em Direitos Humanos: para uma cultura de paz. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, jan./abr. 2008.
- [9] MACHADO, L. M.; OLIVEIRA, R. P. Direito à Educação e legislação do ensino. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Org's). Políticas e Gestão da Educação (1991-1997). Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED, 2001. p.31-41.
- [10] Resolução CNE Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 16/06/19.

Capítulo 7

As causas da evasão escolar de crianças e adolescentes da Educação Básica e sua relação com a violação de Direitos Humanos

Talita Costa de Oliveira Almeida Rita de Cássia da Silva Oliveira

Resumo: O presente trabalho apresenta um estudo sobre as causas da evasão escolar de crianças e adolescentes da educação básica no Brasil e sua relação com a violação do direito à educação. Para isso, parte-se de uma contextualização histórica e legal do direito à escolarização no país e da educação como direito humano. Então, faz-se um levantamento das principais causas da evasão escolar, evidenciadas por diferentes fontes, com o objetivo de promover a reflexão entre os fatores encontrados e a relação dos mesmos com a violação do direito humano à educação, mas também com a violação de diversos outros direitos humanos elencados na Carta Universal dos Direitos do Homem. Por fim, é realizada uma comparação dos índices da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o número de crianças e adolescentes que deixaram ou não tiveram acesso à escola, tendo em vista que este se configura como público potencial da EJA. Além disso, aponta-se a função social desta modalidade de ensino para promover o resgate do direito à educação. A metodologia utilizada para a realização deste estudo é a pesquisa bibliográfica e documental seguida da produção de reflexões, hipóteses e conclusões acerca das informações adquiridas sobre a temática em questão. Assim, a partir da base constitucional da educação como direito no Brasil e no princípio de que se configura como um direito humano, verifica-se que este direito não é plenamente respeitado, tendo como principal fator que gera a evasão e exclusão escolar a desigualdade social. Deste modo, foi possível constatar que quando um direito humano é violado, na maioria das vezes, outros direitos também são afetados. Logo, negar ou tolher o direito à educação por causas intra ou extraescolares, também fere o direito à dignidade, ao trabalho, à cultura e até mesmo o direito de escolha.

Palavras-chave: causas da evasão escolar, direito à educação, violação de direitos humanos.

1. INTRODUÇÃO

Considerando as bases legais que asseguram o acesso e permanência das crianças e adolescentes na Educação Básica, com vistas a sua formação pessoal, cidadã e qualificação para o trabalho, pretende-se identificar por meio deste estudo a relação da evasão escolar com a violação dos direitos das crianças e adolescentes.

A partir dos fatores levantados como causas da evasão também será estabelecida a relação destes com condições de vulnerabilidade social e com os índices de pessoas que não concluíram a Educação Básica em idade própria.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, complementarmente o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece no artigo 53, inciso I "igualdade de condições para acesso e permanência na escola".

Diante deste panorama, propõe-se por meio deste trabalho levantar as relações da evasão escolar com a violação dos direitos das crianças e adolescentes, levando em consideração as consequências deste fluxo de abandono escolar que alimenta a continuidade de uma modalidade de ensino criada para ser provisória, mas que permanece até hoje: a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, o estudo proposto pretende contribuir para a compreensão e combate da evasão escolar de crianças e adolescentes a partir do levantamento das causas que provocam tal movimento e, paralelamente, trabalhar o que Carrano (2007, p. 1) denomina a "escola da segunda chance", que contempla o processo de juvenilização do público da EJA, devido a fatores que excluíram estes sujeitos do ensino regular.

Com este recorte, a intenção é identificar que fatores políticos, sociais e culturais promovem a exclusão escolar, contribuindo como referência para o estabelecimento de possibilidades de combate ao absenteísmo escolar de crianças e adolescentes. Verificando que estes podem constituir-se de direta ou indireta violação dos direitos humanos das crianças e adolescentes, que engrossam os índices de pessoas que não concluem a Educação Básica em idade própria.

Tais pontos contribuirão tanto para a identificação dos principais fatores que promovem a evasão escolar, considerando como hipótese a violação dos direitos das crianças e adolescentes dentro e fora do ambiente escolar, fazendo relação com o consequente crescimento do número de pessoas que não concluem a educação básica em idade própria, denunciando a não efetividade do que está previsto na Constituição Brasileira de 1988 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Além disso, o estudo também realizará o levantamento da relação entre os fatores identificados e as condições de vulnerabilidade social existentes, que geram como decorrência o abandono ou até mesmo a inexistência do acesso ao sistema de ensino.

Para tanto, o trabalho será desenvolvido tomando como base a pesquisa bibliográfica que será fundamental para a coleta de dados acerca do tema abordado. Sendo que, num primeiro momento será feita a leitura de referências sobre as causas da evasão escolar e sobre a educação como direito humano e, posteriormente a produção de reflexões, hipóteses e conclusões acerca das informações adquiridas sobre a temática estabelecida.

A partir do respaldo científico obtido por meio das referências levantadas, pretende-se elencar as principais causas da evasão escolar de crianças e adolescentes da Educação Básica relacionando tais fatores com a violação de direitos humanos, que trazem como consequência o aumento dos índices de distorção idade série e o crescimento da população que não conclui a Educação Básica em idade própria.

Assim, o primeiro capítulo trata das bases legais da educação enquanto direito humano. O segundo capítulo aborda as causas da evasão escolar de crianças e adolescentes e sua relação com a violação de direitos humanos. Por fim, o terceiro capítulo apresenta a educação de jovens e adultos como consequência e, ao mesmo tempo, como reparadora dos danos gerados na vida dos sujeitos que por diversos motivos abandonaram ou não tiveram acesso à escola.

Portanto, como objetivo final espera-se identificar a relação da evasão escolar com a violação dos direitos humanos das crianças e adolescentes de forma que seja possível combater tais fatores, além de diagnosticar a relação destes com os números do público da EJA objetivando com a redução da evasão diminuir os índices pessoas que não concluem a educação básica em idade própria.

2. A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NO CONTEXTO DOS DIREITOS HUMANOS

Tratar da universalização da Educação Básica no Brasil engloba a complexidade de esbarrar no desafio de tornar este objetivo uma realidade. Tendo em vista que, mesmo sendo uma prerrogativa legal, o direito à educação ainda está condicionado às limitações quanto ao acesso e permanência dos indivíduos nas escolas.

É bem verdade que, no Brasil, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer. É, pois, tarefa de todos os que trabalham em prol da promoção da defesa dos direitos humanos, lutar pela efetividade do direito à educação ao tempo em que também nos compete denunciar sua violação. (DIAS, 2007, p. 449).

É importante ressaltar que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a Educação Básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo gratuita e obrigatória no ensino fundamental, gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio e na educação infantil, conforme Emenda Constitucional Nº 59, de 2009.

Assim, ao realizar a abordagem da educação como um ordenamento jurídico brasileiro, propõe-se a reflexão do papel da educação na formação para o respeito aos direitos humanos, uma vez que como sinaliza Cury (2007, p. 484) "a educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho".

Ainda neste sentido, ao educar para os direitos humanos a escolarização também o papel de educar para o humano, por isso a importância da defesa deste direito, por parte dos cidadãos e dever, por parte do Estado seja regulamentado e garantido legalmente, pois Gadotti (2001, p.

89) já sinalizava o poder da educação na década de 1980, declarando que "educar-se é colocar- se em questão, reafirmar-se constantemente em relação ao humano, em vista do mais humano para o homem."

3. BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO

O estabelecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que assegura no artigo 26 que "todo homem tem direito à instrução", abriu precedentes para firmar a obrigatoriedade do acesso e permanência de todas as pessoas ao sistema de ensino, não apenas como um direito opcional, mas como um direito universal e inalienável.

No Brasil, historicamente, o estabelecimento da educação como direito foi mencionado na Constituição Imperial de 1824 que "promete ensino primário gratuito para todos e ensino das ciências e das artes em colégios e universidades (atr. 179, parágrafos 32 e 33)", segundo aponta Hilsdorf (2005, p. 44).

Em 1891, a Constituição Republicana traz um detalhamento maior sobre a educação no país apontando responsabilidades sobre o ensino secundário e superior, a laicidade dos mesmos e a proibição do voto aos analfabetos.

A Constituição de 1891 apresenta maior número de dispositivos sobre educação que o texto de 1824, mas ainda não chega a ser pródiga. Mesmo assim, sua importância é significativa para a educação, explicitando alguns temas que irão estar presentes ao longo da história. Como signo fundante da República, traz inscrita em seu texto a bandeira da laicidade, assim como a separação entre os poderes. (VIEIRA, 2007, p. 295).

Mais tarde, é promulgada a Carta de 1934 num momento histórico movimentado que na educação possui é marcado com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, declarado em 1932. Assim, a Constituição de 1934 amplia o debate sobre o sistema de ensino brasileiro trazendo

17 artigos abordando direta ou indiretamente questões que vão desde a estrutura e responsabilização sobre a educação nacional, até tópicos sobre financiamento. Entretanto, mesmo com avanços apresenta limitações quanto a prática das propostas.

As Constituições seguintes: de 1937, 1946 e 1967 ficaram demarcadas pelos limites impostos pelo contexto sociopolítico que o país se encontrava.

A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como direito declarado. E, excetuados os casos em que a forças se sobrepôs à lei e ao arbítrio ao direito (ainda que textualmente mantido em vários itens, como no caso da educação escolar primária), as constituições posteriores não fizeram mais do que manter, ampliar ou recriar este direito declarado. (DIAS, 2007, p. 444, apud CURY, HORTA e FÁVERO et al., 1996).

Posteriormente, este direito assegurado é reforçado pela Constituição Federal de 1988, que produz grandes avanços quanto à efetividade de tal garantia ao especificar e responsabilizar os entes que devem proporcionar o cumprimento de tal direito.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205)

Além dos marcos constitucionais, estabeleceram-se leis que fixavam as diretrizes e bases da educação nacional, estando entre as mais representativas a Lei N° 5692/1971, que discorreu sobre a estrutura do sistema de ensino de 1° e 2° graus, e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N° 9394/1996 que vem reforçando juntamente com a Constituição de 1988 a educação como direito de todos os cidadãos brasileiros.

Ainda de forma complementar à ordem jurídico-constitucional deste direito, existem outros documentos que fortalecem e respaldam o que a Lei Maior estabelece. Especificamente para as crianças e adolescentes, que são o público-alvo deste estudo, existe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que conforme descrito por Cury (2007, p. 491) assegura que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos nas redes de ensino. Tal obrigação está inscrita desde a Constituição até no Código Penal passando pela LDB e pelo ECA."

Mediante o cenário legal descrito, ao retomar a instrução como direito inalienável na Declaração Universal dos Direitos Humanos, verifica-se que ao abordar a educação o faz sobre um conceito que transcende o ensino de conteúdos curriculares, mas indica o desenvolvimento dos "ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade;" conforme mencionado na Convenção para os Direitos das Crianças.

Assim, abordar a evasão escolar e suas causas como uma violação dos direitos das crianças e adolescentes, não se trata apenas da privação do direito a educação acadêmica, mas também da educação em direitos humanos, que teve seu papel reforçado nas instituições de ensino brasileiras a partir do estabelecimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que pretende tornar efetivo o trabalho de implantação da educação em direitos humanos nas escolas.

Ao levantar as causas do abandono escolar das crianças e adolescentes, tendo como ponto de partida a indicação dos principais fatores, seguido da relação destes com a violação de direitos e posterior análise de como tal cenário influencia o contexto da Educação de Jovens e Adultos, denuncia-se a gravidade das consequências que a privação deste direito pode gerar.

Ainda segundo o autor, os jovens e adultos analfabetos, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado por não poder frequentar a escola. Ao serem privados desse direito, perderam uma importante ferramenta: o acesso ao saber sistematizado, que é produzido pela humanidade. (MURATA e MURATA, 2014, p.54).

Também se propõe a reflexão sobre aspectos relacionados ao direito à educação, não somente no âmbito do acesso, mas da permanência dos alunos nas escolas, pois segundo Dias (2007, p.450) "se o quadro do acesso á educação básica ainda guarda a marca histórica da exclusão da maioria da população brasileira aos direitos básicos, não menos problemático se revelam o problema da permanência e da qualidade da educação".

Portanto, ao delimitar o estudo as causas da evasão escolar das crianças e adolescentes e sua relação com a violação de direitos humanos, é possível verificar que mesmo sobre a ótica da contextualização legal já identificam-se questões que vão além do sistema de ensino, pois perpassam as diferentes esferas sociais, uma vez que, no caminho até à escola os sujeitos deste direito deparam-se com políticas públicas limitantes, desigualdades sociais de diversas ordens e outros fatores que serão expostos nos capítulos seguintes.

4. CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A prerrogativa legal que estabelece a educação como um direito, requer um estudo do que causa a violação de tal condição que segundo González (2006, p. 1) envolve "múltiples factores y condiciones sociales políticas, económicas y, también, escolares."

No Brasil, é possível elencar diversos fatores que provocam o absenteísmo escolar de crianças e adolescentes da educação básica, mas antes de citar tais causas é importante refletir sobre o conceito de evasão escolar que é [...]a condição do aluno que, matriculado em determinada série, em determinado ano letivo, não se matricula na escola no ano seguinte, independentemente de sua condição de rendimento escolar ter sido de aprovado ou de reprovado. (BRASIL, 2012, p. 30).

Diferentemente do abandono escolar, que se caracteriza pelo aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento de determinado ano letivo, a evasão escolar é um fenômeno que acentua ou até mesmo consolida a condição de exclusão do sistema de ensino. Uma vez que é possível constatar que o abandono escolar traz indícios do que pode se tornar uma futura evasão.

Este fenômeno educacional está atrelado às condições econômicas, políticas, técnicas e socioculturais, principalmente no que diz respeito à falta de valorização da educação e baixas condições de vida de milhares de pessoas que não possuem condições favoráveis de continuação e término dos estudos". (FERNANDES, 2013, p.1).

Em 2012, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) lançou um estudo sobre "Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes", que faz parte da Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola, no qual existem dados que revelam que o perfil das crianças em idade escolar que estão fora da escola ou em risco de abandoná-la são aquelas pertencentes aos "grupos mais vulneráveis, aqueles historicamente excluídos da sociedade brasileira: as populações negra e indígena, as pessoas com deficiência, as que vivem nas zonas rurais e as famílias com baixa renda". Este documento ainda indica os gargalos que o contexto brasileiro apresenta para o acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola.

De forma geral, a dificuldade de acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola tem várias causas, que frequentemente se manifestam de forma combinada. Muitas vezes, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula são muito distantes da realidade dos alunos, seja na zona rural, seja nas áreas urbanas. Também se destacam falta de valorização dos professores, por meio de remuneração adequada, plano de carreira e capacitação constante; pobreza; trabalho infantil; gravidez na adolescência; e exposição à violência. (UNICEF, 2012, p. 18).

Logo, é possível identificar que a evasão escolar envolve causas de cunho sociocultural, representadas pela violência, discriminação, gravidez na adolescência, entre outros; de ordem econômica, como pobreza e trabalho infantil; questões político-financeiras, que envolvem a oferta da educação em diferentes locais e contextos, infraestrutura e aporte financeiro para manutenção e ampliação de vagas nas escolas; por fim, ainda existem os fatores educacionais, que abarcam questões como a contextualização e organização dos conteúdos de acordo com a realidade dos alunos, as condições de trabalho e capacitação dos profissionais da educação.

Para expressar o impacto que os fatores apontados possuem nas taxas de escolarização do Brasil, é possível identificar por meio dos números apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2009, que apresenta um total de 12.290.026 de indivíduos entre 0 e 17 anos excluídos do sistema educacional, ou seja, que não estão na escola em nenhum nível, que cerca de 21% da população em idade escolar não está usufruindo do direito à educação.

O Brasil tem uma população de 56,8 milhões de pessoas com idade até 17 anos (segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de 2009). Na faixa de 6 a 14 anos somam 30,2 milhões e, destes, 730,7 mil (2,4%) estão fora da escola (Tabela 1). Entre 15 e 17 anos, são quase 10,4 milhões de brasileiros, 14,8% destes excluídos da escola. As crianças de 4 e 5 anos totalizam 5,6 milhões, 25,2% ainda excluídas. Finalmente, na faixa de até 3

anos, a população é de 10,5 milhões, 81,6% sem acesso educacional. (BARRETO, CODES e DUARTE, 2012, p. 7).

Com base nos dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, é possível constatar que a exclusão tem relação com a renda familiar e discriminação racial.

Considerando os fatores e dados apresentados até aqui, delimita-se claramente que existem causas objetivas e subjetivas que provocam a evasão, o abandono ou até mesmo a inacessibilidade escolar. Em muitos casos, fatores objetivos e subjetivos estão associados no processo de exclusão dos cidadãos do sistema educacional. Pois, se no âmbito das políticas públicas o ideal seja intensificar os fatores subjetivos sobre os objetivos, na prática o que ocorre é a internalização das causas objetivas de tal maneira na vida dos sujeitos que deixam a escola que acabam por tornar-se fatores subjetivos.

(...) vislumbramos que para além da situação econômica, questões como preconceito, descumprimento tácito das leis e tomada da saída da escola como destino cumprem também um papel crucial na evasão de jovens da escola. (ALAMINOS, 2005, p.2).

No cerne das causas da evasão e exclusão escolares, está o gargalo das desigualdades sociais, políticas, geográficas, ideológicas existentes no Brasil, apontando que a violação do direito de acesso e permanência ao sistema de ensino perpassa uma série de outras agressões aos direitos mais básicos de todo ser humano.

Há problemas que perpassam a escola – estão nela mas não são dela, como: desigual distribuição da renda e a incapacidade do país em redistribuí-la de modo mais equitativo; pacto federativo carente de um modelo de cooperação recíproca em que a divisão de impostos seja mais equilibrada; número exorbitante de municípios pequenos e pobres sem recursos próprios; dívidas do país com empréstimos externos e, por vezes, a má administração e aplicação dos recursos existentes. (CURY, 2005, p. 29).

Portanto, torna-se inaceitável o fato de ainda identificar como causas da evasão e exclusão escolares características inerentes aos estudantes seja referente a raça, sexo, etnia, religião, capacidade ou qualquer outra.

Ainda vale ressaltar que, além das causas existem consequências geradas pela exclusão escolar, pois tanto o abandono quanto a evasão promovem ou intensificam os riscos sociais e acadêmicos que estes indivíduos ficam sujeitos ao apartar-se do conhecimento sistematizado.

Somado a isso, não se pode ignorar os fatores de exclusão inerentes à escolarização que são decorrentes de "problemas que estão na escola e são dela", conforme afirma Cury (2005, p.30). Tais fatores contribuem para que muitas crianças e adolescentes evadam, pois muitas vezes questões como fracasso escolar são tratadas como naturais ou até mesmo pessoais.

Inúmeros são os fatores intra e extraescolares que influenciam para que ocorra a evasão escolar. Dentre os fatores externos estão apontados as péssimas condições econômicas das famílias, falta de moradias adequadas e saneamento básico, a desnutrição, desvantagem cultural e todo o conjunto de privações que as classes sociais menos favorecidas convivem. E dentre os fatores internos, refere-se a relações entre professor-aluno, o currículo, a precariedade das escolas e os métodos

pedagógicos. Conquanto, os fatores internos e externos se entrelaçam formando um conjunto de fatores interligados que colaboram para evasão escolar. (FERNANDES, 2013, p.19).

Assim, na mesma medida em que não se deve negar os fatores extraescolares que promovem a evasão escolar, representados pelas condições sociais, econômicas e culturais que os alunos trazem consigo ao adentrar na escola, não se pode colocar as instituições de ensino como vítimas. Pois, conforme afirma Fernandes (2013, p.20) " apesar da evasão escolar estar associada a um conjunto de fatores sociais, a escola não pode se eximir de sua função social."

Isto significa que paralelamente ao combate das causas extraescolares é necessário considerar os diversos fatores intraescolares, que vão desde a efetividade das políticas públicas e da legislação vigente para atendimento aos educandos com os requisitos mínimos necessários para a promoção de sua formação

acadêmica e humana, até fatores próprios da educação escolar como proposta pedagógica, currículo, didática, avaliação, relação professor-aluno, gestão, entre tantos outros pontos polêmicos como a formação dos docentes, que é uma das bases para a superação de muitas das desigualdades e violações existentes dentro dos muros das escolas.

Como alternativas para solucionar causas intra e extra escolares que provocam a evasão, exclusão e o fracasso escolares estão "as políticas públicas de combate ao trabalho infantil, o prolongamento do tempo de escolaridade e da jornada escolar, as atividades de recuperação, valorização do professor, material didático etc." segundo Duarte (2007, p. 705).

Logo, ao negar o acesso ao conhecimento, além dos prejuízos individuais existe uma repercussão social, pois o conhecimento, conforme afirma Cury (2005, p. 14), "se apropriado por poucos, deixa de ser emancipatório e se torna também um instrumento de desigualdade, expressa no fosso mais fundo que separa grupos sociais e países."

5. EVASÃO ESCOLAR E VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Ao analisar os fatores que provocam a evasão escolar é possível identificar claramente que muitos deles estão relacionados à violação dos direitos humanos e pode-se fazer uma relação direta de cada um com alguns dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Os fatores socioculturais como violência e discriminação que excluem as crianças e adolescentes das escolas ferem diretamente o artigo 2° da Declaração.

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. (ONU, 1948).

Quando abordamos os grupos excluídos da escolarização: pessoas de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros sujeitos da sociedade que apresentam alguma condição de vulnerabilidade, verifica-se que além do direito à educação estes indivíduos têm outros direitos violados que são decorrentes do não cumprimento deste.

Como exemplo, pode-se citar a violação do Artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que ao afirmar que "todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e a proteção contra o desemprego" sinaliza que se a pessoa não tem acesso à educação, que possui como um dos objetivos a preparação para o mundo do trabalho, logo também não terá condições de concorrer em condições de igualdade a um emprego.

Corroborando para o círculo vicioso constatado, de que a violação de um direito humano sempre leva à outra, o cenário apresentado que é o da exclusão escolar que gera a exclusão do mercado de trabalho, fere ainda outros princípios elencados na Carta dos Direitos Humanos, como o reconhecimento da dignidade e liberdade e os direitos promulgados nos artigos 22 e 25.

Artigo 22. Todo o homem, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade.

Artigo 25. I. Todo o homem tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda de meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (ONU, 1948).

Dessa forma, com base nos fatores identificados como causas da evasão e abandono escolar de crianças e adolescentes na educação básica, é possível falar em exclusão escolar ao tratar de tais temáticas que são resultado de uma sociedade desigual. Entretanto, não se pode negar os avanços obtidos pelos diversos documentos que reafirmam os direitos das crianças e adolescentes à educação.

É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e a garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos Observar por gentileza a formatação indicada no modelo para este item.

direitos da pessoa humanos à educação. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme

desigualdade social que grassa no país, desde a época da sua colonização até os dias atuais. (DIAS, 2007, p.443)

Portanto, cabe aos diversos setores e segmentos da sociedade continuar neste embate histórico em defesa dos direitos humanos e conforme prescrito no Artigo 26 em defesa da educação como princípio básico de desenvolvimento e propagação do respeito a tais direitos.

Artigo 26. I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948).

Portanto, é possível fazer uma relação direta entre as causas da evasão escolar e a violação de determinados direitos humanos, conforme indicado na tabela 1.

Tabela 1 – Fatores que influenciam a evasão escolar e os princípios da Declaração dos Direitos Humanos.

Tabela 1 Tatores que influenciam a evasão escolar e os principios da Deciaração dos Direitos framanos.	
Fatores	Princípios da Declaração
Fatores Socioculturais (violência e discriminação)	"Artigo 2. Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação." (ONU, 1948).
Por escolarização insuficiente não possuir condições de ingresso ou permanência no mercado de trabalho	"Artigo 25. I. Todo o homem tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda de meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle." (ONU, 1948).
Desigualdades sociais como principal fator da evasão, exclusão ou falta de acesso à educação	"Artigo 26. I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito." (ONU, 1948).

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados levantados na pesquisa.

Em última instância, pontua-se que não apenas a evasão como a falta de acesso à escolarização compõem o quadro de violação dos direitos de crianças e adolescentes em idade escolar, sendo um desafio à implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como uma medida em defesa dos direitos humanos para todos e não apenas para uma parcela privilegiada da população.

6. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO REPARADORA

Neste cenário, a Educação de Jovens e Adultos - EJA ingressa como expressão das consequências da evasão escolar, mas ao mesmo tempo, como uma alternativa de pagar a dívida social deixada na vida das crianças e adolescentes que por algum motivo não concluíram a educação básica em idade própria.

Dessa forma, a EJA apresenta-se como uma das soluções para o resgate do cumprimento de um direito humano assegurado não apenas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas ratificado no Brasil pela Constituição Federal de 1988, pela LDB e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Assim, identifica-se a ligação direta entre as crianças e adolescentes que estão fora da escola com os índices da EJA, pois os sujeitos em idade escolar entre 0 a 17 anos que hoje estão fora da escola são em potencial os futuros alunos da EJA, sob uma perspectiva otimista de que futuramente buscarão a oportunidade de voltar a estudar.

Por isso, ao levantar as causas da evasão escolar é necessário também ouvir os próprios estudantes da EJA sobre os motivos que fizeram com que os mesmos deixassem de estudar na idade própria. Conforme estudo realizado com estudantes jovens e adultos de uma escola pública de Brasília, as principais causas de interrupção dos estudos foram trabalho, gravidez, casamento, desinteresse pelos estudos, mudança de endereço, ausência de vaga escolar, conflito com professores e colegas, dificuldade de aprendizagem e falta de incentivo.

Segundo a pesquisa o trabalho é a principal razão da evasão escolar com 43,8%, quase metade dos respondentes. A baixa condição financeira relatada foi o fator decisivo para o jovem interromper os estudos, concomitantemente com a dificuldade de conciliar o trabalho e o tempo de estudo. (...) Nesse sentido, a dificuldade dos alunos de conciliar o trabalho com o estudo não é a questão central e sim por pertencerem a um grupo historicamente excluído da sociedade brasileira que não tem condições favoráveis à educação, cultura e trabalho.

Segue a gravidez com 16,7%, jovens engravidam precocemente e não conseguem conciliar a responsabilidade dos cuidados com a criança e os estudos. (FERNANDES, 2013, p. 13).

Os motivos apresentados nesta amostragem, confirmam as causas apontadas anteriormente quanto aos fatores objetivos e subjetivos que, mesclados pelo contexto social em que sujeito está inserido, provocam a evasão escolar. Logo, a EJA assume a função social de atuar como reparadora dos danos causados pela evasão e exclusão escolar na vida das pessoas que não concluíram a educação básica em idade própria.

Além disso, o parecer 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, também aponta outras funções da EJA, a equalizadora e a qualificadora, trazendo contribuições não apenas para o resgate do direito à educação, mas das condições de dignidade, igualdade e equidade assegurada na Carta dos Direitos Humanos.

7. OS ÍNDICES DA EJA E O NÚMERO DE CRIANCAS E ADOLESCENTES FORA DA ESCOLA

Como já mencionado, segundo dados da PNAD 2009, dos 56 milhões de cidadãos que possuem idade entre 0 a 17 anos existentes no Brasil, cerca de 12 milhões estão fora da escola. Isto remete à uma comparação com aqueles que já não tem a oportunidade de cursar o ensino regular e engrossam os índices da EJA.

Parte desses 12 milhões já estão contemplados na parcela dos 65 milhões de brasileiros que compõem o público potencial da EJA. Entretanto, não existe uma relação direta entre a demanda existente e o atendimento efetivo, pois muitos destes sujeitos que não concluíram a educação básica em idade própria também não são atendidos na EJA.

Das 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o Ensino Fundamental, cerca de 1,3 milhão (2%) estava de fato cursando a EJA no nível fundamental e outros 851 mil (6,2%) estavam em classes de alfabetização de jovens e adultos, enquanto aproximadamente 4,9 milhões (7,5%) estavam cursando o ensino fundamental regular com defasagem na relação idade/série ideal. Entre os 22 milhões que não completaram o Ensino Médio, cerca de três milhões (14,7%) cursavam o ensino médio regular e 1,5 milhão (7,2%) cursava a EJA-EM. Os dados evidenciam, portanto, que o atendimento do público

potencial da EJA é mínimo, e que, mesmo estando parte da demanda sendo atendida pelo ensino regular, há parcela importante

- 90,5% para o EF e 77,9% para o EM - que está fora da escola. (RIBEIRO; JUNIOR e HADDAD, 2015, p. 13).

Tal cenário evidencia que muitos destes cidadãos são privados duplamente do direito fundamental à educação tanto no ensino regular quanto na modalidade criada para promover o resgate dos estudantes evadidos ou excluídos do sistema de ensino. Esta situação agrava-se por questões políticas e econômicas que limitam o acesso das pessoas à esta modalidade com oferta em horários e locais que não correspondem ao contexto de vida deste público.

Cabe ainda dizer que o público da EJA, formado pelas crianças e adolescentes não tiveram acesso ou não permaneceram na escola, trazem consigo o estigma do fracasso escolar, não somente no sentido de reprovação e desempenho, mas sobretudo por assumirem para si a culpa da interrupção dos estudos, mesmo sabendo que, como demonstrado por Fernandes (2013, p.5), "estudos analisam a evasão escolar e o fracasso escolar como consequência social e não como condição individual". Sendo assim, a responsabilidade que recai sobre esta modalidade de ensino torna-se ainda maior.

Dessa forma, tanto no ensino regular como na EJA a garantia de acesso e permanência à educação visa promover a efetividade dos direitos constitucionais e dos direitos humanos "não apenas como indicativos de direitos fundamentais que devem ser respeitados, mas, sobretudo, como uma defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando-se as diferenças" Dias (2007, p.452).

O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais. Em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção na relação idade-série. Só assim será possível garantir a permanência, o reingresso e o sucesso escolar de grupos que apresentam maior vulnerabilidade (DUARTE, 2007, p.705, apud VERAS & MARTINS et al., 2000).

Então, o que os números apresentados revelam é o que se vislumbra no cotidiano das pequenas e grandes cidades, crianças e adolescentes que deixaram de frequentar a escola pelos diversos fatores já elencados e, por outro lado, muitos jovens e adultos perdendo oportunidades por não terem concluído seus estudos, sendo que apenas uma parcela destes jovens e adultos retornarão ao sistema de ensino.

Contudo, enquanto existir a prerrogativa da existência dos direitos assegurados pelos diversos ordenamentos jurídico-legais, haverá a perspectiva de conquistar a efetivação de tais direitos por meio conscientização da sociedade no enfrentamento das violações, da promoção da cidadania através da mobilização social e da cobrança individual e coletiva de que o Estado e os entes legalmente responsáveis façam valer os direitos das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos, enfim de todo ser humano.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação direito de todos e dever do Estado e da família, conforme previsto na Carta Magna do Brasil, historicamente sempre esteve limitada pelo contexto sociopolítico do país, o que demonstra seu caráter de natureza social, além de direito individual de interesse coletivo.

Ao longo deste estudo foram apresentadas algumas formas de violação deste direito, especificamente quando se trata da evasão e exclusão escolar de crianças e adolescentes que

abandonam ou não tem acesso ao sistema de ensino de modo a concluir a educação básica em idade própria. Como principal fator, pode-se colocar a desigualdade social que gera a necessidade de saída da escola para trabalhar, mas que também prejudica o desenvolvimento do princípio da equidade quando se trata do desempenho dos estudantes.

Isto se agrava quando agregamos a condição do direito à educação, o princípio do respeito aos direitos humanos. Aqui se encontra, o objeto deste estudo que foi justamente a relação entre a evasão e exclusão escolar com a violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes em idade escolar.

Os resultados, foi a constatação de quando um direito humano é violado, na maioria das vezes, outros direitos também são afetados. Assim, foi possível verificar que ao negar ou tolher o direito à educação por causas intra ou extra escolares, também se fere o direito à dignidade, ao trabalho, à cultura e até mesmo o direito de escolha.

Porém, mesmo tendo consciência de que "as políticas públicas de caráter universalista não têm conseguido efetivar o que prometem: tratar a todos igualmente." segundo indica Cury (2005, p.29), talvez uma saída para este quadro seria tratar as desigualdades com base numa concepção de diversidade, fundamentada na igualdade de direitos, mas com equidade para tratar as diferenças. E, então, efetivar ações pautadas em

[...]políticas públicas de combate ao trabalho infantil, o prolongamento do tempo de escolaridade e da jornada escolar, as atividades de recuperação, valorização do professor, implantação de um sistema de transporte escolar, material didático etc." (DUARTE, 2007, p. 705).

Um fato é inegável, não se pode admitir que no momento histórico atual em que se promulga uma "Pátria Educadora" continue se negando o direito de acesso e permanência no sistema de ensino, quando temos um universo de metas ousadas para os próximos dez anos, que foram ratificadas no Plano Nacional de Educação – sancionado pelo Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

Como evidenciado, o papel social da escola é educar para vida e numa sociedade cada vez mais intolerante e violenta como a que está vigente, torna-se urgente que no espaço da escola que, conforme Cury (2005, p.30) é onde "se pode ajudar a desconstruir mentalidades, posturas e comportamentos que atingem a alteridade com preconceito e discriminação.", promova-se o desenvolvimento da educação para os direitos humanos, pois em que outro lugar existe a possibilidade de ensinar e aprender sobre respeito, tolerância e cidadania, em diferentes níveis e modalidades.

Por fim, até que se alcance o ideal de uma escola para todos, é possível contar com a Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino que sofre das mesmas mazelas que o ensino regular, mas possui o desafio de reparar os danos deixados pela exclusão escolar, resgatando o direito humano e social à educação, buscando promover a equalização do acesso, com igualdade de oportunidades para que os sujeitos voltem a estudar e proporcionando a qualificação dos educandos resgatados. Ainda assim, segundo Souza (2011, p.35) " o papel da EJA não se esgota, pois ela representa não o compromisso de produzir alunos certificados, mas cidadãos conscientes de que a educação é um ato cotidiano."

REFERÊNCIAS

- [2] BARRETO, A. R.; CODES, A. L. e DUARTE, B. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Série Debates ED, n. 3. UNESCO, 2012. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216306por.pdf>. Acesso em: 20/05/2015.
- [3] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
- [4] BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 23/05/2015.
- [6] CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". III Fórum Goiano de EJA, Goiânia,30/05a02/06/2007.Disponívelemhttp://forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A30%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf. Acesso em 26/05/2013.
- [7] CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. RBPAE v.23, n.3. 2007. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145. Acesso em:14/04/2015.
- [8] CURY, C. R. J. Direito à educação: um campo de atuação do Gestor Educacional na Escola. Brasília: Escola de Gestores, 2005. Disponível em < http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8- biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em 02/12/2014.

- [9] CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124. Minas Gerais: 2005. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>. Acesso em: 14/04/2015.
- [10] DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em:http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf Acesso em: 13/04/2015.
- DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>. Acesso em: 13/04/2015.
- [12] FERNANDES, R. F. Causas da evasão escolar da educação básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos. Distrito Federal: Universidade de Brasília, dezembro, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/handle/10483/6885>. Acesso em: 13/04/2015.
- [13] GADOTTI, M. Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- [14] GONZALÉZ, M. T.G. Absentismo y abandono escola: uma situción singular de la exclusión educativa. REICE. Revista Electrónica Iberoamerícana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, año/vol. 4, n. 01. Espanha: 2006. Disponível em:http://www.edomex.gob.mx/ecal/doc/pdf/absentismo%20y%20abandono%20escolar.pdf>. Acesso em: 14/04/2015.
- [15] HILSDORF, M. L. S. História da Educação Brasileira: Leituras. 1. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- [16] MURATA, M. P. F. e MURATA, A. T. Educação em Direitos Humanos: Públicos da Desigualdade Social. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2014.
- [17] ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em < http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em 02/12/2014.
- [18] RIBEIRO, V. M.; JUNIOR, R. C. e HADDAD, S (Org.). A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processo e resultados. Série Documental Relatos de Pesquisa 39. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: < http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1141>. Acesso em: 20/05/2015.
- [19] ROMÃO, J. E. e GADOTTI, M. Educação de adultos: identidades, cenários e perspectivas.Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- [20] SOUZA, J. C. L. EJA: de ensino supletivo à condição de um novo paradigma para a educação no tempo presente. In: SESC. Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores. 1. Ed. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011.
- [21] VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 88, n. 219. Brasília: 2007. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>. Acesso em: 24/05/2015.
- [22] UNICEF. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes / Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em:http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/brazil-oosci-report-2012-pr.pdf. Acesso em: 20/05/2015.

Capítulo 8

Vamos tomar um chá? A Matemática na educação de jovens e adultos

Ana Paula de Abreu Moura Marisa Beatriz Bezerra Leal Angélica Moraes Mattozinho

Resumo: A Matemática está em toda parte e em todo lugar. É um mundo dentro do próprio mundo. Muitas vezes assusta alguns alunos que acreditam ser necessário um 'dom especial' para seu aprendizado. Além disso, muitos deles, principalmente os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a associam com reprovação e exclusão do ambiente escolar. Tendo por objetivo a desconstrução dessa imagem da Matemática, através de uma nova perspectiva sobre a relação ensino-aprendizagem dessa disciplina nos anos iniciais da EJA, surgiu a proposta de se realizar um trabalho interdisciplinar, através de oficinas pedagógicas, que buscavam evidenciar como que em fatos simples do cotidiano, como tomar um chá, produzir vinagre caseiro ou construir uma colcha de retalhos, a matemática está presente. A inspiração para essa metodologia de trabalho surgiu a partir da nossa experiência com as turmas de Alfabetização da EJA do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, uma ação extensionista coordenada pela Faculdade de Educação em articulação com o Instituto de Matemática, a Faculdade de Letras, a Escola de Educação Física e Desporto e a Pró-Reitoria de Extensão. A proposta de oficina que desenvolvemos articula abordagens teóricas, com atividades práticas, na busca de estimular reflexões e abrir novas discussões sobre a apresentação de alguns conteúdos abordados.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Educação de Jovens e Adultos; Extensão Universitária; Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

A linguagem matemática, apesar de presente no dia a dia, ainda assusta muitos de nossos alunos, quando é sistematizada nos espaços educativos. Com a Educação de Jovens e Adultos não é diferente, pelo contrário, muitos dos alunos procuram às classes de alfabetização dizendo que só querem aprender a ler e escrever o próprio nome, chegando a faltar quando há alguma indicação de trabalho de uma proposta que envolva a linguagem matemática.

A discussão em torno da matemática como uma linguagem tem sido objeto de muitos debates e gerado diferentes posições. Neste trabalho optamos por reafirmar a matemática enquanto uma linguagem e, para isto utilizamos dois argumentos de Gómez-Granell (2006) quando a autora diz que:

Em primeiro lugar, tal como ocorre em qualquer linguagem, o domínio da linguagem matemática implica também um conhecimento de aspectos sintáticos e semânticos. Em segundo lugar, seria preciso admitir que a linguagem matemática constitui uma forma de discurso específico que, embora guarde estreita relação com a atividade conceitual, mantém a sua própria especificidade como discurso linguístico. (Gómez-Granell, 2006, p. 274)

A matemática está ligada à compreensão, isto é, a apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos e, isso é fundamental para os alunos jovens e adultos das classes de alfabetização. Assim, acreditamos que a construção dos significados da linguagem matemática e a ruptura com a visão dessa como algo árduo, que é necessário para complementação dos estudos, é um grande desafio. Muitas vezes, o trabalho com a matemática é realizado a partir de uma prática que estimula os alunos a decorar regras e não a entendêlas, o que faz com que muitos não busquem a compreensão e sim a decoreba.

Na busca de evidenciar para os alunos, que eles lidam com a matemática o tempo todo, levamos para as classes de alfabetização do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos a proposta de Oficinas Pedagógicas, que tinha como objetivo trabalhar os conteúdos escolares da linguagem matemática, a partir da sistematização de hábitos cotidianos, uma vez que a estimativa e o palpite são fundamentais para a formação matemática, mas sozinhos não bastam. Resolver cálculos que envolvem uma quantia pequena e números inteiros pode ser simples, mas se a quantia for alta, a pessoa que não passou pelo processo de alfabetização matemática pode encontrar inúmeras dificuldades, pois a linguagem matemática envolve a "tradução" da linguagem natural para uma linguagem universal formalizada, permitindo a abstração do essencial das relações matemáticas envolvidas. (Gomes-Granell, 2006, p. 260).

2. UM POUCO DA HISTÓRIA DO PROGRAMA INTEGRADO DA UFRJ PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Programa Integrado se constitui como um espaço de construção desses conhecimentos da linguagem matemática. Desenvolvido em parcerias com escolas públicas e entidades da sociedade civil, ele é uma ação de Extensão Universitária, que busca preservar, em seus diferentes projetos, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Diante disso, as Oficinas Pedagógicas, além de envolverem a ação na sala de aula, traziam também uma proposta de que os extensionistas que desenvolviam a ação, imprimissem um olhar investigativo, que buscassem identificar as principais dúvidas, impasses e, em especial, os agentes facilitadores que ajudavam a potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Realizar essa atividade a partir da Extensão permitiu a todos nós, romper os muros da universidade e colocar em diálogo os conhecimentos que são construídos nesse espaço, com os conhecimentos que são construídos em outros espaços/tempos de nossa sociedade, possibilitando assim, a socialização e a ressignificação dos mesmos ao serem confrontados, discutidos, reformulados. Com Moura (2013), vemos que:

No caso do Programa Integrado, a extensão tem permitido aos docentes, técnico-administrativos, alunos de graduação e de pós-graduação participantes verem os conhecimentos teóricos, que normalmente são produzidos na pesquisa e trabalhados no ensino, em um campo concreto de ação social. Isso vem possibilitando uma revisão destes conhecimentos e um enriquecimento da prática educativa desenvolvida nas comunidades com os alfabetizandos. (Moura, 2013, p. 71-72)

Desde a sua criação no final do ano de 2003 o Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos¹⁷, buscou construir essa prática, citada pela autora, respeitando o significado da Extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mãodupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 2001).

Partindo dessa visão interdisciplinar, o Programa, nasceu em resposta a uma solicitação de moradores do bairro Maré, como uma iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão, que articulou sua construção a partir da união de diferentes unidades acadêmicas - Faculdade de Educação, Letras, Instituto de Matemática e Escola de Serviço Social – que enviaram professores e alunos de graduação da UFRJ para participar da construção. Atualmente além dessas unidades acadêmicas anteriormente ditas, o Programa também conta com a participação da Faculdade de Educação Física e Desporto.

Inicialmente as atividades educativas desenvolvidas pelo Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos se concentraram nas comunidades populares próximas geograficamente ao *campus* universitário da Ilha do Fundão. Tais ações foram desenvolvidas no bairro Maré e, posteriormente, a partir dos resultados obtidos nas primeiras experiências, a universidade foi convidada a instalar salas de alfabetização nas comunidades de Parada de Lucas, Colégio, Manguinhos e no campus da UFRJ. Atualmente, em função dos cortes nos orçamentos das universidades, o Programa teve sua ação reduzida e tem apenas uma turma sob sua responsabilidade e atua em outras 10 classes de alfabetização em parcerias estabelecidas com escolas públicas e entidade da sociedade civil, em espaços populares dos bairros Maré e Ilha do Governador.

Ao longo de sua existência, o Programa ofereceu dezenove edições do Curso de Formação Inicial de Alfabetizadores de Jovens e Adultos e treze Cursos de Formação Continuada para os alfabetizadores do Programa. No ano de 2017, o Programa também assumiu o apoio pedagógico dos trabalhadores terceirizados ou servidores efetivos do *campus* da Praia Vermelha, que iriam se submeter às provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO PASSA TAMBÉM PELO ACESSO À LINGUAGEM MATEMÁTICA

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) divulgada em julho de 2020, o Brasil apresenta uma taxa de analfabetismo de 6,6% da população no ano de 2019, o que corresponde a aproximadamente 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas. Esses dados são uma violência numa sociedade que se pretende democrática, mas que não consegue garantir o direito básico de todo cidadão à educação. Os dados, somados ao papel que a universidade pode e deve cumprir na socialização do conhecimento historicamente construído, justificam a realização de diferentes ações governamentais que visam mudar essa realidade.

Quando foi criado, no final do ano de 2003, o programa recebeu o nome de Programa de Alfabetização do Bairro Maré. Posteriormente, no ano de 2006, devido à procura do programa por outras comunidades, o programa passou a ser denominado de Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos de Espaços Populares e a partir de ampliação de suas ações para além do processo de alfabetização, o programa recebeu o nome de Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos.

Em sala de aula, um dos desafios para a modificação destes dados é a inserção dos alunos na linguagem matemática. Embora a matemática esteja em toda parte e em todo lugar, quando sistematizada nas classes de alfabetização, às vezes, ela assusta alguns alunos que chegam a verbalizar que no processo alfabetizador 'basta conhecer as letras e ler um pouquinho, pois não é qualquer um que consegue aprender a matemática do papel'. Além disso, muitos deles, principalmente os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a associam com reprovação e exclusão do ambiente escolar, como um obstáculo, quase que intransponível.

Especificamente para EJA, as orientações sugeridas pelo MEC (2000) reafirmam a proposta de Paulo Freire (2002) ao ressaltar a importância de identificar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos tomando-os como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Essa perspectiva encontra muitas possibilidades na construção de conhecimentos acerca dos conteúdos matemáticos, pois podemos resgatar a utilização cotidiana dos conhecimentos matemático, buscando tornar essa disciplina mais atrativa e compreensível. Nesse contexto, o grande desafio é mostrar para o aluno que ele já faz uso da linguagem matemática mesmo inúmeras ações desde fazer um café, um chá, até costurar. No momento da aula, o que aprendemos é sistematizar esses conhecimentos. Nessa perspectiva, Fonseca (2002) afirma que é necessário buscar a origem do conhecimento matemático, contextualizando-o e principalmente tornando-o acessível e inserido na realidade dos educandos.

Partindo da concepção de Paulo Freire (1987) de que a educação é comunicação, é diálogo, vemos a necessidade de construir uma prática dialógica, onde o direito a dizer a palavra é de todos e não de um único detentor da verdade ou dos conhecimentos escolares. Segundo o educador:

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 idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987 p. 79)

Nesse sentido, o diálogo desempenha um papel fundamental para que os alunos da EJA possam ir aos poucos estabelecendo vínculos entre os conhecimentos informais e intuitivos e a linguagem matemática, tornando como principal função do professor a mediação. Afinal, "os adultos não escolarizados aprendem muito através da comunicação oral, por isso é importante dar-lhes a oportunidade de "falar de matemática", de explicar suas idéias antes de representá-la no papel (BRASIL, 1996, p.101). Assim, optamos por construir este diálogo em torno da linguagem matemática através de Oficinas Pedagógicas Interdisciplinares.

4. OFICINAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES UMA OUTRA ABORDAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Para a realização das Oficinas Pedagógicas articulamos extensionistas de diferentes áreas do conhecimento - Matemática, Letras e Pedagogia – que atuam no Programa com o objetivo de desconstruir a imagem negativa da matemática, a partir de uma nova perspectiva da relação ensino-aprendizagem. Além do trabalho ser construído numa perspectiva interdisciplinar, buscou também preservar a indissociabilidade entre ensino- pesquisa-extensão, atendendo assim, uma das Diretrizes da Extensão Universitária, pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX – Política Nacional de Extensão (2012).

Tendo em mente que o objetivo principal da Ciência Matemática é a representação da realidade para uma melhor participação do meio em que se vive e para poder interferir nele e que uma das metas da Educação Matemática é a de melhorar a relação ensino-aprendizagem dessa disciplina, partimos de situações cotidianas dos alunos, onde a matemática está presente, para a construção das Oficinas Pedagógicas, buscando desmistificar a imagem negativa que muitos trazem dessa área do conhecimento.

A oficina denominada "O Chá e a Matemática" buscou aliar conhecimentos da história, das ciências biológicas, aos conhecimentos da língua materna e da linguagem matemática com o objetivo de apresentar para os alunos como esses conhecimentos estão articulados na estrutura sociocultural em que vivem. Sendo assim, não há sentido em separá-los nas atividades didáticas, criando uma maneira artificial de apresentar os conteúdos escolares. O objetivo da atividade foi propiciar reflexões e abrir novas discussões sobre o encontro das diferentes áreas na construção do conhecimento, em especial, a Matemática na Alfabetização de Jovens e Adultos.

A atividade extensionista envolveu ações de ensino e pesquisa e se pautou na abordagem dialógica, por acreditar que esta possibilita uma maior democratização do conhecimento e respeito à cultura popular, uma vez que extensionistas e alfabetizandos participam ativamente da realização da proposta, sem que nenhum seja considerado mero receptáculo do conhecimento do outro. Pelo contrário, ambos socializam seus saberes o que possibilita a construção de um novo saber.

Antes da entrada em sala, para desenvolver as atividades com os alfabetizandos, a equipe se reuniu para montar as atividades, a partir de questões presentes em encontros anteriores com as classes de alfabetização. Nesses encontros, para além de desenvolver a ação proposta, a equipe busca imprimir um olhar investigativo para outras questões que possam surgir durante a atividade. Como dito anteriormente, na equipe temos extensionistas de diferentes áreas do conhecimento e o diálogo construído em torno da realização da proposta, nos possibilita identificar diferentes olhares sobre uma mesma proposta, ampliando nossa compreensão e nossa capacidade de intervenção.

Durante os encontros a equipe do Programa buscou levantar junto a professores e alunos temas para novas intervenções, mas estava com o olhar aguçado para identificar outros temas que não foram verbalizados. As oficinas foram construídas de forma interdisciplinar e desenvolvidas nas classes de alfabetização de escolas públicas e outras situadas em diferentes espaços populares, em parceria com Associação de Moradores, Igreja, Escolas Públicas, dentre outros. Após a escolha dos temas cada equipe ficou responsável por um conjunto de temas que deveriam ser desenvolvidos de maneira interdisciplinar, mas priorizando uma determinada área do conhecimento, atendendo às questões trazidas pelos alfabetizadores. Coube a equipe de Matemática a responsabilidade pela elaboração de quatro oficinas entre elas "O Chá e a Matemática".

Realizamos um estudo sobre o costume de tomar chá e como ele chega ao Brasil, recorrendo aos conhecimentos dos historiadores da equipe. Nossa experiência em sala de aula mostra a importância que os alunos dão a informações novas sobre questões presentes no cotidiano, por isso construímos um pequeno material para que eles. Identificamos também que, muitos alfabetizandos utilizavam o chá como remédio e durante as aulas foram compartilhadas receitas com intuito "curativo" ou não para seus colegas e alfabetizadores. O movimento de compartilhar conhecimentos de vida foi o nosso ponto de partida para elaborar a oficina. Ancorados na perspectiva freiriana de que "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2002) e partindo da premissa da interdisciplinaridade, nos planejamentos foram desenvolvidos conteúdos para serem trabalhados visando à indissociabilidade entre teoria e prática.

Após a escolha do tema e a conversa entre as equipes ficou decidido o formato e os conteúdos a serem trabalhados na oficina. A matemática trabalharia unidades de medidas padrão e não padrão. Nas classes de alfabetização a oficina foi desenvolvida obedecendo as seguintes etapas:

- Relato de Experiência dos sujeitos envolvidos com o uso de chás, destacando seus benefícios, malefícios e efeitos. Discussão coletiva sobre os riscos de se fazer um chá utilizando medidas desproporcionais;
- Distribuição e discussão de textos sobre a história do chá. Construção de textos coletivos, apresentação de algumas unidades de medida padrão e não padrão, tais como: um punhado de folhas, 1 litro de água, um pedaço de alho, etc.
- Apresentação dos conteúdos sobre as unidades de medidas de capacidade e de massa. Discussão sobre vantagens e desvantagens da utilização de medidas padrões e não padrões;
- Utilização de recipientes de iguais medidas e formatos diferentes para reforçar a entendimento de capacidade;
- Apresentação de várias situações-problema envolvendo unidades de medidas padrão;
- Construção coletiva de novas situações problema e sugestões de atividades utilizando o tema, levando em consideração o perfil de cada turma;
- Elaboração coletiva de um livro de receitas de chás;
- Discussão e avaliação da Oficina, com a divulgação de receitas do livro coletivo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O enfoque interdisciplinar, no qual se baseou a oficina proposta, a metodologia ancorada no pensamento do educador Paulo Freire e o respeito ao conhecimento acumulado pelos indivíduos ao longo de suas vidas, foram os princípios fundamentais para elaboração deste trabalho e, consequentemente, ponto de partida para um processo educativo que visa à troca de saberes e a construção de novos conhecimentos.

Durante a realização das Oficinas pudemos perceber que os alfabetizandos ao participarem de um trabalho, que faz parte do seu dia a dia, realizaram com alegria e segurança as atividades propostas. Diante disso, afirmamos que aproximar a Matemática da vida cotidiana possibilita romper com uma visão instrucionista e fragmentada da educação e contribui para que o aprendizado da linguagem matemática ocorre de maneira mais significativa.

Por outro lado, os alfabetizadores, que em geral possuem dificuldades com a matemática, tiveram a oportunidade de se confrontar com seus próprios medos e limitações ao trabalhar com uma matemática que os alunos conseguiram enxergar. Dessa forma a realização dessa oficina proporcionou uma aprendizagem significativa não só para os alfabetizados, mas também para os alfabetizadores, possibilitando reflexões mais amplas de suas práticas ou futuras práticas educativas.

O tema desenvolvido de forma a colocar em diálogo os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos específicos dos sujeitos aprendizes, permitiu proporcionar a todos os envolvidos uma discussão que transcendeu a apresentação da oficina, avançando para a reflexão de campos culturais, sociais e afetivos, que acabou gerando como produto um livro de receitas de autoria dos alfabetizandos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática, assim como o ensino da língua materna se constitui como um instrumento primordial do processo educativo. Um rápido olhar sobre sua história possibilita vê-la em sua prática filosófica, científica e social e contribui para o entendimento do lugar que ela tem no mundo e dos seus diferentes papéis, seja na instrumentação para a vida, ou na estruturação do pensamento e no desenvolvimento do raciocínio lógico. Ela comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair.

As dificuldades no aprendizado da Matemática, muitas vezes, não são superadas através de aulas tradicionais, pois essas nem sempre envolvem e motivam os alunos e alfabetizadores. Acreditamos que é preciso buscar alternativas metodológicas, para que haja um aprendizado significativo capaz de mudar o modo dos alunos verem a matemática. Nesse sentido, o trabalho conjunto de ensino, pesquisa e extensão vêm possibilitando que conteúdos teóricos-conceituais ensinados na graduação e na pós-graduação sejam redimensionados para serem utilizados em salas de aula da EJA e possam promover um maior desejo pelo aprendizado da Matemática.

A oficina proposta foi fundamental para uma melhor identificação de como a Matemática está inserida no mundo e para a compreensão da importância da utilização de unidades de medida padrão neste tipo de atividade, assim como o uso de utensílios que podem apresentar diferentes formas.

Acreditamos que este estudo, realizado a partir da extensão universitária, poderá trazer contribuições para o ensino da matemática, visto que frequentemente, encontramos dificuldades por pautar o aprendizado na memorização de regras, cálculos e fórmulas. Na maioria das vezes, subestimamos os conceitos desenvolvidos nas práticas cotidianas dos jovens e dos adultos, de suas interações sociais imediatas e, partimos para a sistematização sem a necessária discussão, privando os alunos da riqueza do conteúdo proveniente da experiência pessoal. Nesse sentido, as Oficinas Pedagógicas Interdisciplinares nos apontaram um caminho promissor para reconstruirmos novas práticas educativas.

Então, vamos tomar um chá?

REFERÊNCIA

- [1] BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.
- [2] FONSECA, M. C. Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- [3] FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.1).
- [4] FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- [5] Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- [6] GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In Teberosky, Ana & Tolchinsky, Liliana (org.) Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2006.
- [7] MOURA, A. P. A. C. Processos Formativos em Educação de Jovens e Adultos presentes na Extensão Universitária. Revista Lugares de Educação issn 2237 1451. V.3, n.5, 2013.

Capítulo 9

Projeto educativo desenvolvido em um espaço não formal de educação e sua contribuição para a transformação social da criança vulnerável

Ketlin Cristine Ribeiro Barbosa Rilary Gelceane Rodrigues Bueno

Resumo: O artigo aborda acerca do projeto educativo desenvolvido em um espaço de educação não formal e sua contribuição para a transformação social da criança em situação de vulnerabilidade. A pesquisa tem o intuito de analisar as práticas educacionais desenvolvidas na referida Organização da Sociedade Civil em Curitiba, Paraná. A metodologia exploratória e descritiva utilizada possibilitou a observação ampla dos bancos de dados fornecidos pela própria instituição como o currículo de aprendizagem e chamadas dos meses de Outubro e Novembro de 2018 e Fevereiro e Março de 2019, além desses documentos utilizados realizou- se uma observação sobre o espaço e contexto social da comunidade ao entorno da instituição. Acreditamos que a educação é um dos processos que possibilita os indivíduos a emancipação da pobreza sendo assim, pudemos observar que os espaços não formais de ensino visão auxiliar a ascensão do cidadão pleno.

Palavras Chave: projeto educativo. Pobreza. Emancipação

1. INTRODUÇÃO

A pobreza é um problema social notório no Brasil que sempre esteve presente na sociedade desde sua constituição, diversos fatores contribuem para a produção e perpetuação da mesma como: econômico, histórico cultural, educacional, político, regional, fatores naturais (clima, localidade, desastres naturais) além de saneamento e saúde. Seus níveis são exorbitantes e afetam cerca de 50 milhões de brasileiros que vivem em situação de pobreza sendo 15,4 milhões vivendo abaixo da linha de extrema pobreza segundo o IBGE (2018). Destaca-se no Brasil a injustiça social como uma das maiores causas, sendo ela um círculo vicioso e contínuo excluindo o indivíduo da sociedade junto com a execução de políticas públicas que ao contrário de buscar meios para diminuir a desigualdade, apenas a fortalece com um mal gerenciamento. Os sujeitos mais afetados nessa situação são as crianças, muitas vezes são colocadas em duas perspectivas, a assistencialista e a moralista, tornando-as dependentes de tais ações momentâneas que interferem a curto prazo no cotidiano desses sujeitos. Por isso a vertente educacional que enxerga nessas crianças a capacidade de desenvolver suas aptidões em sociedade faz-se extremamente necessária.

Diversos sociólogos, filósofos e pedagogos como Paulo Freire afirmaram que a educação possui papel fundamental para a ascensão do cenário da desigualdade social, pois, o aumento de renda, embora importante, não é suficiente. Aquele que é alfabetizado e letrado compreende, reflete e critica a realidade, tornando possível a libertação da opressão social e a busca pela garantia de seus direitos. Muitas vezes, os moradores de áreas de riscos não possuem vislumbre de um futuro melhor, tornando assim, fundamental a educação para a ampliação de suas perspectivas.

Partindo desse pressuposto o presente artigo possui o intuito de observar e analisar o projeto educativo realizado na comunidade em situação de vulnerabilidade social e econômica Vila Torres, no bairro Prado Velho, em Curitiba-PR. Intenta ainda observar como esse projeto pode contribuir para a transformação do sujeito.

O banco de dados que foi utilizado para análise se estrutura entorno de um projeto educativo, sendo analisado no período de novembro de 2018 a março de 2019, o qual foi criado pela própria instituição tendo como intuito avaliar e observar o desempenho da criança em relação às oficinas oferecidas por determinada Organização da Sociedade Civil (OSC).

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa possui caráter exploratório e descritivo com o intuito de buscar respostas socioculturais e psicopedagógicas com uma abordagem qualitativa, na comunidade Vila Torres Prado Velho PR.

Realizou-se uma investigação acerca do projeto educativo em uma OSC. A mesma passou por uma reforma tanto espacial quanto pedagógica e administrativa e dessa forma foi possível analisar como isso afetou o andamento pedagógico da instituição. Essa investigação teve como instrumento os bancos de dados fornecidos pela própria OSC nos períodos de Dezembro de 2018 a Março de 2019 tais como as chamadas de presença das crianças e o currículo de aprendizagem, o qual é utilizado para avaliar o desenvolvimento dos aprendizes e auxilia na percepção das próprias educadoras sociais acerca das propostas realizadas.

Realizou-se uma análise social, econômica e política sobre o entorno da instituição residente na Vila Torres na cidade de Curitiba. Após foi feita a primeira ação direta com a instituição em que foi observado o espaço físico, a organização pedagógica e administrativa.

O espaço no qual as crianças realizam suas propostas é amplo de modo que permite uma maior locomoção pelo local possibilitando a autonomia, estimulação da criatividade e aprendizagem. Segundo Pinto (2003), o espaço no qual estamos inseridos influencia em nosso comportamento e aprendizagem, por isso é necessário um planejamento adequado para organização que possibilite criar os sentimentos de apropriação, pertencimento, conforto e segurança.

Em relação a questão pedagógica analisamos o currículo de aprendizagem, como é sua estrutura, de que maneira são estabelecidos critérios para avaliação, e se correspondem ao esperado pela instituição com a criação desse método nos meses de Outubro e Novembro de 2018 e Fevereiro e Março de 2019. Além disso, observamos as chamadas, a partir das quais pudemos fazer um comparativo entre os meses para verificar se mudou a frequência ou não depois da mudança pedagógica e administrativa.

Outra questão pesquisada foi o embasamento teórico da instituição para realização de suas práticas, sendo a pedagogia Waldorf a principal teoria que influencia o setor pedagógico da instituição, que intenciona o desenvolvimento pleno do cidadão, tanto intelectualmente, quanto emocionalmente para que consiga lidar com a sociedade a sua volta sentindo-se inserido na mesma. Com isso a OSC criou cerca de nove oficinas que abordam diferentes temáticas voltadas para a preparação dessas capacitações do indivíduo, sejam elas:

- Artes: seu objetivo é trabalhar com os aprendizes todo aspecto de representação de formas e cores, bem como técnicas e artistas diversos, de modo que desenvolvam sua criatividade e imaginação.
- ECA: o Estatuto da Criança e do Adolescente é um marco para os direitos da sociedade e é de extrema importância a criança saber os seus direitos e deveres como cidadão.
- Interculturalismo: ela serve para ampliar a visão de mundo dos aprendizes e ensiná-los a respeito das diversidades no Brasil e no mundo. Fazendo com que a criança possua contato de maneira respeitosa a várias culturas do mundo, explorando e vivenciando experiências.
- Inclusão Digital: o acesso à tecnologia é uma das atividades disponibilizadas semanalmente onde os aprendizes podem se desenvolver por meio de jogos eletrônicos, conceitos de alfabetização digital no laboratório de informática, visando assim, maior aprendizado e desenvolvimento dos educandos no ambiente digital.
- Empreendedorismo: tem como intuito cultivar os sonhos das crianças, ensiná- los a deixar seu legado no mundo e levar valores para o resto das suas vidas.
- Acompanhamento escolar: o acompanhamento escolar é crucial na vida dos aprendizes, é através deste auxílio que as crianças compreendem melhor aprendizagens articuladas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social, atualizando e complementando conhecimentos de vivência familiar e experiência cultural. Assim, esta oficina visa contribuir com a melhora no rendimento escolar e promover a valorização e o interesse pelos estudos de modo geral.
- Leitura/Literatura: Despertar o interesse pela leitura e debater as ideias contidas nos textos auxiliando-os nas dificuldades da leitura e interpretação de textos, oferecendo o suporte necessário para que desenvolvam um olhar mais crítico. Incentivar a leitura, a pesquisa e produção de textos. Estimular o raciocínio lógico, estimulando formas diversas de expressão, interação, aprendizagem, autonomia e proteção social. Contribuir para a inserção, reinserção e permanência da criança e do adolescente no sistema educacional. As crianças têm acesso a livros através de atividades semanais que exercitam o gosto pela leitura.
- Oficina de Idiomas: democratizar o ensino de idiomas para as crianças inseridas na Organização, objetivando uma complementação para a inclusão social. Vale reforçar que o conhecimento básico de um novo idioma está cada vez mais evidente no que tange o desenvolvimento social.
- Oficina de Meio Ambiente: tem como pressuposto construir junto com os aprendizes o respeito e solidariedade em relação a natureza, é trabalhado problemáticas ambientais como poluição, aquecimento global, descarte de resíduos dentre outras questões tão atuais na sociedade.
- Oficina de Cidadania e Valores: Diariamente as crianças são estimuladas a pensar em seus valores e a resolver conflitos pautados no respeito e na amorosidade, nas oficinas isso é reforçado com o objetivo de que cresçam com ética e respeito a si e ao outro.

A segunda ação direta realizada na OSC, foi analisar a equipe de trabalho e a administração da organização. A equipe conta com cinco colaboradores sendo uma gestora, uma coordenadora geral, duas educadoras sociais e uma auxiliar de serviços gerais. É uma instituição filantrópica sem apoio governamental e que depende exclusivamente de doações de pessoas físicas e jurídicas, consequentemente o número de funcionários é limitado. Também foi conversado com a gestora sobre a instituição e tivemos acessos há alguns documentos da OSC desde sua constituição.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A comunidade Vila Torres foi fundada no ano de 1970 através de invasões vindas do interior de Curitiba e região metropolitana, passou por diversos nomes sendo a atual Vila Torres.

Fica apenas três quilômetros do centro de Curitiba e tem, em seu entorno a PUCPR, o Colégio Medianeira, Colégio Esperança e a Federação das Indústrias do Paraná (Fiep). O local possui diversas dificuldades tanto em sua infraestrutura e organização como nas instâncias educacionais, políticas, sociais, econômicas resultados de uma exclusão social enraizada e atraso histórico cultural. Apesar disso a comunidade teve um crescimento acelerado e com a falta de políticas públicas que atendam a demanda populacional e consiga gerir esse crescimento a vila sofreu várias consequências de violência e preconceito que são originários do comércio ilegal de entorpecentes.

Em 2009 surgiu a instituição com a atual gestora. Com os seus 16 anos percebeu que havia uma demanda muito grande na comunidade em que morava, as crianças e adolescentes ficavam na rua em situação de vulnerabilidade. Assim, começou a utilizar os livros coletados pelos catadores de lixo recicláveis. Com esses livros iniciou-se um trabalho de rodas de leitura, o qual as crianças discutiam sobre a leitura e realizavam atividades voltadas a temática dos livros. O objetivo era, por meio do contato com outras histórias proporcionar novas perspectivas de vida e sonhos do seu futuro. Consequentemente, em dezembro do mesmo ano a OSC foi devidamente registrada e as atividades foram regularizadas em um espaço alugado que está situado até hoje, completando seus 10 anos de atividade.

Seu funcionamento ocorre de segunda a sexta, atendendo cerca de 40 crianças de idade entre cinco e doze anos incompletos que são distribuídas nos turnos da manhã e tarde. Com isso podemos observar que desde o início a instituição teve como motivação a ampliação da perspectiva no futuro, não focando apenas no intelectual da criança, mas também em seu amadurecimento emocional e físico. Segundo Schneiders e Welter (2016, p. 11):

O aluno não desenvolve somente o potencial intelectual pensando no futuro profissional, mas principalmente que ele saia da escola com um suporte para encarar os desafios que o esperam, desejando atuar ajudando o próximo. Procura ensinar e educar a parte emocional do indivíduo, buscando alternativas para qualidade de vida, aliando bem-estar físico e emocional.

Partindo disso o projeto educativo elaborado na OSC atua para desenvolver as capacidades do estudante e não avaliar por meio de testes o desenvolvimento do potencial e intelectual do aprendiz para que se torne um cidadão formado emocionalmente e socialmente.

O currículo de aprendizagem consegue ilustrar essa relação, apesar de parecer um método quantitativo ele possui sua principal força na autoanálise das educadoras acerca das práticas realizadas. Segue o currículo de aprendizagem desenvolvido pela OSC:

TABELA 1: Currículo de Aprendizagem referente aos meses de Outubro e Novembro do ano de 2018 do turno tarde.

N	APRENDIZES	OUTUBRO	NOVEMBRO
1	APRENDIZ A		6
2	APRENDIZ B	7	6
3	APRENDIZ C	8	8
4	APRENDIZ D	7	7
5	APRENDIZ E	8	8
6	APRENDIZ F	7	7
7	APRENDIZ G	8	8
8	APRENDIZ H	8	8
9	APRENDIZ I	4	8
10	APRENDIZ J	8	6
11	APRENDIZ K	6	8
12	APRENDIZ L	8	8
13	APRENDIZ M	7	7
14	APRENDIZ N	8	8
15	APRENDIZ O	7	8
16	APRENDIZ P	7	8
17	APRENDIZ Q	9	8

Fonte: Dados disponibilizados pela Organização, 2019

Os resultados do projeto se dão através do currículo de aprendizagem em que se é efetuado uma pontuação com notas de 0 à 10 separadas em 4 categorias referentes ao desempenho coletivo, individual e sobre o aprendizado da criança, assim, ajudando a identificar os pontos positivos e negativos da oficina. Analisando os dados foi identificado que os aprendizes compreenderam e assimilaram os conteúdos trabalhados na oficina, demonstrando progresso no andamento do projeto, indo ao encontro aos objetivos estabelecidos. Os resultados quantitativos são estabelecidos por estas categorias, sendo elas: aprendizagem insuficiente (0- 2), aprendizagem parcialmente suficiente (3-5), aprendizagem suficiente (6-8) e aprendizagem plena (9-10) que indicam a evolução dos aprendizes.

Os dados qualitativos são avaliados diariamente através de observação por todo o núcleo pedagógico em que se são observados o comportamento, compreensão, aproveitamento e o progresso do indivíduo.

TABELA 2: Currículo de Aprendizagem referente aos meses de Fevereiro e Março do ano de 2019 do turno tarde.

taruc.									
N	APRENDIZES	FEVEREIRO	MARÇO						
1	APRENDIZ A	8	8						
2	APRENDIZ B	7	9						
3	APRENDIZ C	8							
4	APRENDIZ D	7	8						
5	APRENDIZ E	8	9						
6	APRENDIZ F	7	10						
7	APRENDIZ G	8	10						
8	APRENDIZ H	8	8						
9	APRENDIZ I	4	9						
10	APRENDIZ J	8	9						
11	APRENDIZ K	6	10						
12	APRENDIZ L	8	9						
13	APRENDIZ M	7	7						
14	APRENDIZ N	8	10						
15	APRENDIZ O	7	8						
16	APRENDIZ P	7	8						
17	APRENDIZ Q	9	8						
, D	1 1: / :	1 0	~ - 20						

Fonte: Dados disponíveis pela Organização, 2019.

Com esse documento as educadoras conseguem analisar suas práticas educativas e como afetam as crianças, se conseguem envolver os aprendizes em suas propostas, caso não consigam ou não queiram realizar, procuram encontrar os motivos e sanar as necessidades das crianças.

Em relação às chamadas observamos que os aprendizes possuem uma boa frequência, apesar de algumas crianças faltarem corriqueiramente a OSC possui um contato próximo das famílias estando sempre atentas aos ocorridos, quando necessário a instituição consegue informar autoridades dependendo de cada caso pensando sempre no bem da criança.

TABELA 3: Controle de frequência dos aprendizes referido aos meses de Outubro e Novembro de 2018 e dos meses de Fevereiro e Marco de 2019.

							-				uc i c					-		011							
							(C	N	TRO	DLE	DE	F	R	EQU	ENG	CIA	1							
											ODP	H 2	01	8/2	019										
- 1		OL	ITU	BRC)		NO	VEI	MBR	0		FEV	ERE	IRC			MARÇO				TOTAIS				
Mr. do aluno	Autos Dadas	Faltas	Aulas Repostas	Presença	% Frequencia	Autos Dadas	Faltes	Aulas Repostas	Presença	% Frequencia	Autos Dadas	Fallas	Autes Repostes	Presença	% Frequencia	Autos Dadas	Follas	Autes Repostas	Presença	% Frequencia	Autes Dodes	Faltas	Aufas Repostas	Presença	% Frequência
01	22	6	0	16	73%	20	1	0	19	95%	22	1	0	21	95%	19	2	0	17	89%	83	10	0	73	88%
02	22	1	0	21	95%	20	0	0	20	100%	22	1	0	21	95%	19	2	0	17	89%	83	4	0	79	95%
03	22	- 1	0	21	95%	20	0	0	20	100%	22	0	0	22	100%	19	0	0	19	100%	83	1	0	82	99%
04	22	6	0	16	73%	20	4	0	16	80%	22	0	0	22	100%	19	2	0	17	89%	83	12	0	71	86%
05	22	- 1	0	21	95%	20	0	0	20	100%	22	1	0	21	95%	19	1	0	18	95%	83	3	0	80	96%
06	22	- 1	0	21	95%	20	2	0	18	90%	22	1	0	21	95%	19	1	0	18	95%	83	5	0	78	94%
07	22	7	0	15	68%	20	7	0	13	65%	22	0	0	22	100%	19	0	0	19	100%	83	14	0	69	83%
08	22	- 1	0	21	95%	20	0	0	20	100%	22	0	0	22	100%	19	0	0	19	100%	83	1	0	82	99%
09	22	5	0	17	77%	20	6	0	14	70%	22	0	0	22	100%	19	1	0	18	95%	83	12	0	71	86%
10	22	7	0	15	68%	20	6	0	14	70%	22	1	0	21	95%	19	4	0	15	79%	83	18	0	65	78%
11	22	12	0	10	45%	20	12	0	8	40%	22	0	0	22	100%	19	1	0	18	95%	83	25	0	58	70%
12	22	0	0	22	100%	20	0	0	20	100%	22	2	0	20	91%	19	0	0	19	100%	83	2	0	81	98%
13	22	5	0	17	77%	20	2	0	18	90%	22	4	0	18	82%	19	1	0	18	95%	83	12	0	71	86%
14	22	1	0	21	95%	20	1	0	19	95%	22	4	0	18	82%	19	2	0	17	89%	83	8	0	75	90%
15	22	0	0	22	100%	20	5	0	15	75%	22	0	0	22	100%	19	1	0	18	95%	83	6	0	77	93%
16	200				-	1000			-		22	1	0	21	95%	19	4	0	15	79%	41	5	0	36	88%
17											22	4	0	18	82%	19	0	0	19	100%	41	4	0	37	90%
18											22	0	0	22	100%	19	2	0	17	89%	41	2	0	39	95%
19											22	2	0	20	91%	19	1	0	18	95%	41	3	0	38	93%
20											22	0	0	22	100%	19	0	0	19	100%	41	0	0	41	100%

Fonte: Dados disponíveis pela de Organização, 2019.

Com esse controle de frequência conseguimos analisar como a frequência das crianças aumentou em comparativo com o final do ano de 2018, isso se dá por conta da mudança pedagógica e administrativa, bem como de toda a equipe realizada no fim do ano. Visto que a OSC se tornou uma instituição que possui maior contato com os familiares e responsável é possível uma maior cobrança acerca dessas relações, desse modo a instituição fica a par dos acontecimentos com a criança e dependendo do caso pode acionar os órgãos sociais que lidam de maneira adequada com cada situação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação possui papel primordial para a libertação do indivíduo, torná-lo crítico, reflexivo e atuante na sociedade sendo essa uma discussão que vem desde séculos passados. A pobreza é outra problemática que desde os primórdios tem sido abordada, muitos autores indicam que para a superação da pobreza além de meios para adquirir renda é necessária uma educação libertadora em que o indivíduo consiga enxergar a sua realidade e reflita acerca na sociedade a sua volta. Diversas vezes o âmbito escolar não consegue atender a demanda que a população possui em relação a educação popular, por isso observar de perto o projeto educativo desenvolvido na OSC situada em uma comunidade vulnerável do ponto de vista econômico, cultural e social nos possibilitou enxergar uma nova perspectiva do potencial da educação. As crianças que a instituição atende residem próximo a mesma, elas possuem contato desde muito cedo com situações perigosas que acabam se tornando normais devido à forte frequência no cotidiano, como o tráfico de drogas, violência e mortes. Para que as crianças consigam pensar e refletir sobre sua realidade e criar perspectivas de futuro o projeto educativo atua como precursor trabalhando diversos aspectos desde princípios do ensino profissional, emoções, sentimentos e principalmente cidadania, mostrando que elas podem buscar seus direitos como sujeitos daquela sociedade e como a educação os ajuda a conquistarem seus sonhos, como vemos em Freire (1997, p.26) os sonhos são projetos pelos quais se luta.

Com os instrumentos analisados podemos perceber como a análise das propostas educacionais realizadas pelas educadoras são refletidas após as práticas das diversas oficinas ofertadas, com esse repensar tornase possível a melhoria dessas práticas de modo que o profissional consiga levar para a instituição uma combinação acerca da realidade que a criança trás e aquilo que elas possuem como necessidade. É perceptível como o projeto educativo foi desenvolvido para uma emancipação dos sujeitos unindo essas duas capacitações.

Foi citado durante os depoimentos sobre crianças que passaram pela OSC e hoje estão ativas no mercado de trabalho sentindo-se pertencentes a sociedade indo contra a exclusão social a qual é imposto para essa grande parcela da população, também há o caso de uma aprendiz que sempre sonhou em ser bailarina e conseguiu por meio da instituição uma bolsa para estudar ballet em um teatro renomado de Curitiba. Por isso a importância de projetos educativos em espaços não formais, servir não apenas como suporte para a educação nas escolas, mas também como ampliação de perspectiva e o mais importante, ajudar a construir meios que consigam alcançar os objetivos dos aprendizes superando os obstáculos impostos socialmente.

REFERÊNCIAS

- [1] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. Unesp, 1997.
- [2] GOVERNO BOLSONARO: 54 MILHÕES DE POBRES E MAIS CINCO DESAFIOS QUE O PRESIDENTE ENFRENTARÁ EM 2019 https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46431115>. Acesso em: 20 ab. 2019.
- [3] SCHNEIDERS, N; WELTER, M. P. Pedagogia Waldorf e sua contribuição para a formação do ser humano. 2016.
- [4] PINTO, M. R. B. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Acesso em 27 de abril, 2019, em http://repositorio.ufsc.br/bitstream/ handle/123456789/85023/192325.pdf?sequence=1
- [5] ODPH ORGANIZAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL HUMANO. Institucional. Disponível em: https://www.odph.org.br/sobre. Acesso em: 27 abr. 2019.

Capítulo 10

Programa Bolsa Família e a educação no Brasil

Maria Marinês da Costa Silva Márcio Jocerlan de Souza

Resumo: O presente trabalho é um estudo sobre as repercussões do Programa Bolsa Família no trabalho educativo da escola no que se refere às possibilidades de trabalho pedagógico com estudantes, notadamente àqueles que são beneficiários do bolsa família a fim de analisar as influências do programa na educação escolar brasileira. A partir de uma inquietação, que surgiu mediante depoimentos de crianças e adolescentes, decidimos pesquisar e procurar compreender repercussões do Programa Bolsa Família na escola. Foi realizada pesquisa bibliográfica, e análise documental, notadamente, de dispositivos legais normativos no que concerne ao programa e à educação brasileira. Por meio destes procedimentos metodológicos buscamos responder a questão central da pesquisa: Quais as repercussões do programa bolsa família no trabalho educativo da escola? Ainda buscamos compreender as mediações e contribuições do programa bolsa família com o trabalho pedagógico da escola, considerando a maior frequência dos alunos na escola. O estudo evidenciou que há uma maior permanência das crianças na escola, favorecendo a realização do trabalho pedagógico e, consequentemente, provocando mudanças quantitativas na matrícula e frequência escolar, bem como na redução do analfabetismo. Também evidenciou parceria família/escola e com instituições importantes como as secretarias de assistência social e de saúde no processo de acompanhamento dos beneficiários do Programa Bolsa Família.

Palavras-chave: Bolsa Família, Escola, Beneficiários, Educação, Política educacional.

1. INTRODUÇÃO

Nosso estudo buscou compreender a relação entre o processo educacional empreendido pela escola e o contexto social dos estudantes, tomando como eixo o programa bolsa família e a educação no Brasil. Cientes de que as garantias constitucionais e legais, apesar de extensas, não são satisfatórias para a proteção deste direito fundamental, nem para evitar o trabalho infantil, prática muito comum no território brasileiro, razão pela qual as políticas públicas de combate ao trabalho infantil desenvolvidas pelo governo brasileiro assumem importante função na garantia deste direito e dos direitos fundamentais em geral, da dignidade da pessoa humana e dos valores dademocracia.

Dentre as políticas públicas foi criado o Programa Bolsa Família (PBF) que tem como um de seus objetivos a erradicação do trabalho infantil. De acordo com a Lei n. 10.836/2004, que regulamenta o programa, para manutenção do benefício faz-se necessário ingressar e frequentar a escola. Ao longo dos anos percebemos que esse "manter-se na escola" tornou-se mais que uma contrapartida, passou a ser uma obrigação e ao tornar-se obrigação transformou-se um peso para as crianças e adolescentes e passamos a ouvir alguns discursos do tipo: "eu estou aqui porque minha mãe disse que se não vier para a escola a gente perde o Bolsa Família" ou "eu só venho para a escola por causa do Bolsa Família". Tais depoimentos nos inquietou e começamos a nos questionar até que ponto isso era positivo na vida educacional daquelas crianças e adolescentes.

A partir dessa inquietação decidimos pesquisar e entender como se dá o trabalho da escola com as crianças beneficiárias do programa. Para isso, resolvemos analisar a relação entre o benefício trazido pelo Bolsa Família e a educação no Brasil. Entendemos que é importante investigar repercussões do programa nas escolas públicas, considerando a presença de estudantes beneficiários. Assim sendo, realizamos pesquisa bibliográfica que nos deu suporte para desenvolver o trabalho, buscando responder a pergunta: Quais as repercussões do programa bolsa família na da escola?

Diante do processo de pesquisa evidenciou-se que o Programa Bolsa Família, enquanto política pública de transferência de renda, tem repercussões significativas no processo educacional escolar, com destaque para a permanência de um maior número de crianças e adolescentes na escola por um maior tempo, a ampliação da matrícula, aumento da frequência escolar e combate ao analfabetismo, assim como uma articulação entre programa de distribuição de renda e escola.

2. METODOLOGIA

Utilizamos como método de pesquisa a leitura e estudo dos documentos, resultados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) onde discutimos conceitos e pensamentos e tivemos uma oportunidade de expressarmo-nos sobre o tema pesquisado, buscando os significados atribuídos aos fatos pesquisados.

Buscando novos conhecimentos no campo social e educacional, recorremos autores que nos auxiliassem nesse processo. Dentre tantos estão: José Carlos Libâneo (2003 e 2006); Ilma Passos Veiga (1998 e 2004); Paulo Freire (2005), Juciani Severo Corrêa (2012); Lúcio Flávio Ferraz (2008), além dos documentos oficiais do governo: Medida provisória n. 132, de 20 de outubro de 2003 e a Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, dos dados fornecidos pelo INEP, por exemplo: Censo Escolar dos anos 2000 - 2015 e outros materiais acessados por meio eletrônico como: A Educação nas Constituições Brasileiras: Texto e Contexto - *Sofia Lerche Vieira (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP de 2007) que trata a* educação como um valor social que oferece possibilidades de exercer a cidadania plena; http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar sobre as melhorias da alimentação escolar; http://portal.mec.gov.br/transporte-escolar trata da melhoria e reforço do transporte.

Através da leitura de José Carlos Libâneo percebemos ideias importantes sobre universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático que nos norteariam na discursão acerca das práticas educacionais desenvolvidas nas escolas públicas. Ilma Passos Veiga trouxe a nossa trajetória uma visão sobre o desafio da escola que precisa olhar o cotidiano com sensibilidade, observar suas demandas, e construir um projeto político-pedagógico e administrá-lo da melhor maneira possível visando atender aos desafios apresentadas no seu dia a dia e atingir a qualidade em sua prática.

Tomamos seu trabalho de Paulo Freire na área da educação popular, voltada para a escolarização e para a formação da consciência política como suporte para entendermos as Políticas Educacionais com função de colaborar no enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, os quais comprometem a qualidade de ensino. Estas contribuem para a construção de uma sociedade onde as diferenças socioculturais e socioeconômicas não interfiram no acesso à educação escolar. Já Juciani Severo Corrêa nos trouxe a reflexão sobre o Bolsa Família que traz como meta vincular a transferência de renda à permanência da criança e adolescente na escola. A partir dessa perspectiva foram estabelecidas mudanças na forma de gestão de ensino público brasileiro, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e, principalmente, o interesse e permanência do aluno na escola. O que nos levou a perceber caminhos que nos ajudaram a seguir na construção das nossas reflexões acerca do Bolsa Família.

Lúcio Flávio Ferraz traz a problemática do desenvolvimento econômico que vai além do que se pode ser mensurado e encontra sentido no que podemos chamar de qualidade de vida de uma população. Tal reflexão nos auxiliou na construção das ideias sobre a superação das desigualdades sociais. Na Constituição Federal de 1988 buscamos fazer um paralelo entre nossa pesquisa e a Constituição por entendermos a importância da mesma na garantia dos direitos básicos.

Compreendemos a partir dessa leitura que não adianta ter direito a educação e continuar sem acesso aos direitos básicos para uma vida digna, como habitação, saúde e outros e ressaltamos e pelo menos parte desses direitos acabam por ter uma certa garantia pelo Programa.

3. DESENVOLVIMENTO

A Constituição Brasileira de 1988, que assegura os direitos dos cidadãos, é, sem dúvida, um dos maiores avanços na história das políticas públicas no que se refere a responsabilidade do Estado. A falta de oportunidade e de acesso à educação tornou o Brasil um dos países com o maior índice de analfabetismo.

O combate ao analfabetismo é um processo que vai além do letramento, exige um trabalho mais profundo com textos e informações e, são inevitáveis a convivência e o acesso às novas tecnologias. A raiz do analfabetismo está nas mentalidades, por isso, é difícil solucionar o problema com leis e decretos. Alfabetizar implica tornar consciente, valorizar e dar significado àquilo que representa seu mundo, adquirindo o universo das letras, palavras e em seguida das frases que passam a situar seu novo universo.

A alfabetização está ligada à edificação do próprio mundo, como comenta Hernani Maria Fiori, no prefácio da Pedagogia do Oprimido. Para ela, "o alfabetizador já sabe que a língua também é cultura, que o homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição; a partir da construção de suas próprias Palavras também construção de seu mundo" (FREIRE, 2005, p. 11).

A alfabetização não só ensina uma língua escrita, também ensina a valorizar a cultura, a característica humana e a liberdade. A alfabetização nos dá direito a superar "o estado de coisificação bem como a opressão desumanizadora, os sujeitos não podem temer à liberdade" (FREIRE, 2005. p. 38), para Freire esses mesmos sujeitos oprimidos preferem a adaptação, a um mundo opressor com falta de liberdade do que lutar para crescer e serem livres.

São diversos os fatores que influenciam o índice de analfabetismo em um país, um deles é a condição social da população. Sabe-se que o Brasil é um dos países com maior índice de desigualdades sociais e com o analfabetismo essa realidade não seria diferente. Infelizmente, ainda há no Brasil uma ideia de que os menos favorecidos não têm as habilidades necessárias para que aprendam, que assim sendo, devem aceitar-se como a mão de obra pesada e barata, permanecendo à margem da pirâmide social do nosso país.

Segundo o que está definido na Constituição de 1988 a educação brasileira seguirá como base para fazer o ensino acontecer os princípios: "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"; "VII - garantia de padrão de qualidade". Em 1996, a Lei n. 9.394 / 1996 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em seu artigo 3º, reafirmou os princípios da Constituição de 1988. Assim sendo, o acesso à educação é, com certeza, a porta de entrada para democratizar o processo educacional, mais é necessário que esse acesso seja concretizado pela permanência na escola e, nesse permanecer a aprendizagem escolar seja concretizado.

Segundo relatório da UNESCO a tríplice necessidade educacional, acesso, permanência e aprendizagem, são as principais características do processo de democratização e do direito à educação (UNESCO, 2000-2015). Quando falamos de sucesso escolar, nos referimos a uma proposta democrática de educação que não se restringe ao rendimento do aluno. Mas, principalmente, a garantia do direito à educação, que envolve, entre outras coisas, um caminho educacional sem interrupções, o respeito ao processo de desenvolvimento humano, à pluralidade e o saber pessoal. Dentre outros, implica, também, admitir o quanto pesa as disparidades sociais no processo de acesso e permanência à educação e o quanto é imprescindível a elaboração de políticas e o exercício de ir além desse quadro.

A escola tem a missão de trabalhar em plena comunhão com a proposta educacional nacional para promover a democratização do acesso e das circunstâncias oportunas de continuidade aos estudantes no que diz respeito à pluralidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de maneira a gerar o direito a uma aprendizagem expressiva, assegurando maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida.

No Governo de FHC, em 1997, foi desenvolvida a Campanha "Toda Criança na Escola"3, com o objetivo de incentivar um maior número de matriculas e, consequentemente, aumentar os resultados educacionais. Essa Campanha recebeu como suporte o Programa Transporte Escolar e o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Com Programa Transporte Escolar, o Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), adquiriu ônibus, mini e micro ônibus, para os estados e municípios, através da linha crédito concedida pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) - Caminho da Escola e da linha crédito concedida pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) assegurando a qualidade e segurança no transporte dos estudantes.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), existente desde 1955, fornecia alimentos saudáveis e nutritivos que eram usados como auxílio no crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar dos estudantes, como também, para criar hábitos alimentares saudáveis. O PNAE é usado para suprir necessidades previstas no artigo 208, incisos IV e VII, da Constituição Federal, quando determina que o dever do Estado com a educação é efetivado mediante a garantia de "educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade" (inciso IV) e "atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (inciso VII).

Nessas tentativas de diminuir o analfabetismo no Brasil, segundo Censo Escolar, chegamos aos seguintes índices: na década de 1970, o acesso escolar das crianças, entre 7 e 14 anos, era 67,0%; em 1994 passou a ser de 89,1% e, dois anos após a implantação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1998 esse número subiu para 95,8%, aproximando-se ao de países de maior desenvolvimento. Esses dados apontam que o Brasil está próximo de concretizar a meta de universalizar o acesso à educação no Ensino Fundamental, visto que, as crianças entre 7 e 14 anos que são matriculadas nesse nível de ensino, dos 95,8%, o número de 95,3% é de crianças matriculadas na faixa etária adequada para sua idade. No entanto, quando vemos a taxa bruta de escolarização, para esse nível de ensino, percebemos que essa ultrapassa em 28,1%, que corresponde a população fora de faixa matriculada nesse nível de ensino (INEP, Censo Escolar 2018).

O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa do Governo Federal, criado pela Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, e pela Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, destinado as ações de transferência de renda. O PBF é criado através da unificação de três dos programas criados na administração de Fernando Henrique Cardoso: o Bolsa-Escola, o Bolsa-Alimentação e o Auxílio-Gás. Visando a erradicação do trabalho infantil e o combate à fome, bem como, incentivar a permanência da criança e do adolescente na escola. Portanto, torna-se um programa que foi aperfeiçoado na década de 2000.

A Lei n. 10.836, no art. 8, define: "A execução e a gestão do Programa Bolsa Família são públicas e governamentais e dar-se-ão de forma descentralizada, por meio da conjugação de esforços entre os entes federados, observada a intersetorialidade, a participação comunitária e o controle social". O artigo 1º, parágrafo único, da Medida Provisória n. 132/2003, estabelece como finalidade do programa a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, afirmando que:

O programa de que trata a caput tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, especialmente as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação – "Bolsa Escola", instituído pela Lei 10.219, de 11 de abril de 2001, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA, criado pela Lei 10.689, de 13 de junho de 2003, do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à saúde – "Bolsa Alimentação", instituído pela Medida Provisória nº 2. 206-1, de 6 de setembro de 2001, do Programa Auxílio Gás, instituído pelo Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e do Cadastramento Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001 (BRASIL, 2003, art. 1).

O Programa Bolsa Família, do governo federal, passou a disponibilizar mensalmente benefícios em dinheiro para as famílias de baixa renda. Para isso, os beneficiados deverão atender a determinadas condicionalidades, dentre elas, realização dos exames pré-natal, acompanhamento nutricional e de saúde e a frequência escolar, esse último é o foco dessa pesquisa. O artigo 3º da Lei

n. 10.836 de 9 de janeiro de 2004 define que:

A concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber, de condicionalidades relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde, à frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular, sem prejuízo de outras previstas em regulamento (BRASIL, 2004, Art. 3º).

Sendo o acesso e o direito a educação um direito para poucos, desde os primórdios da história do país a maioria da população sofre pela falta de oportunidade, sobretudo, no campo social e educacional. O direito a ter acesso à educação sempre foi concedido à burguesia. O Programa Bolsa Família foi criado para enfrentar o maior dos desafios da nossa sociedade, que é combater a fome, a miséria e ressaltar a promoção da emancipação das famílias em situação de maior pobreza no país.

Destacamos aqui também que nem tudo foi fácil no processo de implantação e manutenção do Programa Bolsa Família. Quando olhamos para o cenário político nacional e lendo alguns autores, percebemos que não existe um respaldo aos sonhos despertados e almejados pelos beneficiários desse programa. Salientamos que o acesso à educação poderá despertar o sonho com um emprego digno e, com ele, uma maior e melhor qualidade de vida. Nosso mercado de trabalho nem sempre lhes oferece essa oportunidade.

A educação é uma importante via de libertação e emancipação social, um grande elemento de transformação social, porém, ela por si só não pode realizar a transformação. É preciso muito mais que investimento financeiro, que sana uma situação por um tempo, é preciso respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos. Nesse sentido, embora o Programa Bolsa Família tenha a inclusão social como objetivo e foque-se na educação como meio fundamental para realizar seus objetivos não nos deixemos alienar e acreditar que todos os problemas do país estão resolvidos por ele.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros. Sabemos que a educação se dá em um processo contínuo e, enquanto processo, acontece em vários espaços sociais, dos quais destaca-se a escola. Lembramos aqui que a escola não é apenas um espaço social onde se produz a emancipação do ser humano, ela é também, o lugar onde a socialização e a interação entre sujeitos produzem importantes mudanças, sejam pessoais ou coletivas. A escola tem como principal finalidade libertar as consciências, rompendo dessa maneira com paradigmas. É por isso, um instituto da sociedade que lhe proporciona compreender criticamente o passado, transformar o presente e gestar o futuro.

Considerando o contexto de família e de sociedade, procuramos estabelecer uma ponte entre as mesmas e perceber o caminho feito pela educação. Caminho esse, muito solitário, onde, inúmeras vezes, cabe à escola, e unicamente a ela, o papel de educar. Libâneo (2003), afirma que "a pratica escolar consiste na caracterização das condições que assegura a realização do docente[...]" (LIBANEO, 2006, p. 19). O trabalho docente não se reduz ao pedagógico, pois, a sociedade, dividida em classes sociais, exige da escola e, consequentemente, do docente muito mais que as funções pedagógicas.

Na conjuntura atual, o processo de estruturação e realização da educação, no Brasil, requer novos métodos, novas posturas, novas formas de ver e fazer educação. Deste modo, é perceptível a necessidade de uma relação estreita entre a família e a escola, que é, altamente, benéfica ao educando. Dentre as tantas instituições de ensino no Brasil muitas já fizeram ou fazem tentativas (algumas com sucesso outras nem tanto) de promover o estreitamento da relação entre a família e a escola. O fato é que cada dia mais urge a necessidade de uma educação mais humanizada.

Uma educação que forme o cidadão para a vida, um ser capaz de superar os desafios do dia-a-dia, de transpor barreiras, de refazer-se das quedas, capaz de quebrar paradigmas, promovendo a renovação da sociedade. É delegada às instituições de ensino a missão de formar cidadãos responsáveis, críticos, de caráter impecável. Porém, não podemos esquecer que a formação do caráter vem desde a gestação do ser humano e que a verdadeira cidadania se desenvolve no seio familiar. Neste sentindo percebemos o quanto é necessário que as famílias percebam o verdadeiro valor dessa parceria família/escola no desenvolvimento humano e intelectual de seusfilhos.

Dessa forma, deve a escola incluir em seu contexto ações e vivências para um bom desenvolvimento social e crítico do corpo discente. Veiga (1998) comenta que: "podemos considerar que a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos, ou então como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização" (VEIGA, 1998, p. 113).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da Constituição Federal a educação tornou-se um direito de todos e dever do Estado. Para a escola sempre foi um desafio conceder esse direito, pois, para que ela o faça precisa ter o aluno em sala de aula, e esse por diversas circunstancias acaba se afastando do convívio escolar. Com a implementação do Programa Bolsa Família (PBF) o Estado ganha um aliado importante no trabalho educacional desenvolvido pelas escolas.

Por ser exigência para manter o benefício, há um empenho da parte dos pais para que seus filhos permaneçam na escola, que, por sua vez, tendo os alunos em sala de aula, pode elaborar projetos que colaborem com o melhor rendimento do estudante, projetos que foquem o trabalho de alfabetização e formação de cidadãos críticos-reflexivos. Para comprovar a frequência do aluno beneficiário do PBF à escola, relatórios bimestrais são encaminhados a Secretaria Municipal de Educação do município, essa prepara um relatório geral e encaminha ao Conselho Gestor para ter garantia de que as exigências sejam cumpridas e que a bolsa possa ser mantida. A criança ou adolescente precisa ter, no mínimo, 75% de presença para que o benefício não seja bloqueado.

Embora a educação seja um direito social inerente ao cidadão brasileiro e, desta forma, tem a função formativa do indivíduo intervindo diretamente na constituição da sua identidade, nem sempre foi e é possível às escolas fornecerem uma educação de qualidade que cumpra com esse direito inerente ao cidadão de frequência escolar e analfabetismo no período de 2004 a 2014 que corresponde aos primeiros dez anos do Programa Bolsa Família.

Mesmo sabendo que houve nesse período outras iniciativas⁴ que favoreceram a esse crescimento da educação não podemos isentar a colaboração do Programa Bolsa família que, mesmo não sendo um programa educacional, e sim de distribuição de renda, devido as suas regras de participação, acaba por promover a frequência escolar dos seus beneficiários e portanto favorece o trabalho educativo da escola. Com essa presença diária, mesmo que a princípio "forçada" dos beneficiários do PBF já se tem o princípio base para a aprendizagem que é ter o aluno em sala. A partir desse princípio a preocupação da escola é a de fazer com que o educando participe do seu grupo ativa e afetivamente, apropriando-se, é claro, de valores, crenças, conhecimentos acadêmicos e referenciais sócio-históricos. Essa apropriação precisa ser significativa, tanto para si como para o outro, assim, o educando, torna-se uma pessoa consciente e responsável pela transformação da realidade em que está inserido.

Percebemos o desempenho do papel da Escola, no campo do conhecimento e no desenvolvimento das competências (cognitivas e humanas) e habilidades exigidas do aluno. Assim, com os beneficiários do Bolsa Família inseridos na escola ela pode trabalhar com projetos (Mais Alfabetização e outros) que ocupem a maior parte do tempo dessas crianças e adolescentes, afastando-os das zonas de riscos e do trabalho infantil. Dessa forma, a escola cumpre com sua função cognitiva e social na formação de seres críticos que são capazes de fazer a diferença na sociedade.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de nossa pesquisa ficou evidenciado que o Programa Bolsa Família repercute, enquanto política pública de transferência de renda, na escola. Dentre as principais repercussões, destacamos inicialmente a permanência de um maior número de crianças e adolescentes na escola, em parte incentivadas pela condicionalidade exigida pelo Programa. Entretanto, consideramos que a maior permanência proporciona a escola maiores possibilidades de realizar seu trabalho e uma maior probabilidade dos objetivos educacionais serem alcançados, considerando que a escola planeja e depende da presença dos alunos em sala de aula para por em prática seu planejamento. Com o planejamento concretizado tem-se uma maior chance de alcançar os resultados almejados.

Outra repercussão considerada é a mudança no quadro quantitativo referente a ampliação da matrícula, da frequência escolar e o combate ao analfabetismo. Na ampliação da matrícula, o programa tendo como uma de suas condicionalidades a exigência de que o beneficiário esteja matriculado na escola, além de ser uma exigência legal, estimula os pais a terem maior atenção para renovarem a matrícula de seus filhos. Quanto à frequência escolar, o programa condiciona o comparecimento do aluno na escola, pois há um envio dessa frequência a cada dois meses ao órgão responsável pela fiscalização do programa, fazendo com que tenha uma maior constância em sala de aula por medo de perder o direito de receber o benefício. Em relação ao combate ao analfabetismo, entende-se que os alunos estando na escola há mais oportunidades da escola alfabetizá-los, já que o trabalho da escola é voltado para a cultura letrada e a educação é um fator imprescindível à vida humana. O processo educacional é que faz o homem habituar-se ao meio, conseguindo realizar os seus empreendimentos diante de tantas variações no meio ao qual está inserido.

O estudo possibilitou compreender que há uma importante oportunidade de articulação entre o programa de distribuição de renda e escola. A articulação aproxima a família da escola, uma vez que a criança/adolescente está matriculada na escola, entende-se que há uma necessidade dos pais estarem no mesmo ambiente, participem das reuniões, eventos escolares e outras atividades. Ainda, destacamos a parceria de outras instituições importantes como a Secretaria de Assistência Social e da Saúde que se integram nesse trabalho com os alunos.

Nessa perspectiva, nosso trabalho possibilitou maior visibilidade dos resultados da política de distribuição de renda, representada no Programa Bolsa Família, que ao possibilitar uma melhoria na renda familiar, promove um progresso social e educacional aos seus beneficiários. Esse despertar, será tanto para as escolas parceiras como para as famílias, pois percebemos que, em se tratando do Bolsa Família, só é ressaltado a questão financeira pelas famílias e pelas escolas, e a questão financeira está agregado a muitos outros benefícios, já citados em nosso trabalho.

Não há como negar que o Programa Bolsa Família, tem influência no tocante ao acesso e permanência do beneficiário na escola e que essa permanência a longo prazo contribuirá nesse processo de formação cidadã, ajudando a promover o processo de libertação das amarras sociais e fortalecendo a sociedade brasileira para lutar incansavelmente por seus direitos, sobretudo, pelo direito à uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- [1] A EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: TEXTO E CONTEXTO Sofia Lerche Vieira disponível em http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749/725, acessado em: 10/05/2017 às 5h28.
- [2] AURÉLIO. Dicionário online, 2008. Disponível em https://dicionariodoaurelio.com. Acesso em 02 Julho 2019.
- [3] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.
- [4] BRASIL. Medida provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003. Brasília, DF, 2003.
- [5] BRASIL. Programa Alimentação Escolar. http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar, acessado em 28/05/2017 às 10h25.
- [6] BRASIL. Programa Bolsa Família: LEI No 10.836, DE 9 DE JANEIRO DE 2004. Brasília, DF, 2004.
- [7] BRASIL. Programa Transporte Escolar. http://portal.mec.gov.br/transporte-escolar, acessado em 28/05/2017 às 9h20.
- [8] CENSO ESCOLAR 2001 2014 INEP disponível em http://portal.inep. gov.br/documentos/186968/484154

- [9] FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, 43 ^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- [10] Instituto Cidadania. Projeto Fome Zero uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil. São Paulo, 2001.
- [11] LIBANEO, J. C. Democratização da escola pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 21. ed., 2006, p. 19
- [12] LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
- [13] Monteiro, Carlos Augusto. "A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil: implicações para as políticas públicas". Estudos e Pesquisas. Brasília: Inae, no 53, 2003.
- [14] RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS UNESCO disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf, acessado em 25 de abril de 2017 às 24h20.
- [15] VEIGA, Ilma Passos A. Escola: Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

Capítulo 11

Os planos municipais de educação de Belém e Ananindeua: Dos limites persistentes aos avanços imprescindíveis

Suellem Pantoja Alberto Damasceno Viviane Dourado Monika Reschke

Resumo: O presente texto é resultado de uma investigação sobre as metas referentes a educação infantil e ao ensino fundamental nos planos municipais de educação de Belém e de Ananindeua. Trata-se de uma pesquisa com o objetivo de construir um quadro comparativo dessas metas em nível nacional, estadual e municipal. Para tanto realizouse uma pesquisa documental a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Estadual de Educação do Pará (PEE/PA) e dos Planos Municipais de Educação de Ananindeua e de Belém. Destaca-se que os referidos municípios apresentaram avanços tímidos no que se refere a educação infantil e se mostram bastante afastados das metas estipuladas para o ensino fundamental principalmente nos anos finais.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de uma investigação sobre as metas referentes à educação infantil e ao ensino fundamental nos planos municipais de educação de Belém e Ananindeua elaborados em 2015. Sendo necessário, em alguns momentos da pesquisa retrocedermos aos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2013 e ao PNE de 2014, para nos auxiliar na compreensão dos referidos planos municipais. Como também houve a necessidade ampliarmos um pouco para o ano de 2016 para verificarmos a aplicabilidade dos planos.

Destacamos e registramos em cada um deles as metas referentes à educação infantil e ao ensino fundamental para elaborar um quadro comparativo entre elas (de âmbito municipal) e suas congêneres dos níveis estadual e nacional; além disso, buscamos fazer um levantamento dos dados do IDEB nos três níveis e concluirmos, por meio desta aferição, como estava a média do município em relação ao Estado do Pará e ao Brasil naquele período.

Para melhor entendimento do contexto político educacional, fizemos uma breve recuperação do debate nacional acerca da concepção, elaboração e formalização da lei 13.005/2014 (que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e deu outras providências).

Da mesma forma nos utilizamos de autores contemporâneos, de diferentes áreas, que vêm discutindo essa temática em diferentes aspectos, procurando construir um quadro teórico capaz de subsidiar a compreensão das razões pelas quais ainda nos ressentimos de tantas dificuldades no que tange à efetivação das ações planejadas — e consideradas imprescindíveis para a conquista de avanços mais significativos e suas consequências no que tange às políticas educacionais.

2. A LUTA POR UM PLANO NACIONAL À ALTURA DOS DESAFIOS BRASILEIROS

Desde a década de 30, os educadores comprometidos com uma educação democrática, gratuita, laica e de qualidade social têm enfrentado dificuldades para a conquista e efetivação de um plano educacional adequado para as necessidades da nação brasileira, sobretudo em razão de divergências quanto a sua concepção, natureza e fins; de modo que é forçoso reconhecer que, em nosso país

a concepção e execução do planejamento educacional comumente estiveram subordinadas a interesses outros, que não os da educação propriamente dita, até porque a inexistência de uma política educacional como eixo orientador das ações comprometia a percepção do planejamento como ferramenta de efetivação de suas diretrizes e metas (DAMASCENO; SANTOS, 2018, p. 53).

O conhecimento da história recente das políticas educacionais no Brasil nos ensina que o processo de construção de um plano que, de fato, atendesse demandas essenciais para uma educação que estivesse à altura dos grandes desafios nacionais teve seu início com a promulgação da Constituição Federal de 1988, após o fim do Regime Militar inaugurado em 1964.

Em 2011 o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) realizou o seu 3° Seminário de Educação Brasileira com o tema "Plano Nacional da Educação: questões desafiadoras e embates emblemáticos". Naquele evento os participantes procederiam à reflexão sobre os desafios e caminhos para a educação brasileira de qualidade social abordando temáticas como o financiamento, a gestão, a valorização e formação do professor¹8.

Referidos simpósios demonstravam preocupação com aspectos específicos da história recente do planejamento educacional no Brasil assim como outras questões contemporâneas; tanto que o primeiro deles dedicou-se à avaliação do plano nacional de educação 2001-2010; o segundo tratou do plano em construção, suas prioridades, metas, estratégias e ações; o terceiro abordou a temática da república federativa e o pacto federativo no PNE; o quarto dedicou-se ao Sistema Nacional de Educação, sua concepção, diretrizes e estrutura; o quinto discutiu a educação infantil; o sexto, o ensino médio e a educação profissional; o sétimo, o ensino fundamental; o oitavo, o ensino superior e o nono simpósio tratou do financiamento e o controle social da educação, tudo no contexto do plano nacional de educação. Das conclusões e dos debates àquela época ficou

¹⁸ Ver Seminário de Educação Brasileira (2011, p. 03).

a ideia de que assegurar instrumentos concretos que permitam o acompanhamento e avaliação sistemática do cumprimento das metas do novo PNE é tão importante quanto favorecer o debate sobre as diretrizes, metas e estratégias do Plano (SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2011, p. 7).

Foi com essa mesma esperança que se realizou, em 2013, o 4º Seminário de Educação Brasileira do CEDES, agora com o tema "PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e sistema nacional de educação". Sua proposta de realização tinha a perspectiva da garantia de

direitos sociais plenos, do fortalecimento da justiça, da redução das desigualdades regionais, da valorização das diversidades, pautada em um regime de cooperação, de controle social e estatal, no financiamento público e na gestão democrática (Seminário de Educação Brasileira, 2013, p. 10).

Assim como o anterior, os simpósios do 4º seminário abordaram temáticas tanto diversas quanto candentes para a educação brasileira. O primeiro simpósio tratou dos controles social, estatal e supranacional na regulação da educação; o segundo tratou do federalismo, desigualdades e financiamento da educação como direito do cidadão e dever do Estado; o simpósio três abordou as desigualdades, o Sistema Nacional de Educação e o direito à educação como dever do Estado; o quarto discutiu os espaços de poderes nacional e estadual e local, do dever do Estado ao direito da educação; o quinto, das políticas de regulação da educação, avaliação e responsabilização; o sexto, dos sistemas de educação na América Latina e modelos de gestão da garantia do direito à educação e do dever do Estado, assim como do financiamento e das políticas.

Ao fim e ao cabo do evento restou a esperança de "discussão, votação, aprovação e concretização de um Plano Nacional de Educação à altura dos desafios que se colocam à sociedade brasileira na próxima década" (SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2013, p. 10).

Em 2015, um ano após a promulgação da Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024, em audiência na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Renato Janine Ribeiro, então Ministro da Educação, apontou o Plano Nacional de Educação (PNE) como a grande prioridade de sua pasta. Considerado como política de Estado, concebeu o documento como "uma lei acima de preferências político-partidárias, feita por um país inteiro e que recebeu apoio integral dos poderes Legislativo e Executivo. Temos portanto, rota, um mapa a trilhar e metas a cumprir" (BRASIL, 2015). Outras falas semelhantes haviam sido feitas, todavia, diferentemente das autoridades, entidades da sociedade civil como a "Campanha Nacional pelo Direito à Educação" denunciaram que os primeiros prazos do plano já estavam sendo descumpridos e se posicionaram publicamente defendendo que o Brasil, como uma "pátria educadora deve tirar o PNE do papel" (CAMPANHA, 2015).

Na verdade, mesmo antes do golpe de 2016, é possível constatar que algumas metas não conseguiram ser realizadas no prazo determinado, enquanto outras, com os prazos próximos do fim, continuavam apenas no plano das expectativas.

Em uma breve síntese Damasceno e Santos (2018) defendem que a procrastinação continua a ser a tônica quando se trata da realização de políticas do interesse da maioria da população.

Em primeiro lugar, é inegável que o Estado brasileiro pouco antes, e após o golpe de 2016 vem atravessando um período de significativos cortes de recursos que afetaram e afetarão a implementação de projetos e programas educacionais. Embora denominada "Pátria Educadora" no segundo mandato da Presidenta Dilma, o que se constatou foi um forte contingenciamento de ações que até então vinham sendo desenvolvidas desde o PDE e que serviam de suporte para o alcance de grande parte das metas previstas pelo plano em vigência. [...]

Em segundo lugar, associado à questão do financiamento, mas extrapolando a importância restrita desta dimensão, reiteramos como um dos principais desafios à implementação das metas, o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federativos da nação. Quanto às tarefas dos entes federados no que tange ao plano, se podemos afirmar que as responsabilidades já estão definidas sob o ponto de vista da regulamentação formal, ainda não possuímos claro conhecimento de como se dará a tão almejada colaboração. Este desafio, a nosso ver estruturante à organização sistêmica das políticas

educacionais brasileiras, tem constituído pauta prioritária desde a CONAE 2010 e até os dias de hoje ainda constitui meta a ser perseguida. [...]

Em terceiro lugar, vimos instituições do governo e a Câmara dos Deputados avaliando que, embora com atraso no cumprimento gradual das metas previstas para os próximos 10 anos, o PNE estava em movimento. A nosso ver tal dinâmica tem se sustentado por meio de ações formais, mais voltadas à formulação de suporte legal para efetivação das metas, do que pela efetivação de estratégias propriamente ditas (DAMASCENO; SANTOS, 2018, p. 61)

Após o golpe de 2016 o que se viu foi um verdadeiro desmonte do Estado e um conjunto de afrontas aos direitos dos cidadãos brasileiros. Cortes orçamentários, desvinculação de receitas, aproximação promíscua e escandalosa com o setor privado e retrocessos ideológicos têm sido a tônica de um governo que "legisla por meio da suspensão de direitos" (DAMASCENO; SANTOS, 2018, p. 65).

Na mesma linha de raciocínio Fonseca (2016), analisa os conceitos que deram suporte teórico e metodológico ao processo de planejamento que se desenvolveu no Brasil a partir da segunda metade do século XX, partindo das premissas de que a viabilidade de realização de um planejamento são dadas pelo caráter técnico administrativo fiscal e político do Estado e pela possibilidade de participação ou não participação da sociedade civil, defendendo que o processo de planificação do sistema capitalista exprime o embate de interesses de classes divergentes e exprime posições políticas em competição no interior dos sistemas nacionais e internacionais.

3. O MUNICIPIO DE ANANINDEUA: AVANÇOS TIMIDOS

O município de Ananindeua foi criado em 30 de dezembro de 1943, mediante Decreto Lei Estadual $n.^{\circ}$ 4.505 19 , tendo sido instalado em caráter definitivo em 03 de janeiro de 1944. O reconhecimento da sede deste município como cidade, só ocorreu três anos depois, com a aprovação da Lei Estadual n° 62/1948 (PARÁ, 1948).

O nome desse Município advém da abundância de árvores denominadas ANANI, que crescia à margem do igarapé que recebeu o nome de Ananindeua. Este município integra a Mesorregião Metropolitana de Belém, sendo situado na Microrregião da capital paraense, cuja área territorial²⁰ corresponde a 185 km². Possui 471.980 habitantes (IBGE, 2010) e densidade demográfica de 2.540 Habitantes por km², representando a segunda maior população do Estado.

Seu colégio eleitoral no ano de 2017 de acordo com dados do Tribunal Superior eleitoral era constituído de 303.472 eleitores, distribuídos em duas zonas eleitorais (43^{a} e 72^{a}), ficando atrás apenas da capital Belém.

A proposta educacional do município de Ananindeua foi aprovada pela Lei nº 2.729 em 18 de junho de 2015, tal lei aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) com vigência de dez anos.

O quadro a seguir apresenta as metas referentes a educação infantil e ao ensino fundamental no Plano Nacional, Estadual e Municipal.

¹⁹ Promulgado pelo então interventor do Estado Joaquim Cardoso de Magalhães Barata.

²⁰ Os limites geográficos de Ananindeua podem ser assim compreendidos: ao norte e ao oeste faz fronteira com o município de Belém; sendo que ao sul com o Rio Guamá; e ao leste com os municípios de Benevides e Marituba. Encontra-se situado às margens do Rio Maguari, sendo constituído de 14 ilhas, entre as quais se destacam: as Ilhas de João Pilatos, Igarapé Grande, São José, Santa Rosa e Sassunema, o que comprova a existência de uma expressiva população ribeirinha.

Quadro 1 metas referentes ao atendimento da ed. infantil e ens. fundamental no PNE, PEE, PME/PA.

DI ANOC	NÍVEIS DE	EENSINO
PLANOS	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL
	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove)
	escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco)	anos para toda a população de 6 (seis) a 14
PNE	anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil	(quatorze) anos e garantir que pelo ao menos 95%
INL	em creches de forma a atender, no mínimo, 50%	(noventa e cinco por cento) dos alunos concluam
	(cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três)	essa etapa na idade recomendada até o último ano
	anos até o final da vigência deste PNE.	de vigência deste PNE.
	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove)
	escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco)	anos para toda a população de 6 (seis) a 14
PEE/PA	anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil	(quatorze) anos e garantir que pelo menos 95%
ILL/IA	em creches de forma a atender, no mínimo, 40%	(noventa e cinco por cento) dos alunos concluam
	(quarenta por cento) das crianças de até 3 (três)	essa etapa na idade recomendada, até o último ano
	anos até o final da vigência deste PEE.	de vigência deste PEE.
	Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-	Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove)
	escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco)	anos para toda a população de 6 (seis) a 14
PME	anos, de idade e ampliar a oferta de Educação	(quatorze) anos e garantir que, pelo menos 96,6%
LMIT	Infantil em creches de forma a atender, no mínimo,	dos alunos, concluam essa etapa na idade
	48,5% das crianças de até 3 (três) anos até o final da	recomendada, até o último ano de vigência deste
	vigência deste PME.	PME.

Fonte: elaborado pelos autores a partir do PNE, PEE, PME.

A tabela a seguir tem por finalidade demonstrar o número de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental no município de Ananindeua, de forma que se possa observar se houve crescimento ou queda ao longo do período analisado.

Tabela 1 número de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental - Ananindeua - 2013 a 2016.

-	mumer	ac man ic	iias iia caacação i	inancii e no chomo randan	iciicai iiiai	iiiiacaa 2010	
		EDUCAÇ	ÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMEN	NTAL		
ANOS		CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL	
	2013	2.200	8.077	39.273	35.489	85.039	
	2014	2.632	8.292	38.917	34.548	84.389	
	2015	2.993	7.857	38.958	32.825	82.633	
	2016	3.267	8.180	39.464	33.048	83.959	

Fonte: Censo Escolar/INEP.

Como podemos perceber o número de matrículas no município de Ananindeua foi crescendo na educação infantil (creches e pré-escolas), apresentado uma pequena queda apenas no ano de 2015, o que nos remete ao pensamento de que o município estava trabalhando para ampliar o número de vagas nessa etapa da educação básica para assim atingir a meta estipulada em seu PME para a educação infantil, apesar de ainda permanecer distante da mesma. Nos anos iniciais do ensino fundamental o número de matrículas diminuiu no ano de 2014 e voltou a crescer nos anos seguintes. Nos anos finais do ensino fundamental esse número declinou por dois anos consecutivos, entretanto, voltou a crescer no ano de 2016. Podemos perceber que apesar dos esforços empreendidos essa etapa da educação básica ainda apresentava barreiras que as afastavam do alcance da meta estipulada no PME principalmente no que diz respeito a universalização.

A próxima tabela tem por objetivo comparar o IDEB em nível nacional, estadual e municipal, dos anos inicias e finais do ensino fundamental, apresentando as médias projetadas e observadas nos anos de 2013 e 2015. Foi calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Tabela 2 Comparativo do IDEB em nível nacional, estadual e municipal.

ANOS	ETAPAS	BRASIL		PARÁ		ANANINDEUA		
	ETAPAS	PROJ.	OBS.	PROJ.	OBS.	PROJ.	OBS.	
2013	Ens. Fund. Anos iniciais	4,5	4,9	3,7	3,8	4,5	4,5	
	Ens. Fund. Anos finais	3,9	3,8	4,0	3,4	4,5	4,2	
2015	Ens. Fund anos iniciais	4,8	5,3	4,0	4,3	4,7	5,1	
	Ens. Fund. Anos finais	4,3	4,1	4,4	3,6	4,9	4,8	

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Podemos observar na tabela que no ano de 2013 as metas projetadas para os anos iniciais do ensino fundamental foram atingidas em nível nacional, estadual e municipal. O mesmo não aconteceu nos anos finais que se apresentou distante das metas projetadas.

No ano de 2015, observamos que houve crescimento considerável do IDEB em relação ao ano de 2013 nos anos iniciais do ensino fundamental, pois as metas nacional, estadual e municipal foram atingidas e ultrapassadas consideravelmente. Nos anos finais houve crescimento em relação ao ano de 2013, porém a meta projetada não foi atingida novamente o que nos permite afirmar que essa etapa da educação básica necessita de atenção especial em nível nacional, estadual e municipal de modo que possamos garantir aos alunos o aprendizado e um fluxo escolar adequado. Para que o município alcançasse as metas referentes ao PME para a ed. Infantil e as etapas do ensino fundamental era necessário um esforço maior, pois é notável o crescimento lento nos índices de desenvolvimento da educação básica no município.

4. BELÉM: RESULTADOS INCONSISTENTES E AFASTADOS DAS METAS

A cidade de Belém é a capital do estado do Pará e foi fundada em 12 de janeiro de 1616 por Francisco Caldeira Castelo Branco com a denominação de Santa Maria de Belém do Pará. Sua expansão territorial e econômica se deu principalmente a partir da segunda metade do século XIX com a exploração e venda da borracha.

Segundo dados do IBGE possui uma área territorial de 1.059,458 km². De acordo com o Anuário de Belém (2018) possui 1.485.732 habitantes, comportando 60% da população da Região Metropolitana, sua densidade demográfica é de 1.364, 89 habitantes por Km² seu território é formado por 39 ilhas que compõem sua região insular. No ano de 2017 possuía 1.065, 580 eleitores distribuídos em 9 zonas eleitorais (TSE, 2017).

A Plano Municipal de Belém foi aprovado em 24 de julho de 2015 pela lei 9.129, com vigência de 10 anos. Dentre suas principais diretrizes destacamos aquela que trata da universalização do atendimento escolar. No quadro a seguir apresentamos as metas referentes a educação infantil e ao ensino fundamental no Plano Nacional, Estadual e Municipal.

Quadro 2 metas referentes a educação infantil e ensino fundamental no PNE, PEE E PME/Belém

PLANOS	NÍVEIS DE ENSINO								
PLANUS	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL							
PNE	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo ao menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste PNE.							
PEE/PA	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 40% (quarenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PEE.	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE.							
РМЕ	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.							

Fonte: elaborado pelos autores a partir do PNE, PEE, PME.

Na tabela a seguir apresentamos dados referentes ao número de matrículas da educação infantil e do ensino fundamental de modo que possamos observar se houve crescimento ou queda nos anos de 2013 a 2016.

Tabela 3 número de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental-Belém - 2013 a 2016.

	EDUCAÇÃO	INFANTIL	ENSINO FUND			
ANOS	CRECHE	PRÉ-	ANOS	ANOS	TOTAL	
	CKECHE	ESCOLA	INICIAIS	FINAIS		
2013	6.608	26.356	103.519	90.817	227.300	
2014	6.460	27.103	101.436	89.582	224.581	
2015	7.260	25.207	99.236	86.805	218.508	
2016	7.907	24.942	99.815	85.596	218.260	

FONTE: Elaborado pelos autores com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais/UFPR.

Ao observarmos estes dados notamos que o número de matrículas na creche no ano de 2014 apresentou uma queda de 2, 2 % em relação ao ano de 2013. Já a pré-escola apresentou queda a partir de 2014. O que era preocupante naquele momento visto que a meta referente a educação infantil do PME pretendia universalizar esta etapa da educação básica até o final do ano de 2016.

Quanto ao ensino fundamental este também apresentou queda a partir do ano de 2013 tanto nos anos iniciais quanto finais, demonstrando que apesar do desejo de universalização previsto no PME o cumprimento desta meta se mostrou cada vez mais distante.

Tabela 4 Comparativo do IDEB em nível nacional, estadual e municipal

ANOS	ETAPAS	BRA	SIL	PAI	RÁ	BELÉM		
ANUS	ETAPAS	PROJ.	OBS.	PROJ.	OBS.	PROJ.	OBS.	
2013	Ens. Fund. Anos iniciais	4,5	4,9	3,7	3,8	4,1	4,1	
	Ens. Fund. Anos finais	3,9	3,8	4,0	3,4	4,0	3,8	
2015	Ens. Fund anos iniciais	4,8	5,3	4,0	4,3	4,4	4,6	
	Ens. Fund. Anos finais	4,3	4,1	4,4	3,6	4,3	4,0	

Elaborado pelos autores com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais/UFPR.

Sobre o IDEB no município de Belém, observamos que em 2013 e 2015 a meta estabelecida para os anos iniciais foi alcançada. Diferentemente dos anos finais que nos quais as metas não foram alcançadas o que nos permite inferir que essa etapa necessitava de maior atenção de maneira que fosse possível garantir o aprendizado dos alunos e o fluxo escolar.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Demonstrando avanços tímidos ou inconsistentes ao lado de clara inércia no que tange ao alcance das metas, esse estudo, embora preliminar, corrobora para a constatação das grandes dificuldades que os municípios vêm enfrentado para conseguir efetivar o prescrito em seus planos. Seja por incapacidade técnica, por decisão política, ou mesmo por puro desinteresse em relação à temática, o que estimula que os governos municipais continuem a reproduzir o que, em nível federal, tem sido a tônica e a regra.

Além disso, é fato que os mandatos presidenciais de orientação democrático-popular da primeira década do século XXI não modificaram as relações estruturais da sociedade, não promoveram mudanças mais profundas no âmbito político, ideológico e econômico do país, investindo em um governo de coalizão com segmentos importantes do capital em uma perspectiva conciliatória, acreditando que existiria uma ética pública comum entre setores tão antagônicos e, o que acabou se revelando, foi justamente o contrário. Os interesses capitalistas se impuseram sobre os anseios da maioria da população e o que se viu foi a construção de um golpe contra a frágil democracia brasileira.

As classes dirigentes brasileiras historicamente, ou não tem dado a devida importância, ou evitam deliberadamente a efetivação de um plano educacional integrado e sistêmico para o país em razão dos concertos que advêm com sua institucionalização; na medida em que conceber, elaborar e implementar um plano implica em assunção de responsabilidades com as quais a maioria dos dirigentes não tem como se comprometer dada a sua vinculação a interesses diferentes e antagônicos em relação àqueles da maioria da população. Entretanto, se há um plano, o "plano" é não efetivá-lo. E há várias formas de inviabilizá-lo.

Uma das razões apontadas por observadores (ver em PNE em movimento, 2016) para não efetivação do Plano 2001-2010, estabelecido pela Lei 10.172/2001 foi a falta de acompanhamento e avaliação periódicos. Em razão disso, é sempre aconselhável monitorar o desenvolvimento das metas do plano atual (2014-2024), resultante não só das casas legislativas federais, mas sobretudo de debates deflagrados no seio da sociedade brasileira sintetizados nas conferências municipais, estaduais e nacional de educação. Em que pese se tratar de um plano setorial (educação), ele tem desdobramentos diretos na vida social e sua vocação é a mudança, para melhor, do atendimento educacional e pedagógico de milhões de brasileiros.

REFERÊNCIAS

- [1] ANANINDEUA. Lei 2.729 em 18 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. 1. ed. Belém: Câmara Municipal de Ananindeua, 2015.
- [2] BELÉM. Lei nº 9. 129, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. 1. ed. Belém: Câmara Municipal de Belém, 2015.
- [3] BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014.
- [4] ______. Supremo Tribunal Eleitoral. Estatísticas do eleitorado. Disponível em:http://www.tse.jus.br/. Acesso em: 23 ago. 2017.
- [5] CAMPANHA. Uma pátria educadora deve tirar o PNE do papel: primeiros prazos do plano estão sendo descumpridos. 22/06/2015. Disponível em: http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=1441. Acesso em: 28/06/2017
- [6] DAMASCENO, Alberto. SANTOS, Emina. Esperança tardia: Trajetórias das políticas educacionais e planejamento da educação no Brasil. Belém: Estudos Amazônicos, 2017.
- [7] IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. 2017.
- [8] PARÁ. Lei nº 7.441, de 02 de julho de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências. 1. ed. Belém: Assembleia Legislativa do Pará, 2010.
- [9] PORTAL QEDU. Disponível em: http://www.qedu.org.br/. Acesso em 29 ago. 2017.
- [10] SCAFF, Elisangela Alves da Silva e FONSECA, Marília (orgs.). Gestão e Planejamento da Educação Básica nos Cenários Nacional e Internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- [11] Seminário de Educação Brasileira, 3., 2011, Campinas. Caderno de resumos e programação. Campinas: CEDES, 2011.
- [12] Seminário de Educação Brasileira, 4., 2013, Campinas. Caderno de programação e resumos. Campinas: CEDES, 2013.

Capítulo 12

Família, escola e aprendizagem

Oracina Machado da Silva Maria Cristina de Souza Lopes de Lima Viviane Roberta Lopes do Nascimento Joelma Farias Guerreiro Eliomara Cruz

Resumo: Nesse artigo, será abordada a relação da família, escola e aprendizagem. No caso da família, a relação desta com a escola, pode ser fator contribuinte para o melhor desenvolvimento do aprendizado da criança, o acompanhamento em tudo que se diz respeito a aprendizagem escolar deve ter a "intervenção" da família, a base de uma boa educação começa no seio familiar que vai estender-se ao transpassar as barreiras do aprendizado. O educando ao adentrar no convívio da escola a princípio poderá sentir-se inseguro, isso porque para ele é um mundo novo, então nesse exato momento é que surge a figura do professor trazendo com suas palavras de segurança, confiança demonstrando que ali naquele ambiente o aluno poderá se sentir acolhido, e que num momento de indecisão é o docente que vai ajudá-lo a transpor esse desafio. O professor ao se colocar a "disposição" do ensino, o seu currículo já está definido e suas metodologias com certeza encontram-se embasadas em experimentos, pesquisas, e conhecimentos adquiridos pelos teóricos ao qual se identificou. O docente deve ficar atento as inovações surgidas ao longo de sua caminhada educacional, isso porque como foi dito no artigo o mundo gira, está em constante movimento surgindo sempre novas ideias, novos autores, novos métodos, e não menos comentar novas Leis que a passos lentos não acompanha a inovação da humanidade. Devemos ser otimistas, sim devemos, porque a mudança está não só nas Leis e sim na pessoa que está na sala de aula disponibilizando seu amor à educação.

Palayras chaves: família, escola, professor, aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Segundo (Lahire,1997; Paixão, 2006; Portes,2000; Lareau, 2007, entre outros), Estudos e pesquisas, tem como foco principal a relação família – escola, tem apontado que, quanto maior o vínculo que os pais ou responsáveis estabelecem com o processo de escolarização dos filhos, maiores são as chances de esses sujeitos obterem um bom desempenho escolar, até alcançarem os mais elevados níveis do sistema de ensino, como o acesso ao ensino superior. Percebe-se que os educandos se esforçam nas suas tarefas escolares quando estão na presença dos responsáveis, fazendo com que os discentes se sintam seguros de si, do mesmo modo quando os professores vivenciam a experiência da relação família-escola percebe-se que há um melhor resultado no aprendizado dos alunos. Desta forma, para lidar com o aprendizado dessas crianças é preciso levar em consideração: a história e a cultura, onde a prática pedagógica do educador envolva conhecimentos, afetos, saberes, valores, cuidados, atenção, seriedade e risos, assegurando o direito de brincar, criar e aprender.

Além disso, Vasconcelos (2004, pp. 54-55), afirma que o professor precisa exercer sua autoridade nos domínios intelectual, ético, profissional e humano, pois, a educação não se dá sem autoridade, já que o discente precisa de um referencial, neste caso o educador será sua base para que possa ser construído sua história e cultura. Então o professor deve colocar-se no lugar do educando, conhecer e saber realmente o que querem aprender no momento da aula, que devem ser divertidas, professor e alunos interagindo, mas, o docente não pode se descuidar de sua autoridade na sala de aula. Para tanto, é preciso que todos façam a sua parte, a escola por exemplo, deve primar pelos fins essenciais da educação, que de acordo com Ciriaco (op. Cit., p. 261. 2001), está voltado para o "[...] pleno desenvolvimento da personalidade; educação integral em conhecimentos, aptidões e valores morais em todas as áreas da vida pessoal, familiar, social e profissional".

"[...] Precisamos de uma educação mais humanista, voltada para o ser humano em suas características de um ser dotado de corpo, espirito, razão e emoção (Sanches, 2001, p. 13). Essas transformações devem ocorrer em um ambiente de prazer e alegria, onde a criança tem que ser respeitada no seu processo de desenvolvimento. Para tanto, o professor precisa conhecer as particularidades desse processo, e oferecer um ambiente afetivo, tornando a relação professor e aluno a base para o pleno desenvolvimento.

Com base no exposto, evidencia-se que o trabalho pedagógico em sala de aula não se dá somente na dimensão cognitiva, mas também, concomitantemente afetiva, uma vez que a realidade demonstra agressões, violências distintas, que impulsionam "energias" afetivas negativas. Os alunos querem ser reconhecidos e amados, em meio a isso, Vasconcelos (2004, p. 108), exemplifica que,

[...] o problema muitas vezes, não está na "logica", no conteúdo em si, no sentido da norma, mas sua forma de imposição: "Eu quero..." "Tem que ser assim..." " Faça agora..." A criança reage muito mais aos tônus que a carga semântica. De um modo geral, os professores têm resistência em aceitar estes eventuais conflitos afetivos com seus alunos [...].

Assim, cabe ao educador realizar um trabalho preventivo desde o início do ano, pesquisando a realidade dos alunos, de forma desfragmentada, pois, mesmo estando em um ambiente escolar, o discente continua possuindo características individuais singulares, desse modo, Wallon (apud Vasconcellos, op. cit. p. 111) afirma que "[...] 'Não se pode explicar uma conduta isolando-a do meio em que ela se desenvolve'. Partir da realidade".

2. METODOLOGIA

A metodologia produzida neste artigo, foi por meio de pesquisa adquirida de diversos conceitos teóricos, entre eles citamos Gil (1994, apud LIMA, MIOTO), de acordo com o autor, as informações possibilitam amplos conhecimentos, ocorre que os fundamentos estão cada vez mais instrutivos que aplicados com sabedoria tendem a desenvolver o cognitivo sócio – educativo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. CONCEITO: FAMÍLIA; ESCOLA E APRENDIZAGEM

Entendemos por família um grupo de pessoas, com o mesmo grau de parentesco. Segundo os direitos humanos, a família é o elemento natural da sociedade e tem direito adquirido a proteção da sociedade e do Estado. O conceito de família tradicional eram casais ligados ao matrimonio com filhos biológicos ou

adotivos. São também pessoas que moram embaixo do mesmo teto, tendo que cumprir regras e normas para que tenha um funcionamento correto.

No mundo contemporâneo houve uma mudança na sociedade, que na atualidade existem diferentes tipos de famílias com diferentes formas. Segundo essas mudanças as famílias atuais podem ser monoparental, homoparental e a clássica.

Conceitua-se como monoparental quando os pais se separam por divórcio, por falecimento do outro, ou por ser pai ou mãe solteira.

A família homoparental, é composta por duas pessoas do mesmo sexo, sejam eles masculinos ou femininos.

A família clássica é aquela composta por pai e mãe, e filhos, uma família tradicional antiga conta com direitos e deveres como um grupo social, uma família numerosa onde inclui os avós.

A escola por ser um ambiente onde se ensina e aprende deverá ser um local saudável onde um conjunto de seguidores, admiradores pregam uma doutrina. Cada escola segue uma época ou região, conforma a LDB – Leis de Diretrizes e Bases – fica bem claro que o Estado deve garantir educação a população, também inspecionar e supervisionar as escolas para que funcionem corretamente oferecendo um ensino de qualidade aos educandos.

Temos vários modelos de escolas: seletiva é aquela que transmite valores, cultura dominante, e compreensiva (destaca os valores positivos e negativos de cada cultura). A inclusiva onde todos os educandos são iguais. A escola moderna educa de forma racional. As escolas de hoje se dividem entre públicas e privadas, a primeira administrada pelo Estado é gratuita, ao contrário das escolas privadas que são administradas por particulares, ou seja, por uma empresa, que em contrapartida cobram uma quota pelos seus serviços. Segundo Paulo (2010), a escola é um lugar onde há uma socialização, se faz amizades, não se trata só de um espaço físico, um prédio com quadros, carteiras, projetos, programas, a escola é acima de tudo um local onde se trabalha, estuda, brinca, e encontra-se novos amigos.

A aprendizagem, é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e outras pessoas de diferentes culturas. Nesse processo, diferenciam-se dois fatores inatos: a capacidade de digestão a qual já nasce com o indivíduo e os processos de maturação do organismo, independentemente da informação do meio ambiente, como por exemplo, a maturação sexual. Sendo assim, a aprendizagem está relacionada aos fatos sócios históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (Vygotsky, 2001, Bock 2002, & ULBRA, 2007).

Ao relacionar aprendizagem com meio ambiente deve-se ter uma visão ampla em imaginar situações de calamidade na qual não seja possível ocorrer o desenvolvimento normal da aprendizagem, por exemplo: problemas de ordem social quando a criança reside em lugares de risco como favelas onde ocorrem inúmeros fatores que torna impossível a realização de uma educação completa sem que seja intermitente, muitos dos valores e conduta morais não são totalmente desenvolvidas devido ao meio em que são expostas, porem isso não quer dizer que as famílias não tenham valores morais o que transmite essa contradição é o ambiente. Devido a esses fatores quando a criança adentra o mundo escolar pode ser que não consiga se adaptar, visto que o meio ambiente em que vive não passou esse preparo comportamentais aceitáveis, a participação ativa no mundo escolar não será de modo ativo pois a sociedade lhe impõe que sua família necessita de apoio e então seu mundo o agride quando a escola fica para segundo plano, e o sustento de sua família fala mais alto ocupando o primeiro plano.

A instituição por sua vez aleatória ao que ocorre nas histórias dessas crianças, não busca o porquê da dificuldade de adaptação de aprendizagem, qual a causa provável da situação em que se encontra o discente, se é falta de alimento porque uma criança desnutrida não vai ter um aprendizado correto tal qual uma criança que tem todo um apoio familiar e institucional, no entanto esse aluno pode ser rotulado, sofrer discriminação e até sentir-se excluído fazendo com que seu psico o afaste da escola, implicando até na sua trajetória de vida mediante a falta de oportunidade que foram dispensadas à essa pessoa (Patto, 1997; Vygotsky, 2001 & ULBRA, 2007).

A construção do conhecimento a partir do outro, também é fator relevante para a aprendizagem que pode ocorrer através da imitação: " não é a mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros", (Vygotsky, 2001, 63). Essa interação com o meio pode ser feita através do adulto, ou de uma criança mais velha, mais desenvolvida, onde a pessoa mais nova realiza ações que estão além de suas próprias capacidades. O aprendizado através do outro, também pode se dar por meio do convívio

escolar entre os alunos, que trocarão conhecimentos e experiências acumulados no desenvolver de suas capacidades cognitivas.

Para Vygotsky (2001), o processo de imitação ocorre em sala de aula – relação aluno – professor – não estando necessariamente vinculado só a ela, isso porque a interação também pode acontecer no ato de uma brincadeira quando (cuida da boneca; cuida da casa) imita a realidade comportando-se como um adulto e internalizando valores normas sociais, e acrescentando ao seu currículo de experiências no seu aprendizado.

A aprendizagem de acordo com Santos e Aragão (2000), é um processo continuo e acontece em todas as fases da vida e em vários ambientes, sendo passível de mudanças e de evolução. Desse modo, a transformação do conhecimento adquirido pode ocorrer conforme as experiências da criança. Para Santos e Aragão (2000, p. 17):

"As crianças não aprendem fatos como se estivessem ajuntando uma a uma, bolinhas de gude dentro de uma sacola (...) pesquisas recentes mostram que novos e importantes fatos memorizados e "jogados" dentro daquela suposta sacola de aprendizagem, perdem-se facilmente e são logo esquecidos".

4. O PAPEL DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Segundo José e coelho (2008), a educação primária vem do seio da família; de lá que vem a experiência no sentido de orientá-lo e dirigi-lo. Lindgrem apud Jose e Coelho (2008), afirma que este tipo de aprendizagem e ensino em diferentes níveis de consciência dar-se durante todo o tempo dentro e fora da escola. Neste contexto as crianças vão se desenvolvendo em diferentes níveis. "O que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer" (Lindgrem apud José e coelho 2008, p. 12).

4.1. A RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM

A participação dos pais na escola é fundamental, porem em sua auto avaliação, " não significa que eles devem cumprir o papel de acompanhamento nas atividades dos filhos", e que a família responde pelos valores morais dentro de casa – atualmente esses princípios precisam estar em harmonia com a escola. A família deve e pode interferir positivamente naquilo que por ventura não estiver de acordo com o que é proposto pela instituição, trazendo dessa forma uma harmonia entre à escola, o discente e a família. A escola precisa encontra meios para saber o interesse das famílias na escola. Oferecer algo prazeroso para que frequentem mais o ambiente escolar de seus filhos. Como por exemplo; cursos palestras agradáveis sobre muitos temas, afinal algo que venha contribuir no aprendizado das crianças e para os próprios pais.

A comunicação entre os pais e a escola é muito importante, daí então os pais estão sempre informados sobre a vida escolar dos filhos.

Educar nunca foi tarefa muito fácil, as vezes os pais ficam inseguros sobre a forma de agir para que eles compreendam os valores que os pais desejam transmitir. Educar requer disponibilidade, sabedoria para lidar com os conflitos que aparecem no dia a dia, respeito, carinho, nem sempre o pai obtém êxito nesta tarefa, pode vir também os fracassos. O ser humano não é estático, não existe receita pronta, se transforma a cada dia, aprendem com relações que estabelecem no seu mundo, atividades que realizam experiências, sentimentos que vivenciam.

5. O PAPEL DA ESCOLA

Para Marchesi (2004), a escola é uma instituição que não funciona sem o apoio de terceiros, nela há um coletivo de pessoas que tendo uma formação profissional criam estratégias de aprendizagem que serão englobadas ao projeto de ensino. Para Reis (2007):

" [...] A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. Reis (2007, p. 6)."

Neste contexto também fazem parte da escola, os alunos e sua família, conforme Piaget:

"[...]se toda pessoa tem direito à educação é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educando, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos."Piaget (2007), p.50).

Não só a família acompanha o decorrer da vida de uma criança, mas pode-se dizer que a escola está presente nas mais várias etapas da sua formação, desde os primeiros passos (criança) no aprendizado, o desabrochar do início de sua maturidade (adolescente) e seu discernimento críticos e decisivos (adulto) que modificarão os rumos das descobertas desencadeando novos conceitos.

A escola é o objeto transmissor do conhecimento e da formação profissional do aluno. Torres cita a escola " [...] uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão. (Torres, 2008. P.29). Então de acordo com a função atuante da escola no desenvolver do ser ativo, crítico e participativo, possivelmente ao concluírem sua formação a cidadania será aplicada corretamente.

6. APRENDIZAGEM

Segundo Gagné (1975) ou Bandura (1977), a aprendizagem é conceituada de duas formas:

- Aprendizagem por descoberta advinda de pesquisas e experimentos conduzido pelo homem através de outros conhecimentos adquiridos;
- Aprendizagem por mudança Conceptual, após realizadas as descobertas, cria-se novos modelos conceituais, novos pensamentos críticos ou não, pois houve uma revolução cognitiva no modo de ver e colocar em pratica esses conhecimentos.

Santos & Praia(1992, p.13) define que a aprendizagem se dá por transmissão (APT), o ensino começa pelo professor que transmite o seu conhecimento ao aluno, e em contra partida o discente é estimulado mentalmente a desenvolver os problemas especificado em sala de aula.

La Rosa (2003), para o autor a aprendizagem é um processo que ocorre continuamente isso porque o mundo gira, se transforma e na aprendizagem não é diferente.

Giusta (2013), as concepções de aprendizagem surgem do conhecimento empírico, porque o modelo de todo cognitivo adquirido pelos sentidos, transformam-se em uma "cadeia" que juntas chamamos de concepções de aprendizagem.

Para Schaff (1975), todo o experimento obtido pelo sujeito deve ser levado em consideração, pois como um círculo, a aprendizagem advém do social deixando seus conceitos e retornando para o aprimoramento novamente. Um indivíduo sozinho não cria e não produz o conhecimento necessário para revolucionar uma época, e sim vários elos juntos repassam a transmissão do saber com suas descobertas e métodos de aprendizagem a outrem que sucessivamente o exporá para futuros pesquisadores.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando as pesquisas realizadas enfatizamos que, a base principal para uma formação educacional de melhor nível em todos os aspectos no desenvolvimento da criança é a família, fundamentalmente é de suma importância o acompanhamento e a participação familiar nos passos seguidos durante as fases escolares, (Lahire,1997; Paixão, 2006; Portes,2000; Lareau, 2007, entre outros), definem que para a criança em seus aprendizados o foco principal nos estudos é a relação família – escola, sendo o fator determinante desse encontro aponta que quanto maior o vínculo entre pais ou responsáveis com o processo de escolarização dos discentes, maior será o desempenho de seu aprendizado quando alcançar o alto nível no sistema de ensino.

Os educadores não devem esquecer de levar em conta as experiências culturais adquiridas no meio em que vivem, pois, a prática pedagógica do docente não deve ficar estagnado somente em conhecimentos, porem em meio a essas metodologias, poderão ser adicionadas afeto, valores, cuidados, atenção, seriedade e porque não risos, dentro desse emaranhado de situações estará incluído o direito de aprender, criar e praticar.

O educando adentra o mundo escolar com ansiedade de novas descobertas em encontrar desafios que satisfarão seus sonhos infantis na cidade das letras, então a escola através de seu professor passa a ser dentro da sala de aula um ser magico, por sua vez o educador se apoia nas mais diversas metodologias (VIGOTSKY, 2001, BOCK 2002 e ULBRA 2007), as informações transmitidas advindas de fatos históricos

intermediarão no aprendizado a interdependência dos indivíduos que estão envolvidos no processo ensino – aprendizagem.

Santos e Aragão (2000) define que tudo é passível de transformação a partir do conhecimento adquirido conforme as experiências da criança. Marchesi (2004) exemplifica que sendo a escola um local onde o ensino será objeto transmissor do conhecimento, da formação profissional e do preparo para a cidadania, entretanto esse local não funciona sem os devidos componentes ativos que são os membros que detém o conhecimento de outrem e próprio para a aplicação do desenrolar das atividades escolares dentro da instituição de ensino.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inquestionável que acima de tudo o educador deve ter competência para ser docente, pois, a singularidade do educando deve ser respeitada e levada em consideração, a partir de um trabalho com conhecimento consciente de mediação profissional. Esse fator tornou-se uma constante nas Leis vigentes, nos bastidores das escolas e até mesmo das universidades, sendo visível sua importância para o contexto atual.

A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do aprendiz, e por esse motivo, o docente precisa estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador criando um ambiente amigável, afetivo e prazeroso para as crianças.

Em uma perspectiva, onde o cidadão caracteriza-se pela participação ativa na sociedade, é primordial que a afetividade deva fazer parte da relação professor x aluno, definindo-se sobretudo que o educador deve saber lidar com as emoções, com a disciplina e a postura de conflito do eu e o outro. Na escola, o professor faz toda a diferença para um aprendiz, ao aplicar sua metodologia deverá transmitir veracidade e segurança, saber conduzir relações conflitais com sabedoria. Para tanto, é imprescindível a afetividade por parte de ambos, o respeito mútuo, a pratica pedagógica deve sempre prezar pelo bem-estar do educando, e no meio de tudo está a família que ao transmitir seu apoio a escola e ao seu filho, poderá obter mais credito na educação de seus filhos.

REFERÊNCIAS

- [1] Article in Psicologia Escolar e Educacional june 2003. DOI: 10.1590/S1413- 85572003000100002.Clara Vasconcelos on 10 june 2014.
- [2] João Felix Praia, Leandro S. Almeida. Psicologia Escolar e Educacional 7(1),11-19,2003.
- [3] LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez., 2007.
- [4] MARCHESI, ÁLVARO, GILH. CARLOS. Fracasso Escolar uma perspectiva multicultural, Porto Alegre: ARTMED.2004.
- [5] PAIXÃO, L. P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. Educação, diferenças e desigualdades. Cuiabá: Ed. da FMT, 2006. p. 57-81.
- [6] PORTES, É. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 63-80. Disponível em: Proec.ufabc.edu.br>uab>126 aula 4. PIAGET, J.A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.Prefácio.
- [7] PIAGET, JEAN. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Jose Olímpio, 2007.
- [8] REIS, RISOLENE PEREIRA.In. Mundo Jovem, n°-373.fev.2007, p.6.
- [9] SCHAFF, A. Filosofia del linguaggio. Rema Riuniti, 1975.cap.4.
- [10] VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (IN) disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 15 ed. São Paulo: libertad, 2004.
- [11] VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: M. Fontes, 1984.

Capítulo 13

Enleituramento, um conceito que bem poderia ser Freireano

Rosemary Lapa de Oliveira Risonete Lima de Almeida Terezinha Oliveira Santos

Resumo: Este texto apresenta o conceito de enleituramento, atrelado às ideias de Paulo Freire em suas obras, defendendo a ideia da leitura crítica e da formação do leitor crítico. Esse termo, cunhado durante estudos doutorais, surgiu para dar conta da leitura que extrapola a decifração do código linguístico e considera a relação dialógica entre as condições de produção dos sujeitos da interação: sujeito autor e sujeito leitor, sem impor hierarquias. Esse conceito entende que a leitura crítica abarca diversas formas de interpretação, pois atrela-se ao mundo físico, psicológico, social, ideológico, ecológico e lúdico. Fazendo um passeio pelas discussões freireanas e pela análise do discurso, essa ideia é aqui defendida como uma mediação intencional de leitura.

Palavras-chave: leitura; enleituramento; formação de professor.

1. INTRODUÇÃO

Ao estudar a leitura na contemporaneidade, só é possível vê-la na perspectiva do enleituramento (OLIVEIRA, 2019), concordando com Freire, quando ele adiciona a leitura de mundo às categorias de leitura e amplia a ideia de leitura propriamente dita, inserindo-a no contexto situacional do leitor, tirando-a da biblioteca somente, para entrar no cotidiano cada vez mais envolto em leituras e que nos constitui como cidadãos.

Quando fala de leitura, Freire (2009, p. 11), ressalta a compreensão crítica do ato de ler que "que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.". defendendo essa ideia de leitura, ele a desatrela não só à palavra escrita, mas mesmo à língua, defendendo a importância de contextualizar o dizer em seus vários aspectos: sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos, ecológico e tudo o mais que envolve o ser humano.

Nessa perspectiva, enquanto espaço da mediação intencional, cabe à escola um estudo da leitura que esteja para além do simples deleite, embora o simples deleite nem seja tão simples assim, nem sempre só deleite. Ou seja, o diferencial da escola é exatamente a mediação docente, trazendo a ampliação do conhecimento de mundo e do funcionamento da língua, promovendo a produção de leitura que culmina primordialmente nesse contexto em inferências e interferências. A leitura que nos constitui enquanto leitores, pois cada leitura acaba nos transformando de várias maneiras, provocando o reassujeitamento, está na escola de forma contundente, mas não tem provocado enleituramentos de calcados na intencionalidade.

Esse conceito de reassujeitamento, Oliveira (2019) usa em confronto com o termo assujeitamento, ou seja, ao fato de que o sujeito está sujeito à (língua) para ser sujeito da (língua) – considerando a preposição, um indicativo de pertencimento. Assim, reasujeitamento é a condição de ser através da língua e de se fazer sujeito usando a língua também, entendendo que o sujeito pode rebelar-se e ser sujeito apesar da língua, mas não com a ideia de subjetivismo idealista (o sujeito como centro e causa de si), mas com respeito à condição social de sujeito, ator/atriz social e seus etnométodos (MACEDO, 2009, p. 82), "ou seja, modos, jeitos, maneiras de compreender e resolver interativamente as questões da vida, para todos os fins práticos".

Neste texto, tomamos esses conceitos e os levamos para a sala de aula, pensando como Freire que nesse espaço formal de aprendizagem é possível constituir leitores críticos de si mesmos, de sua cultura e história.

2. CONCEITO DE ENLEITURAMENTO

O conceito de enleituramento, no campo morfológico, é uma derivação por aglutinação em que temos os afixos: -em e -mento. Segundo Almeida (1994, p. 387), o prefixo "en, em (lat in)" faz parte da família ideológica de movimento para dentro. Já o sufixo "mento [...] indica ação ou resultado de ação, meio ou instrumento" (p. 397). Assim, a palavra dá a ideia de mergulho na leitura de forma contínua e ativa.

No campo epistemológico, remete, ao mesmo tempo, ao pensamento sobre o que seja leitura e o que seja estar no mundo (processo). Essa noção *ser no mundo*, desenvolvida sistematicamente pelo filósofo alemão Martin Heidegger no início do século XX, põe em questão o sentido do ser a qual, para o autor, foi esquecida pela metafísica tradicional que, de certa forma, despreza o sujeito em detrimento do objeto, não do ponto de vista existencial, mas contextual, daí a expressão ser no mundo, situando o ser no contexto dos acontecimentos que ele mesmo elabora, edificando a estrutura do mundo no sentido óbvio de que não há estrutura sem sujeito. Esse autor defende que é preciso entender-se ser no mundo como horizonte fundamental de onde pode ser abordada a questão de ser em geral. Mas essa estrutura fica ainda mais clara quando Macedo (2004, p. 46), sobre a ideia heideggeriana, diz: "Onde quer que o Ser esteja presente, haverá realidade, mesmo a mais esquizofrênica, isto porque a própria existência humana, seja ela qual for, é estar-no-mundo.". Eis aí o sentido que se toma dessa ideia de leitura.

Considerando o que nos faz refletir Heidegger, Freire (2009) assevera que a leitura é processo que vai muito além das palavras escritas. Ler é encontrar-se repetidas vezes com a "palavramundo", termo freireano para ressaltar que é preciso considerar a experiência existencial para atribuir sentidos ao mundo e decodificá-lo em aprendizagens, um mundo de atividades perceptivas, na qual aprendemos a ser e a transitar entre as coisas, as gentes e demais seres viventes.

Concordando com Freire, o enleituramento diferencia leitura superficial – decodificação do código linguístico – e a produção de leitura – aquela que considera a relação dialógica entre as condições de

produção dos sujeitos da interação, quais sejam: sujeito autor, sujeito leitor, sem hierarquias – e estabelece que seu foco seja o encaminhamento que é dado a essa ação, particularmente feita pela (o) docente, no sentido de mediar o processo de diálogo entre o sujeito leitor e o sujeito autor.

Assim, enleituramento é ação cognoscente de entender o mundo também através das palavras, entendendo que elas são signos que interagem com existências concretas, no sentido gramatical que defende o concreto como tento "substância própria, isto é, coisa que existe de per si: livro, lápis, homem, luz, Deus", Conforme explica Almeida (1994, p. 85), o qual complementa com a ideia dos "concretos fictícios, assim chamados os substantivos que designam coisas ou pessoas imaginárias, coisas ou pessoas que se supõem hipoteticamente existentes por si" (ALMEIDA, 1994, p. 86. Além de lidar com signos que lidam com a existência abstrata, ou seja, "que só existem em outra coisa" (ALMEIDA, 1994, p. 86), nas quais podemos incluir os sentimentos e sensações, por exemplo. Mas, não só isso. Enleituramento, conceito inspirado em Freire, é ação cognoscente de entender contextos históricos, ecológicos, sociais, políticos, culturais, pessoais, familiares, religiosos, entre outros tantos para os quais, às vezes, a palavra ainda não foi atribuída, mas que significam e produzem sentido.

Exemplo disso pode ser a discussão que hoje se levanta sobre o preconceito racial revelado nas obras lobateanas. Um olhar enleiturado sobre essa obra, ao invés de redundar em julgamentos sobre ações do autor, considera seu contexto de produção de escrita e o contexto de produção de leitura de quem lê a obra na atual conjuntura e produz inferências que não se situam apenas no campo da ideologia, vai para a estética, ética, fruição e recepção.

Considerando que há muitas coisas que concorrem para o processo de ensino/aprendizado: a estrutura da escola, o acesso a materiais eletrônicos (TV pendrive, som, quadro de qualidade, livros), formação docente, questões sócio-histórica-econômicas, apesar dessas nuances é essa a leitura que precisa estar na escola. A ela chamaremos de enleituramento, considerando o que Freire assevera ao falar de leitura: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela" (2009, p. 11) e entendendo que a leitura não ocorre de forma produtiva – abarcando diversas possibilidades de interpretação – se não se atrela ao mundo – físico, psicológico, social, ecológico, pois somos seres no mundo, como nos lembra a filosofia heideggeriana.

Essa é aqui considerada uma leitura autônoma, intercrítica e situacionada, ou seja, aquela em que o sujeito leitor demonstra fazer uma produção de leitura que considera o texto em seu contexto, que percebe subentendidos, implícitos, estrutura textual contextual e contextual e dialoga com o texto: uma leitura de interação com a produção textual. Essa leitura se opõe à leitura superficial, aquela em que o leitor não é sujeito de sua leitura, na qual não consegue estabelecer conexões ou perceber as nuances do texto, pois, como nos diz Orlandi (2003), a leitura é discurso e é produção desencadeada pelas condições de produção dos sujeitos interlocutores da leitura. A leitura é, então, o momento crítico da constituição do texto, afirma essa autora, pois é quando o sujeito leitor se constitui sujeito do/no diálogo com o sujeito autor.

É Freire (2009) quem nos ensina, ainda, que a leitura do mundo e a leitura da palavra devem caminhar juntas, uma completando a outra, assim dizendo ele ressalta a importância do outro na formação do leitor cidadão, que interage com pessoas e contextos. Essa é uma realidade propícia e profícua para a sala de aula, quando visa, preferencialmente, aquilo que nos ensinou o mestre Freire.

3. LEITURA

Segundo Orlandi (1987, p. 29), "O homem está condenado a significar" e diz isso reforçando a ideia de que, atualmente, no mundo cada vez mais digital, a leitura faz parte de nosso dia-a-dia de forma tão intensa que acabamos acreditando ser algo "natural" e que não necessitaria de qualquer problematização ou reflexão. Assim, tendemos a pensar que constituir leitores é fazer com que as pessoas sejam capazes de ler e ponto.

Essa certeza, porém, deixa de existir ao se observar como se desenvolveu o ensino da leitura em outros momentos da história da humanidade. Neste caso, percebe-se que não se entendia a constituição de leitores do mesmo modo que se entende hoje, pois as finalidades que hoje são atribuídas ao ensino da leitura eram diferentes e, muitas vezes, quando adotamos certas práticas e metodologias para o aprendizado da leitura, damos continuidade a antigas concepções de formação de leitores, com as quais usualmente discordamos, nas quais as oportunidades de leitura escolares tinham em vista formar leitores não propriamente para desenvolver as competências e usos da leitura, mas antes, provavelmente, o que se buscava era a transmissão de conteúdos instrutivos, através de conhecimentos apresentados de forma segmentada, além do domínio do código escrito e suas regras ortográficas, além da transmissão de regras e modelos de comportamento vigentes na época.

Coracini (2005), ao traçar diferentes concepções de leitura que ela pontua entre a modernidade e a pósmodernidade, primeiro define ler, situando-o como o olhar, o qual, diz ela, "pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas" (Ibdem, p. 19). E ressalta o teor inconsciente de tais fatores. Assim situado o ato de ler, ela apresenta duas concepções clássicas de leitura na modernidade: "1) leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido; 2) leitura enquanto interação: construção do sentido" (CORACINI, 2005, p. 20). Situando historicamente, mas não cronologicamente, temos uma concepção de leitura que visa à busca de uma verdade, uma essência capturável no texto (sempre visto de forma ampla), sendo o sujeito leitor, nesse caso, apenas leitor – decodificador do código escrito – que deve resgatar essa verdade imparcialmente. No sentido da interação, a diferença é que a verdade se desloca do escrito para quem escreveu, mas a ideia continua sendo a mesma. Continuando suas reflexões, essa autora apresenta a concepção de leitura na perspectiva da pós-modernidade como "leitura enquanto processo discursivo" (Ibdem, p. 23), nessa perspectiva, já se encontra o sujeito leitor dialogando com o sujeito autor, construindo sentidos vários e eventualmente refutáveis, inclusive.

Sem discordar de Coracini, Nunes (2003), situa historicamente a constituição leitora nos espaços de circulação do poder, considerando que o sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura: na Idade Média, dominantemente localizada no espaço religioso. Na época moderna, no espaço literário e no científico, hoje circulando entre o jurídico, o econômico e o político. Embora, concordando com Mafra (2003, p. 77), que as discussões contemporâneas em relação aos diferentes aspectos da leitura são familiares aos professores, muitos ainda se situam na concepção trazida por Coracini, situando a leitura na modernidade, muito embora, as questões do jurídico, econômico e político exijam uma leitura mais autônoma como nos ensina Freire.

Aos poucos, a sociedade começou a se tornar mais complexa e as demandas em torno da escolarização aumentaram significativamente. Estudos e pesquisas que procuram analisar o cotidiano da escola – em seu passado e em seu presente²¹ – mostram que, a despeito de todos esses fatores de mudanças e transformações, as práticas escolares tendem a restringir fortemente a oferta de leitura e a formação de leitores. Esses estudos indicam que os professores e as professoras – mesmo numa época de diversificação da produção editorial brasileira – tendem a selecionar textos que evidenciem uma forte preocupação com a formação moral e ideológica de seus alunos ou com o aprendizado das regras de correspondência entre letra e fonema e de ortografia. Esses mesmos estudos mostram também que muitas professoras e seus alunos leem os textos, buscando, ao final de sua leitura, descobrir qual teria sido "a lição" da história, seu principal "ensinamento" ou "exemplo". Evidenciando uma concepção de língua e linguagem como código transparente e possuidor de *uma* interpretação²².

Buscando fomentar discussões acerca destas concepções de leitura, levando em conta quem lê e seu mundo em diálogo com o que lê, visando a leitura na Educação Infantil, na Educação Básica e na EJA, há que se esclarecer: de que leitura estamos falando?

Para Freire (2009, p. 11), a leitura é um processo que não se restringe à decodificação linguística, ou seja, extrapola o que vem sido chamado de "alfabetização", ampliando-se para o letramento conforme nos explica Soares (2010). E vai além, interagindo com a ideia de enleituramento, isto é, a capacidade de tornar-se leitor de forma ampla, tendo na leitura uma ação que é contínua e ampliada a cada contato com o contexto que cerca o sujeito leitor.

Por conta disso, é importante que aqui se tenha claro que o enleituramento é ação de tornar o texto inteligível em suas várias nuances: lexical, gramatical, de conhecimento de mundo, indo além da leitura das palavras e coadunando com a ideia de que, "ao professor cabe criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo com o objetivo de formar o leitor crítico" (KLEIMAN, 2004, p. 09), não só ao docente, mas, tomando-se a perspectiva assumida nesse texto de que a escola deve dar conta da constituição do sujeito leitor, enfatizamos esse aspecto, considerando-se que o professor, a professora também se formam ao formar, ideia assumida por Freire (1996) reiteradas vezes.

É importante deixar bem clara essa perspectiva uma vez que se considere a leitura o fundamento do ensino-aprendizagem, notadamente em sua capacidade de interação à distância, permitida através da escrita, por exemplo, mas não só, pois a oralidade vem tomando campo de desempenho duradouro com a ajuda das mídias audiovisuais, sendo que essa interação necessita de uma mediação intencional para a formação do leitor, da leitora com autonomia para engajar-se ou não, para criticar e se tornar leitora, leitor

²¹ Vide ZILBERMAN (2001); MANGUEL (2004) e Orlandi (2003) entre outros.

²² Este conceito será tratado, neste trabalho, como sinônimo de leitura.

de mundo, tal como nos ensina Freire em suas obras. Espera-se que a escola dê conta desse processo, não só na linguagem escrita, mas também na oralidade e gestual (língua de sinais), considerando apenas o letramento linguístico

Em Análise de Discurso, diz-se que os fatores que constituem as condições de produção é que vão configurar o processo de leitura. Orlandi (2003) aponta alguns fatores relevantes que constituem as condições de produção da leitura: a linguagem, ampliada em sua perspectiva linguística – competência gramatical escolar, ideologia, contexto –; incompletude – eivada pela multiplicidade de sentidos possível –; intertextualidade – aí inclusa a ideia de implícito que abrange os pressupostos e subentendidos –; legibilidade – que dá conta do tipo, contexto e sujeito, além da leitura parafrástica e polissêmica. Todos esses fatores importantíssimos e que a escola precisa dar conta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da análise de discurso e freireana, o enleituramento transforma-se em fator que engloba os constituintes da condição de produção da leitura, apontando para o fato de que todo texto é transdisciplinar, uns mais, outros menos, sendo assim, precisa dialogar com o mundo no qual circula para provocar sentidos nos sujeitos envolvidos na leitura. Para dar conta desse fator da leitura, é preciso a mediação – ou mediações, seria mais adequado, posto que ninguém dê conta da aprendizagem sozinha, mesmo estando só – no sentido de dar voz a toda a polifonia que envolve um texto. Assim, o enleituramento abarca todos os fatores que constituem as condições que configuram o processo da leitura e dá conta do texto em seu contexto de acontecimento. Na sala de aula, pensar uma pedagogia de enleituramento é pensar que o texto não é constituído em partes, ele é um todo de sentidos e é como um todo, um corpo inserido num contexto de acontecimentos que precisa ser considerado.

Um mediador da leitura que considera a leitura de forma ampla, como aqui desenhada, entra profundo no texto ao lado dos sujeitos da leitura – sujeito leitor, sujeito autor – sem impor interpretações, mediando esses sujeitos no sentido de dialogarem da forma mais ampla possível, considerando quantos referentes sejam necessários, inclusive aqueles a que não havia se dado conta e que são apontados no percurso.

Essa é, aqui, considerada uma leitura proficiente, ou seja, aquela em que o sujeito leitor demonstra fazer uma produção de leitura que considera o texto em seu contexto, que percebe subentendidos, implícitos, estrutura textual e diálogo com o texto: uma leitura freireanamente crítica com relação ao texto, pois, como nos diz Orlandi (2003), a leitura é discurso e é produção desencadeada pelas condições de produção dos sujeitos interlocutores da leitura. Essa leitura se opõe à leitura superficial, aquela em que o leitor não é sujeito de sua leitura, na qual não consegue estabelecer conexões ou perceber as nuances do texto, quando se quer interpretar fora da interação sujeito leitor – sujeito autor, insinuando uma interpretação e desconsiderando qualquer outra. A leitura superficial se preocupa em extrair do texto informações, o enleituramento transforma o leitor em produtor de leitura, provoca o pensamento crítico preconizado por Freire e aponta caminhos para reassujeitamentos.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, Napoleão Mendes de. Gramática Metódica da língua Portuguesa. 39 ed. São Paulo: Saraiva, 1994
- [2] CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005
- [3] FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009
- [4] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [5] KLEIMAN. Ângela. Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- [6] MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas ciências humanas e na educação. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- [7] MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei, GALEFFI, Dante, and PIMENTEL Álamo. Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009
- [8] MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Leituras à Revelia da Escola. Londrina PR: Eduel, 2003
- [9] MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*.trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

- [10] NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org). *A Leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 2003
- [11] OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Pedagogia da Rebeldia e o Enleituramento. Curitiba: Appris, 2019.
- [12] ORLANDI, Eni Puccinelli. A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- [13] ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1987.
- [14] SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- [15] SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* 4. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- [16] ZILBERMAN, Regina. Fim do livro, fim dos leitores? São Paulo: Editora SENAC, 2001

Capítulo 14

Metamorfose da Ciência: Caminhar para a autopoiese

Aracéli Girardi Roque Strieder

Resumo: Este estudo tem como objetivo conhecer e compreender a autopoiese e suas possíveis contribuições no modo de viver do ser vivo. A escolha pelo referencial teórico de Maturana procede a partir do pensamento sistêmico, sua base epistemológica visa o estudo do ser humano no intuito de entender o ser vivo como ente autopoiético, com reflexões e anúncio de uma possibilidade para o despertar de uma consciência com princípios no respeito, na liberdade e na responsabilidade, reconhecendo-se como ente interligado ao meio no qual encontra-se inserido. A partir do entendimento do nosso ser biológico, torna-se possível a mútua conectividade com a harmonia do mundo natural e a biosfera histórica, a autopoiese nos chama atenção para os fenômenos biológicos e sociais do ser vivo, principalmente os fenômenos que envolvem o ser humano como indivíduo.

Palavras-chave: Autopoiese. Ser vivo. Humano.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O pensamento sistêmico compreende rupturas com o paradigma tradicional da ciência, seja no âmbito da aprendizagem ou no âmbito do conhecimento. Tem como fundamento o sujeito do conhecimento a partir da visão integradora e ampliada por meio de uma rede de conexões e relações entre diferentes elementos, articulados e interconectados entre si, juntamente com a biosfera/antroposfera como totalidade de uma unidade global e complexa de auto-organização circular do ser vivo.

Autopoiese, palavra distinta, provocativa e desconhecida para muitos pesquisadores e estudiosos. Tal palavra nasceu na mente de Humberto Maturana, na perspectiva de sintetizar a dinâmica constitutiva relacionada a organização do ser vivo. O termo poiético tem sua origem no grego, significa criativo, produtivo. Para Maturana esta palavra está imbricada a poesia, as letras, a criação, encontra-se relacionada a identidade e autonomia dos sistemas e do ser vivo vivente.

Nas reflexões de Maturana e Varela (1997, p. 85) a autopoiese procura pôr a autonomia do ser vivo no centro da caracterização da biologia, e abre ao mesmo tempo a possibilidade de considerar os seres vivos como dotados de capacidade interpretativa desde sua origem própria. Quer dizer que permite ver que o fenômeno interpretativo é contínuo desde a origem até sua manifestação humana.

A concepção de autopoiese entende que o ser vivo é uma singularidade sistêmica e dinâmica. Ela torna possível o entendimento relacionado à origem dos seres vivos como, entidades singulares e distintas, numa fenomenologia e herança sistêmica de reprodução. De acordo com os autores Maturana e Varela (1997, p. 25) a autopoiese "possibilita entender os fenômenos da simbiose celular e de formação de sistemas multicelulares como fenômenos espontâneos de conservação sistêmica de uma nova organização, como agrupamentos de células ou de sistemas".

Diante da proposição indicada por Maturana e Varela, tendo a autopoiese como uma diferente base para reflexões, torna-se possível também um diferente olhar, uma possibilidade de alternativa para fazer diferente, imbricada às nossas ações e posturas pedagógicas e de relações com o outro e com a biosfera. Dessa forma e, diante da temática estudada a "necessidade de propor um modelo de formação sensível aos riscos da barbárie, inerente ao processo civilizatório e atento também a dor do outro, convertida em fenômeno coletivo por conta de catástrofes sociais" nosso questionamento motriz, para a reflexão toma o seguinte refinamento: Quais as possíveis implicações da concepção de autopoiese, visando uma formação humana sensível e, como criar um domínio pedagógico no qual a unidade seja referência primeira e consensual? E, como desdobramento: quais são as bases da autopoiese e quais algumas implicações no viver e conviver, atento a dor do outro? É possível compreender a autopoiese como fenômeno sistêmico do ser vivo? Quais são as bases da autopoiese enquanto ser vivo autopoiético? Quais os fenômenos relacionados a autopoiese e, quais suas implicações? De que maneira esses fenômenos interferem no viver do ser vivo, em particular do humano? E segundo Maturana e Varela (1997, p. 32) por que ou para que explicar o viver e os seres vivos?

A reflexão tem por objetivo conhecer e compreender a autopoiese e suas possíveis contribuições para uma formação sensível em contraposição às práticas de violência, também pedagógicas, de destruição das subjetividades. A escolha pelo referencial teórico em Maturana e Varela, procede a partir da concepção de autopoiese e sua perspectiva epistemológica de estudo do ser humano no intuito de entende-lo como unidade autopoiética. Nesse contexto de reflexões podemos visualizar possibilidades para despertar princípios respeito, de liberdade e de responsabilidade, ao reconhecermos cada pessoa como um ser interligado ao meio de inserção.

Abordaremos conceitos e princípios fundamentais que possam contribuir para a compreensão da autopoiese sob a perspectiva de auto-organização E autonomia do ser vivo como ente autopoiético. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica, tendo como fonte principal o estofo teórico, as afirmações e reflexões dos autores Maturana e Varela (1997).

Nas afirmativas de Maturana e Varela (1997) os seres vivos, enquanto unidades autopoiéticas no espaço físico definem seu mundo fenomenológico em relação com sua autopoiese em tal espaço, e alguns operam nesse mundo recorrente, através de suas descrições, sendo-lhes impossível sair deste âmbito descritivo relacionado mediante descrições. Tais sistemas autopoiéticos assinalam que o espaço físico é singular por ser o espaço no qual eles se dão mediante sua conduta, podendo descrevê-lo como espaço em que eles têm lugar.

Então pergunto: qual é o lugar do ser vivo? De acordo com Maturana e Varela (1997) os seres humanos modernos vivemos em conflito, perdemos a confiança nas noções transcendentes que antes davam sentido

à vida humana sob forma de inspirações religiosas, e o que nos fica em troca, a ciência e a tecnologia, não nos dá o sentido espiritual que necessitamos para viver.

Enfim, a autopoiese nasce como uma possibilidade para explicar, as relações, os sistemas e os fenômenos relacionados ao ser vivo na sua constituição biológica e celular, histórica, cultural, social, emocional, psíquica e econômica, como parte da totalidade na unidade autopoiética.

2. METAMORFOSE DA CIÊNCIA

A atividade científica enalta um prestigioso crescimento da ciência perpetuando séculos, com interações e modificações no interior do espaço cultural. Esse crescimento representa uma ilusão a serviço do humano. Acredita-se que tal crescimento afere ao humano o direito de orientar a cultura difundida por meio do aparelho científico e do espectro da derrota cultural a partir da manipulação e do poder da ciência, no qual a humanidade e as sociedades encontram-se expostas. Sob a perspectiva manipulativa e de enorme poder, a vida cultural sofre a ameaça de ser destruída pela ciência. O espírito científico para além das inúmeras benesses trazidas, ameaça destruir os saberes, as experiências e as tradições enraizadas na memória cultural e em outras formas de conhecimentos. De acordo com Prigogine e Stengers (1997, p. 22)" a ciência desencanta o mundo; tudo o que ela descreve se encontra irremediavelmente reduzido a um caso de aplicação de leis gerais desprovidas de interesse particular."

O interessante efeito do progresso científico ressalva variações filosóficas em relação a ciência, tais variações se sustentam entre estudiosos que defendem e glorificam a ciência e estudiosos que a criticam. Os autores Prigogine e Stengers (1997, p. 22) destacam a tese de Jacques Monod como análise das consequências filosóficas da biologia moderna:

É preciso que o homem acorde, enfim, do seu sonho milenário para descobrir sua total solidão, sua radical estranheza. Agora sabe que, como um cigarro, está a margem do universo onde deve viver. Universo surdo a sua música, indiferente tanto as suas esperanças como aos seus sofrimentos ou crimes.

Tal exortação nos chama a atenção para a identificação da ciência ocidental, como racionalidade transcendente em culturas e épocas, onde o humano configura-se na renúncia pelas ilusões, assumindo-se na solidão trágica, abstrata e irracional, a partir de manifestações de dependência e fidelidade a um mundo estúpido e mudo. O mundo dominado é ao mesmo tempo o mundo do desencanto, manejável, manipulável, de controle e dominação, tendo o humano como seu senhor.

A ciência substituiu o mundo das percepções sensíveis, das qualidades, o mundo vivido e amado, por um mundo que prioriza a quantidade, a exatidão geométrica pouca atenção para o humano. O mundo da ciência constitui o mundo "real", separado do mundo da vida e dos viveres, negligenciando as suas complementariedades.

Segundo Prigogine e Stengers (1997, p. 29) o nascimento da ciência moderna possui sua raiz na confrontação entre aristotélicos e Galileu, reconhece duas racionalidades centrais, a primeira sendo o mundo sublunar, o mundo organizado dos vivos, e a segunda referente ao mundo dos astros e das máquinas matematizáveis, ambas definem o que é significativo ou não na natureza, de acordo com suas especificidades a partir dos efeitos secundários ou pela ilusão.

Prigogine e Stengers (1997) nos convidam a conhecer a perspectiva de Koyré, e a possibilidade de compreender e descrever os processos complexos que constituem o mais familiar dos mundos, o mundo natural onde evoluem os seres vivos e suas sociedades.

A sociedade, em ritmo acelerado, versa imenso esforço para organizar e utilizar o mundo por meio da ciência moderna. Segundo Prigogine e Stengers (1997, p. 29) o encontro entre a técnica e a teoria, significa uma aliança sistemática entre a ambição de modelar o mundo e a de compreendê-lo.

Entretanto, o diálogo experimental que, para a ciência moderna se revela capaz de conduzir de forma sistemática, não supõe uma observação passiva, mas uma prática.

A relação entre a experiência e a teoria provém, portanto do fato de a experimentação submeter os processos naturais a uma interrogação que não adquire sentido senão quando referida a uma hipótese concernente aos princípios aos quais esses processos são sujeitos, e a um conjunto de pressupostos respeitantes a comportamentos que seria absurdo atribuir a natureza (PRIGOGINE e STENGERS, 1997, p. 30).

A ciência moderna teve em seu início, e ainda mantem algumas características do desenvolvimento dinâmico e inovador, a saber, construções de máquinas juntamente com descrições e conceitos matemáticos, deslocações de diferentes peças e geometria dos movimentos. Podemos citar o relógio como exemplo dessa construção e inovação tecnológica oriunda do artesanato medieval com o propósito de ritmar as comunidades medievais, e tornando-se símbolo da ordem mundial. Nas afirmações de Prigogine e Stengers (1997, p. 32), o relógio é um mecanismo construído, sujeito de uma racionalidade que lhe é exterior e a um plano que suas engrenagens executam de forma cega.

O mundo-relógio constitui uma metáfora, que remete ao Deus-relojoeiro, ordenador racional de uma natureza autômata. Da mesma maneira, um certo número de metáforas e de avaliações da ciência clássica, do seu fim e dos seus meios, sugere que nos seus inícios uma ressonância se estabelece entre um discurso teológico e a atividade experimental da teoria e de medida; uma ressonância que poderia ter contribuído para amplificar e estabilizar a pretensão segundo a qual os homens de ciência estão em via de descobrir o segredo da "máquina universal" (PRIGOGINE e STENGERS, 1997, p. 34).

Conforme Prigogine e Stengers, "quer a natureza seja um relógio ou um motor, ou ainda o caminho de um progresso que conduza até nós, ela constitui uma realidade estável de que é possível assegurar-se" (1997, p. 225). Os autores nos chamam a atenção para as seguintes questões: O que aconteceria se...? O que teria acontecido se...? Estas não são apenas perguntas de historiador, mas também do físico diante de um sistema que ele não pode mais conceber como manipulável e controlável. Essas questões não remetem a uma ignorância contingente e superável, mas definem a singularidade dos pontos de bifurcação (PRIGOGINE e STENGERS, 1992, p. 65). Diante de tais questões, pergunto: Em quais suportes se apoia a ciência para que tenha tanta credibilidade?

Ao reconhecer a bifurcação como um ponto crítico a tornar possível, compreende-se no simples ponto de bifurcação a instabilidade e a irredutível probabilista nos regimes de atividades, quando se encontram fora de equilíbrio, seu comportamento sofrerá modificações de maneira qualitativa. Neste sentido, a noção de enação (*enaction*) para evitar tanto o representacionismo como o solipsismo, considera enação como fazer emergir, trazer a mão, ou seja, mais do que representar, quando percebemos o mundo, nós o construímos. Então: como vemos o que criamos? Ou: como criamos o que vemos?

Enfim, a ciência atual não é a mesma ciência clássica. De acordo com Prigogine e Stengers (1997, p. 05) os conceitos básicos que fundamentavam a concepção "clássica do mundo" encontraram hoje seus limites num progresso teórico que não hesitamos em chamar de metamorfose. [...] "descobrimos que o diálogo racional com a natureza não constitui mais o sobrevôo desencantado dum mundo lunar, mas a exploração, sempre local e eletiva, duma natureza complexa e múltipla. Como descrever com maior precisão esta metamorfose?"

Em resposta os autores afirmam a necessidade de considerar a que ponto o objeto da ciência da natureza se transformou. Eles mencionam que não são mais as situações estáveis e as permanências que nos interessam antes de tudo, mas as evoluções, as crises e as instabilidades. Já não queremos estudar apenas o que permanece, mas também o que se transforma, as perturbações geológicas e climáticas, a evolução das espécies, a gênese e as mutações das normas que interferem nos comportamentos sociais (PRIGOGINE e STENGERS, 1997).

A história social do homem mostra uma busca contínua de valores que expliquem ou justifiquem a existência humana, e uma utilização constante de noções transcendentais para justificar a discriminação social, a escravidão, a subordinação econômica e a subordinação política dos indivíduos, isolada ou coletiva, ao desígnio ou ao capricho de quem pretende representar os valores contidos nessas noções (MATURANA e VARELA, 1997).

Nesta história de uma sociedade baseada na discriminação econômica e em ideias competitivas de poder, a evolução, a seleção natural e as aptidões (com sua ênfase sobre a espécie como entidade histórica perdurável, mantida por indivíduos transitórios e dispensáveis) chegaram como uma justificação biológica para sua estrutura sócio-econômica (MATURANA e VARELA, 1997, p. 114).

Se o papel do indivíduo era contribuir para perpetuar a espécie, tudo o que ele tinha que fazer era deixar que os fenômenos naturais seguissem seu curso. A ciência, a biologia, pareciam justificar a "noção de

qualquer coisa, pelo bem da humanidade", fosse qual fosse a intenção ou propósito de quem fosse que a enunciara (MATURANA e VARELA, 1997).

Estudar os acontecimentos, sejam eles sociais, históricos, políticos, econômicos, familiares, biológicos, atrelados ao ser humano e suas estruturas físicas, emocionais, culturais imbricadas a biosfera/estratosfera, nos convida a um novo pensar, um pensamento sistêmico e complexo. Reconhecer o ser vivo humano como indivíduo e não somente como espécie, abre caminhos para a autopoiese. Assim, substituir a noção de seleção natural clássica pela derivação natural, um acontecer aleatório como clausura operacional. Por exemplo: no surgimento de uma nova espécie, não mais a lógica do mais forte.

2.1. UMA TEORIA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO SER VIVO

O que é que começa quando começam os seres vivos sobre a terra, e o que se tem conservado desde então? Em outras palavras; que classe de sistema é um ser vivo? (MATURANA e VARELA, 1997). Ainda segundo os autores Maturana e Varela (1997) o desenvolvimento da ideia darwiniana de evolução, com sua ênfase na espécie, a seleção natural e aptidão, teve um impacto cultural que vai além da explicação da diversidade. Teve transcendência sociológica porque parecia dar uma explicação da fenomenologia social em uma sociedade competitiva, e uma justificação científica da subordinação do destino dos indivíduos aos valores transcendentais que se supõem enraizados em noções tais como humanidade, estado e sociedade.

A autopoiese propõe uma diferente compreensão da organização do ser vivo. É uma explicação do que é o viver, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência. Significa autoprodução, sendo os seres vivos sistemas que produzem continuamente a si mesmos, recompondo continuamente seus componentes desgastados (MATURANA e VARELA, 1997).

A autopoiese, centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos capazes de autonomia. O modo autônomo requer recursos ambientais, sendo autônomos e dependentes paradoxo, não compreensível na lógica linear que analisa partes separadas e não se interessa pela dinâmica das relações entre elas, requer um raciocínio sistêmico imbricado ao pensamento complexo. Neste sentido seres vivos são produtores e produtos e, por isso são circulares. Seres vivos são máquinas que produzem a si próprios, outras máquinas, produzem algo que difere de si, a saber, a estrutura, a organização e o determinismo estrutural.

O que nos acontece num instante depende de nossa estrutura nesse instante, ao determinismo estrutural. A estrutura quantificável são seus componentes que mudam, mantendo a sua organização, padrão e a interação entre as partes, a sua funcionalidade. Sistemas vivos com determinismo estrutural não são previsíveis ou pre-de-terminados. Sua estrutura muda constantemente em congruência com as modificações aleatórias do meio, fala-se em circularidade, ou seja, e novamente: o que acontece num sistema depende de sua estrutura naquele instante, a saber, a aprendizagem, a derivação ontogênica. A vida mental e a consciência não são evidencias acessíveis aos humanos. A consciência é uma experiência do vivido.

Assim, o mundo vivido é o mundo percebido que nossa estrutura viabiliza. Então, as realidades dependem da estrutura individual, logo existem tantas realidades quantos humanos percebedores. O ambiente só desencadeia em nós o que a estrutura possibilita, nunca sendo determinante.

Nisso se reconhece a singularidade nas e das percepções, como assegurado pelos autores quando afirmam ser a nossa percepção de rato, distinta da percepção do gato em relação ao mesmo.

Durante algum tempo as questões supracitadas no início deste texto, não tinham respostas, estudiosos de biologia não assumiam o caráter de formulação de respostas as perguntas, ou por vezes se desentendiam no prenúncio de que era necessário mais conhecimento para a elaboração das possíveis respostas, ainda distantes de reconhecer o ser vivo como sistema orgânico, aberto processadores de energia como unidades independentes.

Maturana e Varela (1997, p. 11) afirmam que" o principal da biologia como ciência é que o biólogo opera com entes individualizados e autônomos que geram em sua vida fenômenos gerais, que são semelhantes." Em continuidade;

A tarefa central de um biólogo é explicar e compreender os seres vivos como sistemas nos quais, seja em seu acontecer solitário de sua atuação como unidades autônomas ou no que se refere aos fenômenos da convivência com os

outros, surgem e nele se dá em/e, através de sua relação individual, como entes autônomos.

Em relação às origens dos seres vivos na terra e, assim desvendar seu operar e seu devenir como entes autônomos, a partir da realização individual como seres vivos. Maturana e Varela realizam a seguinte pergunta: Qual o sentido da vida, e o sentido do viver? Em resposta, Maturana e Varela (1997, p. 12) nos surpreendem com uma diferente e profunda provocação para reflexão: a vida não tem sentido fora de si mesma. O sentido da vida de uma mosca é viver como mosca, "mosquear", ser mosca; o sentido da vida de um cachorro é viver como cachorro, ou seja, "ser cachorro ao cachorrear", e que o sentido da vida de um ser humano é o viver humanamente ao "ser humano no humanizar".

"Tudo isso no sentido de que o ser humano é somente o resultado de uma dinâmica não-proposital" (MATURANA e VARELA, 1997, p. 12). A partir de tais reflexões torna-se possível reconhecer que o sentido da vida é tarefa e responsabilidade de cada um de nós. Os aspectos e as formas de viver são dependentes de cada ser vivo no percurso de sua autonomia e nos processos de sua origem como tal, resultante de sua atuação, seja no domínio de observador, ou no domínio de seu operar. Segundo Maturana e Varela (1997, p. 13) existem dois domínios no qual se estabelece a existência de um ser vivo:

- a) Domínio de seu operar como totalidade em seu espaço de interações como tal totalidade,
- b) O domínio do operar de seus componentes em sua composição, sem fazer referência a totalidade que constituem, e que é onde se constitui, de fato, o ser vivo como sistema vivente.

Estes domínios de existência do ser vivo representam o operar em termos locais, não-funcionais e não-propositivos. O ser vivo surge como consequência espontânea do operar de seus componentes vinculados em sua atuação de maneira particular, em seus fenômenos biológicos e nas condições históricas apropriadas. Ao pensar a autonomia do ser vivo como implicação da concatenação e seus processos, Maturana e Varela (1997) desenvolveram um novo termo e passaram a chamá-los de "sistemas autoreferidos" como sistemas nos quais seu operar faz sentido em relação a si mesmo. E "sistemas aloreferidos" como diferencial da maneira como nós os seres humanos, fazemos sentido somente em relação a um produto ou algo distinto deles.

O ser vivo constitui-se como autônomo e auto-referido por meio do operar imbricado às unidades separadas na contínua realização e conservação da circularidade produtiva de seus elementos. O que acontece na realização e na conservação da dinâmica produtiva, tem como resultado a construção da autonomia.

Para Maturana e Varela (1997, p. 15) um ser vivo ocorre e consiste na dinâmica de realização de uma rede de transformações e de produções moleculares, de maneira tal que todas as moléculas produzidas e transformadas no operar dessa rede fazem parte da rede, de maneira que com suas interações:

- a) Geram a rede de produções e de transformações que as produziu ou transformou;
- b) Dão origem aos limites e extensão da rede como parte de seu operar como rede, de maneira que esta fica dinamicamente fechada sobre si mesma, conformando um ente molecular separado que surge independente do meio molecular que o contém por seu próprio operar molecular;
- c) Configuram um fluxo de moléculas que ao incorporarem-se na dinâmica da rede são partes ou componentes dela, e ao deixarem de participar na dinâmica da rede deixam de ser componentes e passam a fazer parte do meio (MATURANA e VARELA, 1997, p. 15).

De uma outra maneira, Maturana e Varela (1997) afirmam que o ser vivo não é um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular, um processo que acontece como unidade separada e singular como resultado do operar, e no operar, das diferentes classes de moléculas. Compõem, em um interjogo de interações e relações de proximidade que os especificam e realizam como uma rede fechada de câmbios e sínteses moleculares que produzem as mesmas classes de moléculas que as constituem, configurando uma dinâmica que ao mesmo tempo específica em cada instante seus limites e extensão.

A partir da rede fechada de câmbios e sínteses moleculares, torna-se possível a produção de componentes ao gerar dinâmicas de produção e, ao determinar sua extensão como ente circunscrito, produz e constitui um fluxo contínuo de elementos, que ao se fazerem ou deixarem de participar dessa rede são denominados de autopoiese. De acordo com Maturana e Varela (1997, p. 15) um ser vivo é de fato um sistema autopoiético molecular, e a condição molecular é parte de sua definição, pois determina o domínio de vinculação em que existe como unidade composta.

A concepção desenvolvida por Humberto Maturana conhecida como Autopoiese traz consigo algumas implicações, entre elas, epistemológicas, biológicas e gnoseológicas. Assunto abordado no próximo item.

2.2. ORGANIZAÇÃO SISTÊMICA

No início do uso e deslumbramento pela palavra autopoiese, Maturana estava convencido que poderia utiliza-la com exclusividade para se referir a organização dos seres vivos. Porém, logo compreendeu que,

não era possível faze-lo assim, já que tal organização, ao menos em princípio, pode ser realizada em muitos domínios diferentes, com diferentes tipos de componentes, e dar origem, a muitas classes diferentes de sistemas nos quais a *autopoiese* é incidental e não definitória como é no caso dos seres vivos, os que existem somente enquanto sistemas autopoiéticos moleculares (MATURANA e VARELA, 1997, p. 18).

Nas reflexões dos autores Maturana e Varela (1997) os sistemas que diferenciamos como seres vivos no âmbito do biológico, são sistemas autopoiéticos moleculares, e todos os fenômenos biológicos resultam do operar dos sistemas autopoiéticos moleculares, ou das contingências históricas de seu operar como tais, portanto, ser vivo e sistema autopoiético molecular são o mesmo. Neste sentido: tem-se formulado a possível existência de sistemas autopoiéticos em outros âmbitos fora do domínio molecular?

Em resposta, os autores afirmam que tal pergunta não se deve responder de forma singela;

Certamente é possível distinguir, entre os seres vivos, sistemas autopoiéticos de diferentes ordens, segundo o domínio no qual estes se efetuam. Em tal distinção, as células são sistemas autopoiéticos de primeira ordem enquanto elas existem diretamente como sistemas autopoiéticos moleculares, e os organismos somos sistemas autopoiéticos de segunda ordem, pois somos sistemas estabelecidos como agregados celulares. Sem dúvida, é possível falar de sistemas autopoiéticos de terceira ordem ao considerar, por exemplo, o caso de uma colmeia, ou de uma colônia, ou de uma família ou de um sistema social como sendo um agregado de organismos (MATURANA e VARELA, 1997, p. 19).

Para Maturana e Varela (1997), os sistemas sociais sejam sistemas autopoiéticos de terceira ordem pelo simples fato de serem sistemas constituídos por organismos, o que os define enquanto sistemas sociais, não é a autopoiese de seus componentes, mas a forma de relação entre os organismos, seus componentes e as possíveis diferenciações em sua singularidade ao usar a noção de "sistema social". Estes sistemas autopoiéticos de ordem superior se realizam através da realização da autopoiese de seus componentes.

O sistema social surge na distinção como sistema social e encontra-se diferente do sistema do ser vivo, reconhecemos que, o que faz o ser vivo ser vivo ocorre por meio de um sistema autopoiético molecular constituído no ser vivo. Assim, a intersecção estrutural dos sistemas,

a realização de dois ou mais sistemas diferentes por meio da mesma estrutura ou dos mesmos componentes estruturais, na intersecção estrutural das diferentes organizações dos sistemas que se intersectam, não se intersectam e permanecem separados, dando origem a sistemas que existem como totalidades diferentes em espaços distintos. [...] a identidade do sistema fica

especificada somente em sua organização, não em sua estrutura (MATURANA e VARELA, 1997, p. 21).

A concepção de Maturana e Varela (1997) nos mostra que uma unidade autopoiética é simplesmente o resultado da organização espontânea de um conjunto de elementos em uma unidade composta particular, como consequência do operar de suas propriedades, sem que nenhuma dessas permitisse predizer o que iria acontecer. Os autores nos dizem, "o novo, que surge como resultado de uma dinâmica generativa surge como uma novidade histórica, e é intrinsicamente novo" (MATURANA e VARELA, 1997, p. 22).

Neste sentido, faz-se necessário compreender que a dinâmica autopoiética molecular procede o fenômeno do viver biológico de todo ser vivo na realização da autopoiese. Os fenômenos da simbiose celular, juntamente com a formação de sistemas multicelulares imbricados, a conservação sistêmica por meio de uma nova organização, constituem o agrupamento de células e organismos e, criam uma nova configuração de relações separando-os, como conjunto do meio ao qual pertencem. Maturana e Varela (1997, p. 31), que,

1) os seres vivos e o viver tem lugar na realização de sistemas autopoiéticos moleculares distintos; 2) que a dinâmica molecular da *autopoiese* ocorre, quando tem lugar, como um fenômeno espontâneo, no qual todos os processos moleculares acontecem numa determinação estrutural local sem nenhuma referência a totalidade que constituem; e 3) que os fenômenos biológicos, como fenômenos que surgem na realização do vivo, tem e tiveram lugar nas contingências do acontecer histórico da realização da *autopoiese* molecular, nas unidades distintas que os seres vivos são.

Ainda, segundo os autores Maturana e Varela (1997) a autopoiese deve ser considerada como definitória dos sistemas vivos em qualquer parte do universo físico, por mais diferentes que sejam dos sistemas viventes e por mais diferentes que sejam dos sistemas terrestres em outros aspectos.

Outra diferente concepção se refere a questão epistemológica, fundamental no âmbito dos contextos biológicos, e se refere a validade das afirmações feitas a respeito desses sistemas biológicos. Qualquer observação que possibilita reconhecer a validade efetiva de uma afirmação científica, implica uma epistemologia, um corpo de noções conceituais explícitas que determina a perspectivada observação baseada num conjunto determinado de conceitos teóricos. Desta forma, a fenomenologia biológica constitui a fenomenologia dos sistemas autopoiéticos, ou seja, um fenômeno pode ser caracterizado como biológico somente na medida em que depende da autopoiese ou de uma ou mais unidades autopoiéticas.

Entre as implicações biológicas podemos destacar que, "um sistema é vivo porque é um sistema autopoiético, e é uma unidade no espaço físico porque é definido como unidade nesse espaço por meio e através de sua autopoiese" (MATURANA e VARELA, 1997, p. 109). Para os autores (1997, p. 116) "o domínio de interações de uma unidade autopoiética é o domínio de todas as deformações que ela pode experimentar sem perder sua autopoiese".

Como implicações podemos compreender que o domínio de todas as interações, no qual um sistema autopoiético pode participar sem perder sua identidade, é o domínio de todas as trocas que se realiza ao compensar as perturbações, como um *domínio cognoscitivo*. Ou seja, o domínio cognoscitivo equivale ao seu domínio condutual e, na medida em que toda conduta pode ser observada, equivale ao seu domínio de descrições (MATURANA e VARELA, 1997). Segundo os autores (1997, p. 116) "toda conduta é expressão de conhecimento (compensação de perturbações), e *todo conhecimento é conduta descritiva*."

"Toda perturbação inovadora constitui uma fonte estrutural como modo de satisfazer a autopoiese do ser" (MATURANA e VARELA, 1997, p. 102). Cada vez que o comportamento de uma ou mais unidades é tal que há um domínio em que a conduta de cada um é função das demais, se diz que estas estão acopladas nesse domínio. O acoplamento surge como resultado das modificações mútuas que as unidades interatuantes sofrem, sem perder sua identidade, no decurso de suas interações (MATURANA e VARELA, 1997).

Portanto, da nossa fisiologia advém a dinâmica corporal e, das relações com o meio se constitui nosso viver como conjunto de seres que somos. Esses domínios – fisiológico e relacional – dinamizam o viver e, os acontecimentos de um implicam nos acontecimentos do outro, tanto nas interações com um outro ser

humano como para com seu entorno. Por isso, é a partir da linguagem que sucede o viver humano dando lugar a responsabilidade e a liberdade como condutas consensuais autônomas de e nos viveres.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deriva-se dessas concepções a não existência da realidade objetiva, aquela que permite o acesso privilegiado de ver o mundo e a verdade. Uma espécie de iluminação de fora, conferindo autoridade assegurada via argumentação lógica. Na objetividade, sujeito e objetos são separados, nós nos dividimos – res extensa e res cogitans, quer dizer, produzimos conhecimentos divididos, fragmentados e restritos – pretendendo chegar à verdade universal a ser imposta aos outros. Diferentemente, no contexto da autopoiese e, a partir do acoplamento estrutural, os seres vivos e o meio mudam em congruência como um domínio existencial, ou seja, o pé se ajusta ao sapato que se ajusta ao pé, significando uma relação circular. Se um organismo influencia o outro, este replica e influencia o primeiro desenvolvendo uma conduta compensatória, que se replica de forma recorrente. Sempre que um sistema influencia o outro, ocorre uma mudança estrutural, um diálogo, num contexto consensual de não violência que possibilita interações como domínio linguístico.

Assim, o comportamento de cada ser corresponde a uma descrição do comportamento do outro, o que leva a concluir que não existe competição entre sistemas naturais, mas sim cooperação/co-labor-ação, passos afetivos para a alteridade. Para nós, também seres humanos culturais, patriarcal, isso muda. A nominação "predador" é uma antropomorfização e revela a nossa particularidade. Na natureza não há competição pois, os sistemas vivos não impõem uns aos outros dispositivos de conduta. Os sistemas vivos são autônomos e suas condutas surgem a partir de seus referenciais, de como interpretam as influencias que recebem do meio.

No âmbito da autopoiese, estão abertas as portas para os consensos colaborativos dinamizando viveres e conviveres que, infelizmente, no contexto das sociedades humanas seguem sendo negligenciada. Nelas, a lógica predominante, com base patriarcal, segue exigindo, não sujeitos autopoieticos mas, sujeitados, dessubjetivados/cooptados, obedientes a determinações vindas de fora.

Marketing e ideologias condicionam populações inteiras, um fenômeno possível uma vez que os estímulos condicionadores são amplos e ininterruptos. Temos subjetividades moldadas pela lógica neoliberal atenta ao mundo capitalista, um gigantesco e violento sistema de formatação e condicionamento que constrói e conserva o mercado do poder: biopoder e política.

Para sua funcionalidade lógica, fria e desumana, usamos a transcendência, tanto para justificar a exclusão social, quanto a escravidão, a servidão, o emprego, a desigualdade, a dependência política - econômica, a não liberdade e a não responsabilidade. Sustentamos que: a) é a espécie humana, a humanidade que evoluem; b) pela seleção natural sobrevivem os mais aptos; c) os demais em nada contribuem para a espécie; e d) a competição leva a evolução. Tudo se volta ao bem comum, aos interesses corporativos, não aos interesses da e como pessoa, do e como ser humano. Então insistimos na necessidade de formar o cidadão, capaz de temer a autoridade, temer os títulos, enfim, obedecer. Negligenciamos uma formação capaz de sensibilidade para com a dor do outro (MATURANA e VARELA, 1997).

Nos termos da autopoiese a fenomenologia biológica acontece no individuo, não na espécie. Se o modo de ser da pessoa é determinado por sua organização autopoiética, então ninguém deveria ser descartável, redundante e prescindível. No sistema autopoiético, somente as células mortas são descartadas e renovadas, ou seja, enquanto estiver vivo não acontece o descarte, como, infelizmente, sucede na estrutura social. Na natureza, não existe prescindível.

A sociedade patriarcal descarta indivíduos vivos via produção de subjetividades rendidas, exclusão social, guerras, genocídios e violências outras, o que a torna patológica e autogressora. Geramos um mecanismo civilizador com base linear, que insiste em criar um modelo mental de estímulo ao imediatismo, valorizando a competição predatória, a guerra, que não só exige vencer o outro, mas eliminá-lo para tornar o lado mais desejado da vitória, a derrota do outro. A lógica, para que um ganhe outro deverá perder, se distancia da complementariedade, ao exigir que o mais competente supere o outro. Na proposição da autopoiese, o outro será preservado para aprender a ser competente na interação, no acoplamento estrutural (MATURANA e VARELA, 1997).

Isso implica em: a) se somos determinados a partir de dentro, toda forma de autoritarismo é sempre uma agressão. b) num mundo linear, pré-de-terminado e des-encantado pode haver responsabilidade? Liberdade? c) sem responsabilidade, sem liberdade de escolhas, pode haver ética? Podemos pensar a ética

onde não existe necessidade de realizar uma tarefa ou vocação. Nessas condições, o que existe são deveres a realizar, não uma ética. O humano como diferente, não pode ser reduzido aos impulsos biológicos, é um ser que pode na própria impotência. É a partir da potência do não que nos desafiamos a pensar o multiverso da ética.

Conhecer, fazer e viver são separáveis. A realidade e a nossa identidade, transitórias, são parceiros de uma dança construtiva. Um giro ontológico que traz implícita a necessidade de reflexões sobre como os humanos fazem os mundos onde vivem, já que não os encontram prontos como referência permanente. Uma invenção científica em qualquer âmbito precisa de atores que sejam sensíveis as anomalias que sempre nos rodeiam.

Talvez o caso da autopoiese, possa servir para ilustrar esta dinâmica da inovação e contribuir assim para que o futuro da ciência no Chile seja responsável por cultivar suas sensibilidades próprias, e não um eco de tendências de outras latitudes (MATURANA e VARELA, 1997). A concepção de autopoiese visa compreender o ser vivo por meio do acoplamento de sua estrutura imbricados aos sistemas e elementos de seu fazer e operar na interação de si próprio, com o outro e com o meio pertencente. Todavia, considera nossas possibilidades biológicas como um processo de desenvolvimento contínuo, sistema vivo, autônomo de autoprodução e auto-organização celular do ser vivo em contínua interação com o meio e assim, promove mudanças em sua própria estrutura.

Com a modernidade o mundo desencantou-se. Precisamos estimular relações de reencantamento, para uma natureza humana de autopoiese, uma autonomia para criar um espaço de convivência, aprendizagem e vivências por meio da amorosidade. E assim, possibilitar o educar como exercício para a construção da autonomia. Tendo o amar como questão maior, contextura da própria vida. Na ótica do pensamento sistêmico e da complexidade compreender que não podemos separar o ser vivo humano de sua realidade circundante. Acreditar que não existe realidade dada. E sim as ações e atitudes que cada indivíduo tem consigo e com o mundo vivido.

Por meio das interações nascem os domínios que nos constituem como humanos, a partir da capacidade de produzir a si próprio, tendo a autopoiese como apoio a adaptação ao meio e as condições sistêmicas imbricadas a vida. Os autores Maturana e Varela merecem reconhecimento pela sensibilidade e sabedoria no modo como abordam a compreensão relacionada ao ser vivo, principalmente o humano, em sua totalidade e na maneira como este é concebido.

A autopoiese nos abre caminho, alternativas e possibilidades para concebermos um domínio da relação com outro por meio da linguagem, e da interação no viver humano. A partir do entendimento do nosso ser biológico, torna-se possível a consciência de responsabilidade e de liberdade em mútua conectividade com a harmonia do mundo natural e a biosfera histórica.

De forma prematura, em termos de argumentação, a ser completada na continuidade da reflexão, vemos na concepção da autopoiese uma diferente possibilidade de compreensão do ser vivo. Um ser vivo que, via acoplamento estrutural, sente-se imbricado aos demais e entende ser possível essa imbricação complementar em seus fazeres e em seu operar interativo para consigo para com o outro e com todo domínio existencial. A autopoiese pressupõe um processo de desenvolvimento continuo, uma fenomenologia do vivo, da autoprodução celular em continua interação com o meio. Oxalá essa dinâmica interativa e complementar possa, via experiências formativas sensíveis potencializar mudanças também em nossas proposições socioculturais.

REFRÊNCIAS

- [1] PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. Entre o tempo e a eternidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- [2] PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. A nova aliança: metamorfose da ciência. Brasília: EdUnB, 1997.
- [3] MATURANA, Humberto. De máquinas a seres vivos: autopoiese a organização do ser vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

Capítulo 15

Ética, uma reflexão sobre o papel do pesquisador diante do seu objeto

Antonia Nilene Portela de Sousa Madalena Klein

Resumo: Este estudo tem como objetivo principal fazer algumas reflexões inerentes à ética na atuação do pesquisador e sua aproximação com o seu objeto de pesquisa. Partindo de uma inquietação do pesquisador ao se deparar com possíveis incômodos e os percalços gerados devido à aproximação com o objeto de estudo, no caso em tela, a mãe de uma das autoras. Eis a razão da ética ser levada em consideração no papel do pesquisador diante de seu objeto. Nesse contexto, as questões relacionadas à ética e o papel do pesquisador se fundamentaram em autores como Dupas (2001), Baungart (2013), Mainardes (2017), dentre outros.

Palavras-chave: Ética. Pesquisa qualitativa. Distanciamento do objeto.

1. INTRODUÇÃO

O quadro que se apresenta no Brasil, a respeito da aplicabilidade da ética em algumas áreas no campo das Ciências Humanas e Sociais (CHS), pisa em terreno movediço no enfrentar desafios nada cômodos; na área da educação a coisa não é diferente. Fato é que se tem no país, segundo Mainardes (2017, p.161): "regulamentação única da ética em pesquisa com seres humanos para as duas grandes áreas (biomédica e CHS). Esse fato traz inúmeras dificuldades para a pesquisa em CHS, apesar das constantes críticas de pesquisadores e associações científicas dessa área." Dificuldades estas, que respingam na pesquisa em educação, também.

Diante destas angústias, se teve como objetivo tecer algumas reflexões inerentes à ética na atuação do pesquisador especificamente ao se deparar com possíveis incômodos/percalços por conta de sua aproximação com o objeto de sua pesquisa. Contudo, compreender ética no campo da pesquisa, quando se deparar com adversidades a serem vencidas pelo pesquisador nessa área; e de conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016²³, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS).

Este trabalho faz um breve comentário sobre ética na pesquisa e em seguida tenta-se identificar possíveis desafios a serem enfrentados por pesquisadores com uma proximidade com seu objeto de pesquisa. E assim poder identificar e respeitar limites e impasses no decorrer da pesquisa e seguir protocolo da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP -; haja vista envolver atores/gente mesmo em campo que não diz respeito ao espaço da saúde.

2. ÉTICA EM ESTUDOS QUALITATIVOS ENVOLVENDO HISTÓRIA DE VIDA: UMA BREVE REFLEXÃO

Refletir a respeito da ética, sobretudo, em estudos de cunho qualitativo exige senso de responsabilidade com o saber elaborado, não só com as questões conceituais, mas principalmente com as bases legais que sustentam sua prática. Nesse sentido vale considerar os estudos de Baungart (2013, p.) quando cita que:

A associação entre ética e pesquisas qualitativas abre um leque de abordagens possíveis, correspondentes à riqueza e à diversidade de métodos que dão corpo às suas práticas. Embora não se possa afirmar que todas as propostas compartilhem uma única visão do que seja a ética em pesquisa, a eleição de um ponto de partida capaz de interrogá-las é necessária, dada a natureza ampla do tema aqui sugerido. Parte-se, pois, do caráter intrínseco e constitutivo da ética na metodologia qualitativa quando praticadas a partir de relações de colaboração e interlocução entre pesquisadores e pesquisados (GUERRIERO, SHMIDT & ZICKER, 2008).

A partir dessa afirmação, entende-se que ética é sempre relacional, pois não existe individualmente; mas também não existe uma ética universal – o que pode ser aceitável é uma ética mais humana e mais saudável enquanto conjunto de valores para a convivência entre pares; pois questões de ética vai se apresentar de acordo com o contexto e com o momento. Na verdade essa postura está dentro dos sujeitos, no entanto pode ser negociável.

Quando se fala de ética, há de se admitir que é um termo que perpassa por diferentes campos, algo complexo que atinge as mais variadas áreas relacionadas ao comportamento humano, seja na saúde, na política, na religião, no trabalho, na educação, dentre outras. Contudo, ética pode ser, e é utilizada tanto no campo científico como nos mais variados contexto da sociedade, pois:

Pensar as relações entre filosofia, ética e pesquisa no campo da educação permanece um desafio para a sociedade contemporânea, marcada singularmente pela pluralidade e pela complexidade. Se for inquestionável a variabilidade dos pontos de vista sobre praticamente qualquer tema ou questão, em especial no campo teórico e conceitual, não parece fora de dúvida que a racionalidade ocupa um papel preponderante quando se trata de coordenar as diferentes perspectivas de interpretação e de julgar sua validade e legitimidade. (BOMBASSARO, 2017, p. 29)

²³ As resoluções são apresentadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), uma instância colegiada e deliberativa que faz parte do Sistema Único de Saúde (SUS) e integra a estrutura organizacional do Ministério da Saúde que tem como função, fiscalizar, acompanhar e monitorar as políticas públicas de saúde nas suas mais diferentes áreas.

Todavia, ao refletir essa temática no campo da pesquisa, vêm à tona definições tais como: "ciências do *ethos*²⁴", costumes de uma determinada sociedade, comportamento humano, conjunto de hábitos e outros. Nesta pluralidade de conceitos, filosoficamente falando ética é, sem sombra de dúvidas, considerada um conjunto de valores para a conduta do sujeito, enquanto que a moral é a prática da conduta desse sujeito; daí o entendimento de ética não existe de modo individual; mas existe moral individual – e assim a decisão é subjetiva.

Dito isso, é de suma importância contextualizar o termo ética, tendo em vista que, ao longo da história da filosofia penetrou em diversas áreas, possibilitando diferentes significados. Com isso, faz-se necessário compreender melhor não somente seus vários significados, mas também os valores jorrados por ela, na conduta do ser humano que pode se manifestar nas vivências de um povo, de um grupo e/ou de um indivíduo a partir de seu referencial, que se constrói diante do seu estilo de vida, dos seus hábitos e costumes a partir das experiências na sociedade da qual esteja inserido. Vale salientar que:

[...] parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo especificamente a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social. (HOUAISS, VILLAR & FRANCO, 2001, p. 445)

Observa-se que a qualidade da conduta de qualquer sujeito perpassa por reflexos dessa ciência que se relaciona tanto com a conduta, com a moral e a qualidade desta conduta. Quando se direciona o olhar numa perspectiva de bem e/ou de mal leva-se em consideração as vivências que o sujeito passou ao longo dos anos. Entretanto, há de se entender que ética não é lei, mesmo sabendo que as leis, em via de regra contemplam na sua base princípios éticos, porém não podemos confundir ética com leis, mesmo estando tão próximas. É nessa perspectiva que Oliveira (2002, p.18) revela que:

[...] as sentenças avaliativas têm prioridade sobre as normativas, uma vez que proibições, prescrições e permissões se decidem a partir da existência de uma ordem objetiva de valores, que se fundamenta no fundamento absoluto. Nesse sentido, são os conceitos teológicos (que dizem respeito aos bens) que fundamentam os deontológicos (que dizem respeito aos deveres). (OLIVEIRA, 2002, p.18)

Para Cenci (2002, p.90) a ética "nasce amparada no ideal grego da justa medida, do equilíbrio das ações. [...] a justa medida é a busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos." No entanto o que se presencia, frequentemente, é exatamente o desequilíbrio das ações humanas por conta das injustiças sociais expressadas na lei da mais valia. Para Boff (2003, p. 27) "Tal fato se agrava ainda mais por causa da própria lógica dominante da economia e do mercado, que se rege pela competição, que cria oposições e exclusões, e não pela cooperação que harmoniza e inclui". Na sociedade contemporânea algumas questões são invisibilizadas pelo desejo maior do lucro, domínio e poder.

Contudo, a ética, enquanto modo de agir, se apresenta diferentemente da moral exatamente por está relacionada às regras, as normas e aos costumes de cada cultura – cultura enquanto envoltório de determinada sociedade, determinado grupo. Além de considerar o movimento desse envoltório que no dizer de Ashley revela que (2003, p.60) "da mesma forma que as sociedades transformam-se ao longo do tempo, os valores culturais de que os indivíduos se servem para organizar sua realidade e suas ações também tendem a sofrer modificações". Nesse caso, se alinha as modificações que a sociedade exige num determinado tempo em determinada sociedade.

É a partir da possibilidade de poder conhecer as estruturas racionais que marcaram todas as coisas, isto é, suas essências, que se pode conhecer a hierarquia de bens e valores. Esta hierarquia tem primazia na ética, pois só assim é possível solucionar os casos de conflito, os dilemas éticos muito comuns em nossas vidas. (OLIVEIRA, 2002, p.18)

O que se questiona aqui é onde essa ética habita, de que forma ela se manifesta, como encontrar suas respostas e de que lado nos posicionou. O fato é que nesta contemporaneidade, têm-se assistidos momentos escandalosos de dilemas morais, de corrupção, ações de imprudência, atos de negligência, o que leva a repensar as práticas dos sujeitos nas atividades em sociedade.

²⁴ Compreende-se como um conjunto de hábitos e costumes que revelam valores e crenças de determinadas culturas (deve ser levado em consideração o período, o espaço geográfico, a região, etc.).

E isso se estende nas diferentes esferas, que perpassa pelas ações do cotidiano e chega até nas atividades dos pesquisadores, pois, como apregoa Bombassaro, (2017, p.29) "o processo de constituição, de crítica e de desenvolvimento do conhecimento, sempre vinculado aos contextos e situações históricas concretas, tem sua dinâmica marcada pelos interesses e pelos anseios dos mais variados atores", e o que se percebe é que os sujeitos "nem sempre dispostos – porque às vezes nem mesmo intelectual e eticamente educados – a compreender as posições de quem não compartilha os mesmos pontos de vista, as mesmas crenças, os mesmos conceitos e os mesmos valores".

3. REFLEXÕES, ÉTICA E O DISTANCIAMENTO DO OBJETO

As questões que circulam a ética no âmbito profissional trazem questionamentos e inquietações cada vez mais latentes no papel dos pesquisadores; isso acontece em um espaço complexo e plural de tendência e tensões em estudos nem sempre fáceis, mediante a multiplicidade de tendências e tensões que transcorrem paralelas aos diferentes pensamentos. Esta pesquisa teve como norte as angustia decorrente das análises feitas por uma das pesquisadoras diante das entrevistas coletadas relacionadas a sua mãe, atual objeto de pesquisa. Como proceder diante de tal aproximação, como reagir aos relatos tendo um olhar de fora?

Mesmo estando tão ligada ao seu objeto de estudo, se apoderar de princípios éticos na pesquisa é praticálo com responsabilidade, sabendo que o pesquisador deve se afastar do seu objeto de forma a não querer interferir e nem mudar o pensamento dos sujeitos investigados. Construindo posturas éticas inerentes a quem se apresenta como pesquisador, mesmo tendo uma aproximação significativa com seu objeto de estudo. Então, para que o pesquisador chegue aos seus objetivos deverá manter posturas em sua atuação no campo da pesquisa, principalmente, no momento de preservar a fala dos sujeitos investigados.

No nosso caso, especificamente, faz-se oportuno levar em consideração o papel do pesquisador diante do meu objeto de pesquisa, haja vista este objeto ser a história de vida de Ofélia – mãe de uma das pesquisadoras - onde objeto e mãe se apresentam ao mesmo tempo no seu trabalho de doutorado em educação. Tal escolha se deu por ser esta, uma mulher que se mostrou importante na região da Ibiapaba a partir da educação (formal, informal e não formal), mais precisamente em Tianguá – cidadela localizada a 314km de Fortaleza entre Ceará e Piauí – em plena ditadura civil militar, onde enfrentou com diplomacia as oligarquias da época – anos 60.

Assim, sendo pertinente se questionar os incômodos e os percalços que, muito das vezes, causam este tipo de pesquisa – pesquisa qualitativa em ciências humanas - considerando a ética dessas escolhas. E nesse jogo de vicissitudes, a serenidade pode ser na verdade uma atitude sábia no sentido de aderir a uma epoché, isto é conduzir o andar da carruagem de forma mais filosófica.

A reflexão nesse estudo possibilitou um olhar de imparcialidade nesta pesquisadora, que embora surpresa com alguns relatos, abriu um espaço de fala livre e isento de censura para identificar o que se construiu no imaginário social e coletivo sobre o seu objeto estudado²⁵. Mudanças significativas devem acontecer a partir do próprio pesquisador, a ética não é flexível, não muda, as pessoas que se adaptam; só existe mudança significativa quando esta acontece em ações comportamentais no centro da sociedade. No pensar de Aristóteles, lembrado por Cléder (2017), "a ética é uma ciência responsável por determinar o que é uma boa conduta humana. [...] É tudo que cumpre sua missão."

Partindo do princípio de que toda ação humana deve ser caracterizada por uma postura ética, na pesquisa não é diferente, pois é um espaço que envolve pesquisadores e participantes num jogo onde suas ações muitas vezes não são evidentes para algumas das partes, sendo importante o envolver de princípios éticos e morais para não gerar danos a nenhuma das partes. Todavia, "devido à imprevisibilidade das consequências de uma investigação, é imperativo que a ética esteja sempre presente ao elaborarmos um projeto de pesquisa, principalmente, quando esta lida com seres humanos". (DUPAS, 2001, p. 75)

A esse respeito, pertinente se faz notar a resolução do CNS 466 de 12 de dezembro de 2012, quando considera que: "as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano;" pesquisa na área da educação segue a mesma orientação? Já que, resolve: aprovar diretrizes e normas que vão regulamentar pesquisas que envolvem seres humanos. Nas disposições preliminares desta mesma resolução, "[...] visa a assegurar os

 $^{^{25}}$ Ofélia – professora-gestora que impulsionou a criação de uma escola pública estadual num momento de ditadura civil-militar em Tianguá-Ceará.

direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, á comunidade científica e ao Estado."

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que as controvérsias que envolvem o campo da ética na pesquisa passam por diferentes desafios em que os pesquisadores para obterem resultados livres de qualquer interferência, travam batalhas éticas e morais no momento em que a aproximação do pesquisador com seu objeto podem alterar os resultados, e nesse momento a seriedade da conduta exerce um papel importante na pesquisa.

Sabe-se que, para pesquisar sobre algo, o pesquisador tem certa admiração pelo seu objeto e esse olhar pode ser tendencioso. Ao adentrar no universo da pesquisa, o sujeito deve se munir de princípios éticos para poder atuar com responsabilidade e credibilidade. Entretendo, a aproximação pode significar intimidade, livre acesso, são questões que muitos casos se fazem necessárias, principalmente nas pesquisas etnográficas.

Nesse contexto, durante o processo de investigação que envolve uma aproximação significativa entre pesquisador e objeto de pesquisa, deve-se evitar um viés como apoio nos procedimentos metodológicos. Adotar esta postura poderá facilitar a interpretação das falas dos atores que responderem sobre os assuntos relacionados ao objeto estudado.

REFERENCIAS

- [1] ASHLEY, P.; Queiroz, A.; Cardoso, A.; Souza, A.; Teodósio, A.; Borinelle, B.; Ventura, E; CHAVES, J.; Veloso, L.; Aligleri, L.; Lima, P.; Ferreira, R. Ética e Responsabilidade Social nos Negócios. Rio de Janeiro: Saraiva, 2003.
- BAUNGART, Thais de Assis Antunes. Reflexões sobre a atuação ética do pesquisador em estudos qualitativos: um exemplo envolvendo o tema da religiosidade. Rev. abordagem gestalt., Goiânia , v. 19, n. 1, p. 33-37, jul. 2013 Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-8672013000100005&lng=pt&nrm=iso. acessos em 30 jun. 2019.
- [3] BOFF, L. Ética e Moral: a busca dos fundamentos. Petrópolis: Vozes, 2003. BOMPASSARO, Luiz Carlos. Filosofia, ação e verdade na pesquisa em educação. SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos & KARNOPP, Lodenir Becker (org). Ética e perspectiva em educação, questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2017
- [4] CENCI, A. V. *O que é ética?* Elementos em torno de uma ética geral. 3. ed. Passo Fundo, 2002.
- DUPAS, G. Ética e poder na sociedade da informação. De como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. 2ª ed. rev. e amp. São Paulo: Editora UNESPE, 2001.
- [6] CLÉDER, Edvan. Filosofia A Filosofia de Aristóteles. 2017.Acesso em 13/08/2019 às 15h:00. https://www.youtube.com/watch?v=SXfHE2p7qeY
- [7] GUERRIERO, I. C. Z, SHMIDT, M. L. S., & ZICKER, F. (2008) (Orgs). Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde. São Paulo: Editora Hucitec. HOUAISS, VILLAR & FRANCO. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 2001, p. 445.
- [8] MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós- resolução CNS nº 510/2016. Educação revista quadrimestral. Porto Alegre, v.40, n2, p. 160 173, maio-ago. 2017.
- [9] OLIVEIRA, Manfredo Araujo de. Desconstrução de paradigmas. Páginas de: 9 a 20. (Cf. aotor, Etica e economia, São Paulo, 1995, pg.67 e ss. In REVISTA EDUCAÇÃO AEC. Um Paradigma para a Escola do Século XXI!?... V.31, Nº 122, JAN./MAR.2002. –Brasília: AEC 2002.

Capítulo 16

Perspectivas da pesquisa docente: Reflexões sobre a mudança de postura de professores engajados em novas práticas pedagógicas

Eleneide Menezes Alves Romildo de Albuquerque Nogueira

Resumo: Com o propósito de analisar as concepções dos professores da educação Básica, mas precisamente do Ensino Médio, propomos uma metodologia para construir e implementar em sala de aula projetos em uma perspectiva transdisciplinar. Através de encontros de formação docente, propomos a discussão de textos fundamentados no Pensamento Complexo, Transdisciplinaridade e PP(Pedagogia de Projetos). A discussão e os questionamentos serviram de base para alicerçar as concepções teóricas dos professores limitadas segundo o perfil inicial a uma prática docente baseada no ensino tradicional, o que determina o modelo de transmissão e recepção. A evolução conceitual dos professores foi analisada, à medida que participavam dos encontros de discussão e aplicavam em sala de aula a pedagogia de projetos. Nesta perspectiva foi possível estabelecer parâmetros comparativos entre a teoria e a prática docente. Alguns desses quadros comparativos estão indicados mais detalhadamente na metodologia. O quadro inicial foi fundamental para a avaliação final dos professores. Perceber se os mesmos tinham adquirido uma visão transdisciplinar foi o objetivo primário de nossa pesquisa. Apesar dos entraves, comuns á pratica docente, percebemos que os professores envolveram-se e dedicaram tempo á pesquisa. Com isso percebemos como a formação docente, incluindo o tempo para a pesquisa científica, depende não somente das competências do próprio sujeito em relação a si mesmo, mas da vontade das instituições responsáveis pela educação. Consequentemente, foi possível concluir que as reflexões, discussões e construção de novas metodologias são fundamentais para auxiliar a mudança de postura dos professores e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Palayras-chave: Pensamento Complexo, Trandisciplinaridade, Pedagogia de Projetos.

1. INTRODUÇÃO

Através desse artigo que articula a importância da pesquisa com o a prática docente, pretendemos apontar algumas reflexões sobre a teoria e a prática pedagógica adotada no contexto da sala de aula. Contribuem para essa discussão, os estudos realizados e agregados na construção da minha dissertação sobre a implementação de projetos transdisciplinares no Ensino Médio. Segundo Diniz-Pereira e Lacerda (2009) a pesquisa do professor da educação básica relacionada à prática docente instiga a discussão relativa ao currículo escolar, enfatizando a relação deste com a prática e a problematização social, possibilitando aos professores se tornarem sujeitos responsáveis pelo próprio processo de formação, alicerçados no conhecimento teórico e na prática cotidiana em sala de aula.

Com relação à importância da pesquisa e a necessidade da mesma ser assumida como atitude relativa à prática docente cotidiana, Ludke (2001), enfatiza bastante a idéia de professor reflexivo, mostrando que a reflexão deve ser considerada como uma atividade inerente ao trabalho em sala de aula, que possibilita uma melhoria no processo de ensino aprendizagem, bem como agrega valor à formação docente.

Construir um conhecimento que traga novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem, perpassa por uma complexa rede de objetivos e estratégias pedagógicas diferenciadas. A sala de aula é o espaço de investigação, de discussão, de argumentação e de pesquisa, portanto um espaço de complexidade. A discussão a partir da complexidade das situações apresentadas como desafio para o professor no contexto escolar pressupõe a investigação enquanto caminho norteador para a prática educativa

Nesse contexto que pretende abordar a importância das novas práticas pedagógicas, não podemos deixar de atribuir importância à construção de competências docentes, que complementam os permanentes ressignificados necessários as propostas de trabalho voltadas para o estímulo a potencialização dos alunos. Segundo Meirieu (2002), os indivíduos têm perfis cognitivos diferentes uns dos outros e, portanto, cabe a educação favorecer o crescimento e o potencial individual.

É muito importante, que as escolas organizem suas propostas pedagógicas, partindo de metodologias atualizadas, dinâmicas e mais significativas para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a pedagogia de projetos, requer antes de tudo, uma reflexão por parte dos educadores, pois conduzem ao fazer diário, pessoal, com os alunos e nesse contexto a pesquisa precisa ser assumida como ação educativa norteadora que provoca o desejo de aprender no educando. "O que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer" (MEIRIEU, 1998,p.86).

Demo (1999) lança mão do desafio aos professores que se dispões a refletirem e assumirem uma nova postura diante das novas práticas pedagógicas. É necessário, assumirem a pesquisa como atitude diária, onde o questionamento reconstrutivo ganha espaço em sala de aula, ganha vida, é redimensionado para constituir-se em um espaço para o processo de ensino-aprendizagem possibilitando ao aluno e ao educador, refletir, reconstruir seus saberes e gerar conhecimento significativo. Podemos afirmar que o espaço da sala de aula pode e deve ser reconhecido como um laboratório de aprendizagens e consequentemente:

(...) uma faceta importante da organização escolar é a autonomia garantida aos professores enquanto gentes que emitem juízos de discernimento a respeito dos procedimentos que devem ser utilizados em classe com os grupos de alunos sob sua responsabilidade. Essa autonomia se manifesta na própria organização escolar, ou seja, na sua estrutura em forma de classes, sua organização celular (LESSARD & TARDIF, 2005p. 66).

Após discutir alguns aportes teóricos, podemos traçar um resumo metodológico da pesquisa que instigou nossos participantes a repensarem sua prática docente, Esta pesquisa, reflete, a investigação acerca das concepções dos professores (6), da rede estadual de ensino na cidade de Petrolina-PE, sobre a sua prática docente assumida em sala de aula, a atitude teórica diante das novas perspectivas metodológicas e o real perfil do professor após participarem da pesquisa que objetivava compreender seus conhecimentos acerca do ensino fragmentado e cartesiano, adotado nas escolas e os novos paradigmas que sustentam a possibilidade de mudança através da comunicação entre os diversos saberes e áreas do conhecimento.

Procuramos também entender as dificuldades encontradas pelos profissionais para adequarem-se as novas metodologias, bem como reconhecer quais deles avançaram em direção a um novo caminho para o processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente traçamos um perfil dos professores, a partir de suas próprias concepções sobre a forma de ensino adotado pelos mesmos e suas reais expectativas concernente à pesquisa para a qual foram convidados a participar. Trabalhamos com textos de autores que defendem o paradigma da complexidade, trandisciplinaridade e pedagogia de projetos.

Mostraremos então os resultados comparativos dos profissionais engajados nesta pesquisa antes e após a leitura dos respectivos textos e discutiremos o avanço conceitual após a implementação da metodologia proposta que foi a construção de projetos trandisciplinares para o Ensino Médio.

Como considerações finais, foi possível avaliar que a pesquisa envolveu positivamente aos professores, que se engajaram na implementação dos projetos, a partir da discussão proporcionada pelos encontros de formação. A partir do envolvimento com a nova metodologia proposta, implementação de projetos transdisciplinares no Ensino Médio, conseguimos traçar um novo perfil dos profissionais após aplicação da pesquisa, o que possibilitou reconhecer que a aplicação de novas metodologias de ensino, possibilita aos professores crescimento pessoal, desejo de aperfeiçoamento didático, aprendizagem dinâmica dos alunos e abertura da instituição escolar para discussões acerca de mudanças no cumprimento do currículo escolar, uma vez que a escola dispõe de autonomia para avaliar e aplicar as melhores metodologias que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa resulta da análise das concepções teóricas de 6 (seis) professores da rede pública de ensino da cidade de Petrolina-PE. Como pressuposto metodológico utilizamos uma entrevista inicial para tracar o perfil profissional dos professores e em seguida organizamos 8 (oito) encontros de 4(quatro) horas para análise e discussão dos textos sobre pensamento complexo, trandisciplinaridade, pedagogia de projetos e competências docentes. Os textos foram extraídos das seguintes obras: A teia da vida de Fritjof Capra. São Paulo. Cultrix, 1998, cap. 2 e 3; Discurso do método de Renê Descartes. Trad. Maria Ermantina Galvão: São Paulo, Martins Fontes, 1996; as paixões do ego: complexidade, política e solidariedade, de Humberto Mariotti. São Paulo, Palas Athena, 2000. Capítulos: a dança dos conceitos I e II; O manifesto da trandisciplinaridade de Basarab Nicolescu. São Paulo; TRION, 1999. Capítulo: Uma nova visão de mundo: a transdisciplinaridade e A organização do currículo por projetos de trabalho de Fernando Hernández e Montserrat ventura. Trad. Jussara \Haubert Rodrigues -5º ed - Porto Alegre. Artes Médicas, 1998. Após a análise e discussão exaustiva dos textos, construímos o projeto trandisciplinar a partir de uma temática sobre saúde e passamos a acompanhar os professores em sala de aula enquanto desenvolviam o projeto. Observamos cerca de 8(oito) aulas de cada profissional, com o propósito não de intervir, mas de observar as possíveis discrepâncias entre a teoria e a prática didática. Colhemos vários depoimentos durante todo o percurso metodológico, os quais foram transcritos e organizados em dados relevantes para servir de suporte para os resultados e discussão, bem como para a avaliação e considerações finais.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. CIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR: UM NOVO PARADIGMA

Segundo Nicolescu (2000, p.14), "a necessidade indispensável de pontes entre as diferentes disciplinas traduziu-se pelo surgimento, na metade do século XX, da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade". Entretanto, as abordagens pluridisciplinar e interdisciplinar, apesar de acrescentarem um "algo a mais" em relação à abordagem puramente disciplinar, permanecem circunscritas dentro da metodologia da pesquisa disciplinar.

A trandisciplinaridade, todavia, compreende uma nova abordagem do conhecimento e permite a articulação entre as diversas faces do saber. É uma forma de articulação da cognição humana. Esse novo paradigma vem modificando a forma de o homem perceber o mundo e também possibilita uma compreensão mais ampla da relação homem e universo.

A transdisciplinaridade, surgiu no início da década de 70 quase que simultaneamente nos trabalhos de pesquisadores como Edgar Morin, Eric Jantsch e Jean Piaget. Este último, na ocasião de um colóquio sobre interdisciplinaridade, segundo Althoff e Fraga apud Nicolescu (2000, p. 15) escreveu um texto utilizando o termo transdisciplinar, no qual transcreve-se um trecho a seguir:

Enfim, sucedendo a etapa das relações interdisciplinares, pode-se esperar uma etapa superior que será transdisciplinar, que não se contentará em atingir interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situará essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas.

Em 1994, por ocasião do Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, no Convento de Arrábida, Portugal, foi elaborado um documento denominado "Carta da Transdisciplinaridade", cujo comitê de redação contou com pesquisadores como Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima de Freitas. Essa carta traz em seu conteúdo um conjunto de princípios fundamentais da transdisciplinaridade, que foram adotados, na ocasião, pelos congressistas.

A partir desse manifesto, a transdisciplinaridade vem sendo difundida e aplicada por vários pesquisadores de diversas áreas, inclusive na área de educação. Eles buscam religar as diversas áreas do conhecimento, cada vez mais especializadas e fragmentadas em disciplinas.

A trandisciplinaridade não nega a disciplinaridade, nem outras formas de diálogo entre as disciplinas, mas, apresenta-se segundo os estudiosos, como um novo caminho para dominar os saberes que se acumulam de forma vertiginosa. Para Nicolescu, a compreensão da transdisciplinaridade vai além disso. "Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento" (NICOLESCU, 1999, p. 46).

Do ponto de vista de Morin, o desenvolvimento da ciência ocidental desde o século XVII não foi somente disciplinar, mas foi também transdisciplinar. Embora não defina formalmente o que entende por essa abordagem, fala-nos de princípios transdisciplinares fundamentais da ciência, que permitiram o fechamento das disciplinas, a objetividade, a formalização e a matematização (MORIN, 2003).

Quanto à educação, convém ainda ressaltar o que se propõe a ser a transdiciplinaridade:

[...] o grau máximo de relações entre as disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações (ZABALLA, 2002, p. 34).

Não podemos abordar a transdiciplinaridade, sem considerar a complexidade. Esta constitui-se, em um dos pilares da transdiciplinaridade. Ao falar de complexidade, Morin (2003, p. 8-9) alerta para duas ilusões que podem dificultar a compreensão do pensamento complexo: "Crer que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade" e "confundir complexidade com completude". No primeiro caso, o pensamento complexo reconhece a falha do pensamento linear em simplificar os fenômenos. No segundo caso, o pensamento complexo aspira a um conhecimento multidimensional, completo, mas reconhece que isso não é possível.

O pensamento complexo não separa o todo das partes, mas reconhece que é imprescindível a união entre as partes e o todo. De acordo com Morin (2003), o todo é relativamente maior que a soma das partes. Ou seja, é maior no sentido de que possui propriedades que não aparecem nas partes e é menor, porque a soma das partes contribui para que certas propriedades sejam inibidas e não apareçam no todo.

Para promover a interação entre as disciplinas e a comunicação entre os saberes fragmentados pelo pensamento linear, o pensamento complexo utiliza segundo Mariotti (2000, p.89), os operadores cognitivos, que são instrumentos epistemológicos que possibilitam uma melhor compreensão da visão complexa, bem como sua aplicação.

Estes são descritos como:

- a) Pensamento sistêmico
- b) Ideia da circularidade
- c) Operador hologramático
- d) Operador dialógico

e) Transacionalidade sujeito-objeto

No pensamento sistêmico, as propriedades só podem ser encontradas no todo, seja este um ser vivo ou um sistema não-vivo. Estas propriedades não podem ser percebidas através da análise das partes, pois compõem o todo e não têm significado se as partes forem separadas (CAPRA, 2006).

Na circularidade o efeito retroage sobre a causa e a realimenta. A circularidade é uma ideia:

[...] recursiva e, portanto, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produtividade/produtor, de estrutura/superestrutura, uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo autoconstituído, autoorganizado e autoprodutor (MORIN, 2003, p. 108).

Um outro operador de religação é o hologramático, que se baseia na compreensão da imagem holográfica. O todo está nas partes, mas as partes também estão no todo. Esta reciprocidade conduz à inteireza do processo.

Aplicar o operador dialógico significa articular, mantendo a dualidade no seio da unidade. A palavra dialética remete-nos ao diálogo, o qual pode dar-se entre duas ou mais pessoas. Nesse processo, podem surgir contradições que, por sua vez, não se constituem num impasse para a conversação. Destacam-se aqui os preceitos de Hegel: tese, antítese e síntese (MARIOTTI, 2000).

A transacionalidade sujeito-objeto constitui-se em um parâmetro da complexidade que remete à ideia de unificar, integrar e globalizar. Projetos transdisciplinares

Alguns pesquisadores, argumentam que uma integração de várias disciplinas num só tema, conduz à redução significativa dos conteúdos que deveriam ser abordados no decorrer do curso; outros direcionam suas críticas à questão da disponibilidade de tempo e à necessidade de capacitação dos profissionais. No entanto, o argumento mais significativo refere-se à própria organização do currículo por disciplina. Nesse sentido, considera-se a estabilidade organizacional oferecida pela prática disciplinar (HERNÁNDEZ, 1998).

Sobre a prática de projetos transdiciplinares, convém ressaltar a importância da convergência e não do acúmulo de saberes, bem como a mudança de postura dos profissionais em educação (HERNANDEZ, 1998).

Embora existam muitas concepções acerca da transdisciplinaridade, as sugestões práticas para viabilizar o desenvolvimento e a aplicação dos projetos transdisciplinares baseiam-se nas concepções de Gibbons et al. (1995, apud HERNÁNDEZ, 1998), segundo o qual o conhecimento transdisciplinar no âmbito escolar darse-ia nos seguintes parâmetros.

- A primeira faz referência a um marco global de trabalho que guia os esforços de resolução de problemas de diferentes indivíduos. A solução não emerge de maneira isolada da aplicação dos conhecimentos existentes. O que implica um processo criativo e um consenso teórico que, uma vez obtido, não pode ficar reduzido a fragmentos disciplinares, e sim deverá possibilitar abordar um novo objeto de conhecimento que deverá ser, necessariamente, transdisciplinar;
- 2- O segundo refere-se à solução de um problema proposto que compreende componentes empíricos e teóricos ao mesmo tempo, tornando inseparável sua contribuição ao conhecimento, o qual não deverá ser necessariamente disciplinar;
- 3- A terceira diz respeito à comunicação dos resultados, que acontece diferentemente do modelo tradicional, em que ocorre através de canais institucionais apenas entre os membros dos próprios grupos, dentro da comunidade científica. Procura-se que sua difusão esteja vinculada ao processo de sua produção, levando-se em conta os diferentes participantes neste, assim como a audiência implícita no processo estudado;
- 4 A última concepção caracteriza-se por seu caráter dinâmico de se estender a pesquisa. Um problema que se pretende resolver é sempre móvel, dúctil e instável. Assim, uma solução pode servir como ponto de partida, que pode ser utilizado nas fases seguintes da busca. Por isso, diferentemente da disciplinaridade, é difícil prever tanto seu desenvolvimento futuro como suas possíveis aplicações.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando-se o perfil dos professores contatamos alguns fatores importantes. As idades variam de 28 a 48 anos. O tempo de atuação profissional varia de 4 a 25 anos. Possuem Licenciatura e formações acadêmicas diferentes, sendo dois da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, três da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e um da área de Ciências Humanas. Todos os professores atuam no ensino médio e foram identificados por letras do alfabeto. Com relação à prática em sala de aula, os professores identificaram-se entre a prática tradicional e a moderna.

Procuramos resumir no quadro 1 os conhecimentos dos profisssionais acerca do pensamento complexo. Procurou-se perceber se os profisssionais conseguiram assimilar o que seria a complexidade após a leitura dos textos.

QUADRO 1: Concepções prévias e após a discussão dos textos: A dança dos conceitos de Humberto Mariotti.

Professores	Conhecimentos prévios	Conhecimento após leitura e discussão dos textos	
A	Não sei	È a intersecção do pensamento linear com o sistêmico	
В	Não sei	É a integração do linear com o sistêmico	
С	Não sei	Não soube responder	
D	Não sei	É algo que tem algumas dificuldades	
Е	Não sei	É a relação entre o linear e o sistêmico	
F	Não sei	Seria algo que não é tão fácil de resolver	

Analisando a tabela, percebemos que os professores nada sabiam sobre o pensamento complexo. Após a leitura, alguns profissionais conseguiram construir um conceito, com exceção dos professores C, D e F. Ao falar de complexidade, Morin (2003, p. 8-9) alerta para duas ilusões que podem dificultar a compreensão do pensamento complexo. "Crer que a complexidade conduz a eliminação da simplicidade e confundir complexidade com completude". No primeiro caso, o pensamento complexo reconhece a falha do pensamento linear em simplificar os fenômenos. No segundo caso, o pensamento complexo aspira a um conhecimento multidimensional completo, mas reconhece que isso não é possível.

Os conhecimentos prévios e após a leitura dos text do livro 'O manifesto da transdisciplinaridade" de Basarab Nicolescu estão resumidos no quadro 2. Trata-se de uma síntese das concepções dos profisssionais sobre a transdisciplinaridade.

OUADRO 2: Sobre trandisciplinaridade e projetos transdisciplinares

Professores	Conhecimentos prévios	Conhecimentos após a leitura dos textos	
A	Os conteúdos são arrastados para dentro do projeto	As disciplinas surgem com o desenvolvimento do tema	
В	O projeto não parte das áreas, mas parte do objeto de estudo e vai para as áreas	Não existem as disciplinas como ponto de partida	
С	Não soube responder	Não soube responder	
D	É novidade para mim	Não soube responder	
Е	Não tenho conhecimento	A transdisciplinaridade está além da inter e faz uma unidade maior	
F	Não soube responder	Concorda com o profissional E	

Analisando-se as concepções dos professores sobre a transdiscilinaridade e a prática de projetos nessa perspectiva, percebemos de modo geral que demonstram dificuldades em compreender a proposta da transdisciplinaridade. Percebemos, também que os professores não comprrendiam outros conceitos, como a inter, a pluri e a multidisciplinaridade.

Os professores alegaram serem despreparados, por não terem encontros de formação docente por parte da Secretaria de Educação, sobre essa temática e outras importantes para o seu crescimento profissional. Mas notamos que os professores A e B, sentiram-se mais a vontade para opinar. De acordo com Morin (2003), a história dos saberes, considerando-se a questão da educação, ainda não está formalizado. O sistema educativo não leva em conta essas discussões e, ao invés disso, continua a fragmentar a realidade, simplificar o complexo, separar o que é inseparável, ignorar a multiplicidade e a diversidade.

O quadro 3, mostra de forma sintetizada as respostas aos questionamentos acerca da pedagogia de projetos e a prática que é vivenciada ou adotada nas escolas públicas. Ao serem questionados sobre a pedagogia de projetos, os professores A, B, C, afirmaram conhecer e foram coerentes e objetivos em suas respostas. Os demais professores não conseguiram articular boas respostas.

Trabalhar com projetos implica:

...autonomia, envolvimento e coperação que são competências que possibilitam a uma escola, a um professor praticar algo na direção dessa pedagogia diferenciada, que trabalha múltiplos encaixes e posições em favor da inclusão das crianças com suas diferenças e singularidades (MACEDO, 2005, p. 75).

QUADRO 3: relação entre a pedagogia de projetos(PP) e a práatica dessa pedagogia em sala de aula.

Profissionais	Conhecimento prévio sobre PP	Relação entre a PP e a prática pedagógica	Avaliação na PP
A	Sim	Os projetos surgem da necessidade do ambiente escolar	A avaliação é constante
В	Sim	Os projetos surgem da necessidade do ambiente escolar	É contínua
С	Sim	Os projetos surgem da necessidade do ambiente escolar	É contínua
D	Estou começando	Não soube responder	Contínua
Е	Não	Não soube responder	Contínua
F	Não	Não soube responder	Continua

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a implementação desta pesquisa, consideramos relevantes alguns aspectos: a transdiciplinaridade apresenta-se como uma nova metodologia que pode ampliar o universo escolar e ao considerarmos uma situação-problema para estudo, estamos adotando a pedagogia por projetos como uma possibilidade de mudança na prática em sala de aula. Os professores envolvidos na pesquisa mostraram dificuldades para trabalhar com os educandos à noção de complexidade, uma vez que também não conseguiram um real entendimento, mas empenharam-se em aplicar os princípios da transdisciplinaridade que envolve o diálogo dos saberes e a convivência harmônica das diferenças sem nenhuma prepotência. Os professores perceberam que trabalhar com projetos transdisciplinares requer uma mudança em sua prática de sala de aula, o que inclui contribuir e não direcionar a aprendizagem do aluno e a análise das concepções dos profissionais sugere que a metodologia utilizada permitiu que os mesmoss desenvolvessem as competências necessárias para a utilização de projetos transdisciplinares em sala de aula. A experiência vivenciada pelos professores envolvidos na implementação do projeto trasdisciplinar, a partir do estudo e discussão de textos previamente escolhidos para fundamentar a pesquisa, possibilitou a reflexão sobre a prática de ensino adotado nas escolas e permitiu uma mudança de visão deles a respeito da aplicação dos projetos transdiciplinares na Rede Público de Ensino do Estado de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

- [1] CAPRA, F. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1998.
- [2] DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- [3] DESCARTES, R. O discurso do método. Trad. Maria Ermantina Galvão . São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- [4] DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em: Acesso em: ago. 2019.
- [5] LESSARD, Claude & TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. De João Batista Kreuch, Petrópolis. Vozes, 2005.
- [6] LÜDKE, M. (Coord.). A pesquisa e o professor da escola básica. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000. Relatório. MACEDO, I. Ensaios pedagógicos: como encontrar uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- [7] MARIOTTI, H. As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade, São Paulo: Palas Athena, 2000.
- [8] MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas, como? Porto Alegre, Artmed, 1998.

Educação Contemporânea - Volume 04 - Educação Inclusiva, Reflexões

[9]	A pedagogia entre o dizer e o fazer; a coragem de começar, Porto Alegre, Artmed, 2002.
[10]	O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre, Artmed, 2005.
[11]	MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Trad. Dulce Matos. São Paulo: Stória Editores Ltda, 2003.
[12]	NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Trion, 1999.
[13] transdis	Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. et al. (Org.). Educação e ciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000. p.13-29
[14] abertos	ZABALA, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Sistemas de conhecimento. São Paulo: Summus, 2002.

Autores

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia (2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Ricerca. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas- cultura popular-performance- identidade e memória.

BRUNA GUZMAN DE JESUS (ORGANIZADORA)

Graduada em Pedagogia: docência e gestão pela PUC Minas (2009), pós-graduada em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2020) assim como em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (2014) pelo Grupo Educacional UNINTER/ FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana - MG. É Coordenadora Pedagógica.

ALBERTO DAMASCENO

Professor Titular da Universidade Federal do Pará, docente do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Mestre em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1991). Graduado em Arquitetura pela Universidade Federal do Pará (1983). Desenvolve estudos na área da História da Educação, Política Educacional, Gestão e Planejamento Educacional. Atualmente coordena o Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM) e é vice-coordenador do Grupo de Estudos em Educação no Pará na Primeira República (GEPRE). Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), além da coordenação do Fórum Estadual de Educação do Pará. Foi assessor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão de Paulo Freire e foi Secretário de Estado de Desenvolvimento Social do Pará.

ALESSANDRO AIRES ALEXANDRE

Fonoaudiólogo graduado pela UFPE (PE). Especialista em Audiologia pela UNIFOR (CE). Especializando em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Dom Alberto (MG).

ALINE DA SILVA FILGUEIRAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2020), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica - GPQE/UEMA e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Educacionais, Neurociência e Afetividade - GEP-TNA/UEMA

ANA PAULA ABREU MOURA

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora da Pós-Graduação Lato Sensu "Curso Saberes e Práticas da Educação Básica-Educação de Jovens e Adultos - CESPEB/EJA". Conselheira Titular do Conselho Superior de Extensão Universitária da UFRJ. Coordenadora do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos. Possui doutorado em Linguística pela UFRJ no ano de 2009, mestrado em Educação pela UFF, em 2002 e graduação em Pedagogia pela UERJ em 1995.

ANGÉLICA MORAES ATTOZINHO

Professora da Educação Básica, lecionando na rede privada. Possui graduação em matemática pela UFRJ; Especialização em Ensino de Matemática pela UFRJ; Pós graduação em Ensino da Matemática e da Física UNiBF; Pós gradação em Matemática Financeira e Estatística UNiBF.

ANTÔNIA MÁRCIA RAMOS

Pedagoga graduada pela Univ. do Vale do Acaraú (CE). Especializanda em Psicopedagogia Educacional e Clínica pela Fac. Maciço de Baturité (CE).

ANTONIA NILENE PORTELA DE SOUSA

Professora efetiva da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Doutoranda em Educação (DINTER) pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Mestrado em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e Universidade Internacional de Lisboa – UIL, Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade Plinio Augusto do Amaral – FPAA, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Participante do GEPAS – Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas.

ARACÉLI GIRARDI

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina-Unoesc (2013). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Contestado-UNC (2014). Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2017) e Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2018). Atua como docente do Ensino Fundamental Séries Finais com a disciplina de História. Tem experiência na área de Educação, em especial na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Publicou em coautoria com Roque Strieder o livro "Biologia do amar: implicações formativas no conviver", possui publicações de artigos em periódicos na área da educação.

CAMILLA CASOTTI POISK

Possui graduação em Psicologia e está cursando Pedagogia pelo Centro Universitário Assis Gurgacz - FAG. Realiza atendimentos psicológicos na área clínica e possui experiência em escolas da rede de ensino particular e pública.

CAROLINE ELIZABEL BLASZKO

Pedagoga. Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia. Doutora em Educação. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq.

CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2001). Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Universidade Federal do Ceará (2014) e em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes (2005). Professora de Atendimento Educacional Especializado PNS-F na Rede Municipal de Ensino de São Luís, Professora-Intérprete de Libras da Rede Estadual de Ensino e Presidente do Conselho Municipal de Educação de Viana - MA.

ELENEIDE MENEZES ALVES

Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia pela UPE (Universidade de Pernambuco); Especialização em Biologia animal pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco); Mestrado em Ensino das Ciências pela UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco); Doutoranda em Educação em Ciências: química da vida e saúde. Professora de Biologia no Ensino Médio a mais de 25 anos na Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Professora no Ensino Superior pela FALUB (Faculdade Luso Brasileira) nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia. Professora de Metodologia da pesquisa, didática e tecnologia nos cursos de pós-graduação da FALUB nos cursos de Letras, Psicopedagogia e educação Especial.

ELIOMARA DA COSTA CRUZ

Mestra em Ciências do meio Ambiente pela UFPA- Faculdade Metropolitana de Manaus.

ENOS FIGUEREDO DE FREITAS

Mestre em Educação e Diversidade pela UNEB - IV (2018). Pós-graduado em Libras pela UNICID - Universidade da Cidade de São Paulo (2013). Possui graduação em Letras - Libras pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente é professor de Libras efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras. Pesquisa o ensino de Libras como Segunda língua e produção de material didático multimídia para estudantes ouvintes e surdos.

IGOR FONTES CADENA

Possui mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2012) REVALIDADO pela UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, pós graduação em Direito Público, pós graduação em Ciências da Educação e graduação em Direito. Atualmente é professor - IPEC - FAREC, professor da Faculdade Joaquim Nabuco, professor visitante da pós graduação- FAFIRE, Coordenou do Curso de Direito da Faculdade Joaquim Nabuco e coordenou o curso de Direito da FAREC. Foi Juiz Leigo do TJPE por 06 anos. Exerce a função de Superintendente da Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Constitucional e Direito do Consumidor e Direito Ambiental.

IONE PAZZA HILGERT

Graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Cascavel, Graduacao em alfabetização e Educação Infantil pela UNICAMP, Mestrado em Letras área Linguagem e Sociedade pela Unioeste.

IVANEIDE DE FARIAS DANTAS

Doutora em Administração pela Universidad Nacional de Misiones - Argentina (2019), Mestre em Administração Pública pela FGV (2012), Especialista em Administração Pública pela FGV (2010) e em Administração e Planejamento de Recursos Humanos pela UNICAP (1994), Graduada em Bacharelado em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1997) e em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (1990). Analista

Organizacional da área de Recursos Humanos da EMPREL - Empresa de Informática do Recife, atualmente é Secretária de Educação do Município de Jaboatão dos Guararapes em Pernambuco.

JOELMA FARIAS GUERREIRO

Gestão em Recursos Humanos – UNIP – Pedagogia – UNIP – Psicopedagogia – Faculdade Salesiana Dom Bosco – Pós-graduanda em Docência Superior – FAMETRO.

KETLIN CRISTINE RIBEIRO BARBOSA

Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Já atuou como Coordenadora geral em uma OSC na cidade de Curitiba. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) com o Projeto Educação Ambiental e Ambientalização Escolar realizado no Instituto Federal do Paraná (IFPR) e trabalhou como voluntária ofertando aulas de literatura para crianças em vulnerabilidade social.

LARISSA CHRISTINE PINHEIRO NUNES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2020), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica - GPQE/UEMA e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Educacionais, Neurociência e Afetividade - GEP-TNA/UEMA

LETÍCIA VAZ FERREIRA

Formada no Formação de Docentes pelo Colégio Estadual Wilson Joffre, atualmente está cursando Pedagogia no Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz - FAG.

LUCIANO MEZZAROBA

Possui graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e licenciatura) e Pedagogia, especialização em Docência do Ensino Superior e atualmente é mestrando pela Unioeste no campus de Toledo-Pr.

MADALENA KLEIN

Professora associada da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Graduada em Serviço Social - PUCRS; Mestrado e Doutorado em Educação - UFRGS. Pesquisadora do GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos. Focos de interesse: educação de surdos, currículo, formação de professores, processos de escolarização, diferença e epistemologias decoloniais.

MÁRCIO JOCERLAN DE SOUZA

Professor Adjunto IV, Campus Avançado de Assú/RN da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) desde de 2002. Graduado em Pedagogia (Habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas - 1995 -, e Administração Escolar - 1997) pela UERN, Especialista em Educação, área de concentração Gestão dos Sistemas de Ensino, UERN, 1998. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2006. Pesquisador na área de política, planejamento, gestão e financiamento da educação. Atua no Curso de Pedagogia na área dos fundamentos da educação (Política e Planejamento da Educação, Fundamentos Socioeconômicos da Educação, Gestão dos Processos Educativos, Sociologia da Educação, entre outras), e em estágios supervisionados. Desenvolve trabalhos com secretarias municipais de educação da região do Vale do Açu/RN relacionados à formação continuada de professores e gestores; ao planejamento e gestão das redes de ensino municipais; à coordenação de processo de formulação, acompanhamento e avaliação de planos educacionais, especialmente planos municipais de educação; processos de gestão, desenvolvimento e aperfeiçoamento das redes de ensino. Atua como professor no Curso de Pedagogia da Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias (FCSNV), Assú/RN, com as disciplinas Sociologia da Educação e Planejamento e Políticas Educacionais,

dentre outras. Integra o corpo docente da Pós-Graduação lato senso da FCNSV em Gestão e Coordenação Pedagógica, Psicopedagogia, Serviço Social e Administração Pública. Realizou orientações de monografias de especialização em Psicopedagogia da Universidade Vale do Acaraú (UVA) do Estado do Ceará; em Educação na Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ) Polo Mossoró-Assú/RN. Realizou orientações de monografias, ministrou aulas e participou de bancas de examinadoras da Especialização em Educação do Campus Avançado de Assú/RN da UERN. Ministrou para o SESI/RN, capacitações de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Participou como professor dos programas de formação de professores da rede pública PROFORMAÇÃO e PARFOR, UERN, Assú/RN. Presidiu o Conselho Municipal do FUNDEF de Ipanguaçu/RN (2001-205). É membro suplente do Conselho Municipal de Educação de Assú/RN (2016-2018). Ministrou disciplinas relacionadas à gestão, ao financiamento da educação, às políticas e diretrizes curriculares na pós-graduação lato senso da Faculdade Vale do Jaguaribe, Polos Assú, Caicó e Mossoró. Participa como membro do Grupo de Pesquisa NUPED, UERN, Assú/RN; e do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Inclusão (EDUFI), FCNSV, Assú/RN. Atuou junto a UNDIME/RN, tendo elaborado o Projeto Agenda Potiguar Pela Alfabetização de Crianças, realizado pela UNDIME/RN, Secretarias Municipais de Educação, UFRN, MEC, INEP e UNICEF. Coordenou no Estado do Rio Grande do Norte o projeto-programa desenvolvido em parceria pelo MEC-UERN-UFRN-SEEC/RN Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de 2007 a 2011. Atua como membro do Comitê estadual do PAR e participou Comissão Estadual de elaboração do PAR estadual. Coordena subprojeto PIBID/Pedagogia Assú/RN, UERN. Participa do PIBIC-UERN desde de 2015 com a pesquisa ?Projeto Político-pedagógico e Proposta Curricular como articuladores do processo de ensino-aprendizagem?. Atuou como Diretor da Escola Municipal Francisco de Assis de Souza, São Rafael/RN, no período de 2014 a 2016. Atualmente (dezembro de 2016 a dezembro de 2018) ocupa a chefia do Departamento de Educação do Campus Avançado de Assú/RN, UERN.

MARIA CRISTINA DE S. LOPES DE LIMA

Graduando Espec. Pós- Docência do Ensino Superior – FAMETRO- Faculdade Metropolitana de Manaus, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas – Centro Universitário Leonardo da Vinci – Manaus – Amazonas

MARIA MARINÊS DA COSTA SILVA

Graduada em Pedagogia, atuou como bolsista no PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA? PIBID/UERN e no Programa de Monitoria da UERN. Simpatizante da área de pesquisa educacional. Aluna especial da faculdade de educação da UERN na disciplina educação e subjetividade e pós graduanda em MBA em Gestão Estratégica de Ensino pela Faculdade Católica Santa Terezinha. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Religiosa, atuação em sala de aula da Educação Infantil ao Ensino Médio e como auxiliar de coordenação pedagógica. Atualmente, trabalha com a coordenação disciplinar e orientação educacional no Ensino Fundamental II.

MARIA ROSILANDY FEITOSA

Pedagoga graduada pela UERN (RN). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFRN (RN).

MARIA TEREZA DE OLIVEIRA

Graduada em Serviço Social e em Filosofia pela UFRN (RN). Mestra em Filosofia pela UFPE (PE).

MARISA LEAL

Professora Associada do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino da Matemática Professora Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional da UFRJ- PROFMAT. Coordenadora do Projeto de Extensão Produção de Materiais Didáticos e Jogos Educativos para Educação Básica. Possui

graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro ,mestrado e doutorado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

MONIKA RESCHKE

Mestra pelo Programa em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (2019). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Estado do Pará (2015). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Estado do Pará (2006). Graduada em Direito pela Universidade da Amazônia (2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2004). Técnica em Educação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED). Vice Diretora na Escola Estadual Benjamin Constant. Vice coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará.

NÁJELA TAVARES UJIIE

Pedagoga. Psicopedagoga. Mestre em Educação. Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR/Paranavaí). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), ambos vinculados ao CNPq.

ORACINA MACHADO DA SILVA

Ms Ciências da Educação - Universidade - UPAP -Cidade de Leste Paraguai - Pedagogia - FACETEM - Faculdade de Teologia do Estado de RR - Educação Infantil - FATEBOV -Faculdade de Teologia Boa Vista.

PEDRO PORTELA SILVA

Psicólogo, graduado pela Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE, com experiência na área de educação pública. Especialista em Políticas Educacionais e Inovação pela Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ. Atuando também em clínica na abordagem Cognitivo-Comportamental.

RAFAELA CERENA DA SILVA

Acadêmica de Pedagogia pelo Centro Universitário Assis Gurgacz - FAG. Atualmente é professora particular possuindo experiência em Escolas da rede de ensino pública e particular.

RILARY GELCEANE RODRIGUES BUENO

Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Já atuou como educadora em Educação Infantil na cidade de Curitiba. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) com o Projeto Educação Ambiental e Ambientalização Escolar realizado no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Interessa-se pela vertente social e política de Educação.

RISONETE LIMA DE ALMEIDA

Doutora em Educação, Mestre em Letras e Linguística. Especialização em Psicopedagogia Escolar e Clínica e Graduação em Letras e Vernáculas e Língua Inglesa. Professora da Universidade do Estado da Bahia (Departamento de Educação, Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, Campus II-UNEB). Membro do grupo de Pesquisa Formacceinfancia, Linguagens e EJA.

RITA DE CÁSSIA DA SILVA OLIVEIRA

Pedagoga (UFPR/UEPG). Gerontóloga pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Coordenadora o Programa da Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Educação (UEPG). Doutora e Pós-Doutora em Filosofia e Ciência da Educação (Universidad Santiago de Compostela/Espanha). Professora do Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora do Mestrado em Educação Inclusiva, do Curso de Especialização em Gerontologia e da UATI (Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ROMILDO DE ALBUQUERQUE NOGUEIRA

Pós-doutor em Sistemas Complexos pela Florida AtlanticUniversity (FAU-USA), doutor em Ciências (Fisiologia Humana) pela USP, mestre em Biofísica pela UFPE e licenciado em Matemática pela UNICAP. Atualmente sou Professor Titular e de Pesquisador (nível 2 do CNPq) na UFRPE, ministrando as disciplinas de Biofísica na graduação e na Pós-Graduação em Biociência Animal e Ensino de Ciências as disciplinas Fractal para Biólogos, Bioestatística, Biofísica de Membranas , Metodologia do Ensino Superior (com ênfase no pensamento complexo). Em Biofísica atua em pesquisa sobre nanoporos iônicos e aplicações de Fractais e Caos em sistemas biológicos e no Ensino de Ciências o principal interesse de pesquisa é o desenvolvimento de projetos inter/transdisciplinares. Lidera o Grupo de Pesquisa em Biofísica Teórico-Experimental e Computacional (GBTEC) da UFRPE-CNPq e o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão da Transdisciplinaridade (NUPET).

ROQUE STRIEDER

Graduado em Ciências 1º Grau e Ciências Licenciatura Plena com Habilitação em Matemática - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - Ijuí (1978, 1983). Especialização em Matemática - Unijuí/RS (1986) e em Administração Escolar - UFSC/SC (1991). Mestre em Educação - UFSC/SC (1996). Doutor em Educação - UNIMEP/Piracicaba (1999). Docente no programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Unoesc. Autor das obras: Produção agrícola integrada: a emergência humana do trabalhador agrícola (2000); Educar para a iniciativa e a solidariedade (2000 e 2004); Educação e humanização (2002). Em co-autoria: A educação ainda em processo de construção (2012); Nas dobras e endobras da educação inclusiva: (2013); Avaliação como oportunidade de aprendizagem (2014); Biologia do amar: implicações formativas no conviver (2018); além de vários artigos científicos. Temas de Estudo: Pensamento complexo, Formação Humana. Aprendizagens como experiências em vida. Biociências e Biopoder.

ROSEMARY LAPA OLIVEIRA

Pós-Doutora e Doutora em Educação, Mestre em Letras e Linguística, especialista em Gramática e Texto. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, atuando na graduação e na pósgraduação em Educação e Contemporaneidade. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias GPELCH. Autora de livros e artigos sobre Leitura e Contação de histórias.

SUELLEM PANTOIA

Mestranda do Programa de Pós graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atuou como bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/UFPA no período de agosto/2017 a Julho/2018 no Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação(LAPEM), no projeto intitulado "A instrução pública paraense no alvorecer da República: a doutrina do higienismo no regulamento de ensino e na imprensa educacional". Atualmente é membro do LAPEM (Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação) e do GEPRE (Grupo de Estudos em Educação no Pará na Primeira República). Associada da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

TALITA COSTA DE OLIVEIRA ALMEIDA

Pedagoga (UFPR), Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFPR) e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), Mestre em Educação (UEPG) e Doutoranda em Educação (UEPG). Professora na Universidade Federal do Paraná.

TEREZINHA OLIVEIRA SANTOS

Doutora e Mestre em Letras e linguística e licenciada em Letras. Especialista em Língua Portuguesa. Atualmente, é Professora Adjunta II do Centro Multidisciplinar Campus de Barra-Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Professora Permanente da Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS/UFOB) -Área de Concentração: Sociedade e Cultura- alocada na Linha de Pesquisa 1- Linguagem, cultura e poder; Líder do Grupo de Pesquisa Corpus Possíveis e Editora Chefe da Sul-Sul Revista de Ciências Humanas e Sociais

VIVIANE DOURADO

Mestranda do Programa de Pós graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atuou como bolsista de Iniciação Científica - PIBIC no Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM). Atualmente é membro do LAPEM e do Grupo de Estudos em Educação no Pará na Primeira República (GEPRE). Associada da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

VIVIANE ROBERTA LOPES DO NASCIMENTO

Graduada em Tecnóloga Manutenção Mecânica – UEA – Licenciatura em Matemática – UEA – Pósgraduanda em EJA com ênfase em Informática da Educação – FAVENI – EAD.

