

Políticas de Educação no DF: Escolas com estruturas diferenciadas



ENTREVISTA

FRANCISCO HEITOR DE MAGALHÃES SOUZA
Fala sobre as escolas com estruturas de funcionamento diferenciadas no Distrito Federal

ARTIGO

Texto fala sobre a importância do Museu de Educação do Distrito Federal

DOSSIÊ TEMÁTICO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Seção reúne trabalhos sobre a relação da EJA com a formação de professores, educação popular e educação especial

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES DO
SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibele Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibele Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girlele Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

CORPO DE PARECERISTAS
Adínia Santana Ferreira (SEEDF)
Alessandra Santos de Assis (UFBA)
Ana Lúcia de Moura (SEEDF)
Ana Paula de Matos Oliveira Rocha (INEP)
Carmenisa Jacobina Aires (UnB)
Caroline Rodrigues Cardoso (SEEDF)
Catarina de Almeida Santos (UnB)
Cristhian Spindola Ferreira (SEEDF)
Geraldo Ananias Reis (SEEDF)
Gigliola Mendes (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Íris Almeida dos Santos (SEEDF)
Júlia Cristina Coelho Ribeiro (SEEDF)
Liana Salmeron Botelho de Paula (SEEDF)
Linair Moura Barros Martins (SEEDF)
Lucicleide Araújo de Sousa Alves (UCB)
Maria Zélia Borba Rocha (UnB)
Maristela Nascimento Angra de Oliveira (SEEDF)
Nair Cristina da Silva Tuboiti (UCB)
Patrícia Nogueira Silva (SEEDF)
Paulo Roberto Wollinger (IFSC)
Raimundo Luiz Silva Araújo (UnB)
Raquel de Almeida Moraes (UnB)
Raquel Soares de Santana (SEEDF)
Robson Vila Nova Lopes (FAG/IESC)
Roni Ivan Rocha de Oliveira (SEEDF)
Valdinei Costa Souza (Capes)
Wellington Ferreira Jesus (UCB)

EDITOR-CHEFE
Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA
Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Raquel Oliveira Moreira

ARTE DA CAPA
Tiago Oliveira

IMPRESSÃO
Secretaria de Educação - GPASG/DICAD

Tiragem 1.500
(Um mil e quinhentos exemplares)

ISSN 2359-2494

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da Revista Com Censo são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do DF.

EDITORIAL

Compreender apropriadamente um fenômeno requer que tenhamos acesso a certa contextualização de sua origem, e que possamos reconstruir a lógica de seu progresso ao longo do tempo. Nada permanece exatamente o mesmo ao longo do tempo. Assim, é fundamental captar a dinâmica de desenvolvimento daquilo sobre o que se pretende debruçar para saber um pouco mais.

Ao falarmos sobre a cidade de Brasília e sua relação diferenciada com a educação, devemos lembrar que ela foi projetada desde sua concepção para ser inovadora, não apenas no aspecto urbanístico, mas também na perspectiva educacional. Atender a todos, sem distinção de classe social, e de forma integral – isso era o cerne dessa inovação. Brasília, desde sua origem, na tarefa de constituir-se como uma cidade acolhedora da democracia em seus meios educacionais, intencionou abarcar a diversidade dos modos de vida das pessoas comuns, concebendo o espaço escolar como um polo de socialização e preparação para a vida. A oferta escolar planejada para a nova capital, para além da sua função regular de proporcionar instrução sobre os temas curriculares, também incluía atividades socializantes, recreativas e artísticas. Ademais, a educação teria o papel de facilitar o contato a técnicas e recursos profissionalizantes, visando uma formação também integrada à inserção póstuma no mercado de trabalho.

É preciso refletir sobre os meandros da trajetória educacional de Brasília, e sobre seus diferenciais e potenciais. “Um povo que não conhece a sua história está condenado a repeti-la”, advertia o revolucionário argentino-cubano, certa vez, em paráfrase à ideia original de Edmund Burke. Não há, de fato, uma história única e universal operando nas relações humanas, que esteja simplesmente disponível aí para ser desvelada. Contudo, é pertinente tomar conhecimento das narrativas dominantes sobre determinados acontecimentos, para que possamos aprender com aquilo que vem sendo narrado como fracasso, e assim podermos ter condições de escaparmos dele – ou de desconstruí-lo. Com efeito, para compreendermos as perspectivas da educação no Distrito Federal, devemos poder conhecer melhor sua origem, sua trajetória, seus percalços e suas peculiaridades, em meio às diversas narrativas existentes sobre o assunto.

A Revista Com Censo (RCC) tem como objetivo contribuir para a proliferação de narrativas sobre a educação, provocando o debate democrático e dando publicidade a pesquisas e produções acadêmicas, sobretudo por parte dos servidores da Secretaria de Estado de Educação do DF envolvidos com pesquisas de pós-graduação na área de educação. Neste nono número da RCC trazemos como questão central o tema das políticas educacionais de ofertas de ensino diferenciadas no Distrito Federal. E, ainda nesta edição, inauguramos uma nova seção: “dossiê temático”, onde oferecemos uma abordagem temática específica sobre determinado assunto. Sendo o dossiê desta edição sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Daniilo L. S. Maia

■ ÍNDICE

6 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTA

8 Prof. Dr. Francisco Heitor de Magalhães Souza

ARTIGOS

12 **Museu da Educação do Distrito Federal: Um território de memória educativa**
Eva Waisros Pereira e Maria Paula Vasconcelos Taunay

19 **Articulações entre espaços pedagógicos e comunitários no Plano Piloto de Brasília**
Samira Bueno Chahin

28 **Escolas Diferenciadas no Distrito Federal: Criação e evolução**
Lucilene Dias Cordeiro

43 **Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal: Uma experiência singular no Brasil**
Denise Gisele de Britto Damasco e Wivian Weller

54 **Je Speak Español: Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental em um CIL do Distrito Federal**
Eduardo Dias da Silva

62

A utilização do mapa conceitual como recurso a uma aprendizagem significativa

Fernanda Maria Furst Signori

71

A Educação Profissional Técnica de nível médio no DF: Uma experiência que resulta em novos rumos para jovens e adultos na capital federal

Antonio Marcos dos Santos Trevisoli, Joelma Bomfim da Cruz Campos, Maria do Rosário Cordeiro Rocha e Simione de Fátima Cesar da Silva

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

84

Escola Bilingue Libras e Português-Escrito de Taguatinga: espaço para a prática do respeito à diversidade

Thatiane do Prado Barros

88

Ecomuseu Pedra Fundamental: Espaço abcerrado

Livia dos Reis Amorim

96

Ações integrativas entre família, escola e aluno: A construção do sucesso escolar na atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva e Gabrielle Tereza Araújo de Jesus Monteiro

CADERNOS RCC

103

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação de Jovens e Adultos: Na diversidade de sujeitos e igualdade de direitos

APRESENTAÇÃO

A educação básica se estruturou na capital federal desde sua origem. Com início já em 1957, ela foi primeiramente coordenada pela NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital. Em 1959, passou a ser gerida pela CASEB – Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (Decreto nº 47.472, de 02 de dezembro de 1959). E, em 1960, começou a ser supervisionada pela então FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal (Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960), que tinha a expressa função de executar a política educacional do Distrito Federal de modo a assegurar a eficácia do sistema oficial de ensino.

Os principais fundamentos para a organização do sistema educacional implantado no DF foram trazidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tendo como principal mentor o educador Anísio Teixeira. Esse sistema educacional deveria ser conjugado com o plano urbanístico da Nova Capital, de autoria de Lúcio Costa, com execução de Oscar Niemeyer e supervisão de Israel Pinheiro. Uma ideia latente na empreitada do presidente Juscelino Kubitschek era de que Brasília seria um amplo campo de experimentação de novas técnicas, nas mais diversas áreas, inclusive no campo educacional.

Um dos princípios norteadores para o trabalho da CASEB e da FEDF, baseado no pensamento de Anísio Teixeira, era de que a escola deveria diversificar seus procedimentos para atender à pessoa humana em sua peculiar multiplicidade de formas de expressão. Brasília deveria, portanto, ser um espaço em que aconteceriam novas experiências na educação, de modo a atender à diversidade da formação humana, e ao princípio do estado democrático de direito, onde se buscaria de fato atender à população em todas as suas faixas sociais, proporcionando educação de qualidade a todos. Dessa forma, além de fazer florescer o novo e acolher o diverso, Brasília serviria como um exemplo vivo na educação ao restante do país, com seu espírito de inovação.

O plano educacional de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira ainda no final da década de 1950, tinha como elemento

central o projeto conhecido como Escola Parque. Nesse projeto, as escolas promoveriam o acesso a aprendizagens sobre trabalho e cultura, de forma ampla, desenvolvendo um senso de responsabilidade, de ação prática e de criatividade. Apesar de não ter sido o primeiro lugar a se realizar o projeto Escola Parque, em Brasília esse projeto ganhou maiores proporções, e pode ser planejado e executado em confluência com o próprio planejamento urbano, amalgamado na própria estrutura e na lógica de funcionamento da cidade.

Hoje, além das Escolas Parque, a capital federal também dispõe de outras ofertas educacionais bastante singulares e diferenciadas, tal como os Centros Interescolares de Línguas (CILs), o Centro Integrado de Educação Física (CIEF), a Escola da Natureza, a Escola do Parque da Cidade Promoção Educativa do Menor (PROEM), a Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e os Centros de Educação Profissional (CEP).

Nesta edição, a Revista Com Censo coloca a questão sobre o diferencial de Brasília na educação, tendo com temática central as políticas de educação voltadas para as ofertas diferenciadas na rede pública de ensino do DF. Assim, trazemos para discussão o papel das escolas com estruturas diferenciadas e com natureza de funcionamento especial, que visam atender à diversidade e à integralidade da formação humana.

Na primeira seção trazemos a entrevista com Francisco Heitor de Magalhães Souza, docente-pesquisador do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede da Universidade Estadual de Goiás (CEAR-UEG), na qual ele fala sobre os princípios presentes na gênese do sistema público de ensino no Distrito Federal, sobre as unidades escolares com estruturas de funcionamento diferenciadas do Distrito Federal, o impacto dessas unidades diante das demais redes estaduais e municipais do Brasil, bem como os desafios diante da preservação da relevância e das funcionalidades desses estabelecimentos e das ofertas educacionais de natureza especial.

Iniciando a seção de artigos, temos o trabalho **Museu da Educação do Distrito Federal: Um território de memória**

educativa, de Eva Waisros Pereira - Professora Emérita da Universidade de Brasília - e Maria Paula Vasconcelos Taunay - Professora da SEEDF e doutora em Educação pela FE/UnB. Neste trabalho é trazido o tema do Museu de Educação do Distrito Federal, em pesquisa vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mostra-se que, com ele, será possível manter viva a visão do patrimônio material, imaterial, cultural e simbólico da educação no Distrito Federal, bem como fornecer um centro de referência de conteúdos educativos, abastecidos por imagens e relatos de professores, gestores e estudantes, de modo a promover a qualificação dos atuais docentes e seu usufruto educativo e favorecer vínculos entre a escola e a sociedade, para recuperar a utopia de uma escola pública de qualidade.

O segundo artigo, **Articulações entre espaços pedagógicos e comunitários no Plano Piloto de Brasília**, de Samira Bueno Chahin – arquiteta, urbanista e doutoranda em Arquitetura e Urbanismo pela FAU-USP - desenvolve uma reflexão sobre a genealogia do Plano Educacional de Brasília e a articulação entre espaços pedagógicos e comunitários através da ótica urbana dos Planos desenvolvidos para a nova capital no início de sua construção. Um ponto central desta reflexão paira sobre a análise da função social do programa escola parque, de modo a tornar possível pontuar o seu efetivo potencial em meio ao atual sistema escolar da capital federal.

O terceiro artigo, intitulado **Escolas Diferenciadas no Distrito Federal: Criação e evolução**, de Lucilene Dias Cordeiro - professora da SEEDF, mestre em demografia pela UFMG/CEDEPLAR, traz um estudo que visa abordar as informações a respeito da legislação e dos documentos acerca da criação de dos Centros Interescolares de Línguas (CILs), das Escolas Parque (EP), do Centro Integrado de Educação Física (CIEF), da Escola do Parque da Cidade Promoção Educativa do Menor (PROEM), da Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e da Escola da Natureza. Com isso, o trabalho faz uma análise da evolução do número de matrículas e de profissionais da carreira magistério, por meio das informações disponíveis no Censo Escolar do Distrito Federal nos últimos cinco anos (2012-2016).

O quarto artigo, **Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal: Uma experiência singular no Brasil**, de Denise Gisele de Britto Damasco - Professora aposentada da SEEDF - e Wivian Weller - professora da FE/UnB - fala sobre os Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal e sua perspectiva singular no país, bem como se argumenta em prol da relevância no estudo de idiomas dentro de uma busca por ampliação na escolarização no conhecimento de outras culturas. Discute-se os embates relativos a essas instituições escolares e os movimentos ocorridos durante história dos CILs. Nele, propõe-se uma periodização sobre o ensino de línguas no DF, destacando dois períodos, compreendidos entre os anos de 1974-1998 e 1999-2012. Por fim, este artigo deixa pistas para novas pesquisas em CILs e sobre CILs, bem como a necessidade de se investigar a história recente dessas instituições, entre 2013 e 2017.

O quinto artigo, **Je Speak Español: Aquisição/Aprendizagem de língua estrangeira por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental em um centro público de línguas do Distrito Federal**, de Eduardo Dias da Silva - professor da SEEDF e doutorando em Literatura pela UnB -, utiliza-se do conceito de realismo crítico, da análise crítica do discurso e dos processos sócio-históricos para ponderar sobre alguns dos aspectos que envolvem o desenvolvimento do processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, principalmente por alunos na faixa etária de oito a dez anos; assim, o trabalho aponta que não se deve limitar às ideias de tarefas nesse processo de ensino-aprendizagem, e mostra a perspectiva de se abrir novos caminhos para mais reflexões sobre a própria língua.

O sexto artigo, **A utilização do mapa conceitual como recurso a uma aprendizagem significativa**, de Fernanda Maria Furst Signori - especialista em psicopedagogia clínica e institucional e integrante do corpo editorial da Revista Eixo (IFB) -, trata da utilização de mapas conceituais

e demais estratégias pedagógicas para a construção de conhecimentos científicos diante das dificuldades apresentadas por estudantes na elaboração, assimilação e interiorização de conceitos científicos. O trabalho pretende tecer uma reflexão sobre os temas co-relacionados à formação de professores, prática docente, processo ensino-aprendizado e técnicas de estudo.

O sétimo artigo, **A Educação Profissional Técnica de nível médio no DF: Uma experiência que resulta em novos rumos para jovens e adultos na capital federal**, de Maria do Rosário Cordeiro Rocha, Joelma Bomfim da Cruz Campos, Antonio Marcos dos Santos Trevisoli e Simione de Fátima Cesar da Silva - todos professores da SEEDF -, discute a temática em torno da Educação Profissional no Brasil, que vem se ampliando ao mesmo tempo em que estimula mais e melhores investimentos públicos em projetos de ampliação da oferta de Cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC); o trabalho explana sobre o panorama atual da Educação Profissional na rede pública local, incluindo aspectos históricos, caminhos percorridos, a atual situação e as perspectivas futuras.

O primeiro relato de experiência, chamado **Escola Bilingue Libras e Português-Escrito de Taguatinga: espaço para a prática do respeito à diversidade**, de Thatiane do Prado Barros, professora da SEEDF, fala sobre o papel da Escola Bilingue Libras e Português-Escrito de Taguatinga, dentro do âmbito na rede de Ensino Público do Distrito Federal, como um centro de referência das práticas educativas na área de surdez. O relato mostra que a proposta educacional da instituição pode efetivar-se como promotora de políticas sociais que garantam o respeito a equidade de acesso e ao direito a educação de qualidade para todos.

O segundo relato, **Ecomuseu Pedra Fundamental: Espaço abcerrado**, de Livia dos Reis Amorim, professora da SEEDF, aborda o Ecomuseu Pedra Fundamental - espaço abcerrado, mostrando que o projeto do Ecomuseu se destina a ser um

espaço multidisciplinar para a construção de novas representações históricas, funcionando de forma vinculada à educação integral da Escola Classe Córrego do Meio em Planaltina-DF; o principal objetivo é a compreensão da história da região, bem como incentivar a preservação e valorização do patrimônio natural e cultural desta população.

O terceiro relato, **Ações integrativas entre família, escola e aluno: A construção do sucesso escolar na atuação do serviço especializado de apoio à aprendizagem**, de Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva, professora da SEEDF, e Gabrielle Tereza Araújo de Jesus Monteiro, psicóloga do SEAA, discute sobre a importância da parceria entre a família e a escola no contexto da prática do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). O relato aborda um estudo de caso sobre um estudante do 3º ano do ensino fundamental, seus responsáveis e a professora regente da turma. Como resultado essencial foi constatado que, apesar da escola desenvolver aspectos inerentes à socialização e à construção do conhecimento, ela vem passando por crises para além dos seus limites. Diante dessa constatação, observou-se que a colaboração da família se configura como uma importante alternativa de enfrentamento para superar os desafios perante as dificuldades de aprendizagem.

Após a seção de relatos de experiência, inauguramos a seção de dossiê temático, que tem por objetivo reunir trabalhos a respeito de uma temática específica. Nesta edição de número nove da Revista Com Censo, oferecemos um caderno próprio todo voltado para o dossiê cujo tema é a *Educação de Jovens e Adultos: Na diversidade de sujeitos e igualdade de direitos*.

Por fim, esperamos que a leitura e o estudo dos textos desta edição proporcionem ganho intelectual e semeiem novas ideias em nossos leitores, e que o espírito impetuoso que impulsionou a gênese da capital federal, trazido à tona nesta edição, sirva para reavaliarmos nossa atual relação entre o que consideramos ideal e o que planejamos para ser realizável na educação brasileira. ■

Fábio Pereira de Sousa

Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação da SEEDF



Prof. Dr. Francisco Heitor de Magalhães Souza

Pós-doutorado pelo Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) / Universidade Sorbonne Paris Cité, França (2010). Graduado (licenciatura plena) em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Pará (1977); especializado em Língua Francesa, pela Aliança Francesa de Brasília (1979); especializado em Filosofia e História da Educação (Políticas Educacionais), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987); mestre em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, pela Universidade de Brasília (1997); doutor em Educação e Ciências Sociais: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Professor aposentado da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Docente-Pesquisador do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede da Universidade Estadual de Goiás (CEAR-UEG), e Conselheiro Técnico-Científico do Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES/Unicamp).

Unidades escolares com estruturas de funcionamento diferenciadas no Distrito Federal

1. Revista *Com Censo* (RCC) – Quais foram, em síntese, os princípios norteadores que subsidiaram a criação de um sistema público de ensino no Distrito Federal, conforme idealizado, principalmente, por Anísio Teixeira? Que avanços essa proposta trazia em relação aos demais sistemas de ensino existentes no Brasil no começo da década de 1960?

Francisco Heitor de Magalhães Souza - No final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, o Brasil ainda vivenciava nos campos econômico e social o nacional desenvolvimentismo, resultante do Pós II Guerra Mundial, um pouco como ocorrera na Europa, com a social democracia, originadora do Estado do Bem Estar Social. Foi um período de grandes transformações nos países do Mundo Ocidental.

No campo educacional, as influências que inspiraram o Brasil vieram inicialmente dos ideais republicanos, com o estabelecimento da educação pública e a criação de escolas, após a proclamação da República brasileira em 1889. Escolas estas que nunca tiveram grande expressão para o povo brasileiro, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. A exceção se fazia às escolas públicas que eram direcionadas aos filhos das elites. Todavia, em meados do século XX, a inspiração republicana e europeia começou a ser atingida pela influência da Escola Nova norte-americana, que chegou até nós por meio de intelectuais brasileiros, cuja formação ocorrera nos Estados Unidos da América do Norte (EUA), como foi o caso do educador liberal baiano Anísio Teixeira.

Lembremos que, desde o início do século XX, os EUA haviam se tornado um grande laboratório experimental nos domínios da educação e dos estudos psicológicos; sendo John Dewey um dos expoentes da orientação teórica e filosófica que passou

a vigorar no campo educacional, denominada de Escola Nova. Assim, Dewey impulsionou o desenvolvimento da relação entre esses campos do conhecimento em profundidade, trazendo diversas inovações à operacionalização do processo educativo. Inovações estas que vão desde a concepção de educação, de lugares ocupados pelos agentes do processo educacional, a utilização de novas tecnologias na educação, até a fabricação de materiais didático-pedagógicos. Mas, o estabelecimento do centro e do foco da educação no estudante e na prática humana, foi talvez a mais expressiva contribuição introduzida na educação brasileira oriunda da Escola Nova.

Anísio Teixeira foi aluno e seguidor de John Dewey, dos ideários escolanovistas, da educação do século XX, moderna, científica e prática. Sua contribuição à educação e à escola pública brasileira é fundamental por mexer em suas bases tradicionais europeias, enciclopedistas e livrescas, bem como as especificamente portuguesas, elitistas e burocráticas. Anísio Teixeira iniciou seu trabalho educacional inovador em seu Estado, a Bahia. Só posteriormente, já residindo no Rio de Janeiro, na condição de dirigente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), quando da construção da nova Capital, elaborou o Plano de Construções Escolares de Brasília, publicado apenas em 1961, pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no qual articula a formação educativa processualmente, em sua integralidade, desde o Jardim de Infância até a Universidade. Pretendia que este modelo servisse de espelho para a estrutura e organização da educação brasileira. A título de exemplo, temos a primeira escola pública de Brasília (figura 1), chamada à época de Grupo Escolar 1 - Escola Profª Júlia Kubitschek, que seguiu o modelo padrão das construções do início da nova Capital, embora possuísse certa identidade física com as proposições de Anísio Teixeira.

Figura 1: Primeira escola pública de Brasília



Fonte: Acervo do Arquivo Público do Distrito Federal

Em suma, nos meados do século XX ocorria no Brasil uma importantíssima discussão sobre os rumos da educação nacional que vinha desde os anos de 1930, como expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, encabeçado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

2. RCC - A presente edição da RCC discute os espaços públicos de ensino e aprendizagem que, a título de genera-

lização, optamos por chamar de “unidades escolares com estruturas de funcionamento diferenciadas” da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – como, por exemplo, as unidades dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras, à iniciação esportiva, etc. Em sua opinião, qual a importância dessas unidades para a efetivação da concepção de educação básica proposta na época da criação da rede pública de ensino do Distrito Federal?

FHMS - Observemos que a ideia inicial da construção e utilização dos espaços escolares, segundo concebia Anísio Teixeira e os educadores pioneiros do Distrito Federal, estava articulada com a modernidade, a ciência e a prática humana, portanto os ambientes propícios às finalidades educativas e às atividades que seriam desenvolvidas era uma condição ou exigência básica. Todavia, não eram somente os aspectos físicos que importavam; estava em causa uma concepção de currículo, na qual estão incluídos todos os aspectos intervenientes no processo educativo, desde os conteúdos, passando pelos docentes, mediadores da aprendizagem, até aspectos físicos ou espaciais, e relações sociais, as mais diversas, vivenciadas pelos estudantes.

Desse modo, tratamos de uma concepção de escola articulada, na qual a estrutura e a organização escolar, os processos pedagógicos e os grupos de estudantes envolvidos, necessitavam estar, todos, devidamente ambientados. No ensino primário e secundário, as aulas teóricas, ou teórico-práticas, e as aulas eminentemente práticas, deveriam ocorrer em ambientes próprios e devidamente equipados. As crianças pequenas frequentariam os Jardins de Infância; os pré-adolescentes e adolescentes, frequentariam, no turno regular, as Escolas-Classe, os Centros de Ensino e Centros Educacionais, além das Escolas-Parque, no contra turno. Nada impedia, entretanto, que a criação de “espaços especiais”, segundo as necessidades e demandas dos estudantes ou da sociedade, pudesse vir a ocorrer.

Destacamos, entretanto, que o desenvolvimento de atividades eminentemente práticas ou artísticas deveriam ser realizadas nas Escolas-Parque, o que se deu apenas no Plano Piloto de Brasília, não se efetivando nas outras cidades ou regiões administrativas que compõem o sistema de educação pública do Distrito Federal. Mesmo em Brasília, a utilização das Escolas-Parque nem sempre foi adequada, salvo em lapsos da história, como é o caso da Escola-Parque da 307/308 Sul que, destacadamente nos anos de 1980, foi uma referência educativa e cultural marcante para a Capital do Brasil e para seus habitantes, de todas as idades.

Quanto aos espaços educativos criados no sistema público de ensino do Distrito Federal – como os centros de línguas, a escola de música, o centro de educação física e outros – consideramos que vêm desempenhando uma função social importante, contudo, deveriam ser repensados. Os centros de língua deveriam desenvolver suas atividades nas Escolas-Parque, onde isso fosse possível, nos três turnos. Os espaços destinados ao desenvolvimento da educação física e treinamentos especiais da SEEDF deveriam estar articulados com espaços similares, pertencentes a outros órgãos do Governo do Distrito Federal, efetivando cooperação interinstitucional. Já a Escola de Música de Brasília poderia ser elevada à categoria de instituição de educação superior, vindo a compor futuramente a “Universidade do Distrito Federal”.

Com efeito, respondendo ao questionamento, os espaços escolares regulares e as Escolas-Parque, conforme proposto por Anísio Teixeira poderiam, moderna e plenamente, ter dado conta do currículo da escola primária e da escola secundária, tal qual se constituía a escola brasileira, nos anos de 1960 e seguintes, durante a criação e os primórdios do sistema de educação pública do Distrito Federal, em grande parte frustrado pela ação predatória dos gestores públicos e dos dirigentes políticos.

3. RCC - Desde o momento histórico em que o sistema público de ensino do Distrito Federal foi criado, a realidade educacional brasileira passou por transformações significativas. As unidades escolares com estruturas de funcionamento diferenciadas, por sua vez, também precisaram se adequar a essas mudanças. Do ponto de vista histórico, quais foram os principais desafios enfrentados pelo Distrito Federal a fim de preservar a legitimidade e relevância dessas unidades, que atribuem um caráter tão peculiar à sua rede pública de ensino?

FHMS - Como dissemos antes, a proposta de estrutura e organização da educação e do ensino para Brasília e para o Distrito Federal não vem sendo inteiramente contemplada, praticamente desde sua origem. Muito do que foi preservado deve-se, basicamente, à coerência e significado dos fundamentos epistemológicos da própria proposta que, durante sua fase de implantação, no final dos anos de 1950 e início de 1960, formou vários professores nos conteúdos e metodologias que dariam sustentação à “utopia educativa”, uma escola moderna e voltada para a prática humana, pretendida para o Distrito Federal.

Para efeitos didáticos, podemos periodizar a experiência que vem sendo desenvolvida no sistema público de educação do Distrito Federal. Dos primórdios, a partir de 1957, até o Golpe Militar de 1964. Deste até 1971, com a promulgação da Lei nº 7.692, que implanta o Ensino de 1º Grau e o Ensino de 2º Grau. Dessa Lei até meados dos anos de 1980, com a abertura política e a implantação do processo de redemocratização do Brasil. E desse período até a promulgação da Lei nº 9.394/96, que estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). Temos, portanto, cinco períodos distintos, para buscar compreender a trajetória desenvolvida pela educação no Distrito Federal, particularmente no sistema público de ensino.

No primeiro período, de 1957 a 1964, temos a implantação de uma proposta “diferenciada” para os padrões brasileiros, mas a construção de Brasília e a movimentação social, econômica, política e cultural que este fato provocou justificavam a ousadia do novo, inclusive na educação. Foi um período de grande criatividade pedagógica e de lutas docentes na estruturação e organização do sistema público de educação do Distrito Federal.

O segundo período, de 1964 a 1971, pode ser caracterizado como um período de enquadramento aos ditames do regime militar e de desmonte da cultura política e educacional, que se encontrava ainda em fase de criação. O terceiro período, de 1971 a 1985, ocorre o enquadramento legal. Com a Lei nº 5.692/71, efetiva-se a reestruturação e reorganização da educação, da escola básica, que passa de escola primária e escola secundária para escola de 1º grau e escola de 2º grau.

No Distrito Federal, os espaços escolares são readaptados às determinações estabelecidas pela Lei.

O quarto período, de 1985 a 1996, o Brasil entra no processo de redemocratização, com a realização de eleições diretas para os cargos de representantes populares e de dirigentes do país e, em 1996, temos a promulgação da Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir de meados dos anos de 1980, o sistema público de educação do Distrito Federal volta a ser amplamente discutido. Desta vez, impulsionaram-se os rumos de sua educação e de sua escola, com a incorporação da teoria Histórico-Crítica que pauta essas discussões. Igualmente, no início dos anos de 1990, o sistema público prossegue sua reestruturação e reorganização, de modo aberto e plural, buscando efetivar ações democráticas, nas quais se incorporavam a experiência histórica, a participação da comunidade e as tendências educacionais da época, tendo em perspectiva a articulação entre teoria e prática, a pluralidade e a humanidade, como foi o caso do projeto Escola Candanga.

O quinto período, a partir de 1996, é quando temos a vigência da nova LDB. Apesar dos defeitos que possa ter, estamos vivenciando um período – que almejamos seja longo – de democracia no Brasil. Entretanto, tem sido um tempo de poucas realizações ou avanços na educação e na escola brasileira e, destacadamente, na do Distrito Federal que, por ter a estrutura e a organização que tem, além de ter um corpo docente dos mais qualificados do país, não consegue se destacar positivamente, em termos nacionais, com uma educação e escola de qualidade, localizando seus estudantes entre os melhores do Brasil. Seguramente que, salvo honrosas exceções, “um caráter tão peculiar de sua rede pública”, o de ser uma das mais organizadas e estruturadas do país, não tem sido suficiente para avançar qualitativamente em termos de resultados obtidos. Entretanto, a possibilidade de avanços existe, preserva-se como que autonomamente, aguardando o movimento da história, da ciência e da sociedade, bem como a ação de gestores competentes.

4. RCC - De acordo com Anísio Teixeira (1961), o Plano de Construções Escolares de Brasília “obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país”. Em termos gerais, porque essa visão acabou tendo um impacto tão limitado nas demais redes estaduais e municipais, sobretudo no que diz respeito às unidades escolares com estruturas de funcionamento diferenciadas?

FHMS - A não ou baixa disseminação do modelo de educação e de escola criado em Brasília, no período de sua construção, tem uma série de justificativas. Focalizaremos apenas algumas delas, que caracterizam o período histórico pós-golpe militar de 1964. A primeira foi, sem nenhuma dúvida, o fechamento do Brasil à educação moderna e transformadora, determinada pela repressão governamental e seus agentes, diretamente nos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto da educação superior.

Com a repressão que ocorria desde os currículos até os quadros profissionais, o regime autoritário deu origem a uma cultura de repúdio ou de repulsa à educação, por parte dos

brasileiros em geral que, contraditoriamente, perdura até hoje. Ressaltemos que este fato processa-se com ampla “adesão” dos gestores e de parte significativa da população, em todas as camadas sociais.

Como mencionamos anteriormente, em 1971, a Lei nº 5.692, passou a regular a educação brasileira de 1º e de 2º graus, estabelecendo suas possibilidades de ação e suas balizas, nas quais seguramente não cabiam novas metodologias nem propostas de questionamentos de quaisquer origens ou natureza, mesmo que liberais.

Outras justificativas impeditivas do avanço do ideário educativo e de escola, tal como se experienciou em Brasília, foi a saída de Anísio Teixeira do cenário educacional brasileiro, bem como do INEP, órgão a partir do qual articulava a transformação da educação. É interessante lembrarmos que a preocupação com a formação de professores, nas concepções e metodologias modernas, era uma constante na ação gestora de Anísio Teixeira, tendo criado, em algumas Unidades da Federação brasileira, centros de formação com estrutura e organização própria.

Contudo, fazendo oposição a essa possibilidade de avanço, outra tradição dos gestores públicos brasileiros, a de não realizar adequadamente nem valorizar o planejamento e de, muito menos, dar prioridade às políticas e ações educacionais, fez com que a educação nacional permanecesse no atraso que tradicionalmente esteve: parada no tempo.

As ideias inovadoras da renovação educacional no Brasil foram, assim, praticamente abandonadas. A inovação não é exatamente uma categoria conceitual muito bem vista em diversos segmentos da sociedade brasileira, independentemente de colorações ideológicas. Diretrizes políticas ou ações institucionais nesse sentido são, geralmente, contidas ou desqualificadas pelas elites e por parte da população. A cultura do patrimonialismo, do clientelismo e do populismo ainda persiste arraigada em nosso país.

5. RCC - Refletir sobre o processo educativo significa, frequentemente, aventurar-se no terreno da utopia. Se lhe fosse ofertada a oportunidade de propor iniciativas para ampliar a gama de unidades escolares com estruturas de funcionamento diferenciadas atualmente existente na rede pública do Distrito Federal, que outras unidades você acredita que poderiam ser concebidas com o intuito de atender às demandas por uma educação mais integral e holística neste começo do século XXI?

FHMS - Aqui fazemos pontes entre o passado e o presente, pondo o futuro em perspectiva. Entramos no terreno da utopia. Sabemos, entretanto, que a humanidade alimenta-se dela e que, por vezes, é possível transformá-la em realidade. Pensar a ampliação dos espaços escolares diferenciados, plurais, é pensar, fundamentalmente, as propostas curriculares de nossas escolas e seu desenvolvimento. Precisamos ter clareza do papel da educação escolar e da escola; de que indivíduos ou seres humanos pretendemos formar; de que tipo de sociedade estamos vislumbrando, e que queremos; e por que meios concretizaremos estas postulações finalísticas.

O fato de o Distrito Federal ter hoje uma estrutura física ou espaços diferenciados, embora não plenamente satisfatórios para suas atuais demandas, pode ser um começo sem grandes

atropelos para a elaboração e o desenvolvimento de uma nova proposta de educação escolar, em sua rede pública de ensino. Conforme mencionamos antes, a definição do currículo a qual juntamos as diretrizes político-filosóficas constituem o ponto de partida. Concebendo currículo como a categoria conceitual que sintetiza todas as atividades que compõem a formação escolar do estudante, abrangendo os mais diversos recursos: humanos, teóricos, práticos, materiais, físicos, tecnologias e equipamentos, utilizados para o desenvolvimento do processo educativo.

Três condições são imprescindíveis para se operacionalizar hoje uma educação e uma escola concordes com nosso tempo, a sociedade do conhecimento, em rede, global, o século XXI:

1. Estabelecer percursos ou trajetórias de interesse ou estudos, com a priorização das Ciências da Natureza e da Vida, da Matemática, dos Idiomas e, das Ciências Sociais e Humanidades; a utilização dos recursos-meio tecnológicos e da informática, das mídias, das TICs; bem como com a aplicação dos estudos teóricos nos laboratórios ou oficinas de experimentação e trabalho. Aqui pensando a educação básica, desde seu início até sua conclusão, entretanto não deixando de considerar as diferenças profundas existentes nas suas etapas, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que devem ser operacionalizados conforme suas características e especificidades. No ensino médio é imprescindível a introdução da flexibilização curricular, a partir do segundo ano, preparando os estudantes para sua profissionalização, seja prosseguindo estudos acadêmico-universitários, seja atuando diretamente no mundo do trabalho.

2. Implantar a educação ou escola integral, com horários e espaços flexíveis, articulando e alternando os ambientes das instituições escolares públicas com os ambientes formadores das agências de trabalho, públicas ou privadas. Observando-se, naturalmente, que educação ou escola integral não significa educação ou escola em tempo integral. Integral diz respeito à integralidade da educação, como um processo que leva em conta os vários aspectos envolvidos no desenvolvimento dos itinerários formativos ou educativos. É importante lembrar que a duração da permanência dos estudantes nas instituições escolares tem a ver com o currículo ao qual estão submetidos, o que pode variar, inclusive por exigência dos estudantes e de seus familiares, desde que sejam cumpridas as exigências curriculares legais.

3. Desenvolver uma educação plural para a diversidade, e para a sustentabilidade humana e planetária, de caráter global e universal. Finalizamos trazendo esta condição de ordem filosófica, econômica, política, cultural e teórico-prática, pois se pretendemos dar rumos concretos e realistas a nossa educação, essas categorias têm de fazer parte de nosso arcabouço de sustentação e de nossa ação, perpassando todo o currículo formativo de uma educação que se pretenda contemporânea.

Portanto, concluindo, deveríamos abandonar o passado frustrante, aprender com as boas experiências nacionais ou internacionais, e abraçar ações inovadoras que nos conduzam a uma sociedade pluralista, democrática, mais justa e mais humana. Isto pode ocorrer no Distrito Federal. ■

Museu da Educação do Distrito Federal: Um território de memória educativa

 Eva Waisros Pereira*

Maria Paula Vasconcelos Taunay**

Resumo: O Museu de Educação do Distrito Federal surge da necessidade de identificar a memória educativa desse território. A iniciativa, originada por meio de pesquisa vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, concretiza-se no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, proporcionando à comunidade uma visão do seu patrimônio material, imaterial, cultural e simbólico. A primeira escola pública do Distrito Federal, piloto do projeto político-pedagógico formulado pelo educador Anísio Teixeira, será reconstruída para abrigar o Museu da Educação do Distrito Federal. Retomando o marco simbólico de Brasília, forja-se um centro de referência de conteúdos educativos, abastecidos por imagens e relatos de professores, gestores e estudantes. Além de promover a qualificação dos atuais docentes e seu usufruto educativo, o atendimento aos visitantes prevê atividades e programas, no intuito de favorecer vínculos entre a escola e a sociedade para recuperar a utopia de uma escola pública de qualidade.

Palavras-chave: Museu da Educação. Anísio Teixeira. Memória educativa. História da educação, Distrito Federal.

* Eva Waisros Pereira é professora Emérita da Universidade de Brasília (UnB). Possui doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Aberta de Portugal (UA) e pós-doutorado pela Universidade de Poitiers, França. É líder do grupo de pesquisa HIS-TEDBR-DF, credenciado pelo CNPq, e coordena os projetos de pesquisa “Educação Básica Pública (1956/1964): Origens de um Projeto Inovador” (1999 a 2012) e “Educação Básica Pública no Distrito Federal, 1964/1971: desmonte de um projeto inovador” (2013 a 2017). E-mail: evaw@unb.br.

** Maria Paula Vasconcelos Taunay é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e integra o grupo de trabalho do Museu da Educação do Distrito Federal. Possui doutorado em Educação e Tecnologia pela Universidade de Brasília (UnB) e pesquisa temas relacionadas à memória educativa. E-mail: mariapauladevasconcelos@gmail.com

A cidade, o museu e a memória educativa

Lembranças da infância e de outras fases da vida, conservadas na memória de cada indivíduo, servem como referências identitárias que diferenciam uma pessoa de outra. Essas recordações, disponíveis no interior da consciência, podem ser acessadas, sempre que necessárias, para afirmar as raízes e compor um contínuo presente. Momentos significativos no percurso da vida, quando armazenados na memória, conservam informações, adquiridas por meio de experiências, pontos intangíveis do presente que geram aprendizagem. Não há memória sem aprendizado, nem há aprendizado sem experiências.

A concepção do tempo tem sido discutida desde o início da cultura ocidental. No decorrer do tempo ocorrem vivências e afloram as experiências que compõem a memória do indivíduo. Os acontecimentos e experiências, quando estudados por meio de registros da memória, permitem a percepção da realidade em tempo alargado, que compreende passado, presente e futuro. As memórias representam um conteúdo inesgotável em palavras. “Não há tempo sem um conceito de memória; não há presente sem um conceito do tempo; não há realidade sem memória e sem uma noção de presente, passado e futuro” (IZQUIERDO, 1988, p.1).

Nas sociedades modernas, experiências significativas construídas no ambiente escolar passam a compor a memória dos indivíduos e podem representar longo período de vida. Na medida em que as instituições escolares se constituem como um dos principais lócus de formação do sujeito, substituindo o papel anteriormente exercido pela família e a comunidade, as memórias educativas ampliam-se gradativamente, preenchendo maior espaço com experiências mais intensas. Como um território de aprendizagens e acontecimentos marcantes, a escola exerce papel fundamental na formação da identidade do sujeito, seja professor ou estudante.

As experiências vividas no âmbito escolar constituem um traço de coesão na memória do grupo, como um limite expandido entre o indivíduo e o coletivo. Chamada de memória coletiva, esse conjunto de experiências pauta-se na continuidade, tem características plurais e formulam as bases de uma identidade coletiva. Para Halbwachs (2006), as memórias coletivas fazem com que tenhamos a percepção de ter vivenciado eventos exclusivos, que somente nós vimos, mas podem ser evocados por outros do mesmo grupo. Isso porque, como afirma o autor, jamais estamos sós, mesmo quando os outros não estejam fisicamente presentes, pois os carregamos conosco em pensamento. “Para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível” (idem, *ibidem*, p. 31).

Nesse contexto, há de se refletir como a pedagogia pode valer-se dessas memórias para melhor compreensão das concepções e práticas do processo educativo. Que repercussões esses estudos trariam para a educação e a sociedade? Que utilidade as memórias do passado educativo têm para a atual geração? Que contribuições poderiam ensejar à educação no presente e no futuro? E, por fim, qual seria o território indicado para a guarda e reflexão das memórias da educação?

Tais questionamentos convergem para a ideia de se constituir o Museu de Educação do Distrito Federal como lugar especializado para abrigar as memórias educativas da capital brasileira. Esse Museu, concebido como espaço de apresentação e interpretação da prática social, é testemunho vivo de uma cultura. Para tanto, a sua função primordial é a de oferecer, por meio de ações e serviços, condições para a mediação pedagógica, de forma que o público visitante se reconheça como membro da comunidade, pelo compartilhamento de experiências e memórias e pela compreensão do seu patrimônio imaterial. “O público se apropria do discurso museológico, (re) elabora-o, e então cria e difunde um novo discurso e o processo recomeça, sendo que esse novo discurso será apropriado por outros e a história se repete” (CURY, 2009).

Na educação brasileira, historicamente, não há reconhecimento das experiências desenvolvidas pelos sujeitos nem de suas práticas educativas que promovem a aprendizagem e a construção do conhecimento. Falar das primeiras escolas no Brasil remete ao conhecimento de um saber privatizado e monopolizado por instituições religiosas, de tradição jesuítica, que, por um longo período, lançaram os fundamentos do sistema de educação no país, ampliado progressivamente com a expansão territorial do domínio português (AZEVEDO, 1996). A documentação histórica da educação brasileira manteve-se atrelada à identidade religiosa e conservada em arquivos exclusivos dessas instituições religiosas.

Após séculos de predomínio da igreja católica, a educação brasileira passa à responsabilidade do governo imperial, gerando disputas entre a coroa e a igreja por uma educação contrária ao predomínio da fé católica. O projeto modernizador do Marquês de Pombal, para Portugal e colônias ultramarinas, pretendia fortalecer a participação do Estado na condução da educação.

No Brasil, em 1760, realizou-se o primeiro concurso para a admissão de professores régios em substituição aos eclesiásticos, assim como foram introduzidas alterações nos currículos e organizações escolares. Não obstante, “em 1765 ainda não havia sido nomeado nenhum professor público no Brasil, embora o concurso já tivesse acontecido há cinco anos” (SAVIANI, 2008, p. 89). Essas reformas produziram os primeiros documentos oficiais que fundamentam os estudos da história da educação no Brasil.

Soma-se àqueles saberes institucionalizados, uma complexa gama de narrativas advindas de experiências vividas pelos cidadãos, não cristalizadas em documentos formais, que representam a consciência coletiva de indivíduos e grupos, gerando memórias paralelas ao conhecimento privatizado. Dessa forma, as recordações familiares, as histórias locais e as memórias educativas adquirem espaço destacado na construção da história da educação, provendo-a de novas fontes de pesquisa que sustentam a “necessidade de compreender o referencial simbólico, os códigos e as práticas daquele universo cultural específico” (DUARTE, 2002, p. 141).

O Museu da Educação como produto de pesquisa

Pesquisadores vinculados à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília têm produzido estudos acadêmicos relativos à educação pública nos primórdios do Distrito Federal, por meio de pesquisas documentais e registros de história oral, que confirmam a necessidade de salvaguarda e difusão dos conteúdos relacionados ao tema.

Pensar os primórdios da educação na capital federal remete a um período de grandes realizações do Estado brasileiro, sob as bases de uma ideologia desenvolvimentista voltada para a modernização da sociedade e dos meios de produção do país. Brasília surge como meta síntese da plataforma política do presidente Juscelino Kubitschek, visando à integração nacional por meio de sua interiorização. A construção da nova capital constituiu-se numa epopéia e guarda características marcantes na formação da memória coletiva regional. Brasília, a capital do Brasil inaugurada em 1960, distingue-se das cidades convencionais, como uma cidade idealizada, com peculiaridades expressas no Relatório do Plano Piloto de Brasília, como:

uma cidade planejada para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se, com o tempo, além de centro de governo e administração, num foco de cultura, dos mais lúcidos e sensíveis do país (COSTA 1991 p.2).

A cidade assim idealizada modificou costumes da face tradicional do país, diante da demanda por uma cultura nativa que incentivasse a valorização de suas memórias, em especial aquelas voltadas para a saga que alude à sua construção. A partir de 1957, a população brasileira desconhecia os vínculos culturais e as tradições do planalto central, região desabitada onde a população pioneira conviveu inicialmente.

No território ocupado, a nova identidade brasileira tomava posse entre as fazendas, os caminhos e as veredas do cerrado, onde seria instaurado o debate sobre a construção da capital como síntese da identidade renovada do país (TAUNAY 2015 p.152).

No plano da cidade, a arquitetura propõe-se a priorizar a convivência harmônica entre os indivíduos, criando ambientes apropriados à vida moderna e à valorização do convívio no meio urbano. Na visão de Clarice Lispector, “Brasília é artificial. Tão artificial como devia ter sido o mundo quando foi criado. Quando o mundo foi criado, foi preciso criar um homem especialmente para aquele mundo” (LISPECTOR, 1999, p. 40). O que se planejava não era apenas o traçado urbano, mas um processo de humanização da sua população por meio de uma cidade

concebida não como simples organismo capaz de preencher satisfatoriamente e sem esforço as funções vitais próprias de uma CIDADE MODERNA QUALQUER, não apenas como URBS, mas como CIVITAS, possuidora dos atributos inerentes a uma capital (COSTA 1991, p.3).

O fato de colocar o homem como prioridade para a vida moderna na nova capital refletiu-se igualmente, no planejamento da educação da cidade idealizada. Coube a Anísio Teixeira propor um novo modelo de educação e de escola para formar o homem moderno. O “Plano de Construções Escolares de Brasília” (TEIXEIRA 1961), documento de sua lavra, estabelecia a oferta um conjunto de escolas que constituíssem exemplo e demonstração para o sistema educacional do país.

Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste - em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está este a chamar - num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social (idem, ibidem, p.1).

A inovação do modelo educativo, formulada pelo educador Anísio Teixeira, revela-se nas atividades propostas para estudo, trabalho, recreação, administração, decisão e convívio, que transformariam aspectos tradicionais da educação criando espaços para novas funções da escola, como oficinas, clubes de esportes e recreação, a casa, o comércio, o restaurante, o museu e o teatro.

Inspirado no modelo da Escola Parque da Bahia (1950), o sistema educacional de Brasília funcionaria de modo integrado, abrangendo da educação infantil à universidade. Concebido sobre uma proposta pedagógica atenta às constantes transformações da sociedade, o desenvolvimento de seus conteúdos pautava-se nos princípios da filosofia pragmática de John Dewey, que preconiza o valor da experiência como vetor da aprendizagem.

Todos os seres vivos agem e reagem em seu meio, alterando-se e alterando o universo. E o homem exalta esse processo de interação e experiência. Graças à linguagem, torna a experiência cumulativa e, com o auxílio do seu registro simbólico, ela mesma objeto da experiência. Essa experiência da experiência o leva à descoberta das suas leis, com o que acrescenta uma dimensão nova ao universo – a da direção da experiência, abrindo as portas a desenvolvimentos insuspeitados nas ordens e desordens, harmonias e confusões, seguranças e incertezas do mundo, que constitui o seu meio e que ele passa a transformar em seu benefício (TEIXEIRA, 1955, p.1).

Planejado como um sistema único de educação, acessível a todos independentemente da classe social, o modelo de escola proposto instaurava bases igualitárias para a formação dos diversos quadros ocupacionais do país. As instituições escolares de Brasília se constituiriam em verdadeiras comunidades educativas, com suas diversas funções e considerável variedade de atividades, desenvolvidas em tempo integral. O sistema educacional surge de forma revolucionária compatível com a modernidade pensada para o Brasil de então e de hoje. A cidade nova, projetada e construída para a vida do homem na sociedade moderna trazia soluções humanizadas, menos asfalto, menos construções, menos alvenaria e mais jardins, espaços para as crianças brincarem com segurança.

O “Plano de Construções Escolares de Brasília” (TEIXEIRA, 1961) representa uma síntese das idéias de renovação educacional do Brasil, formuladas nas décadas de 1920 e 1930, período que emerge o movimento de intelectuais em favor da modernização da sociedade e defesa da escola pública, gratuita e laica. O citado Plano alinha-se ao ideário expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, no qual Anísio Teixeira figura entre os signatários, que aponta para os desafios e prioridades presentes nas demandas desenvolvimentistas, sociais e econômicas da época. O clima de entusiasmo dos renovadores da educação impulsionava a criação de associações que colocavam em circulação as novas idéias.

Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de idéias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos (MANIFESTO, 2010, p. 36).

Durante mais de quinze anos, o grupo de pesquisa vem desenvolvendo estudos sobre a implantação do sistema de educação proposto por Anísio Teixeira para Brasília e seus desdobramentos. A busca de informações relativas ao tema foi enriquecida com um

programa de história oral, no qual os protagonistas da educação - professores, estudantes e gestores -, protagonistas da implantação do novo modelo de escolas, relatam suas experiências como pioneiros, uma das mais valiosas contribuições para o esclarecimento da memória da educação do Distrito Federal em seus primórdios. Compreende-se que o testemunho desses personagens são a garantia de um acervo representativo da intencionalidade que sustentou o projeto pedagógico da educação pública nos primeiros anos da nova capital. Sobre tais fundamentos apóia-se a tendência em favor de um discurso museológico como referência necessária para o significado do patrimônio educacional e para a visibilidade das memórias evocadas. Segundo Tucci Carneiro (2011), “todo arquivo é uma invenção e toda narrativa é uma construção composta por um conjunto de documentos selecionados por um grupo e/ou indivíduo que lhes dá forma e conteúdo” (p.328).

O acervo da pesquisa destinado ao Museu da Educação do Distrito Federal conta com documentos textuais, vídeos, fotografias, mobiliário das escolas, materiais didáticos, diplomas, lousas, canetas, cartilhas de alfabetização, livros didáticos, livros infantis, livros de leitura, cadernos, ábaco, jogos pedagógicos, pastas escolares, merendeiras, cartazes, mimeógrafos, projetores, boletins, cadernetas escolares e outros. A salvaguarda desses bens permite a recomposição simbólica de uma época, de um território e sua cultura, assim como a sustentação de ações inovadoras e transformadoras necessárias à emancipação da sociedade. Os bens culturais preservados, além de se constituírem como evocação do passado, enquanto fonte primária de observação, podem mobilizar a imaginação criativa para invenção de outras práticas sociais.

Com base nessa lógica, os bens culturais abrigados no Museu devem impulsionar a imaginação pedagógica de professores e estudantes do Distrito Federal e contribuir para o desenvolvimento de um espírito crítico diante da historicidade, das contradições, das discontinuidades das políticas educacionais que se sucederam desde a criação da nova capital. Reconhecer, coletivamente, um patrimônio, fortalece o senso de pertencimento ao território cultural e ambiental que sustenta a identidade comunitária.

Esse território de memória se materializa mediante a reconstrução da primeira escola pública do Distrito Federal, denominada Júlia Kubitschek, e, atualmente, destinada a sediar o Museu por seu valor simbólico. Inaugurada em 18 de outubro de 1957, a escola Júlia Kubitschek atendeu os primeiros estudantes, filhos de trabalhadores e funcionários da futura capital, ainda antes de sua fundação, sendo assim, o piloto do projeto político-pedagógico emergente. Como laboratório de experiências educativas, nos moldes propostos por

Anísio Teixeira, a escola foi projetada por Oscar Niemeyer foi construída originalmente na Candangolândia, primeiro núcleo habitacional da cidade que abrigou a Companhia Urbanizadora da Nova Capital, a NOVA-CAP, empresa responsável pela construção de Brasília.

A reconstrução dessa escola no mesmo lugar onde foi inicialmente erguida e lamentavelmente não preservada visa recuperar, pela pesquisa, objetos, documentos e depoimentos dos educadores e estudantes daquela época para reinventar o imaginário da capital brasileira. Repete-se, dessa forma, o gesto simbólico de sinalizar para todo país as possibilidades inventivas do povo brasileiro e um projeto de educação visando efetivo crescimento do indivíduo e da sociedade.

O Museu, assim como a escola Júlia Kubitschek em seu projeto original, são construções em madeira, conforme o ambiente dos acampamentos prevalentes nos primórdios da cidade. A sua edificação no Parque Vivencial e Ecológico dos Pioneiros, na Candagolândia, projeta uma arquitetura pautada na observância aos princípios de sustentabilidade. Por suas características, aproxima-se das finalidades de um ecomuseu, modelo contemporâneo de instituição museal na qual se encontra implícito o propósito de preservar e expor amostras para comunicação, instrução, memória, lazer, pesquisa e atração turística por meio do uso específico de acervos ecológicos. Nesse sentido, como um território de reflexão de memórias coletivas e sede de devaneio, ambientará educadores e estudantes para além das salas de exposição.

Essa configuração tornou-se explícita com o recente plantio de 2.400 mudas de espécies nativas, que deu origem ao “Jardim do Cerrado”, simbolizando a pedra fundamental do Museu da Educação do Distrito Federal. Nesse jardim, trilhas ecológicas e sensoriais integram um percurso projetado para o entorno da edificação, onde está previsto o plantio de jardins permaculturais, agrofloresta e bosques dos sentidos, com espécies ornamentais e aromáticas, que se propõem a valorizar o local por meio da observação da natureza.

Assim, na parte externa do Museu, estudantes, professores, outros segmentos da comunidade e demais visitantes poderão usufruir de espaços concebidos para a contemplação, reflexão e lazer. Ainda prevê-se a construção de uma mini-cidade, composta de casas no estilo das construções em madeira do início de Brasília, para instalar oficinas de arte-educação, de ocupações manuais e técnicas e de atividades corporais e cênicas, inspiradas na orientação pragmática do plano educacional de Anísio Teixeira para as escolas de Brasília. A área externa contará também com um Módulo Geodésico, com capacidade para cento e vinte pessoas, e o “Parque das Invenções”, arquitetado como local propício a criar oportunidades de socialização, experimentação e aprendizagem por meio de brincadeiras.

Dessa forma, a ambiência projetada para o museu poderá favorecer o espectro da rememoração de situações educativas, tanto na condição de aluno, como de professor. Compreende-se que, por meio da alternância entre conhecimento e rememoração, esse visitante poderá acessar as memórias de sua formação escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento de sua identidade e seu lugar de pertencimento na sociedade.

O museu, a missão e os programas

Diferentemente de muitos museus que têm suas sedes construídas previamente para, somente então adequar seus espaços às necessidades do conteúdo expositivo, o Museu da Educação do Distrito Federal teve seu projeto arquitetônico concebido a partir de definições contidas no seu plano museológico. A importância desse ordenamento é a de viabilizar o uso dos espaços da instituição nos moldes planejados para atender às demandas presentes na sua missão e em seus programas.

A missão do Museu da Educação consiste em preservar, salvaguardar e difundir a memória da educação pública do Distrito Federal, com vistas a fortalecer a identidade da escola e do professor, bem como contribuir para a qualidade e renovação dos processos educativos, em benefício da cidade e da educação brasiliense. Nessa direção, museu e educação se complementam na medida em que promovem o desenvolvimento de uma consciência coletiva da história da educação local. O tratamento dos conteúdos das memórias educativas converge nessas esferas, ampliando-se gradativamente com a divulgação do acervo e, especialmente, por meio das ações educativas realizadas com os diferentes públicos, caracterizando o Museu da Educação do Distrito Federal como espaço de reflexão e debate.

O público usuário configura-se, assim, como o objetivo maior do Museu da Educação do Distrito Federal, em conformidade com os novos paralelos da museologia que emergem na Conferência Geral de Museus, em Paris (1971). Assim, desempenha a sua função contrapondo-se à museologia tradicional, que valoriza o acervo em si mesmo e o administra independente do seu uso social. Nesse contexto, exerce uma atuação crítica e transformadora ao se projetar como um museu integral e transitar para uma museologia social, aberta à sociedade e ao mundo real como bandeira política.

A nova museologia deve partir do público, ou seja, de dois tipos de usuários, a sociedade e o indivíduo. Em lugar de estar a serviço dos objetos, o museu deveria estar a serviço dos homens. Em vez do museu “de alguma coisa”, o museu “para alguma coisa”: para a educação, a identificação, a confrontação, a conscientização, enfim, museu para uma comunidade, função dessa mesma comunidade (Teixeira Coelho 1999 p.45).

Para exercer as funções de um museu para a comunidade, foram concebidos no plano museológico diversos programas de atendimento especializado em setores educativos para tornar mais efetivos os vínculos entre a escola e a sociedade.

O programa educativo do Museu da Educação estabelece como prioridade a formação continuada para docentes do Distrito Federal, em parceria com a Universidade de Brasília. O acesso às memórias educativas dos seus antecessores aproxima os professores da atualidade às propostas pedagógicas e metodologias inovadoras utilizadas para superar problemas e soluções presentes no cotidiano da escola nos primórdios da cidade, estimulando mudanças criativas na educação de hoje. Além disso, essas atividades fortalecem o sentido de pertencimento do professor e o seu reconhecimento como protagonista da história atual.

Mencione-se ainda que o programa educativo organiza diferentes roteiros, apropriados a diferentes públicos, incluindo professores e estudantes da rede pública de ensino, a comunidade do Distrito Federal, em especial, a da Candangolândia e turistas em trânsito. Em relação aos estudantes, os percursos são direcionados aos interesses de cada segmento, buscando formas flexíveis, criativas e lúdicas, de acordo com a faixa etária de cada grupo. Considerando os processos de socialização e o desenvolvimento psicogenético, as atividades previstas visam estimular a curiosidade, criar o sentido de coletividade e perceber a educação como processo participativo, capaz de refletir-se nas suas atitudes. Para tanto, o museu disporá de uma equipe multidisciplinar de professores de áreas como Artes, História, Biologia, Letras, Museologia e outras, responsáveis pelas ações e conteúdos educativos.

A escola indo ao Museu pode compreender a função da preservação da cultura e dos objetos. Interpretando a relação entre o homem e o meio ambiente, a influência da herança cultural, a identidade dos indivíduos e dos grupos sociais a escola cresce dentro dos museus por meio de ações que objetivam um melhor entendimento, a transformação e o desenvolvimento social. (SANTOS, 2008 p. 141)

A acessibilidade é assegurada a todos os visitantes, de acordo com o previsto no programa educativo, a exemplo do atendimento ao portador de necessidades especiais. Com base na sua especificidade – sensorial, física e/ou mental – buscar-se-á inserir e desenvolver as potencialidades de cada um dos segmentos, para fomentar as relações de integração com o Museu. O seu contato com as peças expositivas dar-se-á por meio de percursos sensoriais próprios, utilizando-se de recursos de áudio-descrição, pelo contato direto com algumas peças reproduzidas de formas bidimensional ou tridimensional ou por meio de jogos adaptados e comunicação pelo sistema de libras.

Para o desenvolvimento das atividades museais, o programa educativo interage com os demais programas estabelecidos na estrutura do museu. Citem-se os seguintes programas: institucional, de exposições, de acervo, de pesquisa e extensão, de intercâmbio, de fomento e captação, de comunicação e difusão cultural, de gestão de pessoas e o de segurança.

O programa expositivo define três modalidades de exposições: de longa duração, de curta duração e itinerantes. No seu ingresso no museu, o visitante será recepcionado e receberá orientação de guias nas salas de exposição e pelas trilhas ecológicas. Com o intuito de sensibilizar o público, o percurso da visita começará numa sala de cinema projetada em 180 graus, para assistir filme que contextualizará o período da construção de Brasília e instalação do sistema de ensino público do Distrito Federal.

As antigas salas de aula da Escola Júlia Kubitschek, com adaptações necessárias ao atendimento das demandas contidas nos planos museológico e museográfico, hospedarão a exposição de longa duração. Nessa ambiência pedagógica serão apresentados em diversos suportes materiais e mídias eletrônicas, documentos textuais, fotografias e audiovisuais relacionados às propostas e metodologias educativas adotadas nos primórdios da cidade. A exposição de longa duração constituiu-se no fio condutor do projeto expográfico, que ilustra o espírito pioneiro, a inventividade da comunidade brasileira e as utopias que antecederam e concretizaram o sonho da nova capital.

As exposições de curta duração, compostas de mostras produzidas pela equipe do museu ou por segmentos da comunidade educacional, bem como por artistas locais ou pesquisadores interessados apresentarão produções relativas à educação do Distrito Federal. As exposições itinerantes também se constituem numa extensão dos programas expositivos do museu e se destinam às escolas públicas e a outros espaços da cidade, tendo em vista difundir a memória da educação do Distrito Federal e expor o patrimônio museal.

Território de memória, educação e pesquisa

O Museu da Educação do Distrito Federal instituiu-se como um centro de referência de conteúdos educativos que favorecem a qualificação dos atuais docentes e seu usufruto, promovendo-se também como instituição capaz de mapear impressões do público visitante em torno dos conteúdos expostos e criando um campo sensível de observação para perceber a educação como um processo de humanização.

A expectativa é de que o brasileiro, ao visitar o museu, reconheça o seu passado educativo, com um olhar reflexivo que ilumine a sua consciência apontando as

influências da formação escolar na sua identidade. Espera-se que o visitante, ao entrar em contato com o patrimônio material, imaterial, cultural e simbólico exposto no museu, alcance a compreensão de seu pertencimento ao seu tempo histórico.

Sendo um lugar de memória, educação e pesquisa, pretende-se que esse museu exerça papel transformador na sociedade, fundamentado no entendimento da relação do passado com o presente e das possibilidades

que iluminam o futuro. O fomento à pesquisa histórica sobre a educação do Distrito Federal ampliará o olhar sobre o tema, oferecendo novos elementos capazes de alicerçar propostas transformadoras para a educação contemporânea.

Revisitar a escola de ontem para inventar a escola de amanhã é o lema que norteia a intencionalidade das ações educativas desenvolvidas na instituição nascente, em seu campo museal.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira. *In.*: **Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 6ª ed. Rio de Janeiro/Brasília: Editora UnB e UFRJ, 1996.

COSTA, Lúcio. **Relatório do Plano Piloto de Brasília**. ArPDF. CODEPLAN, DePHA. Brasília: GDF, 1991.

CURY, Marília Xavier. O sujeito do museu. *In.*: **Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, n.4. Instituto Brasileiro de Museus, 2009.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa**: Reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa. (p. 139-153). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2016. Rio de Janeiro, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Vértice. Ed. Revista Dos Tribunais. São Paulo, 2006.

IZQUIERDO, Ivan. **Memórias**. Conferência no Instituto de Estudos Avançados da USP. (p. 89-112). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n6/v3n6a06.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2016. São Paulo, 1988.

LISPECTOR, Clarice. Brasília. *In.*: **Para Não Esquecer**. Editora Rocco. Rio de Janeiro, 1999.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 17/02/2016.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o Plano Educacional de Brasília. *In.*: PEREIRA, Eva Waisros et alli. **Nas Asas de Brasília**: Memórias de uma utopia educativa [1956-1964] (p. 27-46). Editora UnB. Brasília, DF, 2011.

SANTOS, Maria Célia. Museu e Educação: conceitos e métodos. *In.*: **Encontros Museológicos**: Reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Brasil. MinC/IPHAN. Ministério da Cultura, IPHAN, DEMU. Rio de Janeiro, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Coleção Memória da Educação. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

TAUNAY, Maria Paula. **Paisagens da Memória**: Museu da Educação do Distrito Federal. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19142/3/2015_MariaPaulaVasconcelosTaunay.pdf. Repositório de Teses da Universidade de Brasília, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Bases da teoria lógica de Dewey**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.23, n.57, jan./mar. p.3-27. Rio de Janeiro, 1955.

_____. **Plano de Construções Escolares de Brasília**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP/MEC, p.195-199. Rio de Janeiro, 1961.

TEIXEIRA COELHO, José. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. Iluminuras. Rio de Janeiro, 1999.

TUCCI CARNEIRO, Maria Luiza. Arquivos- Relicários: Múltiplas narrativas para a construção da história e da memória. *In.*: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo (org.). **Crítica e Coleção**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2011.

■ ARTIGOS

■ Articulações entre espaços pedagógicos e comunitários no Plano Piloto de Brasília

 Samira Bueno Chahin*

Resumo: Neste artigo pretende-se refletir sobre a gênese do Plano Educacional de Brasília, tecendo considerações acerca de potenciais articulações entre espaços pedagógicos e comunitários permitidas pela lógica urbana do Plano Piloto idealizado para a nova capital do Brasil em finais da década de 1950. A retomada desses Planos originais para Brasília visa refletir especificamente sobre as estratégias educativas deixadas para trás com a descontinuidade do programa das Escolas Parque, bem como traçar um breve diálogo com certas tendências contemporâneas de planejamento urbano.

Palavras-chave: Plano Educacional de Brasília. Escola Parque. Planejamento escolar. Tendências contemporâneas.

* Samira Bueno Chahin é arquiteta e urbanista formada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da FAU/USP (2007), especialista em Gestão do Patrimônio Cultural pela Faculdade de Geografia e História da Universidade da Salamanca, Espanha (2010), mestre em Arquitetura e Urbanismo, área de História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo, pela FAU-USP (2013) e doutoranda em Arquitetura e Urbanismo pela mesma instituição. E-mail: samira.chahin@usp.br

1. Introdução

Os discursos sobre Brasília costumavam reiterar sua vocação utópica de modelo para o desenvolvimento nacional. Passados os contextos de euforia intelectual da década de 1950, modernismo, modernização, industrialização, anseios pelo progresso material da nação, Brasília abraçou-se e, de fato, seus paradigmas utópicos pouco ecoaram como um modelo para o resto do país. As inovações programáticas para a vida na nova capital brasileira foram dificilmente praticadas até mesmo por seus habitantes, que de longe vieram desafiar a cidade sem esquinas e nela constituir suas famílias.

Além de um urbanismo francamente modernista, para ela foram concebidos outros planos, igualmente marcados pelo mesmo afã de levar a cabo a modernização do país. Nesta esteira, um certo projeto educacional condizente com o que se vinha planejando para a democratização do acesso à educação no Brasil receberia uma possibilidade de realização.

O primeiro desenho do Plano Educacional de Brasília, datado de 29 de julho de 1958 (Figura 1), trazia o esquema clássico do programa escolar que vinha pouco a pouco sendo desenvolvido por Anísio Teixeira desde suas passagens pela Diretoria da Instrução Pública do então Distrito Federal, Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 1991; DOREA, 2003), e pela Secretaria de Educação de Salvador (ANDRADE, 2012). Esse esquema envolvia uma Escola Parque vinculada a quatro Escolas Classe que, como satélites, organizariam um programa particular de aprendizado em tempo integral, com alternância de jornadas, conformando uma proposta específica de educação integral (TEIXEIRA, 1960) que estaria amalgamada sobre a organização espacial das superquadras residenciais. Mais uma vez, um projeto modelar para a capital que serviria como inspiração para a democratização do acesso à educação básica. Um esquema que, não por acaso, encaixou-se na fórmula urbana conformada pelas áreas de vizinhança de Lúcio Costa.

Como um módulo básico das áreas de vizinhança do Plano Piloto, a superquadra foi desenhada na forma de um quadrilátero que, contornado por um cinturão de árvores, abrigaria edifícios habitacionais e escolas primárias. Alguns programas de usos coletivos (igreja, clube de vizinhança, cinema, escola secundária etc.) e uma alameda composta por blocos lojistas comerciais compuseram a junção entre as superquadras, conformando o que chamou-se de entrequadras. Partindo desta unidade funcional, com predominância de áreas permeáveis e um gabarito fixo de edifícios sobre pilotis, o conjunto de quatro superquadras conformaria uma unidade de vizinhança. Com esta organização elementar repetida ao longo de um eixo rodoviário residencial, a escala cotidiana do Plano Piloto foi estruturada por

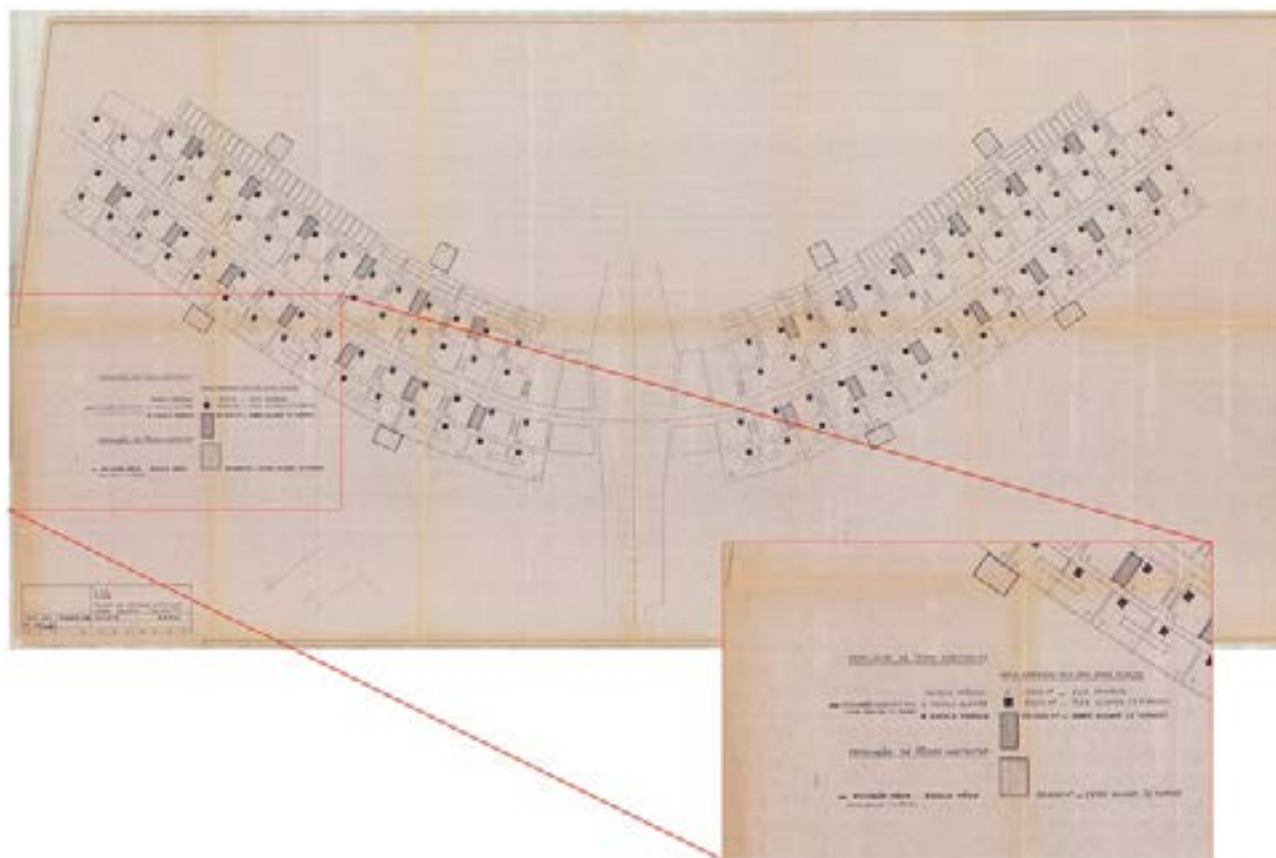
conjuntos de habitação coletiva, associados diretamente a escolas e equipamentos urbanos de uso comum, em diálogo explícito com outros esquemas de unidades de vizinhança que vinham sendo apresentadas como parte da solução urbana de projetos concebidos no seio do modernismo (GOROVITZ, 1985; FERREIRA & GOROVITZ, 2009).

No diálogo entre os projetos de Lúcio Costa e Anísio Teixeira, durante a efetiva construção da cidade, as escolas primárias, no interior de cada uma das superquadras, foram divididas pelo Plano Educacional em Escola Classe e Jardim de Infância. As escolas secundárias, que a priori se localizariam em entrequadras, foram remanejadas e em seus lugares seriam instaladas Escolas Parques, com o programa escolar progressivo originalmente idealizado por Anísio Teixeira¹. A rede escolar do Plano Piloto, desse modo, nasceu arraigada à sua estrutura urbana, tendo sido lastreada tanto pelas concepções educativas quanto pelas problemáticas urbanas advogadas pelos discursos de modernidade produzidos pela primeira metade do século XX. A descrição deste projeto físico para a escala cotidiana do Plano Piloto costuma ser reiterada sempre que se fala de Brasília, no entanto pouca atenção tem sido concedida para as intenções culturais contidas no interior das práticas urbanas que se conformariam com a consolidação da cidade. É importante sublinhar que o Plano Educacional deveria se desenvolver no interior das unidades de vizinhança que, constituídas pelo conjunto de quatro superquadras, estariam permeadas, entre outros equipamentos, por escolas e lugares de convivência. Esse foi um preceito para implantação e uso dos equipamentos escolares, bem como fator central de ambas as concepções, urbana e educativa, que culminaram no projeto da escala cotidiana do Plano Piloto. Enfatizar a relação de proximidade entre as funções de moradia, educação escolar, lazer e pequenas tarefas cotidianas existente na idealização das unidades de vizinhança é fundamental para os objetivos deste texto.

2. O Plano Educacional de Brasília

Para o dimensionamento do atendimento escolar, estimou-se uma população de cerca de quinze mil habitantes para cada quatro superquadras e, considerando a suposta coexistência social presente na proposta de ocupação das áreas de vizinhança do Plano Piloto (COSTA, 1957), a concepção educativa da equipe envolvida na elaboração do Plano Educacional estava de acordo com a premissa urbanística de distribuir as escolas de maneira a possibilitar que as crianças caminhassem sem perigo, em todos os possíveis trajetos a pé entre a casa e a escola. “Assim, nenhuma criança nas faixas de 4,5 e 6 anos (jardins da infância) e 6 a 12 anos (escolas-classe)

Figura 1. Plano Educacional de Brasília.



Fonte: Montagem feita pela autora sobre projeto do Plano Educacional de Brasília, Acervo NOVACAP, Arquivo Público do Distrito Federal.

dependeria de transporte para frequentar escola e seria tranquilo seu caminhar dentro da superquadra entre os gramados” (CAMPOS, 1990, p. 154). Somente no ensino secundário essa situação se reverteria, orientando a circulação das crianças e jovens a partir dos 12 anos para fora de suas vizinhanças, ou seja, que saíssem dos entornos imediatos de suas moradas em direção às escolas de ensino médio remanejadas pelo Plano Educacional para áreas especiais, geralmente nos Setores de Grandes Áreas Norte e Sul.

Em consonância com o esquema funcional moderno das unidades de vizinhança, o deslocamento das crianças entre as superquadras promoveria o cultivo progressivo de um aprendizado autônomo sobre as escalas espaciais do Plano Piloto, além de sociabilidade e apropriação cotidiana de seus espaços públicos. As escolas, dessa maneira, não somente se articulariam ao novo modo de vida desejado no projeto da escala residencial de Brasília, como também funcionariam como equipamentos de articulação social, alinhavando a possibilidade de organização de uma *educação progressiva*, adaptável e fusionada ao desenvolvimento da vida comunitária (CHAHIN, 2016).

A escala residencial, ou cotidiana, nas áreas de vizinhança constituídas de superquadras, que, embora autônomas, se encadeiam umas às outras, permitindo às pessoas encontrar-se, conversar, conviver e compreender-se (COSTA, 1962, p.344)

Já sem o mesmo fôlego das edições que mensalmente serviam de instrumento de propaganda da construção da capital pela NOVACAP, a única edição da Revista Brasília publicada em 1963 retomou a relação entre o urbanismo e o planejamento educacional da cidade de forma emblemática. Sob o lema “glorioso berço de uma nova civilização”, a revista enfatizou a posição do recém empossado presidente João Goulart em dar continuidade à construção da cidade, reiterando o projeto de vizinhança contido no planejamento das superquadras:

E por causa de sua distribuição e inexistência de discriminação de classes sociais, os moradores de uma superquadra são forçados a viver como que no âmbito de uma grande família, em perfeita coexistência social, o que reduna em benefício das crianças que vivem, crescem, brincam e estudam num mesmo ambiente de franca camaradagem, amizade e saudável formação (REVISTA BRASÍLIA, 1963, p. 15)

Figura 2. Revista Brasília.



Fonte: REVISTA BRASÍLIA, 1963.

No entanto, com a consolidação da cidade e as sucessivas reformulações do sistema educacional brasileiro, o plano inicial para implantação das unidades escolares no Plano Piloto foi pouco a pouco sendo modificado por novos paradigmas. O programa das Escolas Classe foi assimilado pelos Centros de Ensino Fundamental e as Escolas Parque, sem a mesma sorte, assumidamente deixaram de fazer parte das políticas educacionais do Distrito Federal, sendo estancado o fluxo de construção de novas unidades e somente mantidas as existentes.

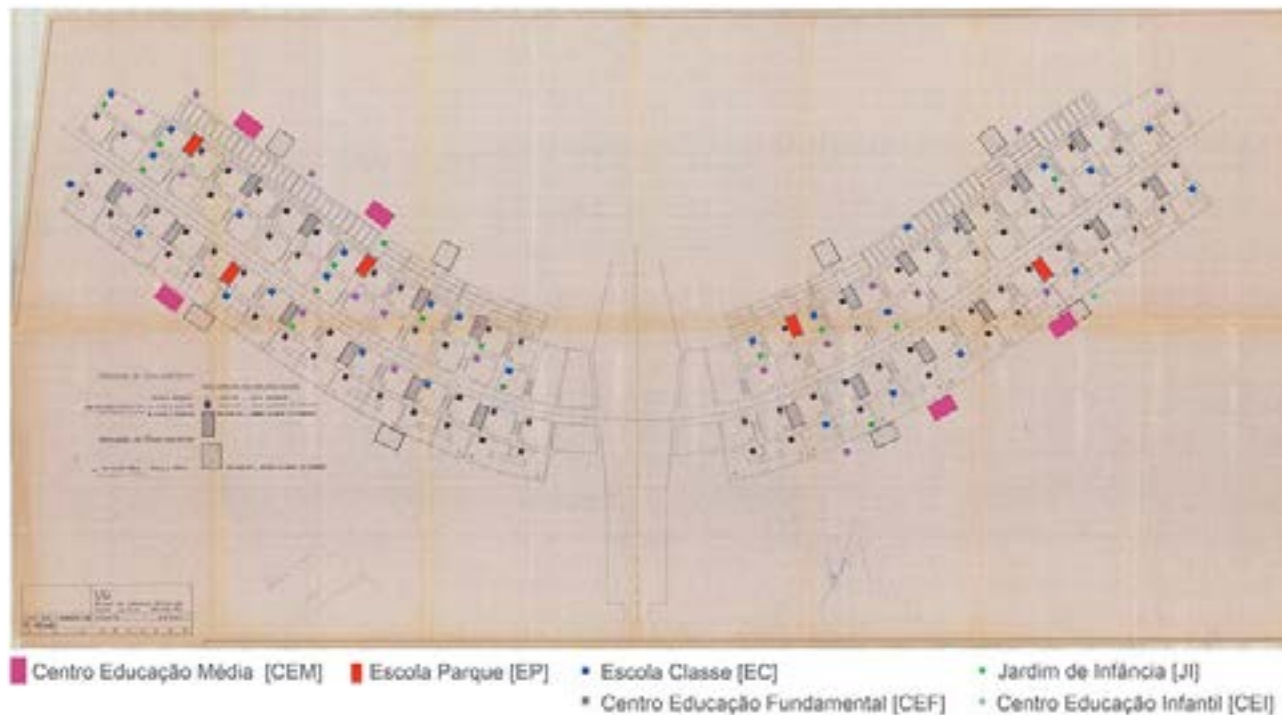
De acordo com o Cadastro das Unidades Escolares Públicas, disponibilizado pelo Censo 2016 do Distrito Federal, das 28 Escolas Parque do Plano Educacional de Brasília, formulado em 1958 (Figura 1) paralelamente à construção do Plano Piloto, apenas cinco foram implantadas (Figura 3).

Fato é que o Plano Educacional de Brasília nunca foi completado². Apesar de apropriado, transformado e adaptado desde a inauguração da nova capital, segundo as demandas, os direcionamentos políticos e as contingências de cada época. O dia a dia da escala cotidiana tal qual idealizado na concepção do Plano Piloto foi transformando-se de acordo com a estrutura de classes brasileiras, com as cidades satélites abrigando a grande

parte da população de média e baixa renda, e passando as superquadras a abrigar moradores com maior poder aquisitivo que, em sua maioria, tenderam a preferir as escolas da rede privada às escolas públicas para confiar a educação de seus filhos – situação compartilhada com a maior parte dos outros estados brasileiros.

Levantamentos menos atualizados, mas não menos relevantes, indicam que já na década de 1990 a ideia sistêmica do Plano Educacional como um possível articulador de relações comunitárias já não funcionava. A partir de um mapeamento dos meios de deslocamentos e dos locais de moradia dos estudantes, indicou-se que as escolas instaladas no interior das superquadras não atendiam à clientela escolar do entorno, mas sim à clientela de outras áreas do Distrito Federal, sobretudo cidades-satélites (BARCELLOS, 1993). Sem dúvida uma inversão das expectativas contidas na concepção de unidade de vizinhança quanto aos usos das escolas, sobretudo porque a vinda de alunos de outras regiões, geralmente feita por automóveis, já criava um volume de trânsito de veículos não previsto nos projetos das superquadras e, por isso, certamente inadequado ou pouco confortável para os condutores. Soma-se ainda a inevitável aniquilação do caminhar como prática

Figura 3. Indicação da Rede de Escolas Públicas do Plano Piloto.



Fonte: Mapeamento feito pela autora a partir das informações do Censo Escolar 2016. Cadastro das Unidades Escolares do Distrito Federal.

pedagógica para cultivo da autonomia, sociabilidade e apropriação cotidiana dos espaços públicos pelas crianças.

Se a fragilização das relações de vizinhança nas superquadras, provocada pelas distâncias efetivas entre as escolas de ensino fundamental e locais de moradia da clientela escolar, puder ser apontada como uma primeira fratura do Plano Educacional de Brasília, a descontinuidade do programa Escola Parque poderia ser logo percebida como a segunda.

Isso porque de acordo com as prerrogativas da educação em tempo integral, formuladas pelo Plano Educacional inicial, as crianças caminhariam no interior da unidade de vizinhança em direção ao segundo equipamento. Essa dupla jornada escolar em equipamentos distintos determinaria um terceiro lugar de aprendizado: o espaço do intervalo configurado durante a troca de escolas, o tempo do caminhar por entre as superquadras. Situação que se repetiria em todas as unidades de vizinhança, no entorno de cada uma das 28 Escolas Parque.

No que tange a sociabilidade como fator da educação, seria interessante ainda observar como essa formulação espacial de educação em tempo integral³ impactaria o fluxo de usos das superquadras. A saída de uma Escola Classe em direção à Escola Parque levaria o aluno a percorrer um determinado caminho e, chegando a seu destino, se relacionaria com outros alunos que

teriam percorrido outros caminhos, com experiências e perspectivas diferentes. Existiria nesse caminhar – tanto no físico quanto no imaginário – o aprendizado, a socialização, a experiência da cidade. Como caminhante, durante sua jornada escolar, a criança se abriria para as possibilidades heterotópicas do meio, ao mesmo tempo em que levaria suas descobertas, seu aprendizado escolar, para os espaços públicos de sociabilidade. E vice-versa.

Se as 28 Escolas Parque existissem, mesmo com cada um de seus alunos matriculados chegando pela manhã e saindo pela tarde conduzidas por seus pais em automóveis, ou seja, se a estrutura física do Plano Educacional de Brasília tivesse sido efetivamente implantada, a vida da escala cotidiana das superquadras seria distinta da atual e, principalmente, o cotidiano do aprendizado escolar seria potencializado pela possibilidade de uso de espaços ao ar livre, públicos e arborizados.

Com intuito de enfatizar as potencialidades advindas da inoperância do Plano Educacional modernista, dar continuidade à reflexão sobre o programa das Escolas Parque pode ser pertinente para avançar sobre essa discussão.

3. O Programa das Escolas Parque

A literatura sobre o programa das Escolas Parque⁴ costuma circunstanciar seus objetivos no oferecimento

de atividades extracurriculares para complementação do currículo da educação formal. Seu programa costuma ser vinculado às matérias das artes, da recreação, da aproximação entre aprendizado intelectual e manual, etc. E de fato, como parte de centros de educação integral, as Escolas Parque complementariam a instrução recebida nas Escolas Classe com atividades artísticas e profissionalizantes no contraturno escolar. Menos eco é dado, no entanto, à vocação programática da Escola Parque para ser um equipamento coletivo voltado ao encontro e ao entrelaçamento comunitário.

Em uma possível interpretação do ideário de Anísio Teixeira para a organização escolar de Brasília, as escolas fariam parte de uma rede de equipamentos urbanos, deixando de ser monumentos isolados⁵ para se entranhar no tecido social, trazendo suas questões para o interior das atividades escolares, bem como pautando os próprios assuntos escolares no convívio coletivo. Ao que parece, desde a concepção do projeto para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, o formato de educação especial presente no programa das Escolas Parque⁶ vinha sendo pensado inclusive como abrigo para atividades socializantes não necessariamente voltadas às demandas curriculares da educação formal⁷.

A escola passaria a ser concebida como um equipamento comunitário disponível para o uso da comunidade escolar como um todo, tendo o acesso a suas instalações autorizado quando estas não estivessem ocupadas pela jornada escolar. De modo que o uso coletivo da infraestrutura de cada uma das Escolas Parque pela comunidade do entorno, sobretudo pelas famílias de sua clientela escolar, alcançaria o auditório, as salas de arte, de música e, principalmente, as instalações esportivas, em programações especialmente dedicadas a ela. E, porquê não, estaria também aberta a receber atividades promovidas pelas próprias agremiações comunitárias, de maneira a servir para o fortalecimento de elos vicinais entre as famílias, entre os moradores de seu entorno. De modo que durante as noites e aos finais de semana, a escola se transformaria em lugar de convívio aberto às práticas comunitárias em geral.

Por outro lado, no campo da arquitetura e do urbanismo, a gênese da idealização de equipamentos urbanos funcionando como “centros comunitários” pertence a um imaginário compartilhado por diversos dos discursos modernistas formulados ao longo do século XX. O conceito foi reiterado e reapropriado por diferentes ideologias e estratégias de planejamento urbano, sem dúvida ressoando também na concepção urbana de Lúcio Costa para Brasília. Segundo o memorial do Plano Piloto:

Na confluência das quatro quadras localizou-se a igreja do bairro, e aos fundos dela as escolas secundárias, ao passo que

na faixa de serviços fronteira à rodovia se previu o cinema a fim de torná-lo acessível a quem proceda de outros bairros, ficando a extensa área livre intermediária destinada ao clube da juventude, com campo de jogos e recreio.

Ainda que os bons hábitos da convivência fossem almejados por Lúcio Costa para toda a escala cotidiana (1962), a citação acima indica como certos equipamentos de uso coletivo (igreja, cinema, clube da juventude⁸) estariam dispostos no entrequadras. Nesse sentido, é possível arriscar dizer que esse conjunto implantado na junção entre as superquadras, ora como centro comercial, ora como equipamentos de uso coletivo, funcionaria como o “centro comunitário” das unidades de vizinhança.

Apesar de ambas as propostas lançarem formas de sociabilidade distintas, elas pareciam afinadas quanto a suas prerrogativas ideológicas. Nesse sentido, vale mencionar que, na interpretação de Holston (2010), antropólogo crítico à concepção urbana de Brasília, a idealização de certos hábitos de sociabilidade – entendidos por ele como uma estratégia de mudança social forçada – representados pelas arquiteturas dos Planos de Brasília foram baseados em uma imaginação romântica de coexistência social. Sua crítica como um todo deixa indícios sobre as raízes da natureza pouco comunitária do real desenvolvimento da cidade.

(...) as pessoas que moram nesses prédios serão ‘forçadas’ a adotar as novas formas de experiência social, de associação coletiva e de hábitos pessoais que essa arquitetura representa. Essa condução forçada de mudanças radicais nos valores e nas relações sociais é o instrumento essencial que os planejadores de Brasília esperavam empregar no estabelecimento de suas prescrições igualitárias para uma nova sociedade brasileira. (HOLSTON, 2010, p. 29).

O interesse deste texto não é fazer uma apologia à utopia modernista. Tampouco tecer outras longas considerações sobre o abrasileiramento de Brasília. Retomar a gênese do Plano Educacional de Brasília parece ser instigante por indicar paralelos com certas tendências contemporâneas de planejamento urbano e, em grande medida também de planejamento escolar, empenhadas em articular espaços pedagógicos e comunitários. Retomar os intentos do programa original das unidades de vizinhança dos Planos concebidos para Brasília oferece às atuais políticas educacionais alguns parâmetros para reflexão.

Ao invés de apresentarem-se como imposições modelares a serem reivindicadas, devem em maior medida servir para propiciar reconhecimento da ideologia moderna que inspirou sua formulação, esclarecimento das contingências que obstruíram sua implantação, entendimento do funcionamento de uma estrutura que pode

ser reapropriada a partir de debates contemporâneos. Tal retomada consiste em uma possibilidade de perceber o Plano Educacional no Plano Piloto como trampolim para o lançamento de novas experiências.

4. Tendências contemporâneas

A articulação entre espaços pedagógicos e comunitários tem sido objeto de reivindicações sociais e, em grande medida, de políticas públicas – não necessariamente governamentais – contemporâneas em diversas cidades do mundo. Organizações civis coletivas vem reivindicando sus demandas por espaços públicos de qualidade, por mais áreas verdes, trazendo a pauta das *child friendly cities*⁹ para o desenvolvimento urbano e também para as demandas da educação formal. São inúmeras as iniciativas.

Em Londres, devido ao expressivo aumento nos níveis de poluição, o atual prefeito Sadiq Khan lançou recentemente um pedido para que carros sejam banidos das ruas e avenidas próximas às escolas. Uma campanha para “zonas livres de carros” ao redor de escolas foi lançada¹⁰. Segundo a pesquisadora britânica Ellen Weaver, não trata-se somente de poluição, mas de garantir qualidades ambientais que propiciem às crianças a oportunidade de brincar a céu aberto, bem como a possibilidade de se deslocarem com autonomia. Condições consideradas essenciais para o pleno desenvolvimento infantil.

Outro panorama que sugere boas reflexões sobre os desafios urbanos contemporâneos para os programas educacionais – e que referem-se também a casos latino-americanos – são as sucessivas investidas colombianas dos últimos quinze anos sobre a reorganização urbana de algumas de suas principais cidades.

Conduzida por meio de processos participativos de educação e cultura orientados pelo programa de governo municipal, a recente transformação social e urbana levada a cabo em Medellín a partir da gestão de Sergio Fajardo Valderrana, por exemplo, tem chamado a atenção de especialistas em desenvolvimento urbano-social de todo o mundo¹¹. Por meio de um programa intersectorial, a concepção do “Projeto Urbano Integral” vislumbrava estratégias de intervenção em diferentes escalas do território, de modo a conceber equipamentos públicos articulados com demandas comunitárias. Ou seja, prevendo um trabalho social mais abrangente, as intervenções eram definidas por meio de oficinas e consultas realizadas sistematicamente por profissionais do governo empenhados em tornar as demandas advindas da participação comunitária um parâmetro real para o desenvolvimentos dos projetos, entendidos como meios de transformação integral do território. De playgrounds a pequenas praças públicas, de escolas a

conjuntos habitacionais, o programa dos Parques Bibliotecas é um dos destaques. Estes equipamentos tem sido aclamados por potencializar lugares de encontro e, ao mesmo tempo, amarrar uma rede de espaços públicos desenvolvidos pela gestão de Fajardo¹².

Na vizinha Bogotá, a atual gestão municipal recebeu o reconhecimento do Mayors Challenge 2016, premiação organizada pela Bloomberg Philanthropies, pelo programa “Los niños primero”, um projeto para melhorar a qualidade de vida dos estudantes da cidade em seus deslocamentos diários de ida e retorno da escola. Projeto ainda incipiente, mas que aponta para preocupações semelhantes às outras já apontadas.

De maneira alguma as unidades de vizinhança do Plano Piloto podem ter suas estruturas e desafios contemporâneos comparados aos problemas urbanos de Londres, Medellín ou Bogotá. A estrutura morfológica e social de Brasília é outra. Parece existir, no entanto, peculiaridades comuns que atravessam tanto o esquema urbano do Plano Piloto como os exemplos contemporâneos de gerenciamento urbano brevemente apresentados. Como processo de dinamização dos espaços públicos – ancorado em práticas de sociabilidade, de atenção às condições urbanas necessárias à expressão infantil, às possibilidades de aprendizado que o meio urbano oferece tanto para crianças como para adultos – tais iniciativas parecem ter muito o que dialogar com os objetivos que outrora foram esboçados nos Planos para Brasília.

O interesse em observar tais programas de transformação, todos atrelados a projetos educacionais que se alargam para lugares além dos limites impostos pelos muros escolares, tem como atribuição ampliar horizontes e reflexões sobre os vazios deixados pela descontinuidade do programa Escola Parque como política pública sistêmica em Brasília.

Em que medida esses vazios poderiam ser ocupados com equipamentos comunitários que fomentem a vida social no interior das superquadras? Qual o papel das políticas públicas de educação quanto ao investimento nas pesquisas que tratem mais a educação numa perspectiva sociocultural? Como o programa Escola Parque poderia ser reinventado segundo as perspectivas comunitárias das unidades de vizinhança no presente?

5. Considerações finais

A observação das experiências contemporâneas de outras partes do mundo serve para questionar a letargia de um plano inacabado e, por que não, impulsionar novos usos comunitários condizentes não apenas com as vocações originais do Plano, como com as demandas de gerar desenvolvimento social, principalmente para crianças e jovens, criando espaços de sociabilidade que

propiciem melhora da qualidade do espaço urbano e, principalmente, do processo educativo.

Cidades ao redor do mundo esforçam-se para criar ambientes adequados ao deslocamento de crianças entre a casa e a escola. Em Brasília, apesar da estrutura urbana da cidade ter primado por esse paradigma desde seu nascimento, a cena comum é de crianças sendo levadas por automóveis até escolas distantes de seus lugares de moradia.

Por outro lado, o debate alavancado pelas reformas educacionais e o progressivo alargamento do espaço escolar para fora da escola desde finais do século XX, traz à tona reflexões sobre a gênese da lógica urbana do Plano Piloto de Brasília, apesar do individualismo ter predominado sobre o senso comunitário desde a inauguração da cidade. Brasília de fato não se desenvolveu com o sentimento comunitário romanticamente idealizado por seus projetistas.

Atualmente, tampouco caberia impor à cidade novas diretrizes utópicas, baseadas em anseios quiçá inexistentes no imaginário de seus habitantes. No entanto, o Plano Piloto guarda em seu desenho urbano espaços que poderiam ser ocupados e transformados coletivamente, pensados a partir de seus paradigmas, bem como a partir de novas idealizações. O programa Escola

Parque está semeado por seu território. Dialogar com o presente e reinventá-lo parece ser uma oportunidade que poucas cidades do mundo tem o privilégio de ter batendo em suas portas.

Posturas mais preservacionistas tenderiam a defender a recuperação de condições originais, consideradas autênticas e compatíveis com o valor da cidade patrimônio. A apropriação do Plano Educacional, segundo suas diretrizes gerais, pode gerar outras propostas espelhadas em programas e práticas contemporâneas que sejam capazes de possibilitar a aproximação de moradores ao uso dos espaços públicos. Essa aproximação talvez seja mais relevante que a preservação de uma concepção histórica que nunca foi concretizada de fato¹³. No entanto, tecer considerações ou levantar maiores questões sobre a prática preservacionista de Brasília, ainda que possam ser bastante pertinentes, afasta-se do propósito deste texto.

A retomada histórica feita aqui visa suscitar reflexões sobre a incompletude do Plano Educacional de Brasília a luz de certos problemas sociais emergentes e demandas urbanas contemporâneas. Mas interessa, sobretudo, sublinhar certa condição genética de Brasília para o entrelaçamento entre espaços comunitários e pedagógicos, contribuindo para que novas apropriações possam surgir. ■

Notas

¹ Apesar da autoria do Plano Educacional de Brasília ser atribuída ao educador Anísio Teixeira, naquele momento a frente do INEP, é importante ressaltar que seu desenvolvimento foi também resultado das contribuições de Paulo de Almeida Campos, Ernesto Silva, Alcides da Rocha Miranda, Armando Hildebrand, entre outros atores que contribuíram para o amadurecimento e implantação do conceito inicial.

² As inversões no atendimento da clientela escolar identificadas por Barcellos (1993) contribuem com a hipótese de que provavelmente o Plano Educacional de Brasília, em sua dimensão sistêmica, nunca tenha efetivamente funcionado sequer nas unidades de vizinhança onde as Escolas Parque foram instaladas. É possível que o quadro das questões observadas tenha de alguma maneira se modificado e a cena do cotidiano escolar no interior das superquadras não seja mais exatamente a descrita em 1990. No entanto, estruturalmente, a feição dos usos do sistema escolar implantado no interior das superquadras parece não ter sofrido nenhuma grande transformação desde então.

³ A realização de atividades complementares em contraturno escolar poderia acontecer em um único lugar, contemplando salas de aula e outros espaços para atividades complementares, ou seja, unindo as funções classe e parque – como, em alguma medida, propõem os Centros de Educação Unificado, CEUs, em São Paulo.

⁴ Trabalho seminal com reflexões sobre a primeira Escola Parque de Brasília pode ser visto em: Pereira & Alii, 2011.

⁵ Em alusão ao ensimesmado programa dos Grupos Escolares republicanos, construídos por todo o país ao longo da primeira metade do século XX.

⁶ A primeira Escola Parque implantada por Anísio Teixeira em Salvador faz parte do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

⁷ Para uma discussão um pouco mais aprofundada sobre o assunto, ver: Chahin, 2016.

⁸ Como indicado anteriormente, a localização original das escolas secundárias nas entrequadras foi revista para que em seu lugar pudessem ser implantadas as Escolas Parque. Cabe frisar, o programa das Escolas Parques não fazia parte dos equipamentos coletivos concebidos por Lúcio Costa.

⁹ Em tradução literal, cidades amigáveis para crianças. A esse respeito, consultar: <https://rethinkingchildhood.com/> e também: <http://www.childfriendlycities.org> Ver também: UNICEF, Building child friendly cities. A framework for action (2004). Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/cfc-framework-eng.pdf>

¹⁰ A esse respeito ver: <http://www.thetimes.co.uk/article> Consultado em: abril de 2017.

¹¹ Chamou a atenção também do programa Innovations for Successful Societies, ancorado pela Universidade de Princeton, onde entrevistas esclarecedoras foram feitas com dois dos responsáveis pela formulação do projeto de transformação urbana de Medellín, Alejandro Echeverri – Diretor de Projetos Urbanos (2005-2007) e Sergio Fajardo Valderrama, prefeito da cidade (2004-2007). As entrevistas concedidas estão disponíveis em: <http://successfultsocieties.princeton.edu/interviews>. Acessado em abril de 2017.

¹² Para saber mais sobre o programa Parque Biblioteca, acessar: <http://www.reddebibliotecas.org.co/grupos/sbpm>

¹³ O título do prefácio da mais recente reedição brasileira do livro de Holston (2010) pode ser simbólico, nesse sentido: “Libertem o espírito de Brasília”. Passados mais de vinte anos da primeira edição de seu livro no Brasil, o significado dessa recente reavaliação feita pelo antropólogo estadunidense pode nos ajudar a reconhecer o potencial perdido na concepção do Plano Educacional de Brasília, sem que ataduras patrimonialistas e sentimentos memorialistas sejam lançados.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Nivaldo Vieira. **Arquitetura moderna na Bahia, 1947-1951**: uma história a contrapelo. Tese de doutorado. Salvador: Faculdade de Arquitetura, UFBA, 2012.

BARCELLOS, Vicente Quintella. **A clientela escolar no conceito de Unidade de Vizinhança**: a experiência do Plano Piloto de Brasília. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto de Arquitetura e Urbanismo, UNB, 1993.

CAMPOS, Paulo de Almeida. **Temas e teimas em educação**. Niterói: Imprensa Universitária da Universidade Federal Fluminense, 1990.

CHAHIN, Samira Bueno. Cidade, escola e urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira. In: ANAIS XIV. **Seminário de história da cidade e do urbanismo**. IAU-USP, São Carlos, 2016. Disponível em: <http://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/11.pdf>

COSTA, Lúcio. **Relatório do Plano Piloto de Brasília**. Acervo Arquivo Público do Distrito Federal. 1957.

_____. Sobre a construção de Brasília. In: XAVIER, Alberto; GRAEFF, Edgar (Org.). **Lúcio Costa**: sobre arquitetura. Porto Alegre: Centro dos Estudantes Universitários de Arquitetura, 1962, p.342-347.

DISTRITO FEDERAL. Censo Escolar 2016. **Cadastro das unidades escolares do Distrito Federal**. Brasília: SEE, 2016.

DOREA, Célia Rosângela Dantas. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar**: planejando escolas, construindo sonhos. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2003.

FERREIRA, Marcílio Mendes; GOROVITZ, Matheus. **A invenção da superquadra**. Brasília: IPHAN, 2009.

GOROVITZ, Matheus. **Brasília, uma questão de escala**. São Paulo: Projeto, 1985.

HOLSTON, James. **A cidade modernista**: uma crítica de Brasília e sua utopia. 2ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

OLIVEIRA, Beatriz de. **A modernidade oficial**: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal 1928-1940). São Paulo: FAU-USP, 1991.

PEREIRA, Eva Waisros & Al. (Org.) **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

REVISTA BRASÍLIA. **Brasília**: Novacap, ano 7, nº 65-81, mai. 1962 a set. 1963.

SEMEL, Susan F.; SADOVNIK, Alan R. **“Schools of tomorrow”, schools of today**: What happened to Progressive Education. Nova York: Peter Lang, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. In: **Revista Módulo**, v.4, nº20, Jan./Out. 1960, p.2-15.

UNICEF. **Building child friendly cities**: A framework for action. Florence: Innocenti Publications, 2004.

XAVIER, Alberto; KATINSKY, Julio (Org.). **Brasília**: Antologia crítica. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

■ Escolas diferenciadas no Distrito Federal: Criação e evolução

 Lucilene Dias Cordeiro*

Resumo: Há, na rede pública do Distrito Federal, algumas escolas com diferentes estruturas de funcionamento, em relação às escolas regulares que integram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Neste contexto, podemos citar os Centros Interescolares de Línguas (CILs), as Escolas Parques (EP), o Centro Integrado de Educação Física (CIEF), a Escola do Parque da Cidade Promoção Educativa do Menor (PROEM), a Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e a Escola da Natureza. Essas escolas surgiram em diferentes situações, mas todas com o objetivo comum de propiciar ao aluno condições de aprimorar e expandir seus conhecimentos e habilidades, bem como o de oferecer um espaço de inclusão e de acolhimento. Este estudo, por meio de uma pesquisa documental, visa apresentar informações sobre a legislação que trata da criação de cada uma dessas unidades escolares, bem como analisar a evolução no número de matrículas e de profissionais da carreira magistério, considerando as informações disponíveis no Censo Escolar do Distrito Federal nos últimos cinco anos (2012-2016).

Palavras-chave: Escolas com estruturas diferenciadas. Escolas de natureza especial. SEEDF. Censo escolar do DF. Criação de escolas no DF.

* Lucilene Dias Cordeiro possui graduação em Matemática pela Universidade de Brasília (1986), graduação em Estatística pela Universidade de Brasília (1990) e mestrado em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998). Atualmente é Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. E-mail: lucilenecordeiro@gmail.com.

1. Introdução

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com intuito de proporcionar uma educação de qualidade, ampliar os espaços educativos e promover o desenvolvimento da cidadania, implementou algumas escolas com estruturas de funcionamento diferenciadas, em relação às escolas regulares. Nesse contexto, estão os Centros Interescolares de Línguas (CILs), as Escolas Parques (EP), o Centro Integrado de Educação Física (CIEF) e a Escola da Natureza, que oferecem a intercomplementaridade com as atividades curriculares regulares; a Escola do Parque da Cidade Promoção Educativa do Menor (PROEM), cuja finalidade é oferecer ensino público gratuito e de qualidade, atendendo às especificidades das crianças e adolescentes carentes, em situação de vulnerabilidade pessoal e social, com defasagem idade-série entre 11 e 18 anos; e a Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) que atende adolescentes e jovens adultos em situação de vulnerabilidade pessoal e social, que se encontram nas ruas.

Ao apresentar o histórico de criação dessas escolas, há que se remeter ao educador Anísio Teixeira que, além de defender a gratuidade do ensino, apresentou uma nova abordagem de educação, na qual, dentro de suas convicções, um aumento no tempo escolar resultaria em melhor qualidade nas práticas educativas. Segundo o educador a escola deveria atender as necessidades de ensino e educação, e, ao mesmo tempo, à necessidade de vida e convívio social, o que vem de encontro às propostas das escolas de estruturas diferenciadas (PEREIRA; ROCHA, 2006).

As escolas de estruturas diferenciadas surgiram em diferentes situações, mas todas com o objetivo comum de propiciar ao aluno condições de aprimorar e expandir seus conhecimentos e habilidades, bem como o de oferecer um espaço de inclusão e de acolhimento. Considerando a especificidade de cada escola, conhecer sua criação e a evolução do trabalho realizado é importante na medida em que possibilita a melhor compreensão do que foi e do que está sendo desenvolvido.

Neste estudo, as escolas aqui apresentadas serão denominadas *Escolas Diferenciadas*. Dessa forma, o objetivo deste estudo é apresentar um breve histórico da criação das escolas diferenciadas, identificando a data de criação de cada uma das instituições e sua publicação no Diário oficial do Distrito Federal – DODF¹, e analisar a evolução de cada uma tanto no número de alunos atendidos, como no quantitativo de profissionais nos últimos cinco anos, ou seja, entre 2012 e 2016.

Serão consideradas as informações sobre matrícula² e número de docentes coletadas pelo Censo Escolar do Distrito Federal das instituições educacionais estudadas que tenham sido criadas antes de 2012, a fim de que seja possível avaliar a evolução nos últimos cinco anos.

2. Histórico

2.1 Centros Interescolares de Línguas (CILs)

Segundo Damasco (2012) o ensino de línguas nos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal se deu oficialmente em 1975, a partir da necessidade de melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras que acontecia nas escolas regulares do ensino médio. Segundo a autora, nas escolas públicas regulares havia um grande número de estudantes por sala de aula e uma heterogeneidade de níveis de conhecimento em língua estrangeira.

Atualmente, os CILs de Brasília integram a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e tem em seu componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (LEM): espanhol, francês, inglês, alemão e japonês em regime de intercomplementaridade. Ou seja, os alunos da rede pública podem aproveitar o seu rendimento nesses centros em suas escolas regulares. Em 2016, havia 14 Centros Interescolares de Línguas no DF. Desses, seis foram criados a partir de 2014.

O primeiro Centro Interescolar de Línguas de Brasília (CIL de Brasília) foi criado em 1975, segundo a Resolução nº 40 de 14 de agosto de 1975, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 132 de 02 de setembro de 1975, vinculado ao Departamento de Ensino de 2º Grau da Diretoria Geral de Pedagogia pela Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF.

O Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC) foi criado através da Resolução nº 2.478 de 1º de dezembro de 1988, publicada no DODF nº 245, seção Suplemento três, de 29 de dezembro de 1988. Em 1994, segundo o Parecer nº 056-CEDF, de 14 de março de 1994, publicado no DODF nº 59, de 28 de março de 1994, foi aprovada a concessão da autorização do seu funcionamento, por quatro anos. Posteriormente, no DODF nº 66 de 06 de abril de 1994, foi publicada a Portaria nº 043 de 29 de março de 1994, ratificando a autorização de funcionamento por quatro anos e validando todos os atos escolares praticados pelo estabelecimento de ensino até a data da publicação.

O CIL de Taguatinga foi criado pela Resolução nº 2.892 de 31 de janeiro de 1990, publicada no DODF nº 51 de 16 de março do mesmo ano, na seção Suplemento. No entanto, o reconhecimento se deu em 1995, na publicação da Portaria nº 69 de 11 de agosto, no DODF nº 157 de 15 de agosto.

A criação do CIL de Sobradinho também se deu no ano de 1990, através da Lei nº 101, de 30 de maio, publicada no DODF nº 103, de 31 de maio de 1990.

O CIL do Guará foi criado cinco anos depois, por meio da publicação da Resolução nº 5.302 de 12 de

dezembro de 1995, no DODF nº 241, de 15 de dezembro de 1995.

O CIL do Gama foi criado em 1996, pela Resolução nº 5473 de 10 de maio de 1996, cuja publicação foi feita no DODF nº 95, de 17 de maio do mesmo ano.

Em 1998, foram criados os CIL nº 2 de Brasília e o CIL de Brazlândia. O primeiro pela Resolução nº 6.413 de 20 de novembro de 1998, publicado no DODF nº 224 de 25 de novembro. O segundo, através da publicação da Resolução nº 6.421 de três de dezembro, publicada no DODF nº 234 de 1998.

Em 2014, foram criados os CILs de Planaltina (Portaria nº 257), o de Santa Maria (Portaria nº 258) e o de Recanto das Emas (Portaria nº 259). Essas Portarias, assinadas em oito de dezembro de 2014, foram publicadas no DODF nº 258 de 10 de dezembro de 2014.

Em 2015, foram publicadas no DODF nº 250, de 31 de dezembro, as Portarias que criaram os seguintes Centros Interescolares de Línguas: CIL de São Sebastião (Portaria nº 236), o CIL do Núcleo Bandeirante (Portaria nº 237) e do CIL do Paranoá (Portaria nº 238).

Os CILs ofertam ensino complementar aos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, do Ensino Médio e da modalidade da EJA da Rede Pública de Ensino.

2.2 Escolas Parques

Em 1952, a partir das experiências educacionais de Anísio Teixeira, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, surgiu a primeira unidade da “Escola Parque” (EP), popularmente conhecida como Escola Parque da Bahia, cujo modelo adotado buscou resgatar a ideia de educação integral. (PEREIRA; ROCHA, 2006; SOUZA, 2015). Para Anísio Teixeira, a educação elementar deveria associar o ensino da sala de aula, com a autoeducação, resultante de atividades desenvolvidas em Escolas Parques. Para isso, os alunos deveriam frequentar diariamente a “escola parque” e a “escola classe”, em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro nas atividades da escola-parque, com intervalo de almoço. A educação, democrática, um direito fundamental, sem privilégios (SOUZA, 2015).

Segundo Pereira e Rocha (2006) “Não se tratava apenas de uma escola, mas de um centro de educação comparável a uma verdadeira ‘universidade infantil’”, considerando a educação como direito fundamental.

Pelo plano educacional de Anísio Teixeira, as Escolas Parques atenderiam um grupo de quatro quadras, considerando a população estimada na época. Inicialmente, das 28 Escolas Parques previstas, foram criadas apenas sete, que atenderiam, majoritariamente, as escolas do Plano Piloto (cinco), além de uma localizada em Ceilândia e uma em Brazlândia.

A Escola Parque da 307/308 Sul começou efetivamente

a funcionar em 16 de maio de 1960, apesar de ter sido oficialmente entregue na data da inauguração de Brasília (PEREIRA e ROCHA, 2006). Essa unidade escolar passou a integrar a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (SEE), a partir da publicação do Decreto 481 de 14 de janeiro de 1966, no Diário Oficial da União (DOU) nº 19 de 27 de janeiro de 1966.

No Diário Oficial do Distrito Federal publicado em 22 de julho de 1977 encontram-se a Resolução nº 150 e a nº 151, que criam a Escola Parque 313/314 Sul e a Escola Parque 303/304 Norte, respectivamente.

A Escola Parque 210/211 Norte, foi criada em 21 de maio de 1980 através da resolução nº 334, publicada no DODF nº 105 de 04 de junho de 1980.

Apenas em 1993 criou-se outra EP, situada na 210/211 Sul. O documento de criação foi a resolução nº 3.964 de 16 de fevereiro de 1993, publicada no DODF de 30 de maio de 1995.

Vinte anos depois, em 2014, foram criadas as seguintes Escolas Parques: uma situada em Ceilândia – Escola Parque Anísio Teixeira (Portaria nº 20 de 05 de fevereiro de 2014, publicada no DODF nº 28 de 06 de fevereiro de 2014) e a outra em Brazlândia – Escola Parque da Natureza (Portaria nº 198 de 08 de setembro, publicada no DODF nº 187 de 09 de setembro de 2014).

Cabe destacar que, segundo estratégia de matrícula (SEEDF, 2016), a EP Anísio Teixeira, tem atendimento complementar aos alunos do Ensino Fundamental das Séries/Anos Finais, enquanto as demais têm atendimento Intercomplementar aos estudantes Ensino Fundamental das Séries/Anos Iniciais.

2.3 Centro Integrado de Educação Física (CIEF)

O CIEF é uma instituição do Governo do Distrito Federal que oferece diversas modalidades de esportes, como natação, nado sincronizado, musculação, ginástica, ginástica rítmica, futsal, judô, voleibol, vôlei de areia, basquete, atletismo, orientação postural e ginástica corretiva. O Centro Interescolar de Educação Física foi criado pela Resolução nº14/77 CD, publicada no DODF nº 70 de 14 de abril de 1977, com o objetivo de incentivar a prática desportiva entre os alunos da rede pública de ensino do DF. Localizado na avenida W/5 Sul, quadra 908, Brasília-DF desde a sua criação.

Segundo o Projeto Público Pedagógico do CIEF, a sua teve como objetivo prestar atendimento às escolas tributárias CEMEB, CASEB e Setor Leste e dar suporte, com treinamento, para as seleções estudantis que disputavam os Jogos Escolares do Distrito Federal – JEDF e os Jogos Escolares Brasileiros – JEBs. Em 1995, foi aprovada a fusão do Centro de Educação Física e Desporto Escolar e do Centro Interescolar de Educação Física - CEFED/CIEF, que passaram à denominação de Direção de Educação Física – DIEF

(Resolução 5.175 de 03/08/1995, publicada no DODF nº 156, de 14/08/1995).

Em 2009, no Decreto nº 30.175, de 17 de março, publicado no DODF nº 53 de 18 de março do mesmo ano, republicado no DODF nº 87 de sete de maio de 2009, foi extinta a unidade orgânica CIEF e criada a unidade orgânica Centro de Educação Física e Desporto de Alto Rendimento Escolar – CEFARE.

Em 13 de dezembro de 2011, é publicado o DODF nº 237 com o Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro do mesmo ano, que dispõe sobre a reestruturação administrativa da SEEDF. Nessa reestruturação o nome da instituição passa a ser Centro Integrado de Educação Física, utilizado desde então.

É uma instituição voltada para o atendimento dos alunos da rede pública, embora seja aberto à população em geral.

2.4 Escola do Parque da Cidade Promoção Educativa do Menor (PROEM)³

O PROEM surgiu como um projeto experimental e se firmou como a primeira escola de horário integral, tendo como missão promover a integração escolar e social do aluno.

Essa escola foi criada com a denominação “Escola do Parque da Cidade – PROEM” a partir da Resolução nº 453 de 18 de fevereiro de 1981 (SEEDF, 1985, p. 427).

Em 20 de maio de 1995, foi publicada na seção Suplemento do DODF nº 92 a Portaria nº 18 de 29 de março de 1985, concedendo reconhecimento à Escola Parque da Cidade - PROEM, localizada, à época, na Área Especial - Parque Rogério Pithon Farias⁴ - Brasília - Distrito Federal, unidade escolar da Rede de Ensino da FEDF.

Inicialmente chamado de Projeto “Promoção Educativa do Menor - PROEM”, ele foi proposto para atender menores trabalhadores culturalmente desfavorecidos. Atualmente, é voltado para a Educação Integral e a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e social. Seus alunos tem idade entre 11 e 18 anos, e se encontram em defasagem idade/série, ou em situação de risco pessoal e social.

Segundo a estratégia de matrícula para 2017 (SEEDF, 2016, p. 29), o interessado para se matricular necessita - além de se encontrar em situação de risco e/ou vulnerabilidade, a ponto de não conseguir acompanhar e se integrar nas Unidades de Ensino (UE) de natureza regular – deve passar por uma entrevista sociofamiliar previamente e ter autorização da pessoa responsável.

2.5 Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP

A escola Meninas e Meninos do Parque surgiu a partir da necessidade de oferecer escolarização aos

adolescentes e jovens adultos que viviam nas ruas. Assim, criou-se em 1992 a Unidade do Gran Circular próximo à Rodoviária do Plano Piloto, um espaço em que pudessem participar de oficinas de artes, letramento, circo e etc. (SOUSA, 2014).

A partir do fechamento do Gran Circular surgiu a necessidade de se encontrar outro local para que o Projeto tivesse continuidade no atendimento ao educando e no resgate de sua identidade resguardando sua integridade física. Segundo Sousa (2014), a criação da EMMP se deu apenas em 1995, a partir da instalação desse projeto de escolarização no parque da cidade.

Assim manteve-se o conceito de reinserção escolar do estudante e da sua permanência com êxito no espaço escolar, participando de atividades diferenciadas, possibilitando que ele possa optar pelo processo de aprendizagem formal, inicialmente com o “tempo” e “ritmo” determinados pelo estudante e não pelo calendário oficial da Rede Ensino

De fato, a criação da Escola Meninas e Meninos do Parque foi aprovada pela Resolução de 12 de setembro de 1995, publicada no DODF nº 211 de primeiro de novembro do mesmo ano. De acordo com a estratégia de matrícula para 2017 (SEEDF, 2016, p. 25), a EMMP deve atender à escolarização de estudantes em situação de rua, com vistas à reinserção social e à preparação para o ingresso nas unidades de ensino regular, respeitados os tempos e necessidades de cada sujeito. Assim como o PROEM, a instituição deve ter um projeto pedagógico que atenda às especificidades de seu público-alvo.

2.6 Escola da Natureza

Em 23 de dezembro de 1996 foi publicada uma Ordem de Serviço, tratando da instalação e funcionamento da Escola da Natureza. Segundo esse documento, publicado no DODF nº 249 de 24 de dezembro de 1996, ficou autorizado o uso do imóvel localizado no Parque da Cidade, para instalação e funcionamento da Escola da Natureza.

No entanto, apenas em agosto de 1997 veio a ocorrer a publicação, no DODF nº 159 de 20 de agosto, da Resolução nº 6.020 de oito de agosto do mesmo ano, criando o Centro de Atividades e Referências de Educação Ambiental - Escola da Natureza, com objetivo de sensibilizar e envolver a comunidade escolar da rede pública através de atividades de educação ambiental.

Desde a sua criação, a Escola da Natureza busca articular a integração das instituições públicas de ensino com instituições governamentais e não governamentais comprometidas com a Educação Ambiental no DF, visando à implantação de projetos de Educação Ambiental nas Instituições de Ensino Públicas do Distrito Federal.

Sua principal proposta é dar suporte às instituições educacionais da Rede Pública de Ensino, no atendimento aos seus alunos e professores, por meio de oficinas ecopedagógicas e de ações de educação ambiental, na perspectiva da educação integral (SEEDF, 2017a).

3. Evolução

3.1 CIL

3.1.1 Matrícula

Segundo o Censo Escolar do DF (SEEDF, 2017b), em 2016, havia 14 Centros Interescolares de Línguas no DF, que informaram 40.724 matrículas. Dessas instituições, seis foram criadas a partir de 2014 e foram responsáveis por 4.012 matrículas em 2016 (Tabela 1).

Entre 2012 e 2016, a média de matrículas foi 34.372. O maior volume médio de matrículas nesse período foi no CIL 01 de Brasília (6.922), seguido do CIL de Ceilândia (5.917) e o de Taguatinga (4.424) (Tabela 1).

Há que se destacar que, em 2014 foram criados os CILs de Planaltina, Santa Maria e Recanto das Emas, cujo número de matrículas, em 2015, totalizou 1.202. Em 2015, foram criados os CILs de São Sebastião, Núcleo Bandeirante e Paranoá. Em 2016, esses novos Centros de Línguas totalizaram 4.012 matrículas, representando 9,85% do total de matrículas (Tabela 1).

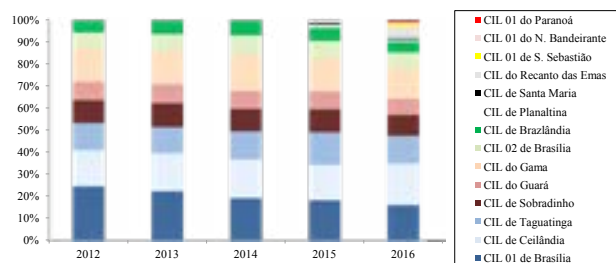
Em 2012, 24,75% das matrículas foram feitas no CIL 01 de Brasília, seguido pelo de Ceilândia (16,31%) e o do Gama (15,03%). A menor proporção de matrículas foi verificada no CIL de Brazlândia (5,59%) (Tabela 1; Gráfico 1).

Em 2016, o CIL de Ceilândia passou a ter maior proporção de matrículas (18,70%) seguido pelo CIL 01 de Brasília (16,31%) e o de Taguatinga (12,61%) (Tabela 1; Gráfico 1).

Considerando apenas as matrículas nos Centros

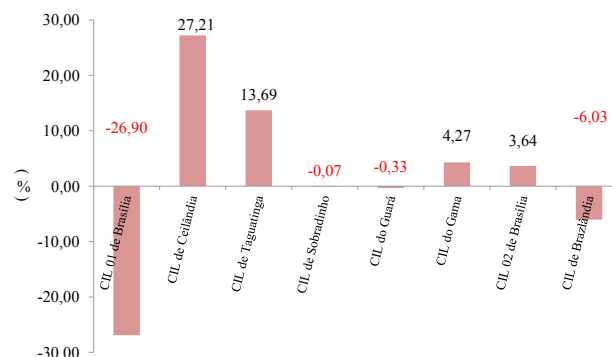
Interescolares já existentes em 2012, observou-se que, entre 2012 e 2016, a participação proporcional das matrículas aumentou 27,21% no CIL de Ceilândia, 13,69% no de Taguatinga, 4,27% no do Gama e 3,64% no CIL 02 de Brasília. Nos demais houve redução, destacando-se o CIL 01 de Brasília e o de Brazlândia, com queda de 26,90% e 6,03%, respectivamente (Tabela 1; Gráfico 2).

Gráfico 1 – Evolução percentual do número de matrículas iniciais por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF
Nota: Nº de matrículas relativo ao 1º semestre.

Gráfico 2 – Variação proporcional do percentual de matrículas iniciais por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF
Notas: (1) Exclui os CILs criados a partir de 2014, considera apenas as matrículas nos CILs criados até 2012;
(2) Nº de matrículas relativo ao 1º semestre.

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas* iniciais por Instituição Educacional – CIL, Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Instituição Educacional | Ano de criação | 2012 | | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | | Média matrículas 2012-2016 | Variação proporcional 2012-2016* | Variação proporcional 2012-2016 |
|---|--------------------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| | | | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | | | |
| 53001257 | CIL 01 de Brasília | 1975 | 8.329 | 24,75 | 7.339 | 22,58 | 6.037 | 19,46 | 6.262 | 18,44 | 6.641 | 16,31 | 6.922 | -26,90 | -34,10 |
| 53003969 | CIL de Ceilândia | 1988 | 5.488 | 16,31 | 5.608 | 17,25 | 5.425 | 17,49 | 5.449 | 16,05 | 7.615 | 18,70 | 5.917 | 27,21 | 14,67 |
| 53003977 | CIL de Taguatinga | 1990 | 4.140 | 12,30 | 3.816 | 11,74 | 3.976 | 12,82 | 5.053 | 14,88 | 5.134 | 12,61 | 4.424 | 13,69 | 2,49 |
| 53005600 | CIL de Sobradinho | 1990 | 3.500 | 10,40 | 3.480 | 10,71 | 3.093 | 9,97 | 3.466 | 10,21 | 3.815 | 9,37 | 3.471 | -0,07 | -9,92 |
| 53010981 | CIL do Guará | 1995 | 2.785 | 8,27 | 2.812 | 8,65 | 2.518 | 8,12 | 2.780 | 8,19 | 3.028 | 7,44 | 2.785 | -0,33 | -10,14 |
| 53011350 | CIL do Gama | 1996 | 5.058 | 15,03 | 4.933 | 15,18 | 5.055 | 16,29 | 5.117 | 15,07 | 5.753 | 14,13 | 5.183 | 4,27 | -6,00 |
| 53012801 | CIL 02 de Brasília | 1998 | 2.474 | 7,35 | 2.461 | 7,57 | 2.783 | 8,97 | 2.637 | 7,77 | 2.797 | 6,87 | 2.630 | 3,64 | -6,57 |
| 53012976 | CIL de Brazlândia | 1998 | 1.882 | 5,59 | 2.053 | 6,32 | 2.138 | 6,89 | 1.989 | 5,86 | 1.929 | 4,74 | 1.998 | -6,03 | -15,29 |
| 53016386 | CIL de Planaltina | 2014 | - | - | - | - | - | - | 480 | 1,41 | 415 | 1,02 | - | - | - |
| 53016408 | CIL De Santa Maria | 2014 | - | - | - | - | - | - | 281 | 0,83 | 216 | 0,53 | - | - | - |
| 53016432 | CIL do Recanto das Emas | 2014 | - | - | - | - | - | - | 441 | 1,30 | 2.040 | 5,01 | - | - | - |
| 53016734 | CIL 01 de S. Sebastião | 2015 | - | - | - | - | - | - | - | - | 436 | 1,07 | - | - | - |
| 53016742 | CIL 01 Do N. Bandeirante | 2015 | - | - | - | - | - | - | - | - | 464 | 1,14 | - | - | - |
| 53016815 | CIL 01 do Paranoá | 2015 | - | - | - | - | - | - | - | - | 441 | 1,08 | - | - | - |
| Total de alunos CIL - DF | | | 33.656 | 100,00 | 32.502 | 100,00 | 31.025 | 100,00 | 33.955 | 100,00 | 40.724 | 100,00 | 34.372 | | |
| Total de alunos CIL - DF exceto os criados a partir de 2014 | | | 33.656 | 100,00 | 32.502 | 100,00 | 31.025 | 100,00 | 32.753 | 96,46 | 36.712 | 90,15 | 33.330 | | |

* Considerando apenas as matrículas nos CILs criados até 2012

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Notas: (1) Exclui os CILs criados a partir de 2014.

(2) Nº de matrículas relativo ao 1º semestre.

3.1.2 Professores

Segundo as informações coletadas pelo Censo Escolar do DF, o total de servidores da carreira magistério atuando nos Centros Interescolares de Línguas no DF passou de 446 (2012) para 580 (2016), o que representou um aumento de 30,04% no período. A média de docentes no período foi de 492 (Tabela 2).

Considerando apenas os CILs existentes em 2012, 510 professores atuavam nessas instituições, representando um aumento de 14,35% entre 2012 e 2016. Nesse período, a média de profissionais foi de 472 (Tabela 2).

Entre as instituições, destacou-se o CIL 01 de Brasília, com uma média de 98 professores. Por outro lado, a média no CIL de Brazlândia foi a menor: 29 (Tabela 2).

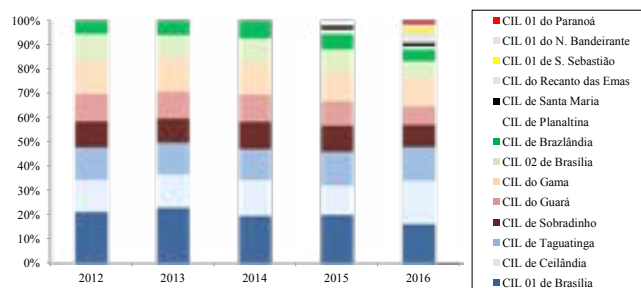
Em 2012, 21,30% dos professores encontravam-se no CIL 01 de Brasília, enquanto apenas 5,61% estavam no de Brazlândia (Tabela 2; Gráfico 3).

Em 2016, o CIL de Ceilândia passou a ter maior proporção de docentes (17,76%), seguido por CIL 01 de Brasília (16,38%) e o de Taguatinga (13,79%). Nesse ano, do total de docentes, 12,07% encontravam-se nos Centros

Interescolares criados a partir de 2014, sendo a maior concentração (4,83%) no CIL do Recanto das Emas (Tabela 2; Gráfico 3).

Entre 2012 e 2016, considerando apenas os CILs existentes em 2012, observou-se que, proporcionalmente, o CIL de Ceilândia aumentou em mais de 50% o percentual de professores, com um incremento de 6,97 pontos percentuais (p,p) no período. O de Taguatinga

Gráfico 3 – Evolução percentual do número de servidores da carreira magistério* por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF
* Total de efetivos e Substitutos/Contrato

Tabela 2 - Evolução do número de servidores da carreira magistério* por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Instituição Educacional | 2012 | | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | | Média 2012-2016 | Variação proporcional 2012-2016** | Variação proporcional 2012-2016 |
|---|--------------------------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|-----------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| | | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | | | |
| 53001257 | CIL 01 de Brasília | 95 | 21,30 | 106 | 22,99 | 93 | 19,75 | 101 | 20,12 | 95 | 16,38 | 98 | -12,55 | -23,10 |
| 53003969 | CIL de Ceilândia | 59 | 13,23 | 63 | 13,67 | 69 | 14,65 | 60 | 11,95 | 103 | 17,76 | 71 | 52,67 | 34,24 |
| 53003977 | CIL de Taguatinga | 59 | 13,23 | 60 | 13,02 | 60 | 12,74 | 70 | 13,94 | 80 | 13,79 | 66 | 18,58 | 4,27 |
| 53005600 | CIL de Sobradinho | 48 | 10,76 | 46 | 9,98 | 53 | 11,25 | 54 | 10,76 | 53 | 9,14 | 51 | -3,44 | -15,09 |
| 53010981 | CIL do Guará | 50 | 11,21 | 51 | 11,06 | 52 | 11,04 | 50 | 9,96 | 44 | 7,59 | 49 | -23,04 | -32,33 |
| 53011350 | CIL do Gama | 62 | 13,90 | 63 | 13,67 | 63 | 13,38 | 61 | 12,15 | 66 | 11,38 | 63 | -6,91 | -18,14 |
| 53012801 | CIL 02 de Brasília | 48 | 10,76 | 44 | 9,54 | 46 | 9,77 | 46 | 9,16 | 42 | 7,24 | 45 | -23,48 | -32,72 |
| 53012976 | CIL de Brazlândia | 25 | 5,61 | 28 | 6,07 | 35 | 7,43 | 32 | 6,37 | 27 | 4,66 | 29 | -5,55 | -16,95 |
| 53016386 | CIL de Planaltina | - | - | - | - | - | - | 9 | 1,79 | 8 | 1,38 | - | - | - |
| 53016408 | CIL De Santa Maria | - | - | - | - | - | - | 7 | 1,39 | 8 | 1,38 | - | - | - |
| 53016432 | CIL do Recanto das Emas | - | - | - | - | - | - | 12 | 2,39 | 28 | 4,83 | - | - | - |
| 53016734 | CIL 01 de S. Sebastião | - | - | - | - | - | - | - | - | 8 | 1,38 | - | - | - |
| 53016742 | CIL 01 Do N. Bandeirante | - | - | - | - | - | - | - | - | 9 | 1,55 | - | - | - |
| 53016815 | CIL 01 do Paranoá | - | - | - | - | - | - | - | - | 9 | 1,55 | - | - | - |
| Total de alunos CIL - DF | | 446 | 100,00 | 461 | 100,00 | 471 | 100,00 | 502 | 100,00 | 580 | 100,00 | 492 | - | - |
| Total de alunos CIL - DF exceto os criados a partir de 2014 | | 446 | 100,00 | 461 | 100,00 | 471 | 100,00 | 474 | 94,42 | 510 | 87,93 | 472 | - | - |

* Total de efetivos e Substitutos/Contrato

**exceto os criados a partir de 2012

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 3 - Evolução do número de servidores da carreira magistério* por Instituição Educacional** – CIL. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Instituição Educacional | 2012 | | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | | Variação proporcional 2012-2016 |
|----------|-------------------------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|---------------------------------|
| | | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | |
| 53001257 | CIL 01 de Brasília | 95 | 21,30 | 106 | 22,99 | 93 | 19,75 | 101 | 21,31 | 95 | 18,63 | -12,55 |
| 53003969 | CIL de Ceilândia | 59 | 13,23 | 63 | 13,67 | 69 | 14,65 | 60 | 12,66 | 103 | 20,20 | 52,67 |
| 53003977 | CIL de Taguatinga | 59 | 13,23 | 60 | 13,02 | 60 | 12,74 | 70 | 14,77 | 80 | 15,69 | 18,58 |
| 53005600 | CIL de Sobradinho | 48 | 10,76 | 46 | 9,98 | 53 | 11,25 | 54 | 11,39 | 53 | 10,39 | -3,44 |
| 53010981 | CIL do Guará | 50 | 11,21 | 51 | 11,06 | 52 | 11,04 | 50 | 10,55 | 44 | 8,63 | -23,04 |
| 53011350 | CIL do Gama | 62 | 13,90 | 63 | 13,67 | 63 | 13,38 | 61 | 12,87 | 66 | 12,94 | -6,91 |
| 53012801 | CIL 02 de Brasília | 48 | 10,76 | 44 | 9,54 | 46 | 9,77 | 46 | 9,70 | 42 | 8,24 | -23,48 |
| 53012976 | CIL de Brazlândia | 25 | 5,61 | 28 | 6,07 | 35 | 7,43 | 32 | 6,75 | 27 | 5,29 | -5,55 |
| Total | | 446 | 100,00 | 461 | 100,00 | 471 | 100,00 | 474 | 100,00 | 510 | 100,00 | - |

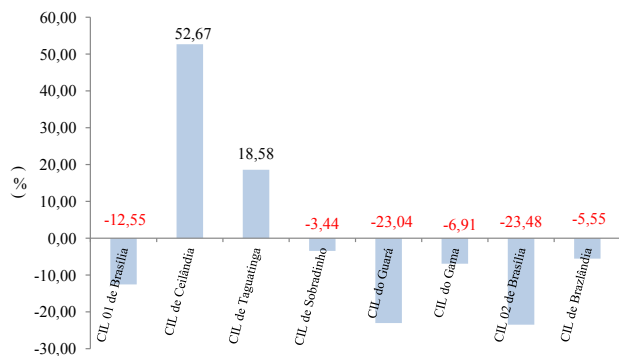
* Total de efetivos e Substitutos/Contrato. Exceto nos criados a partir de 2012

** Total de efetivos e Substitutos/Contrato

**exceto os criados a partir de 2012

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 4 – Variação proporcional do número de servidores da carreira magistério* por Instituição Educacional – CIL** - Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF
 * Total de efetivos e Substitutos/Contrato
 ** Excluindo os CILs criados a partir de 2014

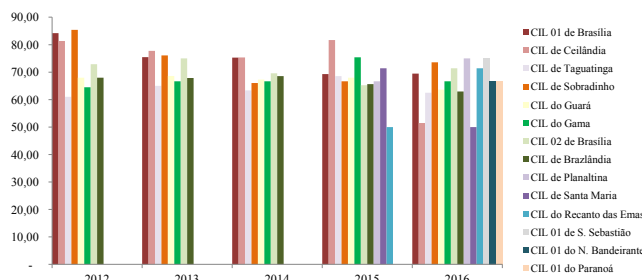
também mostrou acréscimo de 18,58% na participação de docentes no seu quadro. Nos demais CILs, houve redução na distribuição proporcional desses profissionais, destacando-se o do Guará e o CIL 02 de Brasília, cuja redução foi de 23,04% e de 23,48%, respectivamente (Tabela 3; Gráfico 4).

Ao analisar a distribuição de professores em sala de aula, observou-se que, em 2012, do total de docentes dos CILs, 74,22% (331) estavam em sala de aula. Em 2016, essa participação passou para 64,66% (375). Se considerarmos apenas os professores dos CILs existentes em 2012, esse percentual é de 64,12% (327) (Tabela 4).

Em 2012, os CIL de Sobradinho com 85,42%, o CIL 01 de Brasília (84,21%) e o de Ceilândia (81,36%) apresentaram maior percentual de professores na instituição em sala de aula. Por outro lado, o de Taguatinga apresentou a menor participação (61,02%) (Tabela 4).

Entre os Centros Interescolares de Línguas criados a partir de 2012, observou-se que, considerando os docentes em cada instituição, a maior proporção de

Gráfico 5 - Evolução percentual do número de servidores da carreira magistério* em sala de aula por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF
 * Total de efetivos e Substitutos/Contrato

docentes em sala de aula foi de 75%, tanto no CIL de Planaltina quanto no CIL 01 de São Sebastião. No CIL de Santa Maria os resultados mostraram que apenas metade dos docentes dessa instituição se encontrava em sala de aula (Tabela 4; Gráfico 5).

3.2 Escola Parque - EP

3.2.1 Matrícula

Entre 2012 e 2016, nas Escolas Parques, a média de matrículas foi de 12.175. Há que se considerar que duas dessas escolas foram criadas em 2014 (EP da Natureza de Brazlândia e EP Anísio Teixeira), e que, juntas, totalizaram 2.735 matrículas, em 2016. Assim, se considerarmos apenas as que já existiam em 2012, a média de matrículas foi 10.692.

Em 2012, 71% das matrículas se concentraram na EP 303/304 Norte (25,68%), EP 307/308 Sul (22,68%) e na EP 210/211 Norte (22,64%) (Tabela 5).

Em 2016, o quadro muda, uma vez que as diferenças na participação de cada EP diminuem, com exceção da 313/314 Sul, que passou de 14,30% para 16,06% entre 2012 e 2016. A instituição da 303/304 Norte ainda

Tabela 4 - Evolução do número de servidores da carreira magistério* em sala de aula por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Instituição Educacional | 2012 | | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | |
|--|--------------------------|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|
| | | Em sala de aula | (%) | Em sala de aula | (%) | Em sala de aula | (%) | Em sala de aula | (%) | Em sala de aula | (%) |
| 53001257 | CIL 01 de Brasília | 80 | 84,21 | 80 | 75,47 | 70 | 75,27 | 70 | 69,31 | 66 | 69,47 |
| 53003969 | CIL de Ceilândia | 48 | 81,36 | 49 | 77,78 | 52 | 75,36 | 49 | 81,67 | 53 | 51,46 |
| 53003977 | CIL de Taguatinga | 36 | 61,02 | 39 | 65,00 | 38 | 63,33 | 48 | 68,57 | 50 | 62,50 |
| 53005600 | CIL de Sobradinho | 41 | 85,42 | 35 | 76,09 | 35 | 66,04 | 36 | 66,67 | 39 | 73,58 |
| 53010981 | CIL do Guará | 34 | 68,00 | 35 | 68,63 | 35 | 67,31 | 34 | 68,00 | 28 | 63,64 |
| 53011350 | CIL do Gama | 40 | 64,52 | 42 | 66,67 | 42 | 66,67 | 46 | 75,41 | 44 | 66,67 |
| 53012801 | CIL 02 de Brasília | 35 | 72,92 | 33 | 75,00 | 32 | 69,57 | 30 | 65,22 | 30 | 71,43 |
| 53012976 | CIL de Brazlândia | 17 | 68,00 | 19 | 67,86 | 24 | 68,57 | 21 | 65,63 | 17 | 62,96 |
| 53016386 | CIL de Planaltina | - | - | - | - | - | - | 6 | 66,67 | 6 | 75,00 |
| 53016408 | CIL De Santa Maria | - | - | - | - | - | - | 5 | 71,43 | 4 | 50,00 |
| 53016432 | CIL do Recanto das Emas | - | - | - | - | - | - | 6 | 50,00 | 20 | 71,43 |
| 53016734 | CIL 01 de S. Sebastião | - | - | - | - | - | - | - | - | 6 | 75,00 |
| 53016742 | CIL 01 Do N. Bandeirante | - | - | - | - | - | - | - | - | 6 | 66,67 |
| 53016815 | CIL 01 do Paranoá | - | - | - | - | - | - | - | - | 6 | 66,67 |
| Total de professores CIL - DF | | 331 | 74,22 | 332 | 72,02 | 328 | 69,64 | 351 | 69,92 | 375 | 64,66 |
| Total de professores CIL - DF exceto os criados a partir de 2014 | | 331 | 74,22 | 332 | 72,02 | 328 | 69,64 | 334 | 70,46 | 327 | 64,12 |

* Total de efetivos e Substitutos/Contrato
 Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 5 - Evolução do número de matrículas iniciais por Instituição Educacional – Escolas Parques. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Instituição Educacional | Ano de criação | 2012 | | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | | Média matrículas 2012-2016 | Variação proporcional 2012-2016* |
|--|------------------------------|----------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------------------|----------------------------------|
| | | | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | | |
| 53001877 | EP 307/308 Sul | 1966 | 1.902 | 22,68 | 2.383 | 20,45 | 2.645 | 23,80 | 2.831 | 17,83 | 2.543 | 18,38 | 2.461 | 1,01 |
| 53001869 | EP 303/304 Norte | 1977 | 2.154 | 25,68 | 2.948 | 25,29 | 2.634 | 23,70 | 2.573 | 16,20 | 2.592 | 18,73 | 2.580 | -9,09 |
| 53001885 | EP 313/314 Sul | 1977 | 1.199 | 14,30 | 2.018 | 17,31 | 2.048 | 18,43 | 2.274 | 14,32 | 2.222 | 16,06 | 1.952 | 40,01 |
| 53001842 | EP 210/211 Norte | 1980 | 1.899 | 22,64 | 2.379 | 20,41 | 1.895 | 17,05 | 1.871 | 11,78 | 1.975 | 14,27 | 2.004 | -21,42 |
| 53001850 | EP 210/211 Sul | 1993 | 1.233 | 14,70 | 1.927 | 16,53 | 1.893 | 17,03 | 1.652 | 10,40 | 1.769 | 12,79 | 1.695 | 8,40 |
| 53016220 | EP da Natureza de Brazlândia | 2014 | - | - | - | - | - | - | 1.245 | 7,84 | 496 | 3,58 | | |
| 53016041 | EP Anísio Teixeira | 2014 | - | - | - | - | - | - | 3.436 | 21,63 | 2.239 | 16,18 | | |
| Total de alunos EP - DF | | | 8.387 | 100,00 | 11.655 | 100,00 | 11.115 | 100,00 | 15.882 | 100,00 | 13.836 | 100,00 | 12.175 | |
| Total de alunos EP - DF exceto os criados a partir de 2014 | | | 8.387 | 100,00 | 11.655 | | 11.115 | | 11.201 | 70,53 | 11.101 | 80,23 | 10.692 | |

* Considerando apenas as matrículas nos CILs criados até 2012

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

*exceto as EPs criadas a partir de 2012

se destacou, mas com menor participação: 18,73% do total de matrículas (Tabela 5; Gráfico 6).

As EPs criadas em 2014 foram responsáveis por 2.735 matrículas, ou seja, 19,77% do total. Assim, se considerarmos apenas as matrículas das EP existentes em 2012, observou-se que a EP 313/314 Sul apresentou o maior aumento proporcional: 40,01% no período estudado, enquanto a EP 210/211 Sul aumentou 8,40%, e a 307/308 Sul, 1,01%. Enquanto isso, as Escolas Parques EP 210/211 Norte e a 303/304 Norte, reduziram suas participações no percentual de matrículas, destacando-se a primeira, cuja diminuição foi de 21,42%. A EP 303/304 Norte, apesar de apresentar o maior volume de matrículas, mostrou queda de 9,09% na participação proporcional (Tabela 5; Gráfico 7).

3.2.2 Professores

Entre 2012 e 2016 o número de docentes nas Escolas Parques passou de 257 para 367, o que correspondeu a um aumento de 42,80%.

Se considerarmos apenas as escolas existentes em 2012, o contingente de professores em 2016 foi menor: 275. Ou seja, um quarto dos professores (92)

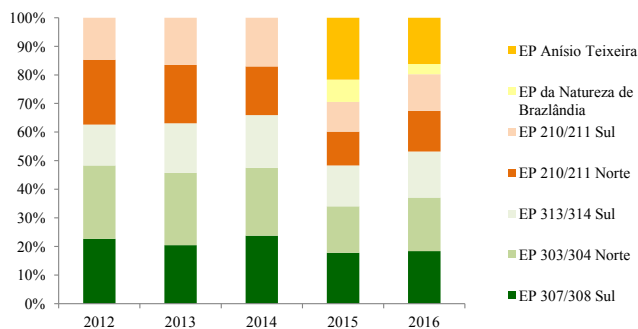
encontrava-se nas EPs criadas em 2014, sendo que 66 (17,98%) deles estavam na EP Anísio Teixeira. A média foi de 301 docentes no período, destacando-se a EP 307/308 Sul com uma média de 69 professores (Tabela 6).

Em 2012, 51% dos docentes, encontravam-se nas EPs 307/308 Sul e 303/304 Norte, as primeiras criadas no DF. Em 2016, essa participação caiu para 32,97%. (Tabela 6; Gráfico 8).

Considerando-se apenas as Escolas Parques existentes em 2012, observou-se que, a média de docentes foi 262 entre 2012 e 2016. A EP 313/314 Sul chamou a atenção por apresentar um aumento proporcional de 40,18% no período. Por outro lado, a EP 307/308 Sul, apresentou queda de 15,27% na participação na distribuição percentual, seguido da EP 303/304 Norte, cuja redução foi de 14,60% (Tabela 8 Gráfico 9).

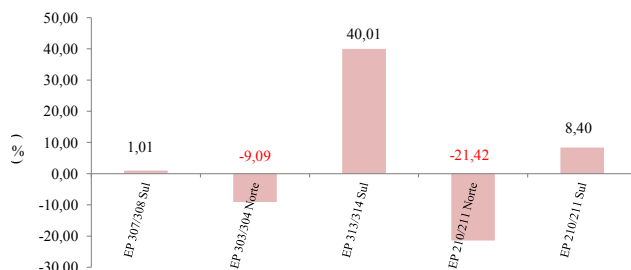
Analisando a participação dos professores em sala de aula no total de docentes, observou-se que, em 2012, dos 257, 78,60% atuavam em sala de aula. Em 2016, esse percentual caiu 7,79%, uma vez que a proporção de servidores da carreira magistério em sala de aula foi de 72,48%. Se considerarmos apenas as EPs existentes em 2012, esse arrefecimento foi um pouco menor: (69,82%), mas com redução de 11,17% no período estudado (Tabela 7).

Gráfico 6 – Evolução percentual do número de matrículas iniciais por Instituição Educacional – Escolas Parques. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

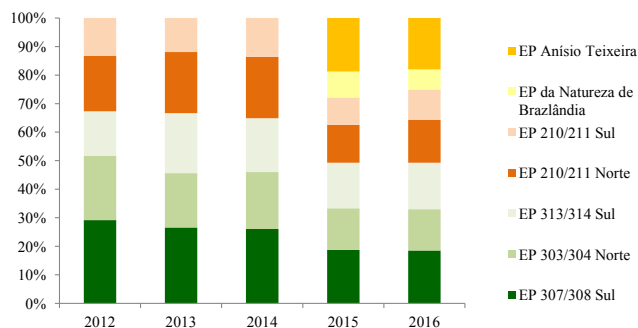
Gráfico 7 – Variação proporcional do número de matrículas iniciais por Instituição Educacional – Escolas Parques*. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

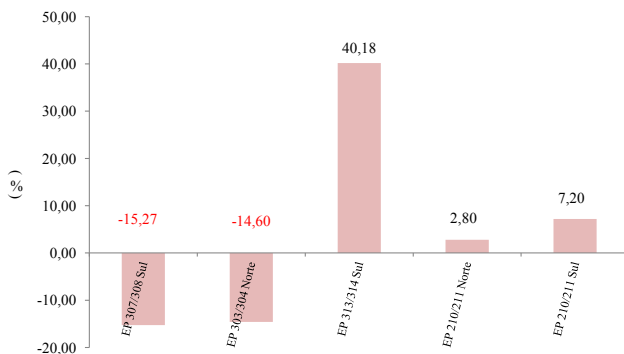
* exceto as EPs criadas a partir de 2012

Gráfico 8 – Evolução percentual do número de servidores da carreira magistério* por Instituição Educacional – Escolas Parques. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF
* Total de efetivos e Substitutos/Contrato

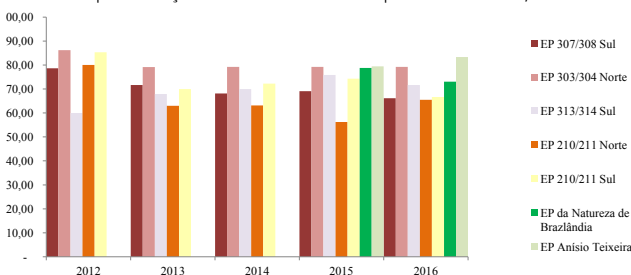
Gráfico 9 – Variação proporcional do número de servidores da carreira magistério* por Instituição Educacional – Escolas Parques*. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF
* exceto as EPs criadas a partir de 2012

Considerando cada instituição isoladamente, em quase todas verificou-se redução no percentual de professores em sala de aula, exceto na EP 313/314 Sul, cuja proporção de docentes passou de 60% para 71,67%. Dentre as demais a maior queda se deu na EP 210/211 Sul (21,84%). A EP Anísio Teixeira, criada em 2014, destacou-se em 2016, por ter 83,33% dos docentes em sala de aula (Tabela 7; Gráfico 10).

Gráfico 10 – Evolução percentual do número de servidores da carreira magistério* em sala de aula por Instituição Educacional – Escolas Parques. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF
* Total de efetivos e Substitutos/Contrato

Tabela 6 - Evolução do número de servidores da carreira magistério* por Instituição Educacional – Escolas Parques. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Instituição Educacional | 2012 | | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | | Média 2012-2016 | Variação proporcional 2012-2016** | Variação proporcional 12012- |
|--|------------------------------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|-----------------|-----------------------------------|------------------------------|
| | | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | | | |
| 53001877 | EP 307/308 Sul | 75 | 29,18 | 67 | 26,59 | 69 | 26,04 | 68 | 18,73 | 68 | 18,53 | 69 | -15,27 | -36,51 |
| 53001869 | EP 303/304 Norte | 58 | 22,57 | 48 | 19,05 | 53 | 20,00 | 53 | 14,60 | 53 | 14,44 | 53 | -14,60 | -36,01 |
| 53001885 | EP 313/314 Sul | 40 | 15,56 | 53 | 21,03 | 50 | 18,87 | 58 | 15,98 | 60 | 16,35 | 52 | 40,18 | 5,04 |
| 53001842 | EP 210/211 Norte | 50 | 19,46 | 54 | 21,43 | 57 | 21,51 | 48 | 13,22 | 55 | 14,99 | 53 | 2,80 | -22,97 |
| 53001850 | EP 210/211 Sul | 34 | 13,23 | 30 | 11,90 | 36 | 13,58 | 35 | 9,64 | 39 | 10,63 | 35 | 7,20 | -19,67 |
| 53016220 | EP da Natureza de Brazlândia | - | - | - | - | - | - | 33 | 9,09 | 26 | 7,08 | - | - | - |
| 53016041 | EP Anísio Teixeira | - | - | - | - | - | - | 68 | 18,73 | 66 | 17,98 | - | - | - |
| Total de alunos EP - DF | | 257 | 100,00 | 252 | 100,00 | 265 | 100,00 | 363 | 100,00 | 367 | 100,00 | 301 | - | - |
| Total de alunos EP - DF exceto os criados a partir de 2014 | | 257 | | 252 | | 265 | | 262 | 72,18 | 275 | 74,93 | 262 | | |

Fonte: Censo Escolar - SE/DF
* Total de efetivos e Substitutos/Contrato
** exceto as EPs criadas a partir de 2012

Tabela 7 - Evolução do número de servidores da carreira magistério* em sala de aula por Instituição Educacional – Escolas Parques. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Instituição Educacional | 2012 | | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | | Variação proporcional 2012-2016 |
|--|------------------------------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|---------------------------------|
| | | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | N | (%) | |
| 53001877 | EP 307/308 Sul | 59 | 78,67 | 48 | 71,64 | 47 | 68,12 | 47 | 69,12 | 45 | 66,18 | -15,88 |
| 53001869 | EP 303/304 Norte | 50 | 86,21 | 38 | 79,17 | 42 | 79,25 | 42 | 79,25 | 42 | 79,25 | -8,08 |
| 53001885 | EP 313/314 Sul | 24 | 60,00 | 36 | 67,92 | 35 | 70,00 | 44 | 75,86 | 43 | 71,67 | 19,44 |
| 53001842 | EP 210/211 Norte | 40 | 80,00 | 34 | 62,96 | 36 | 63,16 | 27 | 56,25 | 36 | 65,45 | -18,18 |
| 53001850 | EP 210/211 Sul | 29 | 85,29 | 21 | 70,00 | 26 | 72,22 | 26 | 74,29 | 26 | 66,67 | -21,84 |
| 53016220 | EP da Natureza de Brazlândia | - | - | - | - | - | - | 26 | 78,79 | 19 | 73,08 | - |
| 53016041 | EP Anísio Teixeira | - | - | - | - | - | - | 54 | 79,41 | 55 | 83,33 | - |
| Total de alunos EP - DF | | 202 | 78,60 | 177 | 70,24 | 186 | 70,19 | 266 | 73,28 | 266 | 72,48 | -7,79 |
| Total de alunos EP - DF exceto os criados a partir de 2014 | | 202 | 78,60 | 177 | 70,24 | 186 | 70,19 | 186 | 70,99 | 192 | 69,82 | -11,17 |

* Total de efetivos e Substitutos/Contrato

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

2.3 – Centro Integrado de Educação Física - CIEF

2.3.1 – Matrícula

Entre 2012 e 2016 o número de matrículas no CIEF de alunos provenientes de escolas tributárias, que era de 1.675, passou para 1.832, representando um aumento de 9,37% (Tabela 8; Gráfico 11).

3.3.2 Professores

Em 2012, os dados do Censo Escolar do DF apontaram 36 servidores da carreira magistério no CIEF. Em 2016, esse número aumentou 5,56%, passando para 38. Já o número de docentes em sala de aula caiu 3,33%, passando para 29 (Tabela 9; Gráfico 12).

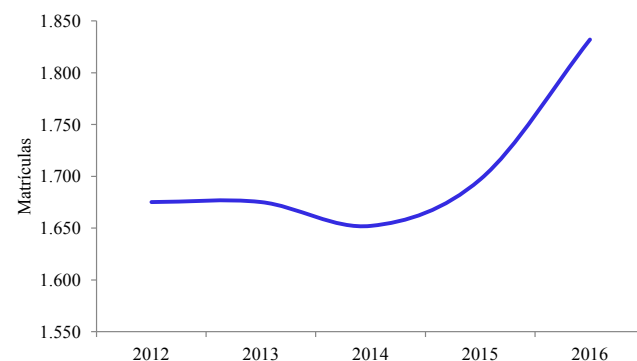
No período estudado, a participação de docentes em sala de aula passou de 83,33% para 76,32%. Ou seja, houve um arrefecimento de 8,42%. Cabe ressaltar que, entre 2013 e 2015, essa redução foi mais acentuada, retomando aumento em 2016, mesmo com menor percentual quando comparado a 2012 (Gráfico 13).

3.4 Escolas do Parque da Cidade (Promoção Educativa do Menor) - PROEM

3.4.1 Matrícula

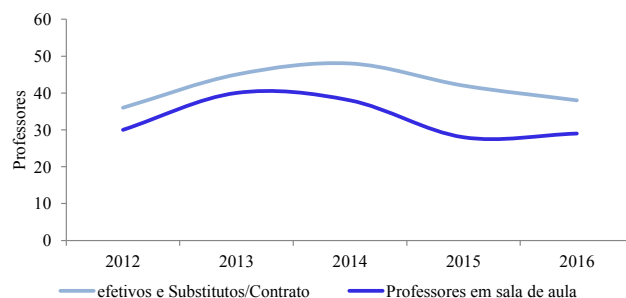
Segundo os dados do Censo Escolar do DF, em 2012 foram feitas 116 matrículas. Esse volume pouco mudou nos anos analisados, chegando a 114, em 2016. No período estudado, o maior número de matrículas foi em 2014 com 137 alunos matriculados (Tabela 10; Gráfico 14).

Gráfico 11 – Evolução do número de matrículas iniciais* - CIEF
Fonte: Censo Escolar - SE/DF



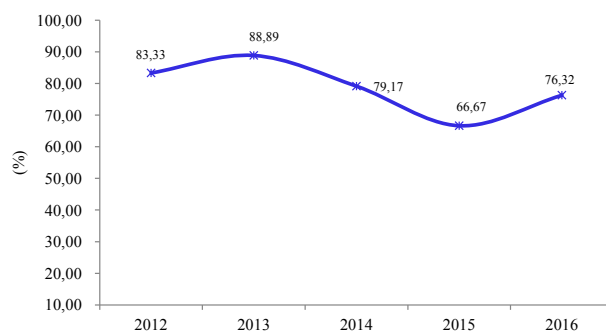
* matrículas de alunos oriundos de escolas tributárias
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 12 – Evolução do número de servidores da Carreira Magistério* e de professores em sala de aula – CIEF. Distrito Federal, 2012-2016



* Total de efetivos e Substitutos/Contrato
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 13 – Evolução do percentual de professores* em sala de aula – CIEF. Distrito Federal, 2012-2016



* Total de efetivos e Substitutos/Contrato
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 8 - Evolução do número de matrículas iniciais* - CIEF

| Código | Instituição Educacional | Ano de criação | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | Varição |
|----------|--|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|
| 53001273 | CIEF - Centro Integrado de Educação Física | 1977 | 1.675 | 1.675 | 1.652 | 1.697 | 1.832 | 9,37 |

* matrículas de alunos oriundos de escolas tributárias

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 9 - Evolução do número de servidores da Carreira Magistério* e de professores em sala de aula – CIEF. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Servidores - carreira magistério | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | Varição |
|----------|----------------------------------|------|------|------|------|------|---------|
| 53001273 | efetivos e Substitutos/Contrato | 36 | 45 | 48 | 42 | 38 | 5,56 |
| | Professores em sala de aula | 30 | 40 | 38 | 28 | 29 | -3,33 |

* Total de efetivos e Substitutos/Contrato

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

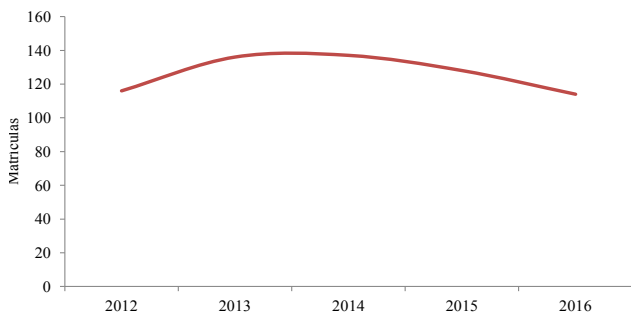
3.4.2 Professores

Em 2012, havia 35 servidores da carreira magistério no PROEM, sendo 30 em exercício nas salas de aulas. Em 2016, esse número aumentou 8,57%, passando a instituição a ter 38 professores. Desses, 27 atuavam em

sala de aula, o que representou uma redução de 10% no período considerado (Tabela 11; Gráfico 15).

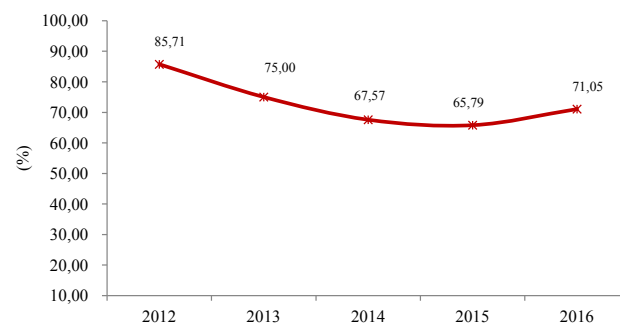
Em 2012, do total de docentes do PROEM, 85,71% encontravam-se em sala de aula. Em 2016, essa participação caiu 17,11%, passando a representar 71,05% (Gráfico 16).

Gráfico 14 – Evolução do número de matrículas iniciais - PROEM. Distrito Federal, 2012-2016



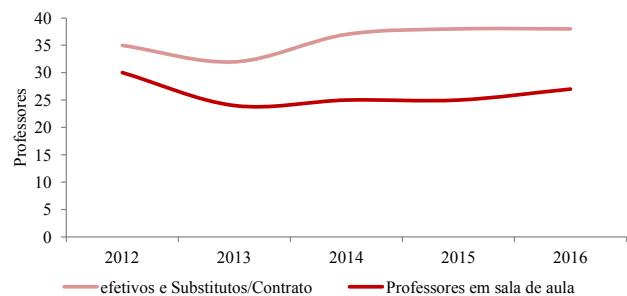
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 16 – Evolução do percentual de professores* em sala de aula – PROEM. Distrito Federal, 2012-2016



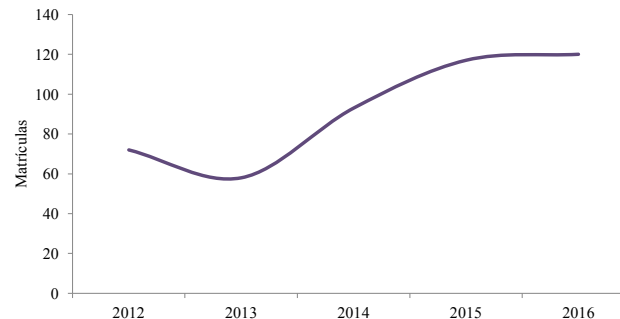
* Total de efetivos e Substitutos/Contrato
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 15 – Evolução do número de servidores da Carreira Magistério* e de professores em sala de aula – PROEM. Distrito Federal, 2012-2016



* Total de efetivos e Substitutos/Contrato
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 17 – Evolução do número de matrículas iniciais - EMMP. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 10 - Evolução do número de matrículas iniciais – PROEM. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Instituição Educacional | Ano de criação | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | Varição |
|----------|--|----------------|------|------|------|------|------|---------|
| 53001893 | PROEM - Escola do Parque da Cidade (Promoção Educativa do Menor) | 1981 | 116 | 136 | 137 | 128 | 114 | -1,72 |

* matrículas de alunos oriundos de escolas tributárias

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 11 - Evolução do número de servidores da Carreira Magistério* e de professores em sala de aula – PROEM. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Servidores - carreira magistério | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | Varição |
|----------|----------------------------------|------|------|------|------|------|---------|
| 53001893 | efetivos e Substitutos/Contrato | 35 | 32 | 37 | 38 | 38 | 8,57 |
| | Professores em sala de aula | 30 | 24 | 25 | 25 | 27 | -10,00 |

* Total de efetivos e Substitutos/Contrato
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

3.5 Escolas Meninas e Meninos do Parque da Cidade – EMMP

3.5.1 Matrícula

Segundo dados do Censo Escolar do DF, em 2012 foram matriculados na EMMP 72 alunos. Em 2016, o número de matrículas aumentou 66,67%, passando para 120. Chamou a atenção a aumento de alunos a partir de 2014, talvez por um maior conhecimento por parte da população alvo dessa instituição, ou aumento no número de indivíduos morando nas ruas (Tabela 12; Gráfico 17).

3.5.2 Professores

Entre 2012 e 2016, o número de professores efetivos e substitutos ou contratos na EMMP passou de 20 para 15, o que representou uma redução de 25,0% no período. Nesse período o volume de docentes em sala de aula também caiu, passando de 13 para 10, ou seja, diminuiu 23,08% (Tabela 13; Gráfico 18).

A proporção dos docentes em sala de aula em relação ao total de servidores da carreira magistério que atuavam na EMMP passou de 65% para 66,67%, o que

correspondeu a um aumento de 2,56% no período estudado (Gráfico 19).

3.6 Escola da Natureza

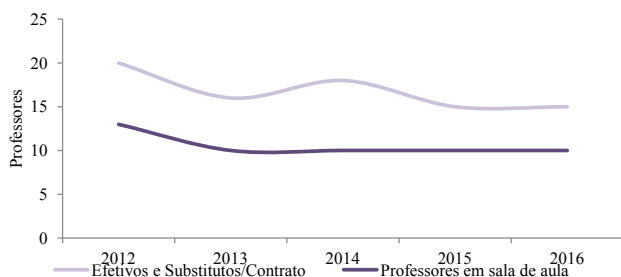
3.6.1 Matrícula

Na Escola da Natureza, há que se observar que não se considera o número de matrículas, mas o de alunos atendidos, uma vez que os alunos atendidos são oriundos de escolas tributárias que solicitam atividades pontuais na área de meio ambiente.

Até o ano de 2016 eram atendidos prioritariamente alunos do ensino fundamental séries/anos iniciais, mas já houve situações em que a escola atendeu desde crianças do ensino fundamental aos do ensino médio. Em 2016, o atendimento priorizou os alunos do ensino fundamental séries/anos iniciais.

Entre 2012 e 2016, o número de alunos atendidos passou de 1.170 para 433, representando uma queda de 62,66% no período. Em 2014, foi notificado o atendimento de 2.812 alunos, o maior número no período. Essa oscilação não quer dizer que a escola está deixando de atender, mas por desenvolver atividades específicas, elas podem estar sendo realizadas na própria escola tributária dos alunos atendidos e não no espaço físico da Escola da Natureza (Tabela 14; Gráfico 20).

Gráfico 18 – Evolução do número de servidores da Carreira Magistério* e de professores em sala de aula – EMMP. Distrito Federal, 2012-2016



* Total de efetivos e Substitutos/Contrato
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 19 – Evolução do percentual de professores* em sala de aula – EMMP. Distrito Federal, 2012-2016



* Total de efetivos e Substitutos/Contrato
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 12 - Evolução do número de matrículas iniciais – EMMP. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Instituição Educacional | Ano de criação | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | variação |
|----------|------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|----------|
| 53002148 | Escola Meninos e Meninas do Parque | 1995 | 72 | 58 | 93 | 117 | 120 | 66,67 |

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 13 – Evolução do número de servidores da Carreira Magistério* e de professores em sala de aula – EMMP. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Servidores - carreira magistério | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | Varição |
|----------|----------------------------------|------|------|------|------|------|---------|
| 53002148 | Efetivos e Substitutos/Contrato | 20 | 16 | 18 | 15 | 15 | -25,00 |
| | Professores em sala de aula | 13 | 10 | 10 | 10 | 10 | -23,08 |

* Total de efetivos e Substitutos/Contrato
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

3.6.2 Professores

Entre 2012 e 2016, o número de profissionais da carreira magistério passou de 16 para nove. Se considerarmos os que atuam em sala de aula, esse número caiu quase pela metade, passando de 11 para apenas seis (Tabela 15; Gráfico 21).

Mesmo considerando a especificidade da escola, chamou atenção a tendência de queda no período considerado, tanto do número de docentes, quanto daqueles que atuam em sala de aula (Tabela 15; Gráfico 21).

O percentual de professores da escola que atuavam em sala de aula ficou acima de 64% no período, destacando-se o ano de 2015, cuja proporção de docentes em sala de aula foi de 87,5%. No entanto, essa proporção caiu no ano seguinte para 66,67% (Gráfico 22).

4. Considerações Finais

As escolas com estruturas diferenciadas do Distrito Federal apresentam especificidades que fazem de cada instituição um espaço a ser analisado no contexto da sua atuação. No entanto, a história de criação e existência de cada uma é importante, na medida em que se busca conhecer a particularidade de cada uma. Nesse sentido, este estudo procurou identificar as resoluções, portarias, decretos de modo a registrar a criação, alteração de denominação ou qualquer modificação dessas unidades escolares de funcionamento diferente das escolas regulares. Além disso, mostrou a evolução de cada uma no contexto de matrículas e profissionais da carreira magistério que atuam nessas instituições.

Nesse sentido, o estudo mostrou que os Centros Integrados de Línguas - CIL são estabelecimentos de ensino complementares que, além de ajudar os alunos da rede pública de ensino no aprimoramento do conhecimento, oferecem à comunidade um serviço de extrema importância, permitindo acesso ao cidadão. Os resultados mostraram a relevância dessas instituições de ensino, uma vez que o volume de alunos atendidos aumentou em 21% no período estudado.

Tabela 14 - Evolução do número de alunos atendidos – Escola da Natureza. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Instituição Educacional | Ano de criação | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | Variação |
|----------|-------------------------|----------------|-------|------|-------|------|------|----------|
| 53012895 | Escola da Natureza | 1997 | 1.170 | 913 | 2.812 | 763 | 433 | -62,99 |

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

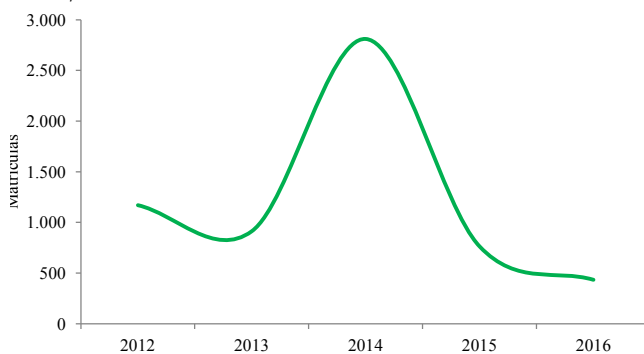
Tabela 15 – Evolução do número de servidores da Carreira Magistério* e de professores em sala de aula – Escola da Natureza. Distrito Federal, 2012-2016

| Código | Servidores - carreira magistério | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | Variação |
|----------|----------------------------------|------|------|------|------|------|----------|
| 53012895 | Efetivos e Substitutos/Contrato | 16 | 14 | 10 | 8 | 9 | -43,75 |
| | Professores em sala de aula | 11 | 9 | 7 | 7 | 6 | -45,45 |

* Total de efetivos e Substitutos/Contrato

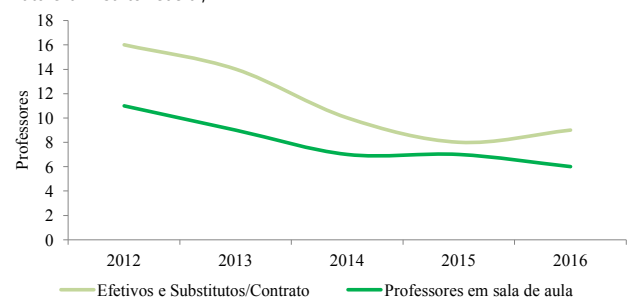
Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 20 - Evolução do número de alunos atendidos – Escola da Natureza. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF

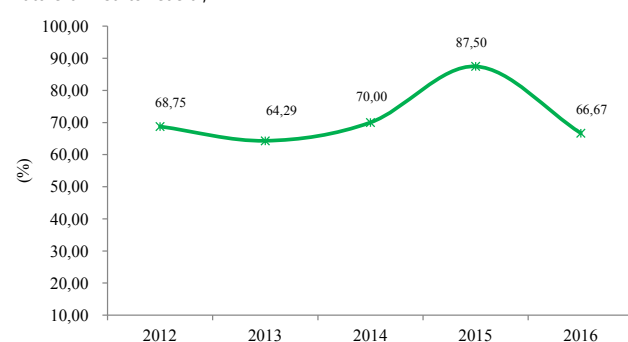
Gráfico 21 – Evolução do percentual de professores* em sala de aula – Escola da Natureza. Distrito Federal, 2012-2016



* Total de efetivos e Substitutos/Contrato

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Gráfico 22 – Evolução do percentual de professores* em sala de aula – Escola da Natureza. Distrito Federal, 2012-2016



* Total de efetivos e Substitutos/Contrato

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

As Escolas Parques além de exercerem seu papel de intercomplementaridade de ensino, são um espaço de interação e convívio social através das atividades de arte e esportes, de suma importância na formação do indivíduo. Essa importância é refletida no aumento de número de alunos matriculados que passou de 8.387 para 13.836, representando um aumento de cerca de 65%.

O CIEF veio de encontro ao interesse da comunidade, por ofertar diversas modalidades de esportes, atendendo aos alunos da rede pública bem como pessoas não vinculadas a uma instituição de ensino.

O PROEM e a EMMP, são instituições muito especiais, na medida em que ofertam muito mais que o ensino às pessoas - quer estejam em vulnerabilidade social, quer estejam em risco pessoal. Apesar do número pouco expressivo de pessoas atendidas por essas instituições o

trabalho realizado mostra a sua importância e a necessidade de maior divulgação para a sociedade.

Por fim, a Escola da Natureza, onde há que se considerar a especificidade das suas atividades e sua dinâmica de atuação, voltada para a promoção da educação ambiental através de projetos e ações articuladas com unidades escolares da rede pública de ensino do DF e sua integração com instituições governamentais e não governamentais comprometidas com a Educação Ambiental no DF. O conhecimento sobre o que cada uma dessas instituições desenvolve é de suma importância para a sociedade como um todo. Sendo assim, a necessidade de outros estudos específicos sobre cada escola, com um olhar sobre o contexto e a especificidade do trabalho desenvolvido por cada uma poderá trazer novas perspectivas e apoio às instituições. ■

Notas

- ¹ A pesquisa nos DODF foi realizada através do site "Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal" - SINJ-DF, do Tribunal de Contas do Distrito Federal: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/> (TCDF, 2017).
- ² Considerou-se neste estudo, apenas as informações de matrículas de alunos oriundos de escolas tributárias.
- ³ A publicação do ato de criação do PROEM – Resolução nº 453 de 18/2/1981 não foi localizada no DODF. Considerou-se, no entanto sua validade, pois a referida resolução foi mencionada em edições do DODF, inclusive na Portaria nº 453 que reconhece a referida escola.
- ⁴ Atualmente o PROEM se encontra na SGAS 909 sul, próximo ao Parque da Cidade.

Referências bibliográficas

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. Uma Proposta de Periodização do Ensino de Línguas Estrangeiras no Distrito Federal: 1959 – 2012. *In: Histórico do Ensino de Línguas no Brasil*. Ano 6 nº 6 – 1/2012. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/202-uma-proposta-de-periodizacao-do-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-distrito-federal-1959-2012>. Acesso em 10/01/2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Escolas da FEDF**. Brasília-DF, v.II. 1985.

_____. **Estratégia de Matrícula 2017 da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Portaria nº 384, de 23 de Novembro de 2016.

_____. **Unidades Educacionais**. Disponível em <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/>. 2017a. Acesso em 16/05/2017.

_____. **Censo Escolar do DF**. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar.html>. 2017b. Acesso em 09/01/2017.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. *In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação*. Uberlândia, 2006. Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/>

anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf. Acesso em: 20/12/2016.

SOUSA, Maira Inocência Teixeira de. **Educação de Jovens e Adultos na Escola Meninos e Meninas do Parque**. Trabalho de conclusão do II Curso de Especialização Em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA / 2013-2014. Universidade de Brasília. 2014.

SOUZA, Edilson de. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. *In: Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*. Vitória, v. 3, n. 2, pp. 39-52. 2015. Disponível em https://scholar.google.com.br/scholar?ion=1&espv=2&rlz=1C1AOHY_BR709&bav=on.2,or.&biw=1366&bih=677&dpr=1&um=1&ie=UTF-8&lr&cites=3720865757715477397. Acesso em: 12/12/2016.

Tribunal de Contas do Distrito Federal (TCDF). **Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal - SINJ-DF**. 2017. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/>

■ ARTIGOS

■ Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal: Uma experiência singular no Brasil

 Denise Gisele de Britto Damasco*
Wivian Weller**

Resumo: Este artigo apresenta os Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal como uma experiência singular no país, a partir dos resultados de uma investigação doutoral¹ sobre o ensino de línguas no DF, no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mostra-se, também, a relevância no estudo de idiomas dentro de uma perspectiva de ampliação da escolarização e de busca por outras culturas. Discute-se os embates relativos a essas instituições escolares e os movimentos ocorridos durante a história dos CILs. Propõe-se uma periodização sobre o ensino de línguas no DF, destacando dois períodos, compreendidos entre os anos de 1974-1998 e 1999-2012. Este artigo traz pistas para novas pesquisas em CILs e sobre CILs, bem como a necessidade de se investigar a história recente dessas instituições, entre 2013 e 2017.

Palavras-chave: Centro Interescolar de Línguas. Ensino de línguas estrangeiras. História do ensino de línguas. Juventude e educação

* Denise Gisele de Britto Damasco possui graduação em Letras (Licenciaturas em Línguas e Literaturas portuguesa e francesa) pela Universidade de Brasília (1986), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2008 e 2014). Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação. E-mail: denise.damasco@gmail.com

** Wivian Weller é graduada em Ciências da Educação (Hauptfach) com formação complementar em Sociologia e Psicologia (Nebenfächer); especialista em Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais, mestre em Ciências da Educação e doutora em Sociologia pela Freie Universität Berlin, Alemanha (revalidado pela Unicamp). Professora associada do Departamento de Teoria e Fundamentos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Introdução

No Distrito Federal, aprende-se línguas estrangeiras durante a Educação Básica de maneira institucionalizada na escola regular, em centros públicos de línguas e por meio de parcerias entre as escolas regulares e instituições privadas ou associações de culturas internacionais. Na capital federal há estratégias, políticas e programas em favor do ensino de língua estrangeira (LE) na rede pública de ensino desde a década de 1960, o que significa reconhecer a relevância dos processos de escolarização em línguas estrangeiras em ambientes específicos para o mesmo: Os Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal (DF)².

O ensino de língua estrangeira em ambientes específicos envolve anualmente milhares de jovens do sistema público e privado de ensino do Distrito Federal, que estudam em centros públicos de idiomas, em associações de cultura e centros binacionais, em cooperativa de idiomas e em escolas privadas específicas de idiomas, escolas chamadas de cursos livres. A legislação estabeleceu o termo “cursos livres de idiomas” ao se referir a toda instituição que ministra curso de idiomas que não seja escola pública³.

Ao tratarmos de língua estrangeira, compreendemos a mesma como idioma (enquanto sistema) e como conjunto de valores (cultura) do outro. Para nos comunicarmos na língua do outro e para compreendê-la em sua plenitude, não basta aprender o idioma, ou apenas a gramática de uma língua. É preciso entender o modo de pensar do outro, extrapolando as barreiras linguísticas colocadas, inclusive pela nossa língua materna.

Com o estudo de uma LE, partimos em direção ao outro, proveniente de uma cultura diferente da nossa. Isto oportuniza refletir sobre nossos valores, cultura e modo de ser. Coracini (2013) afirma que essa ação “depende prioritariamente, do sujeito que se dispõe a acolher o outro, que se deixa transformar, não passivamente, mas de modo ativo, reflexivo, questionador” (p.159). Quando nos propomos a entender, falar, compreender e produzir na língua do outro, podemos refletir também sobre a nossa própria língua, nosso modo de ser, de agir e interagir, trazendo à tona nossa própria língua materna.

O acesso ao ensino de línguas em escolas específicas de línguas estrangeiras propicia um alargamento do tempo de estudo de LE, oportunizando momentos para falar, para compreender e para produzir em uma língua estrangeira. Esse acesso pode ser uma ocasião para que o jovem reveja sua identidade diante deste novo universo linguístico e sociocultural. Para Dahlet (2004), “a relação entre línguas e identidade é de mão dupla”⁴ (p.16), na medida em que é relevante compreender

o espaço da aprendizagem linguística como um espaço de composição identitária e examinar a maneira pela qual a ideia de uma identidade aberta e centrada podem orientar as escolas de formação em línguas e se incarnar na subjetividade daqueles que as ensinam e as aprendem” (DAHLET, 2004, p.12 – tradução nossa).

Pesquisar experiências singulares de ensino de línguas, por exemplo, mostra-se oportuno também, na medida em que há poucas investigações que relacionam as categorias língua estrangeira e juventude⁵. Compreendemos que a interseção juventude e língua estrangeira é um campo de investigação a ser amplamente explorado. Sem o intuito de se propor “um discurso interminável de autorreferência” (FLICK, 2009, p. 377), cabe salientar que esse artigo reflete sobre o percurso profissional e pessoal da pesquisadora⁶ sob orientação em pesquisa doutoral⁷.

Um pouco da história e dos embates em torno dos CILs

Na tentativa de compreendermos a experiência didática singular no DF que são os CILs, somos levados à política de ensino de línguas no DF, que se iniciou antes mesmo da inauguração da Nova Capital, em 1959. Nesse ano, o Presidente da República Juscelino Kubitschek e o Ministro francês André Malraux lançam a pedra fundamental da futura sede da *Maison de France* no Distrito Federal. Em 1963, inaugura-se a instituição francesa, que inicialmente ministra aulas em salas da rede pública de ensino. O estudo de línguas nessa década acontece em algumas escolas regulares da SEEDF, tendo inclusive uma coordenação central de inglês e de francês.

Dentro de um contexto brasileiro, entendemos que a história do ensino de línguas no Distrito Federal é singular na medida em que se desvela também uma parte das políticas públicas educacionais implícitas ou explícitas dessa região, que podem ter servido de modelo para outras experiências educacionais em ensino de línguas em outras regiões. Se, nos anos 1961 a 1976, a língua estrangeira ficou a cargo dos sistemas estaduais de ensino em nível nacional, sendo a mesma condicionada ao estabelecimento de ensino, o DF seguiu caminho oposto, criando o primeiro CIL de Brasília, oficialmente em 1975, dentro do sistema de tributabilidade, integrado ao sistema escolar da educação básica. Outros CILs foram criados até 1998, em movimento contrário ao que ocorria no país. No estado de São Paulo, por exemplo, nas décadas de 1980 e 1990, é retirado o status de disciplina da LE, transformando-a em atividades nos centros educacionais desse estado, não atreladas ao currículo da educação básica. Inúmeras associações de professores de línguas se organizam neste período⁸ em defesa do estudo de Línguas Estrangeiras Modernas

– LEM. Por detrás do ideário de “empregabilidade” e “competências”, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), surgiram iniciativas de projetos fragmentados e aligeirados em diversas direções, “associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação” (p. 38). Assim, os oito CILs que surgem no DF entre 1974-1998 afirmam-se como instituições de qualidade de ensino, apesar de inúmeras iniciativas de enfraquecimento dessa rede de ensino ao longo desse período de tempo.

Pequeno grupo de pesquisadores têm se debruçado sobre a história do ensino no DF e do ensino de línguas da região. Para Ciavatta (2010), “a memória do trabalho e da educação é um tema pouco explorado” (p. 15). Chianca (2007) analisa o ensino de francês, entre 1979 a 1981, afirmando ter teorizado sobre “uma experiência embrionária realizada no Brasil”⁹, no ensino público sobre o tema interculturalidade. Damasco (2014) amplia o olhar para todos os idiomas, não apenas para o francês, e propõe uma periodização inédita para o ensino de línguas no DF, a partir de acontecimentos político-culturais que trazem os embates e tensões da história educacional do DF¹⁰ e também, as tensões para criação do primeiro CIL.

A história do ensino de línguas pode ser compreendida, baseando-se em interpretações próprias e no posicionamento de docentes e estudantes sobre o ensino e aprendizagem de LE, em três períodos: a) primeiro período: 1959 a 1973¹¹; b) segundo período: os anos de 1974 a 1998; e c) o terceiro período abarca os anos 1999 até 2012, considerando um dos marcos desse período, o Decreto nº 33.409/2011 de reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), que previu um Núcleo para Centros Interescolares de Línguas - NCIL, na Gerência de Escolas Especiais – GENESP¹². Esta Gerência de Escolas de Natureza Especiais ocupa-se, além do NCIL das Escolas-Parques, da Escola da Natureza e da Escola do Parque da Cidade – Proem¹³.

Acreditamos que a partir de 2012 inicia-se um quarto período dessa história, ainda por ser analisado e contado em suas tensões e embates. Observamos que em 2017 a política de ensino de línguas no DF compõe-se de uma rede de 15 CILs inaugurados nesse período, mas ainda com um número reduzido de estudantes e docentes em cooperação técnica com uma associação de cultura franco-brasileira, atendendo as séries finais do ensino fundamental, do ensino médio, profissional e de EJA¹⁴.

Vivenciamos, ao longo da história dessas instituições escolares, muitas lutas e esforços para a consolidação dessa rede escolar. Há limites relacionados ao custo do estudante em escolas específicas de LE, custos relacionados ao deslocamento e transporte escolar

dos discentes, aquisição de material escolar específico, equipamentos de áudio para as instituições em que se ministram as aulas de língua estrangeira e número maior de professores alocados para esse ensino, tendo em vista que o quantitativo de estudantes/turma é inferior se comparado ao de estudantes/turma no ensino regular¹⁵. Há custos também referentes ao tempo dispensado ao estudo de língua estrangeira em contraponto, que para o jovem do ensino médio, por exemplo, pode significar a não realização de estágios remunerados. Para além de tais questões, a partir de 2017, há o debate quanto ao novo currículo de Ensino Médio, cuja matriz apresenta um idioma obrigatório, em contraposição ao plurilinguismo presente em CILs no DF.

De 1974-1998: primeiros Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal

A partir da periodização proposta por Damasco (2014), o segundo período da história do ensino de línguas no DF compreendeu os anos 1974 até 1998, que é marcado pela criação dos Centros de Línguas no DF. No ano de 1974, surge a organização do primeiro CIL nos espaços da Escola Normal de Brasília (DAMASCO, 2014), sendo o mesmo inaugurado oficialmente em 1975, de acordo com um processo de nº 31.088 deste ano, junto à Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF, cujo processo de aprovação ocorreu um ano depois, em 02 de setembro de 1975, data em que se comemora a cada ano o aniversário desta escola.

A fundamentação legal de criação dos CILs e os principais documentos organizando e estruturando essas escolas datam de 1974 a 1998, com a criação do último CIL do DF, o CIL de Brazlândia. De acordo com o documento oficial intitulado Orientação Pedagógica para Centros Interescolares de Línguas (1994), os CILs surgem devido: i) à necessidade de melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras, no que se refere ao número de estudantes por sala de aula em escolas regulares; e ii) à heterogeneidade de níveis de conhecimento em língua estrangeira em uma mesma sala de aula, em escolas regulares.

O contexto político-social do Brasil de 1974 até 1985 ainda é de um regime autoritário, época na qual a participação dos cidadãos na política era fortemente desencorajada¹⁶. Entretanto, outros movimentos em relação ao ensino de línguas ocorreram neste período no DF. Em 1976, de acordo com Chianca (2007), havia cinco escolas públicas com o ensino de francês: “O CIL de Brasília com três professoras, três escolas da Asa Norte: C.A.N.¹⁷, o Centro de Educação Fundamental GAN¹⁸ e o Centro Educacional GISNO. No Guará, havia uma escola com um professor de francês” (CHIANCA, 2007, p. 137). Em 1975, o acordo assinado entre a Aliança

Francesa (AF) de Brasília e a SEEDF se expande, oferecendo 260 bolsas de estudo de francês, tendo sido enviados quatro docentes da AF para Taguatinga para trabalharem no Centro de Ensino 02 de Taguatinga – Centro, com tais estudantes. Em relação à língua inglesa, ainda no final desta década, foi inaugurada a Cultura Inglesa¹⁹ em Brasília²⁰.

O CIL de Brasília foi vinculado ao Departamento de Ensino de 2o Grau, da Diretoria Geral de Pedagogia da FEDF, com oito empregos aprovados, sendo os oito autorizados como empregos em comissão, a saber: um diretor, um vice-diretor, dois assistentes, um chefe de secretaria, um secretário auxiliar, um chefe de setor de audiovisual e um chefe de setor de zeladoria. Apesar de ter o nome “Centro de Línguas”, o mesmo foi alterado para Centro Interescolar de Línguas, em 1977. Este estabelecimento de ensino iniciou suas atividades em dependências do Centro de Ensino Médio Elefante Branco. O plano de funcionamento desse CIL é datado de 1976. Entretanto seu reconhecimento ocorreu apenas em 07 de julho de 1980 com a portaria n. 17/80 SEEDF. Em 1980, o CIL de Brasília passa a integrar as escolas do Complexo A, na região administrativa de Brasília.

Em 1987, uma recomendação do Conselho Federal de Educação fortalece este tipo de escola. Duas Orientações Pedagógicas foram lançadas, em 1989 e em 1994, visando definir este tipo de instituição escolar, bem como de regularizar seu funcionamento.

Sete Centros Interescolares de Línguas surgiram tendo o primeiro CIL de Brasília como modelo de estruturação. Dez anos após o início das atividades do CIL de Brasília, em 1994, surge o CIL de Sobradinho, criado em 13/09/94 com a portaria de n. 86/94 SEEDF, ano em que publicou a Orientação Pedagógica n. 03 que organizava e regularizava o funcionamento dos CILs no DF. Um ano mais tarde, em 1995, dois CILs foram criados: o CIL de Taguatinga - CILT e o CIL do Guará - CILG. O CIL de Taguatinga foi criado em 13 de maio de 1995, sendo regularizado com a portaria de número 69/95 da SEEDF. Em 2014, inaugura-se o novo prédio do CIL de Taguatinga, construído com uma arquitetura específica para o funcionamento deste tipo de escola. Ainda em 1995, CIL do Guará foi criado, mais precisamente em 12 de dezembro de 1995, por meio da resolução n. 5.302/95 CEDF²¹.

Em 10 de maio de 1996 é criado o CIL do Gama, através da resolução n. 5.473/96 do CEDF. Segundo a Proposta Pedagógica desse CIL, no histórico dessa instituição, assume-se que o mesmo foi criado “com a intenção de oferecer o estudo de inglês àqueles alunos que não podem pagar por esse serviço” (PPP, 2010, p. 6). De acordo com o histórico contido na Proposta Político-Pedagógica (PPP) do CIL do Gama, este CIL funcionou por vários anos, mais precisamente de 1987

até 1998, nas dependências de um Centro de Ensino Médio do Gama. Assim, havia uma dependência do CIL em relação a essa escola, que “variava desde telefone às salas de aula, o que dificultou bastante o desenvolvimento de um trabalho mais amplo” (PPP, 2010, p. 6). Em 1998, o CIL do Gama foi transferido para as instalações da Escola Normal do Gama, e lá permaneceu até o ano de 2002. Criticou-se essa mudança, tendo em vista que a mesma “ocorreu sem que nenhuma reparação das instalações daquele prédio tivesse sido realizada” (PPP, 2010, p. 6).

O CIL 02 de Brasília tem uma história peculiar dentre as demais histórias de CILs. Este CIL foi intitulado “Setorial de Línguas”, como um anexo ao Centro de Ensino Médio Setor Leste, desde 1988. Tornou-se o CIL 02 em 20/11/1998 com a resolução n. 6.413/98 - CEDF, como forma de obtenção de autonomia político-administrativa e de um quadro administrativo próprio²².

No mesmo ano, o último CIL a ser criado foi o CIL de Brazlândia, em 03/12/1998, por meio da resolução n. 6.421/98 – CEDF, de 15 de dezembro de 1998. De acordo com os dados históricos desta instituição, constantes em sua Proposta Pedagógica de 2010 e de 2011, esta instituição foi inaugurada no ano de 1997, como projeto idealizado pela Diretoria Regional de Ensino desta cidade. Nessa época, atendia estudantes em regime de complementaridade, sendo que, posteriormente, houve também vagas para a rede pública de ensino em geral e para a comunidade. O quadro de servidores da SEEDF e o espaço físico eram bastante reduzidos, segundo relatos, pois havia três professores para toda a instituição e também para a regência de aulas. Esse CIL localizava-se em um pequeno espaço cedido por outra escola, um Centro Integrado de Atendimento à Criança - CAIC. Em 1997, o CIL de Brazlândia oferecia somente a língua inglesa a seus estudantes, sendo que, em 1999 passou também a contar com professores de língua espanhola em sua grade horária, aumentando a oferta de idiomas para a comunidade escolar.

Observamos a existência do termo “Centro de Línguas” na legislação dos CILs e, posteriormente, o acréscimo do adjetivo “interescolar” no documento de criação do primeiro CIL do DF. Na literatura da didática do ensino de línguas, encontra-se o termo “interescolar” na obra de Carneiro Leão (1955), ao tratar do tema sobre os clubes de conversação e correspondência interescolar (p. 315)²³. No contexto do DF, acredita-se que a explicitação advinda do termo “interescolar” ocorreu para que ficasse evidente que na organização do sistema de ensino público do DF este Centro de Línguas deveria atender obrigatoriamente escolas determinadas, segundo decisão central da SEEDF. Tais escolas foram chamadas de “tributárias” deste Centro Interescolar de Línguas²⁴. A definição de escola tributária, de acordo

com a Orientação Pedagógica n. 03/1989 para CIL e Setorial de Línguas é a de unidade escolar atrelada a um Centro Interescolar de Línguas ou a um Setorial de Línguas. Esta característica ratifica o termo cunhado doze anos antes: “interescolar”, pois um CIL faria a interligação entre escolas regulares.

As experiências pedagógicas relacionadas ao ensino de línguas no DF podem ter gerado reflexos em outros estados. Há experiências pedagógicas de ensino de LE em ambientes específicos também no Paraná. De acordo com a Resolução nº 3.904/08 da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, regulamentou-se os Centros de Estudos de Língua Estrangeira Moderna – CELEM, neste Estado²⁵.

O estado de São Paulo, em 1987²⁶, por meio de sua Secretaria da Educação, constituiu uma Comissão para a implantação das disciplinas de Língua Espanhola e de História da América Latina no quadro curricular das escolas estaduais: foram criados os Centros de Estudos de Línguas – CELs²⁷. Esta experiência educacional paulista é posterior à criação dos CILs na década de 1970-1980. Entretanto, observa-se que há semelhanças entre as mesmas. A Prefeitura de São Paulo criou o Centro Educacional Unificado (CEU) como um complexo esportivo, cultural e educacional, “caracterizado como um espaço público múltiplo” de acordo com o site²⁸ do mesmo junto à Prefeitura. Não se pode afirmar, contudo que experiências em São Paulo sejam decorrentes da experiência no DF, contudo há elementos que apontam para essa compreensão. Mais pesquisas são necessárias para entender esses movimentos no ensino de línguas.

Vislumbra-se um campo amplo para futuras pesquisas que possam comparar tais instituições, semelhanças, divergências, o que não se pretende fazer no âmbito deste artigo. Este trabalho não pretende afirmar se houve ou não reflexos dessa experiência singular de CILs no país, pois somente uma pesquisa específica e mais aprofundada sobre este tema poderia se aproximar de tal afirmativa. Contudo, essa experiência singular de centros de línguas na educação básica dentro do contexto brasileiro e a experiência de parceria da SEEDF com uma associação de cultura franco-brasileira desde 1966 podem ter gerado outras experiências didáticas no Brasil. Um campo amplo para pesquisas encontra-se aberto para que compreenda a repercussão da experiência de CILs do DF pelo país a fora.

Novos movimentos e discussões sobre os CILs: de 1999 até 2012

A partir da periodização proposta por Damasco (2014), temos um terceiro período da história do ensino de línguas no DF: os anos compreendidos entre 1999 até 2012. Novos embates, movimentos e discussões.

Em contexto nacional, o final dos anos 1990 é marcado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, e em 2000, no contexto local, implanta-se o Currículo das Escolas Públicas do DF, com a participação de docentes de LE de CILs, contribuindo para a reflexão desse currículo para o ensino de inglês, espanhol e francês. Surge também um espaço para que diretores/as de CILs se aproximem entre si, para discutir a implementação desse Currículo de LE em CILs. O ensino público de línguas em CILs condiciona-se a uma legislação oriunda de uma instância central, a SEEDF. A partir de 1999, há questionamentos quanto ao currículo e o livro didático utilizados nos CILs.

Assim, os primeiros anos do novo século são marcados por reuniões entre diretores/as e de coordenadores/as de CILs a fim de elaborar uma nova Orientação Pedagógica para CILs. Esse documento, Orientação Pedagógica para CIL, foi lançado em 2002. Nessa Orientação Pedagógica de 2002 há fundamentação legal, objetivos, metodologia de ensino e de funcionamento das oito instituições escolares do Distrito Federal.

A partir da publicação da Orientação Pedagógica em 2002 para CILs, uma comissão de diretores de CILs foi instituída, oficialmente, para elaboração de um Regimento Específico para CILs, e um calendário escolar diferenciado. Em 2005, por meio de portaria de n. 165, de 08 de junho deste ano, a SEEDF instituiu uma comissão com membros de CILs e da instância central da rede pública para elaboração de um regimento para os CILs. Essa comissão, ao término de seus trabalhos, apresentou à SEEDF um relatório justificando as principais metas do novo regimento, como por exemplo, a garantia do regime semestral em suas dependências. O principal desdobramento desse trabalho em comissão foi o estabelecimento de um calendário oficial específico para tais CILs. Solicitou-se ainda que fossem elaboradas portarias específicas relativas à distribuição de cargas de professores de CILs, a ampliação de atendimento para estudantes da rede pública, sobretudo no que se refere à Lei 11.161 de 5/08/2005 para o ensino de Espanhol, e a criação de outros CILs, como um CIL para a região chamada Asa Norte, em Brasília. Desta maneira, nos anos subsequentes, a partir de 2005, no documento que estabelece a principal política pública de acesso dos estudantes à rede pública, intitulado “Estratégia de Matrícula” tem-se, além do calendário comum às escolas, um calendário específico para CILs. Esse calendário específico diferenciado é mantido até a presente data.

A história contemporânea dos CILs no DF é também marcada pelo processo de elaboração por parte de cada CIL de seus Projetos Político-Pedagógicos que descrevem entre outros temas, as questões de mudanças de sede físicas dessas escolas. O CIL do Gama, em 2003, transfere-se da Escola Normal do Gama para uma antiga

escola de Ensino Fundamental, trazendo a solução para alguns dos problemas da escola, bem como ampliando o espaço da mesma. O CIL do Guará ganha seu espaço definitivo em 2010, após funcionar quatorze anos provisoriamente dividindo espaço com o Centro de Ensino Fundamental - CEF 02. O CIL de Ceilândia adquire sede própria em uma Área Especial da Ceilândia, localizada em frente à administração da cidade. Em 2014, inaugura-se uma nova obra para abrigar o CIL de Taguatinga, inaugurado nesse mesmo ano.

Para além das mudanças físicas iniciadas em 2003, a Subsecretaria Planejamento e de Inspeção de Ensino (SUBIP), órgão central da SEEDF proíbe, em 2004, de modo definitivo, qualquer sorteio de vagas remanescente em CILs para estudantes oriundos da comunidade. Na ocasião, os meios de comunicação se manifestaram recolhendo opiniões contrárias à decisão, porém a SEEDF mantém até os dias de hoje tal prerrogativa: somente estudam nos CILs estudantes provenientes da rede pública de ensino. Contudo, saídas paralelas foram desenvolvidas pelos CILs para ofertar vagas aos estudantes da comunidade em suas escolas: oferta de matrícula em outro idioma para estudantes que já possuíam matrículas, bem como cursos e projetos ofertados pelas Associações de Pais e Mestres em horários distintos aos horários previstos para a rede pública.

Ainda em 2004, o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios por meio de suas duas Promotorias de Justiça e Defesa da Educação (Proeduc) (DAMASCO, 2008) se aproximam da realidade dos CILs e expedem recomendações públicas para os CILs, a fim de garantir o direito à recuperação de seus estudantes.

Em 2005, possíveis reflexos das atividades em CIL ocorrem a poucos quilômetros de Brasília, em Goiás, com o surgimento de uma experiência educacional em ensino de línguas. O Centro Municipal de Línguas Novo Gama é proposto pelo Secretário de Educação do município, juntamente com o Diretor Escolar²⁹ da Escola Municipal Pedregal Lano Alves. Contudo, há lacunas quanto às possíveis repercussões dos CILs nos anos 2000 em outros estados do país, sobretudo na região do entorno do DF.

Damasco (2014) apresenta dados coletados com entrevistados que afirmam que em 2008 houve uma reaproximação dos CILs, por meio de reuniões entre os CILs e o governo do DF, à época do governo José Roberto Arruda, propondo uma pauta de debates, cujo foco principal foi a preocupação foram as questões pedagógicas em CILs. Em 2008, publica-se o Plano Decenal 2004-2013 e o Plano Plurianual 2008-2011 da SEEDF, explicitando que o ensino fundamental teria prioridade no ensino de línguas e na aquisição de língua estrangeira (DAMASCO, p. 85).

Ao observarmos os PPP dos CILs no DF, constatamos

que há uma lacuna referente ao tema financiamento e recursos para essas escolas. De todas os PPP de CILs, esse tema foi abordado em PPP do CIL de Brazlândia, em 2009. Esse CIL passou a receber recurso financeiro do Programa de Descentralização e Administração Financeira - PDAF, para o custeio de despesas e aquisição de bens de consumo e de bens permanentes. Outros acontecimentos marcam a história recente dos CILs e têm impacto de certa maneira nas políticas públicas de ensino de LE no DF. Em 2009, ocorre o lançamento do programa *Um Gol de Educação*, e a elaboração de um currículo próprio de LE para o Ensino Médio em CIL, chamado currículo específico para LE.

Em 2010, há a mudança no critério de acesso aos CILs, a partir do que se intitulou “distribuição das escolas”, pois os CILs tiveram autorização para funcionar sem que tivessem obrigatoriamente escolas tributárias atreladas aos mesmos. O acesso aos CILs passa, então, a ser aberto a todos estudantes da rede pública, por meio do Telematrícula, telefone 156/.

Para alguns docentes de CILs, a tributabilidade era considerada uma desvantagem. Primeiramente, porque asseguravam vagas para escolas específicas em detrimento de vagas para estudantes da rede como um todo. Em segundo lugar, porque ao longo dos anos, atribuiu-se ao sistema de tributabilidade a causa de evasão escolar em CIL, de alto índice de repetência, de insatisfação dos/as estudantes que não queriam estar ali, inclusive, motivo de insatisfação dos/as docentes³⁰. Dessa maneira, ainda em 2010, após reuniões entre representantes de CILs e setores da administração central da SEEDF, define-se que não haveria mais escolas tributárias de CIL, ou seja, encerra-se a obrigatoriedade do sistema de tributabilidade em CILs. Na prática, isso significou para os CILs a possibilidade de autonomia na organização administrativa e de gestão em suas dependências. Entretanto, o primeiro CIL de Brasília, para além da oferta de vagas à rede pública em geral, manteve duas escolas tributárias.

O sistema de tributabilidade, ao conectar duas, três ou mais escolas a um CIL preconiza uma concertação prévia entre as partes: organização de turnos dos/as estudantes; grade horária, questões de calendário escolar, conselho de classe, dependência, entre outros. Eis a singularidade e inovação dessa rede de escolas. O CIL de Brasília continuou com duas escolas tributárias, tendo em vista que tais escolas passaram a ofertar o ensino integral: da “tributabilidade compulsória” surge um processo de “integralidade voluntária” de escolas, sendo o mesmo assegurado em seus Projetos Político-Pedagógicos.

Outra discussão surge em 2010, a respeito dos idiomas ofertados em CIL. A implantação de novos idiomas é uma densa discussão, que envolve questões legais e

especificidades dos Projetos Político-Pedagógicos de cada CIL. O CIL de Brasília, por exemplo, a partir de 2010, fez uma parceria com uma associação de cultura e língua alemã para oferta desse idioma em CIL. Outros CILs lançam cursos de língua japonesa. A oferta na educação básica da rede pública do DF de outros idiomas esbarra na formação de docentes nessas habilitações. Contudo, outro movimento que se observa no Distrito Federal em relação ao ensino de línguas, proveniente da Universidade de Brasília, que em 2009 cria o bacharelado em Linguística Aplicada, como uma ação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, lançado pelo Governo Federal, cujo objetivo foi o de expandir as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior.

Constatamos que a oferta de três idiomas em CIL, inglês, espanhol e francês está, sobretudo, condicionada ao quadro de docentes, efetivos/as e temporários/as e não somente à demanda de idiomas pela comunidade local. No caso, por exemplo, do CIL de Brazlândia, segundo o PPP deste CIL de 2010-2011, foi somente a contratação dos professores/as temporários/as, a partir de 2008 que viabilizou a maior oferta de vagas em LE. Em 2010, o CIL de Brazlândia ofereceu à comunidade também a língua francesa. De acordo com relato apresentado neste PPP, essa conquista retrata o interesse da comunidade escolar, bem como os esforços da equipe gestora em garantir a ampliação e qualificação deste CIL. Contudo Damasco (2014) afirma que constatou durante a pesquisa de campo, em 2012, que não havia a oferta de língua francesa por carência de docente. A língua francesa foi ofertada aos estudantes no ano letivo de 2014, por interesse de uma docente de francês em transferir-se para esse CIL, ampliando sua carga horária de 20h para 40h. Outra dificuldade do CIL de Brazlândia é o turno noturno. Poucos docentes se dispõem a se deslocar para Brazlândia por um contrato noturno de 20h. Assim, as carências de professores, de acordo com as tentativas de se abrir vagas no turno noturno, não têm sido supridas por falta de profissionais para lecionar neste turno em Brazlândia.

Em 2011, houve uma reestruturação administrativa na SEEDF, tendo sido criada, em 13 de dezembro de 2011, uma Gerência para Escolas de Natureza Especial, que abrigou um núcleo para CILs: o Núcleo para Centros de Línguas – NCIL. No início de sua atuação, observou-se um impacto positivo na criação deste núcleo. Em 2012, o Projeto Político-Pedagógico da SEEDF – Professor Carlos Mota (PPP Carlos Mota), trazia uma compreensão de que as Escolas de Natureza Especial são um “elemento fundamental para a construção de um modelo educacional que rompa com imobilismo, proporcione o combate à desigualdade social

e construa novos espaços e tempos de aprendizagem [...]” (p. 98). O plano de ação desse PPP Carlos Mota, previa que a Gerência de Escolas de Natureza Especial, ao qual o NCIL estava subordinado, ampliasse “a oferta de cursos de LEM” entre 2012 e 2014 (p. 138). O NCIL marcou o retorno de uma Coordenação a nível central, não por idiomas, mas com o “intuito de construir uma unidade pedagógica para todos os Centros de Línguas”, de acordo com declaração de uma Subsecretária da SEEDF à época³¹.

Em 2012, a Resolução n. 01/2012, do Conselho de Educação do DF, nos artigos 13 e 14, ratificou que o ensino de línguas “pode ser oferecido pela própria instituição educacional ou por meio de parcerias com instituições especializadas em consonância com sua proposta pedagógica” (p. 5).

Ainda no ano de 2012, a minuta das Novas Diretrizes Institucionais dos CIL é divulgada. Nesse texto preliminar³², o CIL é definido como uma escola que representa “uma política de ensino de línguas diferenciada no país”, na medida em que permite “o resgate de uma forma de ensinar que abarca aspectos negligenciados por uma visão parcial ou reduzida do que significa ensinar e aprender idiomas” (s/ numeração de página). Nele há uma proposta de estrutura de um currículo pleno e de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, cuja base é a Lei 12.513/2011. O curso intitulado Específico, para estudantes de Ensino Médio, continuou alvo de discussão, sobretudo quanto ao currículo e ao término do curso em três anos, sem a opção de aprofundamento em nível Avançado em CIL.

Para reconstruir a história mais recente de CILs, sobretudo, entre os anos 2013 e 2014, será importante ultrapassar os muros dessas escolas para analisar as parcerias que os CILs: a) consolidaram, com a Embaixada dos Estados Unidos desde 2002, na edição anual do programa de intercâmbio Jovens Embaixadores e seu impacto; b) estabeleceram com a CAPES – MEC para formação contínua de docentes, por meio de viagem de imersão de cursos no exterior, sobretudo nos Estados Unidos, sobretudo, a partir de 2010; c) lançaram com o governo federal na organização da Copa do Mundo de 2014, promovendo o projeto Gol de Educação, entre 2010 e 2014, o qual teceu uma rede de voluntários/as em idiomas para atuar em grandes eventos realizados em Brasília; d) e, finalmente, a parceria que os CILs inauguraram com a Assessoria Internacional do GDF, com o programa de imersão em línguas em 2013, para estudantes de inglês.

O modelo de política pública nacional de mobilidade juvenil irradia-se no Distrito Federal. Programas de governo, delineados para se tornar políticas de Estado são acessíveis ao/à jovem estudante universitário/a da segunda década do século XXI, cuja mobilidade no

exterior³³ pode ser alcançada até mesmo sem o conhecimento exigido do idioma. No DF, com o programa Brasília Sem Fronteiras, em 2013 e 2014, para o estudante de CIL, há o reconhecimento que a internacionalização é importante para o desenvolvimento educacional, inclusive para o/a estudante da Educação Básica. Pesquisas futuras podem ser feitas para verificar o impacto desses programas na formação do/a jovem e também do/a docente em LE.

Em 2014, o Currículo em Movimento da SEEDF traz para as escolas uma proposta de superação prescritiva, linear e hierarquizada de currículo, propondo eliminar a fragmentação e descontextualização dos conteúdos culturais e das atividades didático-pedagógicas e acadêmicas. Sacristán (2000) destaca que é necessário se apresentar aos estudantes as novas propostas frente às anteriores. Cada CIL tem a sua história e o seu PPP, que, segundo Lima (2013), como uma expressão do nível local, reflete e interroga “valores e orientações políticas de mais vasto alcance e circulação na sociedade” (p. 37). Entretanto, ter acesso aos PPP de cada um dos oito CILs não é tarefa fácil na atualidade e constata-se que esse tema carece de pesquisas aprofundadas.

Vale destacar que a pluralidade de idiomas a ser oferecido aos estudantes favorece o “reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes” (DIRETRIZES, 2012, art. 5, inciso VII). Dentro desse contexto, Ferreira (2009) aponta que os docentes em línguas precisam da troca de experiência, de modo a refletir sobre “a questão étnico-racial [...] para que considerem a diversidade de alunos que se encontram em sala de aula” (p. 110)³⁴. Porto (2016) investiga *in loco* a inserção de temas como gênero e raça em aulas de línguas estrangeiras, chegando à conclusão que tais temas são fundamentais para o debate com jovens da contemporaneidade. Comunicar com o outro “que pode ser diferente de mim, mas do qual eu quero me aproximar. Ensinar uma língua, é permitir a aquisição de um novo sistema de valores, de referências culturais e de comportamentos sociais” (PIETRA-RÓIA, 2004, p. 75).

Pesquisar a história recente dos CILs: Tecendo algumas conclusões

Damasco (2014) debruçou-se sobre os três primeiros períodos na história do ensino público de línguas no DF: o primeiro período, de 1959 a 1973; o segundo de 1974 a 1998 e o terceiro período de 1999 aos dias atuais. Reconstruir a história do ensino de línguas do DF traz os movimentos na história dos CILs do DF, tendo em vista que os CILs foram criados dentro de um

modelo de atuação e que na atualidade encontram-se em outro modelo de oferta de acesso e de estruturação curricular, sobretudo com a implantação dos Cursos de Formação Complementar - CFC. Os Projetos Políticos-Pedagógicos de cada CIL, não apenas as Orientações Pedagógicas comuns a eles, podem exemplificar os embates e movimentos que têm ocorrido na organização dessas escolas, que mesmo estando em rede, têm percursos e características diversas. Em Damasco (2014) há relatos e excertos de quatro entrevistas narrativas de docentes de CILs e grupos de discussão com jovens estudantes e jovens docentes de CILs, bem como com docentes pioneiras do primeiro CIL no DF, exemplificando os sentidos e significados do ensino e aprendizagem de línguas no DF.

Entendemos que o ensino de LE é uma concreta expansão das oportunidades escolares aos jovens, mesmo em um quadro de crise social e escolar. É uma possibilidade para se efetivar plenamente o direito à educação desse jovem, em busca também de seu pleno direito à cultura e qualidade escolar. A compreensão de que o estudo de língua estrangeira é um direito do jovem extrapola a questão da inclusão escolar na medida em que os Centros Interescolares de Línguas do DF têm projetos para estudantes com deficiência em seus estabelecimentos. Pesquisas aprofundadas começam a surgir sobre essa questão.

Os CILs são escolas de qualidade³⁵ e aqueles que têm a oportunidade de estar em um CIL podem ampliar sua rede de comunicação, interação, descoberta do outro e de si mesmo, alargando suas visões de mundo, seus projetos de futuro, construídos no seu momento presente, para além do que afirma Thierry (1983), “falar é representar e comunicar”³⁶ (p. 18). Representar, no sentido de estabelecer uma relação e comunicar, no sentido de transmitir. Aproximamos das palavras de Anísio Teixeira, no Prefácio da obra de Chagas (1979), sobre o ensino de línguas no Brasil: “linguagem é comunicação” (p. 19), e que adquirir uma língua é possuir capacidade de pensar, pois a educação é um processo de “sistematizar, enriquecer e refinar a nossa capacidade de pensar” (CHAGAS, 1979, p. 19).

Novos capítulos de uma história recente do ensino de línguas no DF precisam ser contados, sobretudo, sobre os CILs recém-inaugurados a partir de 2014. Um campo amplo para pesquisa de docentes em LE. Uma experiência singular no Distrito Federal a partir de instituições que recebem jovens estudantes e jovens docentes. Espaços em que jovens têm experiências didáticas para além do ensino de idiomas, podendo ter momentos para pensar em suas trajetórias profissionais, ampliar sua escolarização e refletir sobre seus projetos de vida. ■

Notas

- ¹ Pesquisa financiada pela CAPES, Programa Doutorado Sanduiche no Exterior, em 2013.
- ² No que se refere às políticas públicas de ensino de línguas, desde 1966 há uma cooperação técnica entre a SEEDF e uma escola livre de francês, que não será objeto desse artigo. Sobre esse tema, ver Damasco (2010).
- ³ Sobre esse tema, ver a discussão sobre a identificação do profissional docente de línguas estrangeiras: Professor ou Instrutor de línguas em <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/professora_ou_instrutora.pdf>.
- ⁴ Tradução nossa.
- ⁵ De acordo com Spósito (2009), do total de 1.427 trabalhos produzidos entre 1999/2006, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social sobre juventude, houve 12 trabalhos cuja interseção foi “juventude e no/do estrangeiro”, totalizando 0,84% do total (p. 25).
- ⁶ A pesquisadora atuou de 1986 até 2016 como professora de francês, sendo de 1989-2015, na rede pública de ensino, tendo sido gestora do Centro Interescolar de Línguas de Brasília. Não obstante a experiência docente, a pesquisadora foi também estudante de línguas na década de 1970, de inglês e de francês no mesmo Centro Interescolar de Línguas de Brasília em que foi docente de francês até o ano de 2015. Como testemunha ocular dos movimentos e tensões do ensino de línguas no DF, sentiu-se desafiada a refletir sobre a mesma em pesquisa doutoral, sob orientação da Profa Wivian Weller, propondo uma primeira periodização dessa história de ensino de línguas no DF, bem como os sentidos e significados desse estudo e ensino para os jovens do DF.
- ⁷ Orientadora Profa Dra. Wivian Weller.
- ⁸ Como por exemplo, a Fundação de associações de professores e de Linguística Aplicada - APEERJ (1981); APLIESP (1986); Associação Internacional TESOL e da filiada Braz/Tesol (1986); Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB).
- ⁹ Tradução nossa.
- ¹⁰ Sobre esse tema ver também a pesquisa intitulada “Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: Origens de um Projeto Inovador” e coordenada pela Profa Dra. Eva Wairos sobre a história da educação no DF (PEREIRA et al.; 2011).
- ¹¹ Para maiores informações, ver Damasco (2010; 2014).
- ¹² Conforme Decreto no 33.409, de 12 de dezembro de 2011, Diário Oficial do DF, ano XLIII, n. 237, de 13 de dezembro de 2011, página 08.
- ¹³ Sigla oriunda do termo: Promoção Educativa do Menor.
- ¹⁴ Observa-se uma lacuna de pesquisas comparativas entre os quantitativos de estudantes de língua francesa em CIL e na escola conveniada de francês a SEEDF ao longo dos anos, bem como comparações e análises dos quantitativos de estudantes por CILs, por idiomas, níveis de estudo e de seus projetos político-pedagógicos no intuito de avaliar as políticas linguísticas no DF.
- ¹⁵ No ensino regular se aceita até mais de 40 estudantes por turma. Nos Centros Interescolares de Línguas do DF até 25 estudantes, na escola de francês conveniada à SEEDF até 16 estudantes.
- ¹⁶ No contexto nacional, durante as décadas de 70 e 80 foram criados quarenta e dois programas de mestrado acadêmicos e de doutorado em universidades brasileiras de Linguística Aplicada.
- ¹⁷ A sigla C.A.N não existe mais na rede pública do DF, existindo CEM Asa Norte – CEAN (SGAS 606 Norte) e CEM Paulo Freire (SGAS 610 Norte).
- ¹⁸ Localizado no Plano Piloto, Asa Norte, 604/605 Norte.
- ¹⁹ Em 1977 o Príncipe Charles inaugurou a nova sede da Cultura Inglesa em Brasília.
- ²⁰ O objeto deste estudo não abarca os movimentos das associações de ensino privadas, entretanto, para conhecer em maior profundidade a história do primeiro centro binacional de inglês do DF, consultar Ferreira (2013), sobretudo, nas páginas 62 e 63, com a listagem dos diretores desta instituição, a partir de 1974 e sua relação com a embaixada americana no país.
- ²¹ De acordo com <<http://www.educacaointegral.df.gov.br>>. Acesso em 17/07/2012 às 18h37.

- ²² Com a criação do CIL 02, o CIL de Brasília passou a ser chamado de CIL 01, nomenclatura que não estava prevista em documentos deste CIL, porém o nome CIL 01 permanece até os dias de hoje em documentos da SEEDF.
- ²³ Carneiro Leão (1955) afirma que os/as estudantes que frequentavam os “clubes” de conversação avançam mais rapidamente na aprendizagem de línguas (p. 316).
- ²⁴ Com o uso de uma metáfora geográfica, a partir da ideia dos rios que têm seu curso direcionado para outros rios e mares, certas escolas seguiam obrigatoriamente para o CIL, ofertando um percurso natural aos seus/suas estudantes.
- ²⁵ Tais centros foram criados oficialmente no ano de 1986. O ensino plurilíngue e gratuito nas escolas públicas atende a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, professores, funcionários da rede estadual, bem como a comunidade. O CELEM está presente em mais de 500 estabelecimentos de ensino da rede estadual. Ofertam as línguas de alemão, francês, espanhol, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano. Seus/suas docentes pertencem à rede estadual e sua prática pedagógica está pautada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná e recebem formação continuada, bem como material de apoio para uso nos cursos.
- ²⁶ Em 10 de agosto de 1987, por meio do Decreto nº 27.270, foram criados os Centros de Estudos de Línguas, na Rede Estadual de Ensino, de acordo com <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/Default.asp>>. Acesso em 03 de julho de 2012, às 15:07.
- ²⁷ Foi uma medida para introdução da Língua Espanhola. Em novembro de 1987, por meio da Resolução SE n. 271/87 as atividades dos CELs foram regularizadas, autorizando o ensino de língua espanhola durante esse primeiro ano de funcionamento. Em junho de 1988, uma pesquisa efetuada pelas Coordenadorias de Ensino da Secretaria de Estado da Educação nas escolas da Rede Estadual permitiu que se avaliasse o enorme interesse dos alunos pelo estudo de várias línguas estrangeiras, resultando no redimensionamento da instalação dos Centros de Línguas. Em 1988, por meio da Resolução SE n. 193/88 houve uma mudança na redação da Resolução anterior, passando agora a considerar o ensino do espanhol como preferencial, não exclusivo. Assim, outros idiomas foram ofertados aos estudantes.
- ²⁸ Disponível em <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx?MenuID=159&MenuIDAberto=135>>.
- ²⁹ A Prefeita Sônia Chaves de F. Nascimento, lançou o projeto de Lei n. 027, de 06 de dezembro de 2005. Tal projeto foi aprovado e se criou a Escola de Línguas do município do Novo Gama. Suas atividades se iniciaram em abril de 2005 na Escola Municipal Rachel de Queiroz.
- ³⁰ De acordo com dados do PPP do CIL de Ceilândia 2010.
- ³¹ De acordo com <<http://www.se.df.gov.br>>. Acesso em 14/02/2012. Nesta ocasião, a SEEDF em seu sítio eletrônico, informa que os “Centros de Línguas passarão por reconstrução pedagógica” e relata que “380 professores de CIL participaram de um Encontro dos Centros Interescolares de Línguas /2012”.
- ³² Este texto preliminar foi divulgado amplamente em redes sociais pelo NCIL e blogs. Disponível em <<http://cilnovasdiretrizes.blogspot.com.br/2012/10/segue-abaixo-o-documento>>. Acesso em 24/04/2014 às 19:55.
- ³³ Por meio do programa Inglês sem Fronteiras, o governo federal pretende beneficiar 500 mil estudantes da educação superior aptos a participar do programa Ciência sem Fronteiras até 2014. Este programa abrangerá todos os níveis de proficiência, do mais básico ao mais avançado. Disponível em <<http://m.g1.globo.com/educacao/noticia/2012/12/mec-lanca-programa-de-ensino-de-ingles-para-atender-500-mil-alunos.html>>
- ³⁴ Ferreira (2009) relata em seu artigo a percepção de trinta professores de línguas que participaram de um curso de formação de professores e diversidade étnico-racial.
- ³⁵ Esse artigo não visa propor o embate entre o estudo de LE em CIL ou em escola regular, na medida em que se acredita que o jovem pode aprender LE em todos os ambientes escolares, a partir da construção objetivos comuns aos agentes desta aprendizagem.
- ³⁶ Tradução nossa.

Referências bibliográficas

- CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. Prefácio de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **L'interculturel**: Découverte de soi-même et de l'autre. João Pessoa: Ideia, 2007.
- ClAVATTA, Maria. Arquivos da Memória do Trabalho e da Educação: Centros de Memória e Formação Integrada para não apagar o futuro. In: ClAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas (Org.). **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- DAHLET, Patrick. Se former en langues, un projet d'être. In: CUNHA, José Carlos Chaves (Org.). **Synérgies Brésil**. n. 6, p. 11-32, année 2004.
- DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **Direito à educação**: a atuação das Promotorias de Justiça e de Defesa do Ministério Público e Territórios, entre 2001 e 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2008.
- _____. **Existe-t-il des politiques publiques conçues pour l'enseignement de Français Langue Etrangère au District Fédéral?** Synergies Brésil, n. Spécial 01, p. 77-84, 2010. Disponível em <<http://ressources-cla.univ-comte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/bresilSP1.html>> Acesso em: 10 fev. 2017.
- _____. **Contando uma história**: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político - Pedagógico Professor Carlos Mota**. [2011]. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/ppp.html>> Acesso em: 15 jan. 2014.
- _____. **Currículo em movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. 2014. Disponível em : <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 20 jul. de 2014.
- _____. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Fundamental 5a a 8a séries**. 2000. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/000/21/Legislacao/9dffund.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2014.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.
- LEÃO, A. C. O.. **Ensino das Línguas Vivas**: seu valor, sua orientação científica. São Paulo: CIA Editora Nacional, 1935.
- PEREIRA, Eva. Wairos et al. (Org.) **Nas Asas de Brasília**: memórias de uma utopia Educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.
- PIETRARÓIA, Cristina Casadei. Enseigner/apprendre une langue étrangère: où est la frontière. In: CUNHA, José Carlos Chaves (Org.). **Synérgies Brésil**. n. 6, p. 73-81, année 2004.
- PÔRTO, Walesca Afonso Alves. Letramento crítico na sala de aula de francês: foco em identidades sociais de gênero e raça/etnia. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SPOSITO, Marília Pontes. **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999/2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.
- THIERRY, Yves. **Sens et langage**. Bruxelles: Éditions OUSIA, 1983.

■ ARTIGOS

■ Je Speak Español: Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental em um CIL do Distrito Federal

 Eduardo Dias da Silva*

Resumo: Neste artigo, oriundo de uma pesquisa qualitativa, buscamos relatar o processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira por alunos do Ensino Fundamental – séries iniciais – em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (DF). Apresentamos os princípios teóricos, balizadores desse estudo, em torno do conceito de realismo crítico, da análise crítica do discurso e dos processos sócio-históricos, dialógicos de Bakhtin e seu Círculo, visando ao enriquecimento cultural do aluno, apresentando-lhe particularidades da comunicação inerente a este processo em de Línguas Estrangeiras. Por meio desse trabalho, é possível ponderar sobre alguns de muitos aspectos que envolvem o desenvolvimento do processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira dos alunos não se limita às ideias de tarefas, mas se perpetua como caminho para novas reflexões sobre a própria língua e linguagem mediadas por práticas sociais no ambiente pesquisado.

Palavras-chave: Aquisição/aprendizagem. Língua estrangeira. Ensino fundamental. Distrito Federal.

* Eduardo Dias da Silva é doutorando em Literatura e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Pedagogo e professor de LEM/Francês na Educação Básica da Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal (SEEDF). Diretor do Centro Interescolar de Línguas 01 do Paranoá. Pesquisado dos Grupos GECAL/CNPq e FORPROLL/CNPq. Contato: edu_france2004@yahoo.fr.

Introdução

Ao compreender que a língua é construída socialmente e que ela produz mudanças nos participantes de um determinado contexto, percebe-se a relevância da disposição de um olhar mais crítico sobre as práticas de ensino de línguas, particularmente, no caso deste estudo, as que se referem ao ensino de línguas estrangeiras (LE) por alunos do Ensino Fundamental – séries iniciais – em um centro público de línguas do Distrito Federal (DF), segundo Silva (2015c).

Podemos entender que o pensamento dos indivíduos se organiza e se desenvolve pelo acúmulo lento de interações e experiências socioculturais e históricas mediadas na/pela linguagem entre os indivíduos em uma dada comunidade, ainda de acordo com esse autor. Coadunamos com Silva (2015c; 2016) “ao compreender que a língua é construída socialmente e que ela produz mudanças nos participantes de um determinado contexto, percebe-se a relevância da disposição de um olhar mais crítico sobre as práticas de ensino de línguas estrangeiras” (SILVA, 2016, p. 104).

Nessa perspectiva, conforme o documento norteador da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF),

o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10).

Outro ponto relevante, nesse artigo é a prática social para o ensino de LE que compreendemos “como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelos alunos (crianças e adolescentes) em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos”, segundo Distrito Federal (2014, p. 32). Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles.

O trabalho pedagógico com LE assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos alunos no processo de aprendizagem/aquisição de LE. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem/aquisição construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores envolvidos.

Sendo assim, dando forma ao nosso trabalho, foi elaborado pesquisa qualitativa que consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que

garantam maior visibilidade ao mundo em uma série de representações. Seu objetivo é compreender o fenômeno em termos de significados que as pessoas a ele conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

O processo de pesquisa qualitativa contempla três conjuntos de decisões, relacionadas com ontologia, epistemologia e metodologia. Nesse contexto, conforme asseveram Denzin e Lincoln (2006, p. 32-33), o pesquisador percebe o mundo como “um conjunto de ideias, esquemas (teorias, ontologia), bem como uma série de questões (epistemologia), as quais são examinadas em aspectos específicos (metodologia, análise)”. Nessa direção, para Barros (2015, p. 101)

Na pesquisa qualitativa, a realidade é subjetiva e múltipla, sendo, nesse caso, diferente para cada pessoa. O pesquisador interage com o objeto e sujeito, com objetivo de construir significados. Os valores pessoais, ou seja, a visão de mundo do pesquisador acaba fazendo parte do processo.

A abordagem realista, no entendimento por Collier (1994), postula uma forma de realismo moral e, de acordo com Barros (2015, p. 11), “a satisfação, os desejos e as necessidades devem ser vistos como questões prioritárias, não podendo ser apresentados apenas como fatos”. Para Collier (1994), construir um projeto de transformação social impõe considerar a forma mais alternativa e transparente da vida em sociedade, visando a um futuro melhor.

Na condição de filosofia de cunho *emancipatório* (BHASKAR, 1998), o realismo crítico tem servido de base para uma reflexão teórica e metodológica de muitos cientistas sociais, que buscam compreender as inter-relações entre indivíduos e sociedade.

A ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social. Porém, a realidade adota dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis, segundo Barros (2015). Ainda nos dizeres dessa autora, o realismo crítico

É dizer sobre “algo que está abaixo da superfície”, ou seja, que existe alguma coisa mais profunda que não é possível descobrir. É isso que interessa aos pesquisadores que comungam o pensamento do realismo crítico. O conhecimento precisa fazer sentido para que a realidade possa ser transformada. É preciso penetrar nas raízes dos problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, visualizando, assim, uma crítica explanatória¹ que possa gerar argumentos críticos a favor da transformação social. (BARROS, 2015, p. 27, grifos da autora).

Podemos associar a filosofia do realismo crítico e a abordagem teórico-metodológica da análise crítica do discurso (ACD). A abordagem da ACD está em consonância com o realismo crítico por entender o mundo social como um sistema aberto, em constantes

transformações. O pesquisador, segundo a ACD, não é neutro; ao contrário, deve ser crítico e transformador, já que, conforme Barros (2015, p. 11)

A ACD se assenta numa ontologia social realista, uma vez que considera os eventos e as estruturas sociais como parte da realidade. A ACD propõe questionar a vida social em termos políticos e morais, isto é, à luz da justiça e do poder, buscando contribuir para a superação das desigualdades e injustiças presentes na sociedade.

Na concepção de Fairclough (2003), todas as estruturas sociais (abstratas) e os eventos (concretos) são partes reais do mundo, os quais têm sido analisados separadamente. Segundo Barros (2015, p. 65), “estruturas sociais são entidades abstratas como estrutura econômica, a escola, a própria língua, etc. Uma estrutura social define um conjunto de possibilidades para a realização de eventos”. Ao considerar a estrutura social escola, é possível perceber que existem várias redes de relações sociais existentes, desde a direção, coordenação pedagógica, professores, alunos² e comunidade que contribuem para o processo de aquisição/aprendizagem³ de LE dos alunos do ensino fundamental – séries iniciais.

Essas redes de relações ocorrem por meio de eventos sociais no cotidiano da vida escolar, isto é, “acontecimento imediato, individual ou ocasiões da vida social”, como propõe Fairclough (2003, p. 22). Os eventos sociais são moldados, portanto, pela rede de práticas sociais. Assim, eventos como os da sala de aula envolvem professores e alunos que participam e interagem entre si. Da mesma forma, ocorre com a direção e os professores e coordenação pedagógica.

Fairclough (2003) assegura que a relação entre estrutura e evento é bastante complexa, uma vez que eventos não são simplesmente efeitos de estruturas sociais abstratas. Para ele, a relação é mediada por “práticas sociais”, ou seja, entre a estrutura social e os eventos sociais existem as “práticas sociais”. Na esteira de Fairclough (2001, p. 90), o discurso é “o uso da linguagem como forma de prática social”. Ou seja, a linguagem não pode ser entendida apenas como uma atividade puramente individual.

As contribuições de Bakhtin (1997) e os pensadores do Círculo também trazem uma concepção de linguagem e social, marcada pela sociedade que a utiliza e dependente da interação como o outro para sua existência, segundo Marchezan, Falasca e Bueno (2014). Nessa perspectiva,

consideramos a linguagem como dialógica, com uma dinamicidade que é continuamente renovada na atividade social. A linguagem, tomada como uma coleção de fontes socioculturais, tem importante papel no modo como damos forma ao nosso mundo e constituímos, ao longo da vida, nossa subjetividade. (MARCHEZAN; FALASCA; BUENO, 2014, p. 98).

A palavra *subjetividade* remete-nos, inevitavelmente, à ideia de sujeito⁴. Ao concebermos a linguagem como atividade constitutiva do sujeito, segundo Geraldini (2010), isto é, ao considerarmos que o sujeito se constitui na e pela linguagem, entendemos, também, que é por meio dela que ele é capaz de expressar seus anseios, sentimentos, opiniões etc. Como explicam Marchezan, Falasca e Bueno (2014, p. 101), “é nesse sentido que há uma relação de mão dupla entre aquisição/aprendizagem de língua(gem) e subjetividade, uma vez que esses processos nos conduzem à apreensão do sujeito e de seu ‘vir a ser’ e ‘vice-versa’”.

Consideramos, pois, que a subjetividade toma forma na e pela Língua Materna (LM), e o sujeito vai se tornando social, na infância, por meio das interações que estabelece com os membros da sociedade da qual participa, com os discursos e as vozes que estão inseridos na corrente da comunicação verbal e não verbal que o constituem (MARCHEZAN; FALASCA; BUENO, 2014). Nesse contexto, ainda é importante lembrar, conforme Bakhtin (1997), que é por meio do discurso que se torna perceptível toda e qualquer mudança social, já que é na língua/linguagem que se (re)estruturam as relações sociais do indivíduo.

O funcionamento da linguagem é, nessa perspectiva, essencialmente dialógico. Essa reflexão também é desenvolvida no contexto de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira como de segunda língua, conforme Marchezan, Falasca e Bueno (2014). Seguindo essa mesma perspectiva, têm-se Iddings, Haught e Devlin (2005) ao elucidarem que

[...] assim como outros teóricos socioculturais, Bakhtin considera a aprendizagem de segunda língua como algo que envolve a reorganização e o desenvolvimento de ferramentas semióticas da língua nativa para a segunda língua, através da participação em práticas sociais. De acordo com essa visão, a linguagem emerge do engajamento em *atividades sociais e culturais* e se torna posteriormente, internalizada (isto é, reconstruída internamente como processos psicológicos, por exemplo, formas de pensar, maneiras de aprender). Essas atividades são mediadas por signos (isto é, ferramentas simbólicas) – por exemplo, elementos linguísticos e não verbais. Conforme tais recursos e ferramentas semióticas são reorganizados e redesenvolvidos, os indivíduos são transformados (IDDINGS; HAUGHT; DEVLIN, 2005, p. 34,⁵ tradução e grifos nossos).

Seguindo as ideias dos autores supracitados, compreendemos, também, que adquirir/aprender uma língua, seja estrangeira ou segunda, é deparar-se com outras ideologias, tendo em vista que cada língua traz consigo culturas e histórias específicas. A língua/linguagem, como material semiótico, é portadora de ideologia, que reverbera tanto na linguagem em si quanto na consciência do aluno.

A interação com uma nova língua dá ao aluno, então, outras percepções, outras vozes, podendo levá-lo a diferentes posicionamentos, a outras visões de mundo, que o conduzem a uma alteração significativa em sua subjetividade, sem que ele perca a constituição que se deu a partir da LM. Nesse sentido, segundo Neves (2013, p. 51),

ao utilizar o termo língua estrangeira, é preciso entender a língua estrangeira não como aquela língua distante, inatingível, que pertence ao outro, mas sim como uma língua que é utilizada como um instrumento de comunicação, interação social e construção do conhecimento linguístico, cultural e também acadêmico. Além disso, a língua estrangeira aqui considerada é utilizada para e na comunicação entre os alunos e professores que compartilham o espaço escolar.

Buscamos apresentar, nessa seção, um olhar teórico sobre o processo de aquisição/aprendizagem de LE a partir das reflexões de Bakhtin (1997) e do Círculo, juntamente com os preceitos do Realismo Crítico e da Análise Crítica do Discurso. Para tanto, compreendemos que, a partir da LM, o aluno pode sofrer um deslocamento identitário no contato com a LE, viabilizado pelos encadeamentos discursivos que subjazem às interações verbais e não verbais. Por meio desses deslocamentos, o aluno adentra no recorte feito pela LE, o qual difere do de sua LM, e pode tomar parte nos discursos dessa nova língua.

Projeto Pequenos Aprendizes – Sensibilização em língua estrangeira

O motivo norteador que nos impulsionou a pesquisar essa temática é o fato de sermos professores de língua estrangeira e de percebermos, diariamente, que há crianças e adolescentes (alunos) com dificuldades diversas, principalmente em torno do desenvolvimento do processo de aquisição/aprendizagem de LE, e o quanto esses alunos trazem de conhecimento para socializar em sala de aula. Além disso, também percebemos o quanto o professor pode transformar tal conhecimento em ferramenta de uso pedagógico para o desdobramento da aquisição/aprendizagem em LE mediadas por práticas sociais, tendo em vista que

[...] o ensino de LE não é um território neutro do saber, mas pode representar um campo fértil de atuação crítica, propositiva e democratizante. Isso, é claro, se os professores de LE tiverem a consciência da seriedade do seu trabalho e da responsabilidade que é educar através da língua que ensinam (SILVA, 2014, p. 12).

Nossa experiência no ensino de línguas, balizada por mais de 15 anos de serviços, nos revela que, quando há uma sensibilização do aluno à LE durante as primeiras

séries do Ensino Fundamental, ocorre um maior interesse, estímulo e dedicação deste em prosseguir seus estudos nos Centros Interescolares de Línguas (CIL⁶), no caso do Distrito Federal.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) conta, atualmente, com 15 CIL, sendo dois em Brasília e os outros distribuídos em diferentes regiões administrativas do DF. O aluno da rede pública pode ingressar no Centro Interescolar de Línguas a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental. Os CIL, ao longo de sua trajetória de mais 40 anos, foram ampliando a oferta de línguas e atendimentos de acordo com as modalidades de educação estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, e pela demanda dos alunos. Na atualidade, há a oferta de inglês, francês, espanhol, alemão e japonês como LE.

Seguindo a ideia de inclusão e ampliação do acesso aos alunos ao CIL, foi proposto um projeto experimental de atendimento para os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, ao longo do segundo semestre de 2015, no CIL de Sobradinho (CILSob), em parceria com a Escola Classe 11 de Sobradinho⁷. Esse projeto foi nomeado de *Pequenos Aprendizes – Sensibilização em língua estrangeira* e visou ao enriquecimento cultural dos alunos, apresentando-lhe particularidades da comunicação inerente à aquisição/aprendizagem de LE.

Os encontros ocorreram, exclusivamente, às terças e quintas-feiras, no horário das 10h40 às 11h40, no segundo semestre de 2015, com a oferta das línguas inglesa, espanhola e francesa. Para o melhor desenvolvimento e adaptação dos alunos, foi solicitado aos professores regentes da Escola Classe 11 de Sobradinho que permanecessem no CILSob durante o período das aulas para que a guarda e responsabilidade fossem compartilhadas entre as duas escolas.

Coube ao Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho, escola pública de caráter complementar, voltada para o currículo e a concepção de educação formativas adotados nas escolas públicas do DF, juntamente com a sua equipe docente, se comprometer a ministrar as aulas com uso de material adequado, assim como metodologia e abordagem que favorecessem a sensibilização para a aquisição/aprendizagem, definindo também as LE e as vagas disponíveis. Além disso, a prioridade de atendimento aos alunos de rede pública é parte da identidade do CIL Sob.

Esse projeto concretizou, ainda, nosso maior anseio que é o de atender cada dia mais e melhor os alunos da rede pública em suas especificidades e zelar pela permanência deles no ambiente escolar, tendo em vista que, de acordo com Moraes (2014, p. 70)

A vivência deste tipo de experiência de natureza transdisciplinar, além de resgatar a autoestima, transforma o ser humano

e o fortalece como sujeito capaz de alcançar novas metas e levar, com sucesso, sua vida adiante, transformando-o em autor e ator de sua própria história, a partir de uma consciência renovada e fortalecida que muito colabora para a construção de sua identidade e novos modos de sentir, pensar e agir.

É inerente ao nosso atendimento a busca por uma educação humanizada e plural, pautada no diálogo e no respeito pelo outro. Buscamos uma metodologia de aquisição/aprendizagem que considere as características de faixas etárias e linhas de interesse dos alunos, criando espaços para que todos sejam acolhidos e construam sua relação com o conhecimento, com os outros sujeitos e com as outras culturas a que venha a ser expostos. O processo avaliativo, ao longo do projeto, portanto, foi concebido

[...] em um movimento e consenso de que as experiências educativas devem ser desenhadas visando ao comprometimento com as abordagens alicerçadas em experiências de aprendizagem comunitárias, autênticas, sociais, nas quais a presença, comunicação, interação e colaboração aconteçam (SILVA, 2015b, p. 99).

Tendo clareza sobre as concepções de língua, linguagem e aquisição/aprendizagem, e sabendo que para o atendimento desses novos estudantes, foi necessária a valorização das diferentes características de aquisição/aprendizagem com abordagens e metodologias adequadas:

A idade do indivíduo é um dos fatores determinantes no modo pelo qual se aprende uma língua, mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem (MAJOR, [1987] 1994 apud FIGUEIREDO, 2002, p. 48).

O processo de sensibilização para a aquisição/aprendizagem de LE não foi um estudo de regras e nomenclaturas. Nossa metodologia foi lúdica, com enfoque nos fonemas, nas imagens, no vocabulário, na interação com o uso de atividades manuais, dos sentidos, dos movimentos, levando em consideração que os alunos necessitavam concretizar o que estavam aprendendo. Nesse sentido, Brown (1994, p. 78) afirma que “com as crianças não podemos nos prender ao ensino de gramática, às regras e às repetições, pois os pequenos aprendizes não têm maturidade cognitiva para a aprendizagem de normas e conceitos abstratos”.

O projeto também pode motivar reflexões valiosas sobre os benefícios da iniciação mais precoce da aquisição/aprendizado de LE em um período em que a matriz fonológica ainda está em formação. Ao contrário do aprendiz adulto, que já amorteceu a sensibilidade auditiva para perceber e produzir os fonemas do sistema de

sua LM (Língua Materna), o aluno (criança/adolescente) tem condições plenas de expandir a matriz fonológica, incluindo, nela, os fonemas de outras línguas.

Sabemos também que, para a o aluno (criança/adolescente), a aquisição da língua e a descoberta do mundo são processos paralelos. Assim, as estruturas neurais que correspondem aos conceitos são adquiridas e associadas às formas linguístico-comunicativas, posto que a aquisição da língua é a assimilação natural e intuitiva em situações reais de interação humana autêntica (KRASHEN, 1988).

Por este mesmo viés, compreendemos que a aquisição/aprendizagem precoce permite expandir horizontes ao entrar em contato com línguas e culturas diferentes, desenvolvendo a consciência da alteridade, das diferenças entre os povos, que enriquecem a humanidade (CURTAIN, 1990).

O trabalho pedagógico que foi desenvolvido para realizar esse projeto foi contextualizado e integrado à proposta e ao planejamento da escola regular de origem dos alunos. Os professores e os coordenadores das duas escolas atuaram em colaboração para a execução das atividades, de maneira interdisciplinar e de forma a garantir as aquisições/aprendizagens a todos os alunos.

Seguimos, assim, o princípio do trabalho em rede descrito no *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal* (2014, p. 29), o qual propõe que “todos devem trabalhar em conjunto, trocando experiências e informações, com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagens para todas as crianças, adolescentes e jovens”.

Como instrumentos que contribuíram para essa metodologia e que foram pertinentes a essa etapa neurocognitiva em que se encontravam esses alunos, foram utilizados jogos, brincadeiras, canções, parlendas e materiais que favorecem as aquisições/aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos alunos. A esse respeito, conforme Vygotsky (2007, p. 89)

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Também podemos fazer menção às palavras de Moraes (2014, p. 62), as quais sintetizam as atividades que foram trabalhadas ao longo do projeto, pois

[...] na atividade lúdica, o que mais importa é o momento vivido, o processo, as experiências, as sensações, a atenção focada, o grau de satisfação obtido e não apenas o resultado de quem a vivencia. Conforme a intensidade e o grau de percepção da experiência lúdica vivida, tal experiência leva ao

encontro consigo mesmo e com o outro, ao desenvolvimento da fantasia e do imaginário, a viver momentos de ressignificação e percepção mais intensa e apurada, de autoconhecimento e reconhecimento do outro, de cuidar de si e poder olhar para o outro e reconhecê-lo. Enfim, são momentos de vida intensos e significativos. São lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando ação, pensamento e sentimento, ou seja, o sentir/pensar/agir. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma dança circular, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

Todas as atividades e projetos desenvolvidos no CIL-Sob e em parceria com a Escola Classe 11 de Sobradinho observaram os eixos transversais do *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal* (2014), do qual emanaram as propostas temáticas que nortearam o trabalho com os alunos, posto que, consoante Silva (2015a, p. 239), “uma das principais tarefas do professor que atua na Educação Básica é aperfeiçoar e ampliar a capacidade linguística do aluno, aspecto decisivo para o seu bom desempenho em todas as áreas do conhecimento”, tendo foco no desenvolvimento integral dos alunos e observando os princípios da integridade previstos nesse documento norteador da SEEDF.

Considerações finais

Estender a oferta das línguas inglesa, francesa, espanhola, dentre outras, em caráter experimental, aos alunos da rede pública do Distrito Federal, matriculados no 5º Ano do Ensino Fundamental foi e será um grande e prazeroso desafio. Esperamos que a SEEDF e a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), após autorizações e trâmites legais, possam, em um futuro

próximo, ampliar o atendimento a outras escolas da rede, deixando de ser experimental, vindo a ser em caráter permanente.

Promover a sensibilização dos alunos em relação à aquisição/aprendizagem de LE de maneira contextualizada e integrada visando à sua formação integral em LE para a cidadania e para a autonomia foi uma das nossas realizações com esse projeto. A aquisição/aprendizagem de LE aumentou a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Assim, sua formação integral deve estar centrada nas relações discursivas.

Às vésperas de completarmos vinte anos desde a edição da LBDEN, que torna obrigatório o ensino de uma LE a partir do 6º Ano, percebemos que ainda resta a necessidade de reduzir a defasagem quanto ao período ideal/crítico de início dessa aquisição/aprendizagem. Esse projeto, além de viabilizar toda a adaptação curricular necessária, lançou a SEEDF e o DF à condição de vanguarda no cenário da educação pública nacional, por possibilitar a seus alunos acesso mais precoce a todos os benefícios que a aquisição/aprendizagem de língua e cultura podem proporcionar.

Para nós, como pesquisadores e professores, juntamente com as escolas envolvidas nesse projeto, foi mais uma afirmação do compromisso com o desenvolvimento integral do aluno da rede pública do Distrito Federal. Novos desafios serão lançados, nos anos que se seguem, como a elaboração e implementação de um currículo especial para atendimento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos CILs, criação e implementação, futuramente, de vagas também para os alunos da fase inicial do Ensino Fundamental, dentre outros. Aguardemos, com otimismo, a possibilidade de alcançar, no Ensino Fundamental – anos iniciais - alunos curiosos e promissores para a aquisição/aprendizagem de LE, mediados por práticas sociais, pois se essa “contribuição” se efetivar, poderemos concluir que o nosso empenho ao longo da pesquisa e da elaboração deste artigo como devidamente recompensado”, como ponderado por Silva (2016, p. 121). ■

Notas

- ¹ Conceito usado para enfatizar a estreita conexão lógica entre algumas formas de explicação do social e a adoção de um ponto de vista crítico em relação ao fenômeno explicado, como elucidado por Barros (2015).
- ² Utilizamos, nesse trabalho, os termos aluno, sujeito, aprendiz, indivíduo ao nos referir à pessoa que adquire/aprende, pois consideramos a aquisição/aprendizagem uma construção individual e interna, realizando-se em um processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica.
- ³ A distinção entre aquisição e aprendizagem não é estanque e definitiva. Um processo vincula-se ao outro, podendo a aprendizagem, no sentido tomado de Krashen (1988) levar, em certa medida, à aquisição. Por isso, ao nos referirmos a tais processos, optamos por não os diferenciar, tratando-os por aquisição/aprendizagem.
- ⁴ Nessa pesquisa, a concepção de sujeito caracteriza-se, fundamentalmente, pela alteridade, ou seja, com

ênfase nas relações que o sujeito estabelece com outros na comunidade na qual se inscreve.

- ⁵ No original: “for Bakhtin, as well for other sociocultural theorists, second language learning is considered to involve the reorganization and redevelopment of semiotic tools from the native language to the second language, through participation in social practices. According to this view, language emerges from engagement in social and cultural activity and later becomes internalized (i.e. reconstructed internally, as psychological processes, e.g., ways of thinking, modes of learning). These activities are mediated by signs (i.e. semiotic tools) for example, linguistic and nonverbal elements (e.g. gestures, facial expressions). As these semiotic tools and resources become reorganized and redeveloped, individuals become transformed”.
- ⁶ Os CIL são escolas públicas que oferecem ensino especializado de Língua Estrangeira para os alunos da rede pública do Distrito Federal. Para saber mais sobre a criação, regulamentação e realidade dos CIL, vide as pesquisas de Damasco (2014) e de Mesquita (2014).
- ⁷ Gostaríamos de deixar registrado o nosso agradecimento ao CIL de Sobradinho e à Escola Classe 11 de Sobradinho, nas figuras das equipes de gestão, professores, comunidade e demais servidores, ao permitirem nossa participação nesse projeto não só como pesquisadores, mas, também, como professores regentes.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARROS, S. M. **Realismo crítico e emancipação**: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas; Pontes editores, 2015.
- BHASKAR, R. **The possibility of naturalism**: a philosophical critique of the contemporary human science. 3ª ed. Brighton: Harvester, 1998.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 9394/1996**. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2016.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. USA: Prentice Hall, 1994.
- COLLIER, A. **Critical Realism**. London: Verso, 1994.
- CURTAIN, H. **Foreign Language Learning**: An Early Start. S.l. 1990. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/pre-9218/start.htm>> Acesso em: 12 jan. 2016.
- DAMASCO, D. G. B. **Contando uma história**: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. 463f. Tese (Doutorado em Educação). PPE/FE/UnB, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17518>> Acesso em: 9 jan. 2016.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: ____ (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006, pp. 15-41.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal**: Pressupostos teóricos. Brasília, SEEDF, 2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/5-ensino-medio.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.
- _____. **Analysing discourse**. Routledge: Taylor; Francis Group. London and New York, 2003.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 2ª ed. Goiânia: Editora da UFG, 2002.
- GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

IDDINGS, A. C. D.; HAUGHT, J.; DEVLIN, R. Multimodal rerepresentations of Selfand meaning for second language learners in English-dominant classrooms. *In*: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Orgs.). **Dialog with Bakhtin on second and foreign language learning**: new perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. pp. 33-53.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Cambridge: Prentice-Hall International, 1988.

MARCHEZAN, R. C.; FALASCA, P.; BUENO, R. G. Aquisição/Aprendizagem de língua estrangeira e as contribuições bakhtinianas. *In*: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Editora Contexto, 2014. pp. 95-111.

MESQUITA, P. P. P. **(Re)construindo políticas públicas para os centros interescolares de línguas do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 280f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2014/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Pr%C3%ADscila-Mesquita.pdf>> Acesso em: 4 jan. 2016.

MORAES, M. C. Ludicidade e transdisciplinaridade. *In*: **Revista Entreideias**. Salvador. n. 2. v. 3. pp. 47-72, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8540/8966>> Acesso em: 13 jan. 2016.

NEVES, E. S. **Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bílingue (português/inglês)**: multiletramentos, transculturalidade e educação crítica. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 163f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2013. Disponível em: <<http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2013/07/dissertao%20mestrado%20em%20la%20-%20elisa%20s.%20neves.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2016.

SILVA, E. D. Gênero discursivo: o texto teatral no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *In*: **Caminhos em linguística aplicada**. Taubaté. v. 14, n. 1, 2016. pp. 101-124. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/1914/1560>> Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. Eu gosto do gosto de gostar de ler: a leitura como gênero discursivo na escola. *In*: **e-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU**. Nilópolis, v. 6. n. 1, janeiro-abril, 2015a. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/1624/pdf_368> Acesso em 13 jan. 2016.

_____. On a du plaisir en lire la littérature. *In*: **Revista Bem Legal**. Porto Alegre. n. 1. v. 5. pp. 97-103, 2015b. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/vol5n1/on-a-du-plaisir-en-lire-la-litterature>> Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. Eu e você, você e eu na língua: uma abordagem interacional para o ensino de língua estrangeira. *In*: **Revista de Letras**. Taguatinga. v. 8, n. 1. pp. 1-13, 2015c. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/6185/4180>> Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *In*: **Revista Línguas & Letras**. Paraná, n. 31. v. 15, 2014. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10226/8181>> Acesso em: 13 jan. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de Mônica Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2016.

■ ARTIGOS

■ A utilização do mapa conceitual como recurso a uma aprendizagem significativa

 *Fernanda Maria Furst Signori**

Resumo: A dificuldade apresentada pelos alunos na elaboração, assimilação e interiorização de conceitos científicos é uma das questões principais discutidas pelos teóricos adeptos à aprendizagem sócio-interacionista. Visando tornar o aluno corresponsável no processo ensino-aprendizado, onde o professor atua como mediador do conhecimento foi preparada e aplicada uma intervenção pedagógica em um Curso Técnico Subsequente do Instituto Federal de Brasília, a fim de trabalhar o conceito da Aprendizagem Significativa e de técnicas de estudo com a utilização do Mapa Conceitual; estratégias pedagógicas para a construção de conhecimentos científicos que possibilitam integrar, relacionar informações e atribuir significados ao conteúdo estudado. Portanto, pretende-se com esta pesquisa interventiva favorecer a reflexão e contribuir teoricamente com estudos sobre os temas correlacionados à formação de professores, à prática docente, ao processo ensino-aprendizado e às técnicas de estudo.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica, Pesquisa em Educação, Aprendizagem Significativa, Mapa Conceitual.

* *Fernanda Maria Furst Signori é bacharela em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2008), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Brasília (2013) e licenciada em Educação Profissional, com habilitação em Psicologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (2017).*

Introdução

Um assunto recorrente em todos os segmentos pertencentes ao processo ensino-aprendizado é a dificuldade apresentada pelos alunos na elaboração, assimilação e interiorização de conceitos científicos.

O ato ou efeito de conhecer inclui: descrições, formulação de hipóteses, conceitos, teorias, princípios, finalidades e procedimentos; portanto, o conhecimento é a decodificação de informações, sejam elas no campo sensorial, intelectual, popular ou científico (FERNANDES & FREITAS, 2007).

Todo indivíduo é dotado de conhecimentos empíricos, aqueles adquiridos pelo meio que o circunda, com vivências, representações e significações. A escola, lugar de construção de conceitos e disseminação do conhecimento científico – baseado em fatos, cuja veracidade é comprovada através da experimentação – é a responsável pela efetivação da aprendizagem, a qual somente acontece quando há apropriação conceitual (CARABETTA Jr., 2013).

A aprendizagem ocorre a partir do desenvolvimento da percepção que o indivíduo tem do mundo exterior e a formação de habilidades culturais, sendo que quanto mais diferenciadas e peculiares forem as informações, melhor será para as capacidades mentais discriminarem as formas percebidas (VIGOTSKY, LURIA & LEONTIEV, 2006).

Assim, Moreira (2011, citado em ARAÚJO & FORMENTON, 2015) divide a aprendizagem em três vertentes: cognitiva, afetiva e psicomotora. A vertente cognitiva, entrelaçada pelas demais, explica o armazenamento organizado de informações na mente.

Uma intervenção pedagógica cuidadosamente planejada, elaborada e executada provoca nos alunos, avanços que não ocorreriam espontaneamente, ao estimular o sujeito a atingir o nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente, gerando um novo conhecimento. Saber identificar as necessidades e capacidades de seus alunos, para trabalhar o percurso de cada um, é uma aptidão que o educador precisa ter.

A preocupação entre educadores e pesquisadores em renovar o modelo educacional, buscando novos métodos que levam a um aprendizado mais significativo ao estudante, permeiam a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, definida por Moreira (2010) como aquela que estabelece sentido entre os conceitos previamente conhecidos e as novas informações adquiridas pelo indivíduo; diferente da aprendizagem mecânica tradicional, a qual não aborda os conceitos por associações, mas por repetições e memorização.

Portanto, de acordo com a abordagem sócio-construtivista ou interacionista de educação, a aprendizagem pode ser entendida como uma construção realizada

pelo próprio indivíduo por meio das relações que estabelece entre seus conhecimentos prévios e as informações recebidas, de modo a construir significados que irão inter-relacionar esses conceitos (CARABETTA Jr., 2013). Sendo papel do educador, conduzir o estudante nesse processo.

O educador, no seu papel de mediador do conhecimento, trabalha com o princípio do ensinar empregando estruturas flexíveis, em um espaço híbrido de culturas e modos de fazer e entender, buscando pelo multiletramento interativo e colaborativo, despertando no aluno a responsabilidade sobre seu aprendizado (ROJO, 2013).

Uma das estratégias pedagógicas a ser utilizada para a construção de conhecimentos científicos, que possibilita integrar, relacionar informações e atribuir significado ao que foi estudado é a construção de mapas conceituais, pois auxiliam o sujeito a ter propriedade do seu conhecimento à medida que constrói, negocia termos, apresenta e refaz os diagramas conceituais.

O Mapa Conceitual é um recurso que visa representar um grupo de dados e/ou conceitos inseridos em um aporte teórico, de maneira esquematizada. Joseph D. Novak, no ano de 1972, apresentou esta técnica como estratégia, um método de ensino de elaboração simples, mas com grande potencial, tanto para educadores quanto para estudantes no processo ensino-aprendizado. Uma vez que saber utilizar e aplicar diversas metodologias de ensino, proporciona ao estudante ser co-autor do processo de aprendizado, assim como proporciona ao educador observar seus objetivos educacionais serem alcançados (CORREIA, 2014).

Método de Intervenção

Construir o objeto de pesquisa na área educacional é um trabalho que reflete o social, a política e questionamentos epistemológicos capazes de integrar a experiência empírica de sala de aula à própria educação inserida no Sistema Educacional como um todo.

Portanto, o procedimento técnico utilizado na presente pesquisa interventiva foi a Pesquisa Ação, a qual envolve a participação, a cooperação e as contradições de todos os envolvidos no trabalho de pesquisa.

As observações e a intervenção deram-se com alunos de um Curso Técnico Subsequente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, composto por homens e mulheres de idades variadas, desde jovens buscando uma oportunidade no mercado de trabalho, até pessoas adultas com mais de 35 anos de idade, afastadas do ambiente escolar por muito tempo e que buscam um aperfeiçoamento para recolocação no mercado de trabalho. São pessoas, em sua maioria, sócio-economicamente vulneráveis, e com histórico de escolarização precária.

A intervenção deu-se em sete horas aula, divididas entre aula expositiva, com a utilização de recursos didáticos (slides); mediação professor-aluno durante elaboração da atividade proposta, análise dos exercícios contidos na cartilha (FIGURA 1) e *feedback*.

Figura 1: Livreto produzido como material didático para aula interventiva.



Fonte: Autora.

Intervenção

A proposta do livreto foi proporcionar ao estudante um material de fácil acesso físico e para pesquisa. Os textos escolhidos para comporem o livreto foram produzidos pela pesquisadora a partir de conhecimentos prévios do cotidiano, associados aos textos teórico-científicos citados nas referências bibliográficas. Compõem o livreto, exercícios resolvidos que mostram a apresentação teórica na prática, facilitando o entendimento e funcionando como exemplo para a resolução dos demais exercícios propostos. Com diferentes níveis de dificuldade, os exercícios permitiram ao leitor familiarizar-se com o conteúdo e a prática, desenvolvendo gradualmente a competência na resolução de problemas – construção de mapas conceituais referentes aos textos propostos.

No primeiro encontro ocorreu a apresentação de slides e entrega dos livretos. Os estudantes participaram contribuindo com exemplos, questionamentos e

contando sobre a própria experiência com relação a técnicas de estudo.

No segundo encontro a questão da mediação professor-aluno foi trabalhada durante a resolução dos exercícios contidos no livreto. Os exercícios das páginas 23/24 e 25/26 (FIGURA 2) foram feitos pelo estudante com a mediação do educador e o exercício da página 27/28 foi feito somente pelo estudante (FIGURA 3).

Análise das Informações

A pesquisa proposta neste trabalho atingiu seu objetivo ao alcançar resultados significativos. A professora em formação pôde experimentar na dinâmica da sala de aula, a importância da observação, da interação professor-aluno e da pesquisa para elaboração de material didático. Para os estudantes, que levando em consideração aspectos como a introdução de um conceito novo, a falta de conhecimento ou prática com técnicas de estudo, o desafio frente a um novo conhecimento a ser trabalhado e aprimorado, a dedicação, a disposição para aprender e os benefícios de uma mediação professor-aluno bem elaborada, corresponderam às expectativas levantadas pela educadora antes e durante a aula interventiva.

Os dados obtidos foram organizados e analisados a partir de eixos inter-relacionados que melhor exemplificam os resultados e fomentam as discussões sobre a importância de um ensino efetivo voltado a coparticipação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizado.

A mediação remete à interação, como um ato de cooperação entre dois ou mais indivíduos. Para haver interação é preciso comunicação – utilizar a linguagem com o objetivo de se fazer entender.

Na comunicação a ação é intencional e o papel do educador é manter o controle sobre o seu dizer para que por meio das marcas linguísticas faça-se entender; mas para que essa interação seja alcançada é preciso que o estudante desempenhe seu papel na comunicação, como um bom sujeito leitor, ou seja, aquele que refaz o percurso do outro a fim de entender suas intenções.

As tarefas de ensinar e aprender, mesmo antes de serem entendidas como processos cognitivos são um processo social, como pontua Vygotsky ao defender que a linguagem é um instrumento de interação que deve ser utilizado com cautela e inteligência, a ponto de criar um ambiente favorável de comunicação (VYGOTSKY, LURIA & LEONTIEV, 2006). Assim, buscou-se desde o princípio da aula interventiva, propiciar empatia e reciprocidade nos alunos, para que pudesse atingir com êxito o objetivo de promover o interesse pelas técnicas de estudo.

Para as situações citadas no quadro, desprendi-me

Figura 2: Exercícios propostos no livroto - material didático, resolvidos pelo estudante com a mediação do educador.

Definindo o significado de competência como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, podemos exemplificar como: capacidade que o indivíduo trabalhador tem em assumir responsabilidades, executar as tarefas que lhe são atribuídas, obtenção e sustentação de liderança, comportamento pro-ativo, organização, comunicação, empreendedorismo, produtividade, entre outros.

Dessa forma, as competências podem ser divididas em cinco categorias: (a) Essenciais – aquilo que se tem de melhor; (b) Funcionais – próprias de atividades especializadas; (c) Gestão – gerenciamento de pessoal, financeiro, controle de qualidade; (d) Organizacional - adaptação à estrutura e ao trabalho organizacional; (e) Individuais – capacidade de aprender e se desenvolver em atividades pessoais dentro da organização.

O modelo de Gestão por Competência faz parte de um sistema maior de Gestão Organizacional, que toma como referência a estratégia da organização e assim, planeja suas ações de recrutamento, seleção, treinamento, avaliação, remuneração e gestão de carreira para a formação de equipe capacitada e com competências necessárias para atingir seus objetivos (BRANÇAO, GUMARÃES, 2001, citado em RIBAS e SALIM, 2013).

O mapeamento e mensuração das competências necessárias ocorrem por meio das atividades listadas para o cargo, dentro as categorias de competências listadas acima, quais são as mais importantes para o cargo. O resultado é a identificação do perfil comportamental e técnico ideal para cada cargo ou função. Para a realização do mapeamento de competências, alguns métodos e técnicas podem ser utilizados: análise de documento, entrevista, dinâmica de grupo, observação e questionário (RIBAS e SALIM, 2013).

23

São quatro as etapas do processo de T&D: (1) **Diagnóstico** - Levantamento de necessidades – faz-se uma associação entre os objetivos da organização com o perfil do candidato, para identificar o que precisa ser feito para superar as barreiras. São diversas as técnicas utilizadas nessa etapa, como entrevista, questionário, avaliação de desempenho, discussão em grupo, teste de conhecimento; para assim definir "por que", "quem" e "quando" treinar. (2) **Planejamento e Programação** – nesta etapa são elaborados os planos, programas e recursos para a realização do treinamento. É importante definir o início e o fim do processo, os custos do programa, o público-alvo, os objetivos que precisam ser atendidos e os benefícios a serem atingidos; definir "como", "quanto vai custar", "quem será o responsável". (3) **Execução** do treinamento – é o momento de colocar em prática tudo o que foi programado. É possível que algumas alterações e ajustes ocorram, pois alguns fatores devem ser levados em consideração, tais como a flexibilidade, envolvimento da administração, facilidades ou não na comunicação, recursos. O treinamento pode ser presencial ou por EAD; contudo, caso o programa falhe, o executor será responsabilizado, por isso a importância da presença de um coordenador de equipe; (4) **Avaliação dos resultados** – nesse momento ocorre o confronto entre o que foi planejado/ esperado e os resultados obtidos (aproveitamento pelos participantes). Esta etapa acompanha todo o processo de T&D; não aparecendo somente ao final, permitindo que possíveis desvios sejam contornados por meio do feedback – ferramenta de desempenho importante para o crescimento e aperfeiçoamento (HANASHIRO, TEIXEIRA, ZACCARELLI, 2008).

25

Fonte: Autora.

Figura 3: Exercícios propostos no livroto - material didático, resolvido somente pelo estudante.

Falar em liderança é algo inevitável diante as questões relacionadas à Gestão de Pessoas; uma vez que o papel do líder é essencial para a organização. De acordo com Ribas e Salim (2013), existem diversos conceitos para liderança, dentre os principais estão: (a) Capacidade de influenciar as atividades do grupo na direção de um objetivo (ROUCH & BEHLING, 1994, citado em RIBAS e SALIM, 2013); (b) Habilidade de motivar as pessoas da equipe (HUNTER, n.d. citado em RIBAS e SALIM, 2013); (c) influência exercida nos demais indivíduos em uma determinada situação, a fim de alcançar o objetivo (HERSEY e BLANCHARD, citado em RIBAS e SALIM, 2013); (d) "Liderança é a realização de metas por meio da direção de colaboradores" (MAXIMIANO, 2007, citado em RIBAS e SALIM, 2013, p. 326).

Segundo Douglas McGregor (1960, citado em RIBAS e SALIM, 2013), um verdadeiro líder deve conter um conjunto de comportamentos e atitudes tais como: motivação ao exercer uma atividade ou missão, competência social, econômica e política, além de estabelecer metas e oferecer incentivos em prol de uma ordem na equipe.

Dentro do contexto organizacional, a liderança acontece de maneira informal, sendo resultado de inúmeros fatores, dentre eles, a empatia dos liderados.

27

Fonte: Autora.

Quadro 1 - Mediação educador-estudante: identificação e motivação

| | Situação | Mediação educador-estudante: identificação e motivação |
|--------------------------|--|--|
| Estudante 1 | Desenhava o diagrama para depois incluir o conteúdo, perdendo tempo e concentração na tarefa, pois tinha que apagar e refazer várias vezes. | Educadora: “Como seria seu aprendizado se você primeiro se preocupasse com o conteúdo escrito e depois com o desenho?” Estudante: manteve-se calada, mas modificou seu fazer na tarefa que desempenhou sozinha. |
| Estudante 2 | Não sabia como iniciar o Mapa Conceitual, como deveria dispor na folha. | Educadora: “Você tem um livro em suas mãos e este livro, como já vimos, contém alguns exemplos de mapa conceitual.” Estudante: “(Olhou-me com semblante de surpresa) Verdade! Como não pensei nisso antes, vou olhar.” |
| Estudante 3 | Não atendeu à solicitação de primeiro sublinhar os itens mais importantes no texto, perdendo tempo e concentração na tarefa, pois tinha que voltar várias vezes no texto. | Educadora: “Como seria seu trabalho se já tivesse sublinhado os tópicos mais importantes durante a leitura?” Estudante: “É que eu não queria ter mais esse trabalho de sublinhar, não acho que precisa ... (pensativo) ... Mas ta! Vou fazer o que é mais prático.” |
| Estudante 6 | Recusou-se a participar das atividades do livreto, alegando já saber fazer mapa conceitual e considerar uma atividade boba. | |
| Demais estudantes | Participaram da mediação com perguntas para sanar dúvidas, solicitando opinião sobre o fazer ou comentando como e por que estavam realizando o exercício de determinada maneira. | Estudante: “Adorei esse livrinho, vou carregar na bolsa.” Estudante: “Obrigada por me ensinar, vai me ajudar muito agora nas provas.” Estudante: “Já tinha ouvido falar, mas nunca tinha usado, não é difícil não.” |

Fonte: Autora.

das falas naturalizadas pela prática cotidiana de sala de aula, cuja formação discursiva está permeada nas relações sociais que por sua vez consistem na relação de poder / desejo de poder e utilizei da retórica, compilando com a visão sócio-interacionista da aprendizagem a qual coloca que esta acontece na interação com o outro, seja ele um sujeito, um livro, filme, música, entre outros; desde que um dos interlocutores tenha mais conhecimento que o outro e o leve a atingir o conhecimento desejado (CORACINI, 2005).

Com relação ao estudante 1, o papel de sujeito-leitor demorou a acontecer e o mesmo permaneceu na dificuldade por muito tempo, somente se dando conta quando teve que fazer sozinho o exercício da página 27 (FIGURA 3). Contudo, a educadora, mediadora do conhecimento, se não tivesse mantido a postura e a concentração diante do espaço híbrido, entre o homogêneo do que se esperava e o heterogêneo da sua singularidade enquanto sujeito, poderia durante um impulso, desfazer a ação comum, a colaboração mútua e a negociação estabelecida na comunicação; levando a outros resultados não desejáveis como a desistência do estudante durante a atividade.

Com os estudantes 2 e 3, o papel de sujeito-leitor ocorreu simultaneamente ao papel de interlocutora do conhecimento, exercido pela educadora, como se percebe nas respectivas falas citadas no quadro.

O estudante 6 recusou-se a participar das atividades do livreto. Como compreender um estudante que se mostra indiferente às propostas do educador? Como compreender um educador que propõe uma atividade que não tem significado para o estudante? Há uma verdadeira comunicação entre educador e estudante ou ambos pertencem a espaços tão diferentes que a comunicação colaborativa não é possível (apenas acontece para cumprir protocolo)? Tais questionamentos fazem emergir o embate entre a pedagogia baseada no afeto e na compreensão, e o uso da hierarquia, da autoridade legitimada em sala de aula.

A proposta da aula interventiva foi de despertar o interesse do estudante e estimular o uso de técnicas de estudo, como o mapa conceitual, situando-o estudante quanto a sua postura no processo de ensino-aprendizado de acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa. Sendo assim, não se criou um embate com o estudante 6, a ponto de obrigá-lo a realizar a atividade proposta; ao contrário, foi mantido o discurso incentivador e não questionador.

Ressalta-se que a responsabilidade do educador sobre o outro estudante é limitada e que a subjetividade desse outro nem sempre é passível de interpretação. Portanto, o fato de não conseguir trazer o estudante 6 para a atividade, não significa necessariamente despreparo ou falta de interesse do mesmo, mas uma contradição,

Quadro 2 - O medo de errar: o monstro representativo da avaliação

| | Situação | O medo de errar: o monstro representativo da avaliação |
|-------------------------------|---|---|
| Maioria dos estudantes | Optaram por fazer o exercício à lápis (passível de ser apagado e refeito), os que fizeram à caneta demonstraram terem vergonha de entregar o exercício rabiscado, outros preferiram fazer rascunho antes de entregar o definitivo. Demonstrando cuidado com a aparência estética do exercício e o receio de errar sem poder corrigir. | Educadora: “Não se trata de uma avaliação individual e não conta como nota para a disciplina. A finalidade dos exercícios é utilizá-los como objeto de análise de pesquisa dentro do campo da atividade educacional.” Estudante: “Não olha eu fazendo senão erro tudo.” Estudante: “Vou fazer a lápis porque se eu errar posso concertar.” Estudante: “Tá horrível, tudo errado, nem quero te entregar.” Educadora: “Esse mapa conceitual é para você utilizar nos seus estudos, você deve entendê-lo, não é para mim que você deve fazer e sim para você mesmo”. Estudante: “Posso fazer em outro papel e depois passar a limpo?” Educadora: “Fique a vontade para fazer como preferir, mas lembre-se que o mapa conceitual é algo individual, deve ser feito como você quiser.” |
| Estudante 7 | Demonstrou resistência para entregar o exercício rabiscado a caneta com receio de não agradar a educadora. | Educadora: “Como este mapa conceitual que você fez está para você? Entendível? Fácil de localizar as informações?” Educadora: “Esse mapa é seu! De uso pessoal.” |
| Estudante 5 | Mostrou-se confiante quanto à execução dos exercícios, não sendo necessária uma mediação mais persistente. | Utilizou de cores. |
| Estudante 4 | Mostrou-se confiante quanto à execução dos exercícios, não sendo necessária uma mediação mais persistente. | Não utilizou desenhos geométricos ou outros em seu diagrama. |
| Estudante 1 | Dificuldade, à priori, espacial perpetuou na repetição do erro – desenhar primeiro e depois escrever, ocasionando desatenção e ansiedade. | Educadora: “Parece que você está tendo trabalho em dobro, você já pensou se teria outra maneira de fazer?” Educadora: “(nome do estudante) tente inverter o processo, escrevendo antes de desenhar”. Estudante: concordava balançando a cabeça, mas insistia na atitude. |

Fonte: Autora.

conflito ou tensão nas relações intersubjetivas, podendo ser encontrada não somente entre indivíduos, mas entre uma língua (leitura e interpretação) e um novo saber. Para trabalhar a resistência do estudante seria necessária maior convivência em sala de aula, pois apesar das normas que respaldam o trabalho docente, é pela prática que os cenários vão sendo criados (SILVA, 2008).

Os demais alunos participaram da mediação com perguntas para sanar dúvidas, solicitando opinião sobre o fazer ou comentando como e por que estavam realizando o exercício de determinada maneira. Assim, o objetivo da intervenção no quesito mediação educador-estudante foi alcançado, uma vez que o ensinar sobre técnicas de estudo, especificamente o mapa conceitual, envolveu uma série de relações que conduziram à elaboração do conhecimento por parte do aprendiz.

Durante a mediação dos exercícios das páginas 25 e 27 (FIGURAS 2 e 3) surgiram alguns discursos por parte dos alunos. O medo de errar é um fator que interfere no aprendizado do aluno, visto que socialmente, o erro está ligado ao fracasso. O ato de falhar causa frustração no indivíduo que ainda convive com o receio da humilhação entre os pares e/ ou com a punição.

O comportamento apresentado pelos estudantes pode ser inferido pelo estudo de como a instituição escolar estabeleceu-se na sociedade, utilizando-se do poder de regulamentação que obriga a homogeneidade por meio da vigilância e de modos que classificam, quantificam e punem o aprendiz.

A maioria optou por fazer o exercício à lápis (passível de ser apagado e refeito), os que fizeram à caneta demonstraram vergonha de entregar o exercício rabiscado, outros preferiram fazer em um rascunho antes de entregar o definitivo; tanto cuidado com a aparência estética do exercício e o receio de errar sem poder corrigir remetem à questão da avaliação.

A avaliação no ambiente escolar é um tema polêmico da prática pedagógica que apesar de envolver diferentes processos como: avaliação de política pública, do sistema educacional, do currículo, material didático, dentre outros aspectos comuns e específicos, a avaliação escolar ainda é fortemente correlacionada ao aspecto quantitativo por meio de nota - quanto vale o conhecimento? (ESTEBAN, 2010).

Durante a explicação para os estudantes sobre o procedimento de resolução dos exercícios do livreto e a finalidade de recolher para análise, foi pontuado que não

se tratava de uma avaliação individual e não contaria como nota para a disciplina. A finalidade dos exercícios foi utilizá-los como objeto de análise de pesquisa dentro do campo da atividade educacional, defendida por Hadji (2001) como um procedimento de análise da situação e apreciação das conseqüências do ato de realizar o exercício com e sem mediação. Argumento reforçado pela visão de Domingos Fernandes (FERNANDES, 2010) de que o processo de observação e recolhimento de informação pelo contato direto, diferente da avaliação formal, permite obter convicções e percepções acerca do comportamento apresentado pelos estudantes diante da resolução dos exercícios do livreto em comparação aos resultados encontrados. Contudo, os estudantes ignoraram as afirmações e permaneceram no medo de errar.

O estudante deve estar ciente de que há espaço para que o erro ocorra, no processo de ensino-aprendizagem, e caso não se sinta confortável, é papel do educador oferecer o *feedback*. Tratar do erro com atitudes diferenciadas, distanciando da ideia de incapacidade, e utilizando como possibilidade de reflexão, elaboração de novas soluções e finalmente de superação, o educador aborda os erros utilizando de técnicas de correção fazendo do erro uma parte positiva do processo de ensino-aprendizado, deixando de ser frustração e passando a ser motivação.

Dentre os estudantes que se preocuparam em fazer o mapa conceitual, aparentemente apresentável, está o estudante 7, que demonstrou resistência para entregar o exercício rabiscado a caneta, com receio de não agradar.

A fim de reduzir a ansiedade e aumentar a autoconfiança e as atitudes pró-ativas dos estudantes participantes dessa pesquisa ação, a educadora optou por não restringir de maneira enfática o comportamento omissivo de alguns estudantes frente à repetição de seus erros e a não consideração sobre suas falas durante a mediação. Por exemplo: o estudante 1 que recaiu várias

vezes no erro de desenhar primeiro os retângulos para depois escrever o conteúdo destacado, precisando apagar e refazer. Ao perceber que essa dificuldade, à priori, espacial perpetuou em repetição de erro, ocasionando desatenção e ansiedade, a educadora fez intervenções linguísticas por diversas vezes, sem utilizar-se do poder da hierarquia para obrigá-lo a obedecer seus comandos, respeitando o tempo de percepção do estudante, como defende a concepção da Aprendizagem Significativa, a qual destaca o aprendiz como corresponsável do seu aprendizado e na Teoria da Afetividade de Wallon (tema também abordado por Vygotsky) que coloca que os aprendizes devem ser tratados de forma holística, ou seja, considerar o todo, as partes e suas inter-relações: afetivo – cognitivo - motor (LA TAILLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992).

Quanto ao estudante 6, que se recusou a participar da atividade de construção de mapa conceitual, Araújo (2013) explica, sob a perspectiva para compreensão do processo motivacional, que motivação é o julgamento pessoal da capacidade de realizar determinada tarefa e ressalta que a motivação acontece dentro de um processo afetivo que envolvem as crenças pessoais, as percepções e o julgamento, o que impacta diretamente na auto-motivação frente à aprendizagem.

Para Pajares e Orlaz (2008, citado em ARAÚJO, 2013) os indivíduos tendem a selecionar tarefas em que se sintam competentes/ confiantes e evitam aquelas que não lhes pareçam confortáveis.

O estudante 4 e o estudante 5 mostraram-se confiantes quanto à execução dos exercícios, não sendo necessária uma mediação mais persistente, como com os demais. Ao questionar o estudante 4 sobre o porquê de não ter desenhado retângulos em seus mapas conceituais, assim como observei nos exercícios dos demais alunos, afirmou não ser necessário, pois todo o conteúdo que precisava estava presente no mapa conceitual e o desenho era parte supérflua do esquema. Este estudante confirmou utilizar dessa técnica de estudo no seu

Quadro 3 - O Poder do Feedback: construindo conhecimentos

| Participantes | Situação | O Poder do Feedback: construindo conhecimentos |
|---------------------|--|---|
| Estudantes em geral | No momento de convidá-los a fazer os exercícios com e sem mediação, relutaram em participar. | Educadora ofereceu <i>feedback</i> à turma, afirmando que os exercícios não seriam corrigidos, nem comporiam nota para a disciplina. |
| Educadora | Percebeu que a ordem de resolução dos exercícios não estava facilitando o aprendizado. | Utilizou do auto <i>feedback</i> para reformular a intervenção. |
| Educadora | Diante a percepção sobre os erros cometidos pelos participantes. | Utilizou o <i>feedback</i> como elemento chave, quando o estudante recebe a informação sobre seu desempenho e tem a possibilidade de reformular o trabalho. |
| Educadora | Após o término dos exercícios. | O <i>feedback</i> foi utilizado com comentários positivos que destacaram e reforçaram as atitudes acertadas dos estudantes. |

Fonte: Autora.

cotidiano. O estudante 5 foi o único a utilizar canetas coloridas (disponibilizadas por mim a todos) e ao ser questionado, também confirmou utilizar este recurso de aprendizagem cotidianamente e ressaltou que gosta muito de utilizar do sistema de cores para sublinhar textos e construir esquemas, pois cada cor traz um significado de conteúdos a serem lembrados.

Fernandes e Freitas (2007) defendem que a educação escolar é cheia de intenções. Estas envolvem os objetivos da ação educativa, a subjetividade de seus atores e as representações sociais acerca do tema. A avaliação é uma das intenções mais marcantes do cenário pedagógico, sendo que avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, se necessário, reorientá-la para produzir o melhor resultado possível (LUCKESI, 2002); contudo, para os alunos, o fato de serem avaliados remete a classificação, pontuação, punição e exclusão.

Em nenhum momento houve a intenção de julgamento ou de medição dos resultados do exercício resolvido. Diante a reação dos estudantes, a educadora explicou que a intenção de recolher os exercícios era apenas a análise dos resultados, com o intuito de possibilitar a construção de habilidades e competências, além de planejar suas ações futuras com relação a mediação professor-aluno e o *feedback*. Mesmo assim, os estudantes relutaram, no primeiro momento, em participar da atividade e depois mudaram o comportamento e abriram os livretos na parte de exercícios.

O *feedback* pode ser utilizado tanto na avaliação da aprendizagem, quanto como instrumento de motivação. Em ambos os casos é preciso acontecer a comunicação, que no ambiente escolar está carregada de definição e prática pedagógica. Durante as aulas interventivas, o feedback foi utilizado em duas situações: (a) as informações coletadas com os primeiros estudantes do primeiro grupo serviram para reorganizar o trabalho pedagógico, de forma que ao propor aos estudantes a resolução do exercício da página 23 com mediação, o exercício da página 25 sozinhos e o da página 27 com mediação, com os resultados, a educadora reavaliou sua proposta e percebeu que seria necessária reformulação. Pois o primeiro exercício da página 23 serviria aos estudantes como ambientação, o segundo exercício da página 25 como treinamento e o terceiro exercício (com texto mais sucinto que o anterior) da página 27, funcionaria como teste pessoal. (b) À medida que realizava a mediação, a educadora utilizou o *feedback*, um elemento chave, como coloca Sadler (1989, citado em Villas Boas 2006), quando o aluno recebe a informação sobre seu desempenho e tem a possibilidade de reformular o trabalho.

A comunicação com o aprendiz, em momento oportuno a ser percebido pelo educador, apontando os equívocos cometidos, solicitando e estimulando novas

práticas, motiva os alunos à reflexão, a construção e reconstrução do seu saber. Para que o *feedback* seja propício, o ambiente e a relação entre as pessoas também devem ser (SADLER, 1989, citado em VILLAS BOAS, 2006). Amparando-se nas definições de D. Royce Sadler, a educadora não apontou os erros e/ou sugeriu mudanças na sua prática a ponto de o estudante apagar e refazer de acordo com sua vontade, mas procurou a comunicação em um ambiente de troca e confiança, para que a empatia fosse estabelecida. Assim, o *feedback* constante durante a mediação educador-estudante e após o exercício a ser resolvido individualmente teve o intuito de levar os estudantes a refletirem sobre o seu fazer e o que esperam sobre si mesmo.

De acordo com Villas Boas (2006), o real objetivo da aprendizagem é o estudante ser capaz de comparar seu nível atual com o esperado, dedicando-se para melhorar. O propósito dos *feedbacks* utilizando de retóricas que geravam nos estudantes as informações necessárias ao prosseguimento da sua prática, e, conseqüentemente da sua aprendizagem, foi o de desenvolver neles a autonomia intelectual, levando ao auto-monitoramento: conceito trabalhado por Sadler (1989, citado em VILLAS BOAS, 2006) que coloca o estudante como detentor do seu saber, ou seja, através da avaliação, o estudante ser capaz de transitar do momento de auxílio do educador para o ato de se analisar e avaliar a ponto de estudar sozinho.

Após o término dos exercícios, o *feedback* foi utilizado com comentários positivos que destacaram e reforçaram as atitudes acertadas dos estudantes.

Considerações Finais

Durante a aula interventiva foi trabalhada a liberdade de pensamento, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas transformando a sala de , fisicamente tradicionalista, em um lugar de confronto, proporcionando a liberdade de aprender. Levando-se em consideração a heterogeneidade de pensamentos, vontades e experiências individuais, foram obtidos os mais variados resultados, desde despertar a atenção dos estudantes para um novo modo de estudar, com as técnicas de estudo – mapa conceitual; incentivá-los ao aperfeiçoamento e até a resistência frente às propostas de trabalho a serem desenvolvidas.

Os mapas conceituais confeccionados pelos alunos apresentaram basicamente uma mesma configuração, a do modelo apresentado no primeiro exercício, da página 23/24 do livreto (FIGURA 2). Os alunos demonstraram entender o pressuposto da estruturação de um mapa de conceitos, estabelecendo a relação entre os tópicos mais importantes do texto, disponibilizando-os a partir do conceito geral e realizando desdobramentos

a partir da relação entre eles, em uma sequência ordenada e previsível. Contudo, de um modo geral, os alunos não assimilaram o conceito de mapa conceitual como uma ferramenta pedagógica, flexível, de criação única e individual, não existindo certo ou errado, e sim conteúdos significativos que poderiam ser acessados a qualquer momento durante os estudos.


A escolha do tema da aula interventiva foi proposital, a postura apática observada nos estudantes, frente o real potencial de aprendizado, formulação de ideias e

solução de problemas trouxe o incômodo e a vontade de mostrar uma maneira de mudar a situação. O ensino de técnicas de estudo é o fator determinante no sucesso do desempenho escolar do estudante, uma vez que permite que o amplo espaço técnico, científico e cultural seja definido e redefinido por cada sujeito nas suas particularidades, enquanto partícipes de um todo social; evitando assim a mera memorização e reprodução de conceitos, o que ocasiona um aprendizado sem significado e predispõe ao fracasso e evasão escolar. ■

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, M. S. T.; FORMENTON, R. Utilização de Mapa Conceitual como ferramenta de Análise de Trabalhos Científicos. *In: HOLOS*, v.1, n. 31, 2015.
- ARAÚJO, R. C. Crenças de auto-eficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *In: Percepta – Revista de Cognição Musical*. v.1, n.1, p. 55-66, 2013.
- CARABETTA Jr., V. A Utilização de Mapas Conceituais como Recurso Didático para a Construção e Inter-Relação de Conceitos. *In: Revista Brasileira de Educação Médica*. v.37, n. 3, p. 441-447, 2013.
- CORACINI, M. J. Interação e sala de aula. *In: Caleidoscópio*. v.3, n.3, p. 199-208, 2005.
- CORREIA, R. R. A utilização do mapa conceitual na avaliação formativa de alunos do ensino médio. *In: CMC - Concept mapping to learn and innovate*. Santos - Brasil, 2014.
- ESTEBAN, M. T. Avaliação: um tema polêmico. *In: Salto para o Futuro*. Ano XX, boletim 18, 2010.
- FERNANDES, C. O. Dimensões da Avaliação: Concepções e finalidades da avaliação em educação. *In: Salto para o Futuro*. ano XX, boletim 18, 2010.
- FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Currículo de Avaliação. *In: Indagações sobre o currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão**. 23ª ed. São Paulo: SUMMUS Editorial, 1992.
- MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.
- ROJO, R.; MOURA, E. (orgs). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Resenha de ROJO, R. Estratégias de Ensino. *In: Revista Brasileira de Educação*. V.18, n.55, p. 1053-1056, 2013.
- SILVA, I. L. F. **O Ensino dos Fundamentos Sociológicos da Educação: Pressupostos e Metodologias**, 2008. Disponível em <www.uel.br>. Acessado em: 13 de maio de 2016.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2006.
- VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação Formativa e Formação de Professores: ainda um desafio. *In: Linhas Críticas*. V.12, n.22, p. 75-90, 2006.

■ A Educação Profissional Técnica de nível médio no DF: Uma experiência que resulta em novos rumos para jovens e adultos na capital federal

 Antonio Marcos dos Santos Trevisoli*
Joelma Bomfim da Cruz Campos**
Maria do Rosário Cordeiro Rocha***
Simione de Fátima Cesar da Silva****

Resumo: A discussão em torno da Educação Profissional no Brasil vem se ampliando, ao mesmo tempo em que estimula mais e melhores investimentos públicos em projetos de ampliação da oferta de Cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC). Este artigo apresenta um recorte das experiências desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), explanando sobre o panorama atual da Educação Profissional na rede pública local, incluindo os aspectos históricos, os caminhos percorridos, a atual situação e as perspectivas futuras. A importância dos dados apresentados se justifica pela necessidade de fomentar a discussão sobre as políticas públicas de oferta e manutenção das escolas de educação profissional e seus reais impactos na qualidade do ensino. Para tanto discute a caracterização das Unidades Escolares (UE) da rede; as formas de ofertas; as modalidades; os níveis; e, finalmente, se debruça em apresentar novas perspectivas para cumprimento da Meta 11 do Plano Distrital de Educação (PDE). Com o histórico e o mapeamento da situação em 2016, coletados por meio de documentos oficiais, da análise dos editais para ingresso de alunos na rede pública de ensino e dos dados divulgados pelo Censo Escolar, espera-se oferecer subsídios que demonstrem a atual situação da Educação Profissional, bem como os novos caminhos em andamento e a serem trilhados.

Palavras-chave: Educação Profissional. Plano Distrital de Educação. Cursos Técnicos. Formação Inicial e Continuada.

* Antonio Marcos dos Santos Trevisoli é mestre em Engenharia Mecânica pela Escola de Engenharia de São Carlos - EESC/USP (2010), licenciado em Física pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2005). Atua na Gerência de Integração Curricular da Diretoria de Educação Profissional (GIC/DIEP) na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB/SEEDF) do Distrito Federal.

** Joelma Bomfim da Cruz Campos é graduada em Administração de Sistemas de Informações pela União Educacional de Brasília (1998). Atua como diretora da Educação Profissional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

*** Maria do Rosário Cordeiro Rocha é doutora em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB (2013), mestre em Educação pela UnB (2007), professora do Instituto Federal de Brasília -IFB e da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Atua na Diretoria de Educação Profissional.

**** Simione de Fátima Cesar da Silva é mestre em Saúde Pública pela FIOCRUZ/IIPEA (2011), especialista em Saúde Pública pela UFAC/AC (2002), graduada em Enfermagem, com licenciatura e bacharelado, pela UPF/RS (1991). Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) na área da saúde, e docente do curso de graduação em Enfermagem da UDF.

1. Introdução

No âmbito do Distrito Federal (DF), a Resolução nº 1/2012 – do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) – estabelece normas para o sistema de ensino público. No seu Capítulo V, artigo 51º, estão descritas as diretrizes para a oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio ou à Educação de Jovens de Adultos (EJA). Tais ofertas podem ocorrer por meio de:

I - Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), em todos os níveis de escolaridade;

II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com organização curricular própria, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN);

III - Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação, modalidade que não se aplica as Escolas Públicas do Distrito Federal.

Face à legislação vigente, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada ao Ensino Médio, o que representa a possibilidade de oferta integrada ou concomitante; ou então subsequente ao Ensino Médio. A organização da oferta dos cursos e programas dá-se em Eixos Tecnológicos, vislumbrando Itinerários Formativos.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) possui oito Unidades Escolares (UE) em pleno funcionamento e mais uma em fase de construção, que ofertam Educação Profissional nas formas articulada ao Ensino Médio ou subsequente.

A forma integrada ao Ensino Médio ou à Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Terceiro Segmento – se estabelece simultaneamente, na mesma unidade de ensino, com matrícula e certificações únicas, sendo ofertada pelas seguintes UE: Centro Educacional 01 do Cruzeiro; Centro Educacional 02 do Cruzeiro; Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Régis; Centro de Ensino Médio Integrado do Gama; Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Ceilândia. Neste último, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A forma integrada, assim como a concomitante, será também ofertada no Centro de Educação Profissional Articulado do Guará, ainda em fase de construção.

A forma concomitante é ofertada aos estudantes que estejam regularmente matriculados no Ensino Médio, ou na EJA, Terceiro Segmento, com dupla matrícula e dupla certificação, podendo ser realizado na mesma UE ou em outra unidade, mediante convênios ou termos de cooperação. Por fim, a forma subsequente é oferecida aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio – portanto, com nova matrícula e certificação.

Na SEEDF, a oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes ocorrem nas seguintes UE: Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Brasília; Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Ceilândia; Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Saúde de Planaltina e Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília. O Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Ceilândia é a única UE a possuir a oferta de cursos concomitantes, subsequentes e articulados (PROEJA).

Por último, destaca-se que a SEEDF, por meio da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e de sua Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos (COEJA), tem desenvolvido ações que fomentam a ampliação da oferta de Educação Profissional no DF, tanto de formação técnica de nível médio quanto de formação inicial e continuada, com vistas a alcançar a Meta 11 do Plano Distrital de Educação (Lei n. 5.499, 2015), que prevê a ampliação da oferta de cursos técnicos, como forma de qualificar e preparar jovens e adultos para o mundo do trabalho.

Assim, a partir das ações desenvolvidas pela SEEDF, e para melhorar ainda mais a oferta da Educação Profissional no DF, acredita-se que seja importante ampliar a discussão sobre o que se pretende para o universo da Educação Profissional, objetivo principal desse artigo, que está dividido em três partes: Primeira: A pedra fundamental da Educação profissional no DF, que mostra o histórico das primeiras ofertas de cursos de técnicos e/ou de formação inicial e continuada e o início das primeiras UE, constituindo-se como as pedras fundamentais para essa trilha que amplia a inserção dos cidadãos no mundo do trabalho. Segunda: mostra a continuidade desse trajeto, com a construção de outros caminhos, outras possibilidades para a ampliação da oferta de cursos integrados ao Ensino Médio e à EJA e os resultados dessa oferta, constituindo-se como pedras que se juntam para solidificar esse trajeto. Terceira: retrata as perspectivas para a expansão e o progresso da Educação Profissional no DF.

2. A pedra fundamental da Educação Profissional no DF

A história da educação profissional na estrutura de gestão do Distrito Federal (DF) começa a ser contada a partir do ano de 2000, quando a publicação do Decreto nº 21.397/2000 estabeleceu a pedra fundamental do processo.

O Decreto redefiniu a estrutura orgânica da SEEDF, estabelecendo que a Educação Profissional passaria a fazer parte da estrutura da então Educação Média, com a denominação de Diretoria de Educação Média e Tecnológica. A Diretoria recebeu a função de formular,

acompanhar e avaliar os programas de educação média e tecnológica executados pelos estabelecimentos de ensino público do DF e executar outras atividades inerentes à sua área de competência, sendo organizada conforme o organograma abaixo (Figura 1):

Figura 1 – Estrutura organizacional da Educação Profissional - Decreto nº 21.397/2000



Fonte: DIEP¹

Essa organização se manteve até 2007, quando o Decreto nº 28.276/2007, transferiu toda a estrutura da Educação Profissional para Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), submetendo-o à Subsecretaria de Projetos Especiais, Educação Profissional e Superior (Figura 2):

Figura 2 – Estrutura organizacional da Educação Profissional - Decreto nº 28.276/2007



Fonte: DIEP

A estrutura da Educação Profissional retornou para a SEEDF em 2010, por meio do Decreto nº 31.877/2010, que definiu a estruturação a seguir (Figura 3).

Em 2013, foi criada a Coordenação de Educação Profissional definindo também as chefias de três Núcleos, que, posteriormente, foram ampliados para Gerências.

No ano de 2015, foi definida a integração da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria de Esportes, que passaram a ter uma estrutura única com a seguinte denominação: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal. Neste formato,

Figura 3 – Estrutura organizacional da Educação Profissional - Decreto nº 31.877/2010



Fonte: DIEP

a Diretoria de Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer foi estruturada por uma Gerência, um Assessor Técnico, um Assessor Administrativo e dois Núcleos.

Finalmente, em março de 2016, já com o desmembramento da Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Esportes, a Diretoria de Educação Profissional (DIEP) apresenta a estrutura constante na Figura 4.

Esta Diretoria também atende aos programas desenvolvidos em parceria com o Governo Federal, representados pelo Brasil Profissionalizado, pela Rede e-Tec Brasil, pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), pelo Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública (Profucionário) e pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

As ações da Educação Profissional no Distrito Federal são desenvolvidas, em sua maioria, pelos Centros de Educação Profissional (CEP).

3. Breve histórico dos CEP

A SEEDF contava com cinco CEP em sua estrutura, porém com a reincorporação do Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília (CEP - CAB) pela União em 2007, o DF conta atualmente com quatro CEP estruturados, ofertando cursos técnicos de nível médio e FIC.

3.1 Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Brasília (CEP-ETB)

O CEP-ETB iniciou suas atividades em fevereiro de 1996, por meio da Lei Distrital nº 274/1992. A lei autorizou sua criação e, em junho de 1996, a instituição de ensino foi criada. Em 1998, os cursos técnicos em

Figura 4 – Estrutura organizacional da Educação Profissional a partir do ano de 2016



Fonte: DIEP

Informática Industrial, Eletrotécnica e Eletrônica foram autorizados, sendo os primeiros cursos técnicos ofertados na UE.

Em 2007, o Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Brasília, por meio do Decreto nº 28.276, de 14 de setembro de 2007, publicado no DODF nº 197, de 11 de outubro de 2007, p. 21, passou a estar vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT) e submetido à Subsecretaria de Projetos Especiais, Educação Profissional e Superior e à Diretoria de Educação Profissional.

O Decreto nº 31.877, de 07 de julho de 2010, publicado no DODF nº 130, página 21, devolveu para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal o Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Brasília. Atualmente, o CEP oferta Educação Profissional na modalidade presencial e a distância para mais de 2000 estudantes.

3.2 Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Ceilândia (CEP - ETC)

O CEP - ETC, também conhecido como CEP – Ceilândia, situado na Região Administrativa de Ceilândia, foi inaugurado em 1982, com a denominação de Centro de Educação para o Trabalho (CET), regido pelos princípios estabelecidos na Lei nº 9.394/1996, e por todo o arcabouço legal e normativo posterior, incluindo o Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal.

Considerando as normativas vigentes, coube ao Centro o atendimento às necessidades da comunidade local, detectadas na época, com a finalidade de ofertar cursos de Qualificação e Suprimento, contribuindo assim para minimizar as distorções entre idade e série,

o ingresso precoce e sem preparo profissional de menores no mercado de trabalho e a ausência de atividades produtivas e socioculturais na localidade.

Com o Programa de Reforma da Educação Profissional do DF, o Centro foi escolhido para ser um dos CEPs da rede pública de ensino do DF, por ser uma unidade pública de ensino que desde o princípio ofereceu cursos de FIC, tendo conquistado respeitabilidade e distinção, tornando-se referência em educação profissional.

A partir de então, o CEP - Ceilândia, passou a oferecer também cursos técnicos de nível médio, ampliando sua área construída de 4.100 m² para 8.166 m², organizada em módulos, com arquitetura flexível e dividida em áreas para a administração geral, salas de aula, laboratórios, oficinas, biblioteca, auditório e sala multi-mídia, para melhor atender à demanda sistematizada.

3.3 Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Saúde de Planaltina (CEP – ETSP)

A proposta de criação do CEP-ETSP – também conhecido como CEP - Saúde de Planaltina – surgiu no primeiro Congresso de Educação do DF, realizado em outubro de 1996, onde várias propostas apontavam no sentido de consolidar a parceria entre as áreas de saúde e educação.

Considerando a constante falta de mão de obra qualificada para suprir as necessidades do mercado de trabalho no setor de saúde, a própria comunidade da Região Administrativa de Planaltina decidiu pela sua construção, e os delegados do então Orçamento Participativo do GDF a definiram como prioridade para a Gestão. O projeto arquitetônico apresentado se mostrou inovador, colocando a escola na vanguarda, desde a infraestrutura até o seu projeto pedagógico.

Inaugurado em julho de 1998, inicialmente atendeu ao Ensino Médio, e no final do ano de 1998 realizou o primeiro exame de seleção para ingresso no curso Técnico em Enfermagem, implantado em janeiro de 1999. Desde então, o CEP – Saúde se estabeleceu como centro de formação de profissionais técnicos para as categorias de Enfermagem, Nutrição e Dietética, Odontologia e Análises Clínicas.

3.4 Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP – EMB)

A Escola de Música de Brasília surge de dois movimentos de grupos musicais interessados em difundir a educação musical no DF. O primeiro movimento teve início por volta de 1961 na Região Administrativa de Taguatinga, por ocasião do ingresso de Levino de Alcântara na FEDF, que proporcionava atividades de canto coral junto com um pequeno núcleo de instrumentos de orquestra no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB) (MATTOS; PINHEIRO, 2007, p. 1).

O segundo movimento partiu da iniciativa de Reginaldo Carvalho, que fundou em 1962 no Plano Piloto o Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos (CEMVL). Este Centro funcionava inicialmente no Centro de Ensino Fundamental Caseb, onde o ensino de música era também oferecido a alunos da rede pública. Posteriormente, em 1963, as antigas atividades do CEMVL passaram a funcionar no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), também pertencente à FEDF (MATTOS; PINHEIRO, 2007, p. 1).

Em 1964 a EMB foi oficializada e teve como primeiro diretor o maestro Levino de Alcântara, cuja gestão terminou apenas em 1985. Entre 1972 e 1973, a Escola conseguiu o terreno para a construção de sua sede definitiva, no Plano Piloto, com inauguração em março de 1974. Em 1985, com a mudança na direção da escola e com as mudanças dos critérios não foi mais possível a contratação de professores sem licenciatura em Educação Artística, além de serem suspensos os contratos de caráter temporário. Para renovar os quadros da escola, foram admitidos professores de música que estavam lotados em outras escolas da rede. Entre 1985 e 1987, implementou-se uma reforma pedagógico-administrativa com mudanças em denominações, prioridades, organização e formalizações de atividades de ensino e de produção musical.

Atualmente o CEP – EMB oferece em torno de 30 cursos de formação técnica em diversos instrumentos musicais e canto, além de cursos FIC nas áreas de iluminação, áudio, gravação entre outros. Outra característica específica do CEP – EMB é o Projeto Pedagógico Permanente que oferta cursos de musicalização para crianças a partir do terceiro ano do ensino fundamental da rede de ensino do DF.

3.5 Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília (CEP - CAB)

A Escola, localizada na zona rural da Região Administrativa de Planaltina, foi criada em fevereiro de 1959, porém sua inauguração, pelo então presidente Juscelino Kubitschek, somente ocorreu abril de 1962, com o nome de Escola Agrotécnica de Brasília (EAF) sendo vinculada ao Ministério da Agricultura.

Em 1961, por força de lei, passou a se chamar Colégio Agrícola de Brasília, sendo que no ano de 1967 passou a pertencer ao Ministério da Educação e Cultura, atual Ministério da Educação (MEC). O Colégio Agrícola de Brasília foi transferido para o Governo do DF em 1978, incorporando-se à FEDF, atual SEEDF, com todos os seus bens, instalações e equipamentos.

Em 2000, o Colégio Agrícola de Brasília passou à denominação de CEP - Colégio Agrícola de Brasília, objetivando a qualificação profissional em Cursos Básicos e Técnicos de Agropecuária e Agroindústria. Em dezembro de 2007, foi assinado o termo que transferiu o Colégio Agrícola de Planaltina novamente para a União, na estrutura da Educação Profissional e Tecnológica do MEC.

3.6 Cursos Técnicos de nível médio ofertados pelos CEP

Atualmente os quatro CEP juntos ofertam Cursos Técnicos de nível médio (Quadro 1) nas modalidades presencial e a distância (EaD) em diversos eixos tecnológicos. No Quadro 1, os cursos do CEP-BEM foram agrupados em cursos afins. Ao todo, os CEP's somam, de acordo com o Censo Escolar 2016², 5.364 matrículas.

4. As outras pedras que se juntaram no caminho da Educação Profissional no DF

A partir de 2006, outras pedras foram acrescentadas na construção das ofertas, com novas UEs do DF passando a constituir o cenário da Educação Profissional Técnica de nível médio ao ofertar a forma integrada ao Ensino Médio e à EJA. Em 2016, a SEEDF chegou à marca de quatro UE com cursos técnicos integrados, sendo duas ao Ensino Médio (CEMI do Gama e CED 01 do Cruzeiro) e duas à EJA (CED Irmã Maria Regina Velanes Régis e CED 2 do Cruzeiro).

Os cursos técnicos integrados visam correlacionar os conhecimentos da formação geral, conforme a Base Nacional Comum (BNC), aos conhecimentos técnicos, propiciando ao estudante a ressignificação destes por meio de uma vivência contextualizada e de situações potencialmente factíveis. Para tanto, cada UE promoveu uma reorganização para ser ofertante tanto dos

| Unidade Escolar | Cursos Técnicos de nível médio ofertados | Modalidade |
|------------------------|---|-------------------|
| CEP - ETC | Técnico em Administração | Presencial |
| | Técnico em Informática | Presencial/EaD |
| | Técnico em Logística | Presencial/EaD |
| CEP - ETB | Técnico em Eletrônica | Presencial |
| | Técnico em Eletrotécnica | Presencial |
| | Técnico em Informática | Presencial/EaD |
| | Técnico em Telecomunicações | Presencial/EaD |
| CEP - ETSP | Técnico em Enfermagem | Presencial |
| | Técnico em Nutrição e Dietética | Presencial |
| | Técnico em Saúde Bucal | Presencial |
| | Técnico em Análises Clínicas | Presencial |
| | Técnico em Segurança no Trabalho | Presencial |
| CEP – EMB | Técnico em Instrumentos Musicais (diversos) | Presencial |
| | Técnico em Arranjo (diversos) | Presencial |
| | Técnico em Áudio/Gravação | Presencial |
| | Técnico em Canto (diversos) | Presencial |
| | Técnico em Musicografia Braille | Presencial |
| | Técnico em Musicografia Digital | Presencial |

Fonte: DIEP

componentes curriculares da BNC, quanto dos componentes específicos do curso técnico de nível médio. Desse modo, o curso integrado é planejado para conduzir o estudante à certificação do Ensino Médio simultaneamente à habilitação profissional técnica de nível médio, por uma mesma UE, contando com certificação e matrícula únicas. Ainda no tocante à forma integrada, a UE pode ofertar, além dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (EMI) e à Educação de Jovens e Adultos (EJA-I), cursos integrados por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA (PROEJA); Cursos FIC integrados ao Ensino Médio; Cursos FIC integrados à EJA 2º e 3º segmentos.

A oferta do curso integrado na rede foi pensada e planejada levando-se em consideração as dificuldades enfrentadas pelas UEs, tais como a necessidade de formação apropriada para o desenvolvimento qualificado do trabalho e para o prosseguimento dos estudos, a evasão escolar e a necessidade de trabalho para complementação da renda familiar.

A oferta de Educação Profissional Técnica de EMI ao Ensino Médio e à EJA foi possível por meio da publicação do Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o inciso 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996. O referido Decreto traz em seu art. 4º, § 1º:

Art. 4º - A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004).

Ao possibilitar que as UEs ofertantes de Ensino Médio e EJA pudessem ampliar sua oferta de formação com um curso técnico integrado, a publicação do referido Decreto fortaleceu o processo e as ações de Educação Profissional não somente no DF como nos outros estados.

4. Breve histórico das Unidades Escolares que ofertam Curso Técnico Integrado

A SEEDF conta em sua estrutura com quatro UEs que ofertam Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e à EJA. As UEs de EMI expedem certificação após três anos de curso e funcionam em tempo integral (matutino e vespertino), enquanto as de EJA-I funcionam no noturno e expedem certificação de nível técnico após cinco semestres e certificações intermediárias.

5.1 Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama – CEMI do Gama

O CEMI do Gama, primeira UE do DF a ofertar curso técnico integrado ao Ensino Médio, iniciou suas atividades em 2006 com a oferta, em tempo integral, do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, no Eixo Tecnológico Informação e Comunicação. Desde então, cerca de 900 estudantes receberam a certificação do Ensino Médio com habilitação técnica em Informática. A oferta de curso técnico integrado e o trabalho consistente desenvolvido pela equipe docente fazem com que a UE atenda tanto os jovens que procuram qualificação para a inserção no mundo do trabalho quanto os que buscam entrar na universidade pública.

Além do curso técnico de nível médio, o CEMI do Gama oferta o Curso de formação inicial e continuada - FIC de Assistente de Recursos Humanos, Assistente de Administração, Língua Brasileira de Sinais (Libras Básico) e Operador de Computador, pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

5.2 Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Régis – CED Irmã Regina

O CED Irmã Regina foi criado em 1966 com a denominação de Escola Rural do Rodeador, localizada na zona rural da Região Administrativa de Brazlândia. Após passar por diversas alterações de denominação, em 2013 a UE recebeu a denominação atual.

Com a crescente demanda por novas formas de ofertas de ensino, o CED Irmã Regina foi pioneiro ao elaborar o primeiro Plano de Curso de Educação Profissional integrado com a EJA-I no âmbito da SEEDF. O curso escolhido foi o de Técnico em Controle Ambiental Integrado à EJA – 3º segmento, equivalente ao Ensino Médio, cujo Eixo Tecnológico é o de Ambiente e Saúde. A escolha do curso considerou a realidade local, uma vez que a maioria dos moradores de Brazlândia são produtores rurais e a cidade responde por grande parte da produção orgânica

de morangos no país. Dessa forma, o curso buscou atender a demanda específica, com a formação de pessoas aptas para atuarem de acordo com o arranjo produtivo local.

A UE oferta 38 vagas por semestre para a EJA integrada. O Curso já produziu resultados ao certificar, ao término do primeiro semestre de 2016, os primeiros estudantes como Agentes de Controle Ambiental.

5.3 Centro Educacional 01 do Cruzeiro – CED 01 do Cruzeiro

O CED 01 localizado na Região Administrativa do Cruzeiro foi inaugurado em 1964 com a denominação de Ginásio do Cruzeiro. A denominação de CED 01 do Cruzeiro foi estabelecida em 1977, por meio do Decreto nº 3.547/1977. Nas décadas de 1980 e 1990, a UE ofertou, no turno noturno, cursos profissionalizantes de Administração e Contabilidade. Em 2002, o CED 01 formou sua última turma e deixou de ofertar cursos técnicos em suas instalações. No entanto, em 2016, após pesquisa junto à comunidade, a UE passou a ofertar novamente educação profissional com o Curso Técnico em Informática para Internet integrada ao Ensino Médio, no Eixo Tecnológico Informação e Comunicação.

Atualmente, a UE possui 12 turmas, das quais quatro são de Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Até o ano de 2018, a UE terá todas as turmas de Ensino Médio integrado, funcionando em tempo integral e organizadas por período semestral. A UE tem a expectativa e capacidade de formar 140 estudantes por ano.

5.4 Centro Educacional 02 do Cruzeiro – CED 02 do Cruzeiro

O CED 02 do Cruzeiro, também localizado na Região Administrativa do Cruzeiro, iniciou suas atividades educacionais em 1973, com oferta regular de Ensino Médio e de EJA. Em 2006, a partir do segundo semestre, a UE ampliou a forma de oferta da EJA com Curso Técnico em Serviços Públicos integrado à EJA, dentro do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios. O curso iniciou com a oferta de 70 vagas com o intuito de formar duas turmas com 35 estudantes.

5.5 A oferta de cursos integrados na SEEDF

A lei nº 5.499/2015, responsável por aprovar o Plano Distrital de Educação (PDE), além de trazer como meta a ampliação da oferta da educação profissional técnica de nível médio, objetiva fortalecer a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio e à EJA. A Meta 11 do PDE apresenta uma proposta robusta de triplicar as matrículas de educação profissional técnica de nível médio “[...] priorizando a educação integrada ao ensino

Quadro 2 – Adesão das Unidades Escolares para a oferta da Educação Profissional integrada desde 2006.

| Unidade Escolar | Curso Técnico Ofertado | Semestre/Ano de início da oferta |
|--------------------|--|----------------------------------|
| CEMI do GAMA | Informática Integrado ao EM | 1º/2006 |
| CED Irmã Regina | Técnico em Controle Ambiental Integrado à EJA | 2º/2015 |
| CED 01 do Cruzeiro | Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio | 1º/2016 |
| CED 02 do Cruzeiro | Técnico em Serviços Públicos Integrado à EJA | 2º/2016 |

Fonte: DIEP

médio”. Já na Meta 9, coloca-se como foco a constituição, na rede pública de ensino, de condições para que 75% das matrículas de educação de jovens, adultos e idosos sejam ofertadas aos trabalhadores na forma integrada à educação profissional.

Desse modo, desde a publicação do PDE em julho de 2015, a SEEDF vem envidando esforços para alcançar tais metas e os resultados podem ser observados por meio do aumento na adesão de UEs para a oferta da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e à EJA (Quadro 2). A SEEDF passou de uma unidade escolar com oferta integrada no início de 2015 para quatro desde o 2º semestre de 2016.

O aumento de UE ofertantes de Educação Profissional integrada, conseqüentemente, ampliou o número de vagas, conforme demonstrada no Gráfico 1, que mostra o crescimento no número de vagas ofertadas a partir de 2014.

Na ocasião do lançamento do PDE, em julho de 2015, a SEEDF ofertava 80 vagas por ano no CEMI do Gama, única UE integrada. No final de 2015, a oferta já havia alcançado 118 vagas com a inclusão do CED Irmã Regina de Brazlândia. Ao final de 2016, a oferta chegará a 296 vagas e com a adesão de mais duas UE, o CED 1 e o CED 2, ambas no Cruzeiro.

O crescente aumento na oferta de vagas e novos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e à EJA, fruto do trabalho cooperativo dos diferentes setores da

SEEDF, possibilita crescente percentual de jovens, adultos e idosos qualificados para o trabalho no DF, sem perder de vista a possibilidade da progressão dos estudos nas mais diversas instituições de curso superior e de tecnologia.

Nesta perspectiva, a Educação Profissional integrada se torna um agente de transformação social, permitindo a inserção ou recolocação de mais pessoas e de pessoas mais qualificadas no mundo do trabalho, com conseqüente melhoria das condições de vida dos indivíduos e famílias, e melhorando também as condições de prestação de serviço dos setores produtivos, com conseqüente melhoria do desenvolvimento social e econômico.

6. As pedras se juntam para formar a solidez da Educação Profissional no DF

Os capítulos anteriores mostram que a Educação Profissional no DF se desenvolveu em um cenário de avanços e recuos de legislações e de políticas públicas instauradas no país. No DF, as pedras usadas na construção das possibilidades para a Educação Profissional até o presente momento servem de base para solidificar as novas conquistas. Porém, sabe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido, sobretudo a distância entre o ponto em que está a Educação Profissional e o proposto na Meta 11 do Plano Distrital de Educação (PDE), que fixa o objetivo abaixo:

Triplidar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 75% da expansão na rede pública, priorizando a educação integrada ao ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Essa distância pode ser entendida como muito longa ou medianamente distante, dependendo do ângulo em que se foca o olhar e da imagem objetivo que se define. Tomando-se como base o que significa multiplicar por três as matrículas dos cursos técnicos ofertados na época da aprovação do PDE, passando de 5.842³ para 17.526 matrículas, pode-se afirmar que o caminho é árduo, mas não inalcançável.

Gráfico 1 – Quantitativo de vagas ofertadas por ano nos cursos técnicos integrados ao Ensino médio à EJA desde 2014



Fonte: DIEP

Quadro 3. Quantitativo de oferta para novas matrículas em educação profissional no ano de 2016, por unidade de ensino, forma de oferta e semestre letivo

| Unidade de Ensino | Forma de oferta | Semestre | | Total por forma de oferta | TOTAL GERAL |
|---|-------------------------|----------|-------|---------------------------|-------------|
| | | Iº | IIº | | |
| CEP - ETC | Presencial | 600 | 600 | 1.200 | |
| | Presencial = Pronatec | - | - | - | |
| | EaD = Rede E-Tec Brasil | 320 | 320 | 640* | |
| Total de oferta por Unidade de Ensino | | 920 | 920 | 1.840 | |
| Total Geral de oferta por Unidade de Ensino | | | | | 1.840 |
| CEP - ETB | Presencial | 980 | 980 | 1.960 | |
| | Presencial = Pronatec | - | - | - | |
| | EaD = Rede E-Tec Brasil | 350 | 300 | 650* | |
| Total de oferta por Unidade de Ensino | | 1.330 | 1.280 | 2.610 | |
| Total Geral de oferta por Unidade de Ensino | | | | | 2.610 |
| CEP-ETSP | Presencial | 525 | 0 | 525 | |
| | Presencial = Pronatec | 320 | 160 | 480 | |
| | EaD = Rede E-Tec Brasil | - | - | - | |
| Total de oferta por Unidade de Ensino | | 525 | 0 | 1.025 | |
| Total Geral de oferta por Unidade de Ensino | | | | | 1.005 |
| CEP - EMB | Presencial | 865 | 865 | 1.730 | |
| | Presencial = Pronatec | - | - | - | |
| | EaD = Rede E-Tec Brasil | - | - | - | |
| Total de oferta por Unidade de Ensino | | 865 | 865 | 1.730 | |
| Total Geral de oferta por Unidade de Ensino | | | | | 1.730 |
| CEM/Gama | Presencial | 80 | 0 | 80 | |
| | Presencial = Pronatec | - | - | - | |
| | EaD = Rede E-Tec Brasil | - | - | - | |
| Total de oferta por Unidade de Ensino | | 80 | 0 | 80 | |
| Total Geral de oferta por Unidade de Ensino | | | | | 80 |
| CED Irmã Regina | Presencial | 38 | 38 | 76 | |
| | Presencial = Pronatec | - | - | - | |
| | EaD = Rede E-Tec Brasil | - | - | - | |
| Total de oferta por Unidade de Ensino | | 38 | 38 | 76 | |
| Total Geral de oferta por Unidade de Ensino | | | | | 76 |
| CED 1 Cruzeiro | Presencial | 140 | 0 | 140 | |
| | Presencial = Pronatec | - | - | - | |
| | EaD = Rede E-Tec Brasil | - | - | - | |
| Total de oferta por Unidade de Ensino | | 140 | 0 | 140 | |
| Total Geral de oferta por Unidade de Ensino | | | | | 140 |
| CED 2 Cruzeiro | Presencial | 0 | 70 | 70 | |
| | Presencial = Pronatec | - | - | - | |
| | EaD = Rede E-Tec Brasil | - | - | - | |
| Total de oferta por Unidade de Ensino | | 0 | 70 | 70 | |

*Dados de vagas ofertadas, porém não consolidadas.
Fonte: DIEP/2016

A Meta 11 contempla três princípios fundamentais: 1) o primeiro é quantitativo: triplicar a oferta; 2) o segundo é qualitativo: assegurar a qualidade da oferta e de forma majoritária na rede pública; e, 3) o terceiro, é a forma: priorizando a educação integrada ao ensino médio. Se o primeiro princípio se apresenta à média distância, os dois últimos são mais complexos e, portanto, com horizonte mais alargado.

É na perspectiva de diminuir essas “distâncias” que a SEEDF vem depositando seus maiores esforços, em especial com a construção do Centro de Educação Profissional Articulado do Guará (CEPAG), resultado do convênio firmado com o MEC, por meio do Programa Brasil Profissionalizado. Além da construção já em andamento, o convênio prevê a construção de mais três UE para a oferta de Educação Profissional. A efetivação desse projeto será uma alavanca fundamental para o alcance da Meta 11 e representa uma resposta à sua primeira estratégia:

Ampliar o número de unidades que ofertam educação profissional e tecnológica – EPT, por meio da construção de novas escolas técnicas nas regiões administrativas, conforme prioridades identificadas por meio de diagnóstico intersetorial, a ser realizado no primeiro ano de vigência deste Plano (DISTRITO FEDERAL, 2015).

A oportunidade de construir novas escolas, com a oferta de novos perfis profissionais e com planos de cursos construídos por equipes técnicas, traduz para a gestão da SEEDF, o momento de implantar as mudanças que diminuam as distâncias impostas pelo modelo atual.

A oferta de vagas para a Educação Profissional no âmbito do DF, quando considerados os cursos técnicos de nível médio na modalidade presencial e a distância, os cursos FIC ofertados por meio da SEEDF e por meio do Pronatec, gira em torno de oito mil, no ano de 2016. Os dados mostram que, das ofertas de vagas da Educação Profissional, 71,8% são de cursos técnicos de nível médio na modalidade presencial ofertados pelos Centros de Educação Profissional (CEP); 4,8% são de cursos técnicos integrados na modalidade presencial; 17,0% são de cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância (EaD), articulados e subsequentes; e 6,4% são de FIC ofertados por meio do Pronatec em unidades remotas. É importante destacar que, em relação aos cursos de Educação a Distância, as vagas são ofertadas pelo Programa Federal Rede eTec Brasil⁴, mas as matrículas não foram realizadas, uma vez que o repasse financeiro não ocorreu em 2016. A SEEDF aguarda novos encaminhamentos para dar continuidade ao Programa. Outros programas de fortalecimento da Educação Profissional continuam acontecendo no âmbito do DF, incluindo o Profucionário, programa que visa à

formação técnica de servidores atuantes na educação. O Quadro 3 apresenta o mapeamento das matrículas na Educação Profissional ofertadas no âmbito da rede pública do Distrito Federal.

7. O futuro da Educação Profissional no DF

Para os próximos dois anos (2017 e 2018), a SEEDF pretende ampliar as vagas e matrículas em cursos técnicos, tanto na forma articulada, na EJA-I e no EMI, quanto na forma subsequente. Desse modo, a Educação Profissional estará contribuindo para o alcance das Metas 11, 9 e 6 do PDE, ampliando as matrículas em cursos técnicos e na EJA, as matrículas em EJA-I e EMI e, com o EMI, poderá ampliar o número de UEs que ofertam educação básica em tempo integral. Para isso, é necessária a aprovação dos Planos de Cursos que se encontram em processo de análise por alguns setores da SEEDF.

Segue abaixo três breves relatos das ações já em curso para ampliação da oferta de Educação Profissional.

7.1. Centro de Educação Profissional Articulado do Guará - CEPAG

É importante ressaltar que o Centro de Educação Profissional Articulado do Guará traz em sua caracterização a possibilidade de ressignificar tanto a Educação Profissional como o Ensino Médio, se configurando em renovada pedra na construção de processos estruturantes. Essa expectativa é fruto da inquietação dos gestores e dos profissionais da educação com o atual modelo de ensino praticado no currículo da Educação Básica.

Nessa perspectiva, está previsto para essa UE a oferta de três perfis profissionais: Técnico em Computação Gráfica, Técnico em Enfermagem e Técnico em Finanças Integrado à EJA.

A escolha dos cursos foi efetivada de forma participativa, a partir das discussões feitas pelo grupo de trabalho, formado pela equipe técnica da SEEDF, pelos servidores da Coordenação Regional de Ensino de Guará (CRE-Guará), pelos servidores da Administração Regional e por representantes da sociedade civil organizada. A definição compartilhada permitiu responder às demandas e necessidades da comunidade escolar e local, além de se constituir como mais uma das estratégias estabelecidas para a Meta 11 do PDE:

Promover e coordenar, intersetorialmente, audiências públicas e outras formas de consultas públicas, visando esclarecer os pressupostos da EPT e a definição dos cursos a serem ofertados nas novas escolas e nos novos espaços educativos da educação profissional e tecnológica de nível médio – EPTNM, até o segundo ano de vigência do Plano (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Dos três cursos pretendidos que ainda carecem de aprovação, merece destaque o Curso de Técnico em Finanças, que será ofertado com currículo integrado com a EJA, no mesmo espaço e com matrícula única. Isso, a exemplo do que já ocorre com o curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA, implantado no CED Irmã Regina, em Brazlândia, e com o curso Técnico em Serviços Públicos, do CED 02 do Cruzeiro, amplia o acesso à escolarização para jovens e adultos e possibilita a aquisição de certificação de um curso técnico.

Os outros dois cursos técnicos serão articulados com o Ensino Médio de quatro UEs da Região Administrativa do Guará. A maior vantagem dessa forma de oferta é a ressignificação do Ensino Médio para os estudantes, que atualmente não permanecem na escola por falta de entusiasmo com os estudos, entre outros motivos.

A motivação para a alta taxa de evasão no Ensino Médio é objeto de debate entre os especialistas da área da educação, sendo consenso que a forma da oferta, na atualidade, não cumpre integralmente as duas primeiras finalidades propostas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996),

Uma das maneiras de efetivar essas finalidades é através da oferta de cursos técnicos articulados, promovendo “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (BRASIL, 1996), enquanto nas Unidades Escolares de Ensino Médio, os mesmos estudantes estarão “consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

O Quadro 4, apresentado abaixo, mostra uma projeção de matrículas para o CEPAG até o ano de 2019.

Quadro 4 – Matrículas no CEPAG considerando os três turnos.

| | 2.017 | | 2.018 | | 2.019 | |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1ºsem | 2ºsem | 1ºsem | 2ºsem | 1ºsem | 2ºsem |
| Matrículas | 315 | 630 | 945 | 1.160 | 1.575 | 1.850 |

Fonte: DIEP

7.2. Educação à Distância (EaD)

Outra pedra fundamental na consolidação do caminho da Educação Profissional, em busca do

cumprimento da Meta 11 do PDE é a modalidade de Educação a Distância (EaD). Esta modalidade se constitui como uma ponte firme entre os números de oferta atualmente existentes (em cursos técnicos concomitantes, integrados e subsequentes) e o número que se pretende alcançar.

A EaD é uma modalidade de ensinar e aprender, que amplia as possibilidades de acesso à educação e ao conhecimento. Com um sistema formado por uma equipe de atores, com fundamentação teórica e uso de tecnologias, professores, estudantes e material didático interagem numa infraestrutura acadêmica e administrativa.

Sua importância está descrita no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que prevê a EaD como uma estratégia de extensão democrática da promoção à educação de qualidade em diversas áreas, com a possibilidade de dar acesso àqueles que, por indisponibilidade de tempo ou dificuldade de mobilidade urbana, ou mesmo por perfil, não frequentam cursos presenciais. Nesse sentido, essa modalidade de educação está sendo cada vez mais utilizada na Educação Básica, na EJA, na Educação Superior e, sobretudo, na Educação Profissional.

Atualmente, a modalidade EaD é ofertada no CEP de Ceilândia, com os cursos de Técnico de Administração e de Técnico de Informática ambos integrados à EJA e CEP– ETB, com os cursos de Técnicos em Telecomunicações e de Técnico em Informática, concomitantes e/ou subsequentes.

Para fomentar o aumento da oferta de EaD, a gestão da SEEDF está incentivando todos os CEP e o CEMI a apresentarem novos planos de cursos. Nesse sentido, encontra-se em fase de análise o Plano de Curso Técnico em Programação de Jogos Digitais, a ser ofertado no CEMI Gama, contemplando todas as Regiões Administrativas do DF, com o objetivo de atender estudantes interessados nos conhecimentos das novas tecnologias.

O CEP Saúde de Planaltina também encarou o desafio de ampliar a oferta de seus cursos e encaminhou para análise os Planos de Cursos do Curso Técnicos de Secretaria Escolar e do Curso de Registros e Informações em Saúde. Ambos se encontram em análise técnica pela SEEDF.

As iniciativas das UE são fundamentais na construção do caminho, que se deseja que seja sólido e promissor, em relação à modalidade de EaD. No entanto, o grande salto da Educação Profissional será dado com a criação de uma UE com oferta exclusiva para EaD no DF.

A perspectiva é promover o desmembramento do atual Centro de Estudos Supletivos Asa Sul (CESAS) em duas Unidades Escolares, sendo que em uma das unidades será ofertado exclusivamente educação na modalidade EaD.

O CESAS oferta o Segundo e o Terceiros Segmentos da EJA, por meio da internet, no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). Com o desmembramento e a definição de uma Unidade Escolar exclusiva para EaD, a EJA continuará sendo ofertada nos dois segmentos, e a comunidade do DF contará com a possibilidade de ter ampliada significativamente a oferta de Educação Profissional.

Paralelo a isso, encontra-se em estudo a implantação de quatro cursos técnicos para oferta em EaD: Técnico em Alimentação Escolar; Técnico em Logística; Técnico em Secretaria Escolar; e Técnico em Educação Infantil.

A implantação dessa nova unidade escolar constituir-se-á como uma marco fundamental na oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio no DF.

Destaca-se que outros cursos poderão ser ofertados nesta mesma Unidade Escolar, a depender da proposição de novos planos de cursos, previamente elaborados pela comunidade escolar.

7.3. Ensino Médio integrado – EMI

Encontra-se em fase de avaliação pelos setores competentes da SEEDF, os Planos de Cursos de Técnico em Informática para Internet (CED Stella dos Cherubins Guimarães Trois de Planaltina), Técnico em Computação Gráfica (CED 07 de Taguatinga) e Técnico em Teatro (CEM 03 de Taguatinga), todos integrados ao Ensino Médio. Em todas essas UEs os cursos terão duração de três anos, funcionando em tempo integral.

8. Considerações finais

Apesar dos esforços, o entendimento de que o

alcance da Meta 11 do PDE ainda carece de muitas e melhores ações e políticas públicas, servindo de estímulo para que as equipes gestoras e técnicas da SEEDF sigam na busca e na construção de novas pedras.

Mesmo com a adesão de novas UEs para a oferta de cursos técnicos integrados e a criação do curso de Logística pelo CEP-ETC, é fato que, desde a publicação do PDE, o número de matrículas na Educação Profissional Técnica de nível médio ainda não mostrou resultados satisfatórios. No entanto, a Diretoria de Educação Profissional (DIEP), em conjunto com todas as áreas afins da SEEDF, vem trabalhando para possibilitar a ampliação da oferta da Educação Profissional por meio de cursos técnicos de nível médio, presencial e EaD, e de cursos FIC, sem deixar diminuir a qualidade e gratuidade da educação pública.

Esse constante e permanente trabalho foi fundamental para a construção da atual realidade, já consolidada nos CEP, CEMI e CED, e para a perspectiva de um futuro que se encaminha para a consolidação da oferta de novos cursos em uma nova UE, em três UE que aderiram à integração, além dos cursos EaD. No 2º semestre de 2016, a realidade no DF é de 5.364 matrículas, gerando uma expectativa para o próximo triênio, no qual se pretende atingir o número de, no mínimo, 8.000 matrículas.

Portanto, a Educação Profissional Técnica de nível médio demonstra ser e estar sendo construída a partir de pedras fortes e de qualidade, permitindo afirmar que se encaminha para uma realidade irreversível e consolidada na Educação Básica do DF. Resta seguir no caminho atual, buscando sempre e cada vez mais mecanismos de avaliação, monitoramento e estímulos, com vistas a uma real aproximação do cumprimento da Meta 11 do PDE. ■

Notas

- ¹ Conceito usado para enfatizar a estreita conexão lógica entre algumas formas de explicação do social e a ¹ DIEP é a sigla para a Diretoria de Educação Profissional.
- ² Censo Escolar 2016 publicado no DODF nº 160 de 24/08/2016.
- ³ Censo Escolar 2016 publicado no DODF nº 160 de 24/08/2016.
- ⁴ Rede e-Tec Brasil: Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – eTec Brasil, instituído Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007 e revogado Decreto Nº 7.589 de 26 de outubro de 20011, que instituiu a Rede e-Tec Brasil.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2.004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 21.397, de 31 de julho de 2000**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Educação. publicado no DODF de 01/08/2000, republicado no DODF de 14/09/2000.

_____. **Decreto nº 28.276, de 14 de setembro de 2007**. Dispõe sobre transferência de entidades escolares para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, e dá outras providências. DODF de 17/09/2007. Republicação – DODF de 11/10/2007

_____. **Decreto nº 31.877, de 07 de julho de 2010**. Dispõe sobre a transferência dos Centros de Educação Profissional para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; cria e extingue Cargos em Comissão e Funções Gratificadas sem aumento de despesa; e dá outras providências. DODF de 08/07/2010 - Republicação - DODF de 20/07/2010

_____. **Lei nº 274, de 16 de junho de 1992** - Autoriza o Poder Executivo a criar a Escola Técnica de Brasília e dá outras providências.

_____. **Parecer no 60/2001-CEDF** - Aprova as alterações introduzidas no Regimento Escolar das Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

_____. **Resolução CEDF nº 01/2012, de 11 de setembro de 2012**. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MATTOS, Ataíde de; PINHEIRO, Regina Galante. Escola de Música de Brasília – Um lugar de sonho musical. *In*: Oliveira, Alda; Regina Cajazeira. (Org.). **Educação Musical no Brasil**. BH: P&A, 2007, v., p.214-220.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga: espaço para a prática do respeito à diversidade

 *Thatiane do Prado Barros**

Resumo: O presente trabalho consiste em relatar o papel da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga, dentro do âmbito na rede de Ensino Público do Distrito Federal. Ao focar no bilinguismo e respeito à diversidade, a escola representa um centro de referência das práticas educativas na área de surdez. Adicionalmente, a instituição ao focar no bilinguismo, é promotora do respeito a diversidade e da inclusão efetiva dos discentes surdos na sociedade. A análise da proposta educacional, bem como os resultados colhidos, apontam que mesmo frente às dificuldades enfrentadas, a educação pública pode consolidar-se como promotora de políticas sociais que garantam o respeito à equidade de acesso e ao direito a educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Surdos. Língua de sinais. Bilinguismo.

* *Thatiane do Prado Barros é mestre em Estudos da Tradução (2013) pela Universidade de Brasília, graduada em Letras com habilitação em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012) e licenciatura em Ciências Biológicas pela Faculdade da Terra de Brasília (2005). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: thaty.prado@gmail.com.*

O aprofundamento dos estudos linguísticos e multiculturais das línguas de sinais nas últimas décadas lançou novas exigências para as práticas pedagógicas, desafiando educadores a repensar os processos de ensino e aprendizagem dos educandos surdos. Nesse contexto, a construção de uma escola focada nesses novos pensar e agir educacionais é o ponto de partida no processo de reestruturação da educação ofertada aos surdos brasileiros que possuam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) com primeira língua. Ao considerar as especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos estudantes surdos, a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga deve ser reconhecida como espaço inclusivo focada no bilinguismo e no respeito a diversidade oportunizando o crescimento acadêmico e profissional dos alunos objetivando a autonomia e o protagonismo surdo.

A Escola Bilíngue atende a todos os alunos que tiverem interesse em estudar numa escola em que a língua de instrução oferecida seja Libras e o Português-Escrito constituem candidatos potenciais. Entre esses, destacam-se: os surdos, os deficientes auditivos oralizados ou não, e que aceitem a Libras como língua de instrução, os codas (filhos de pais surdos) surdos ou ouvintes, e a comunidade interessada em geral.

A Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência em seu Artigo 17, determina que:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Fazem parte dessa parcela que precisa de acessibilidade plena à educação, os surdos sinalizantes, implantados e oralizados. Por compreender a dimensão educativa bilíngue como prioritária à inserção do surdo na sociedade, o Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005 dedica dois capítulos à temática educacional. O parágrafo primeiro do referido Decreto define “Escola de Educação Bilíngue”:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

No artigo 22, do Capítulo VI, o Decreto Federal determina que a Escola Bilíngue seja ofertada como opção a escolarização de educandos surdos:

as instituições federais de ensino, responsáveis pela educação básica, devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

No âmbito distrital, a Lei 5.016, de 11 de janeiro de 2013 estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas. A partir disso e ciente da responsabilidade de atender a todos e em cumprimento à legislação vigente, a Secretaria de Educação do Distrito Federal cria pela Portaria Nº 171, de 02 de julho de 2013 a Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga. Em face da necessidade linguística dos surdos de contato precoce com falantes fluentes em Libras para que possam adquirir naturalmente a língua de sinais, a Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga oferta o ensino das seguintes etapas de ensino: estimulação linguística precoce a partir da detecção da surdez; creche (berçário I: 4 a 11 meses; berçário II: 12 a 23 meses; maternal I: 2 anos; maternal II: 3 anos); educação infantil: 0 a 5 anos; ensino fundamental: 1º ao 9º ano; ensino médio; educação de jovens e adultos – EJA (1º, 2º e 3º segmento) e classe diferenciada.

A escola contempla os projetos sociais e pedagógicos da rede, de acordo com as etapas/ modalidade que comporta, e, obedece às Diretrizes Pedagógicas, a LDB-Lei nº 9.394/96, além das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem para a Educação Básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Regimento Interno da SEEDF e segue o Currículo da Educação Básica, direcionado aos projetos específicos implementados pela rede e desenvolvidos pela Instituição.

A Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga é um ambiente educacional com propostas e ações pedagógicas que compreendem o sujeito surdo como um ser sócio-histórico-cultural, lhe oportunizando melhor compreensão do mundo no qual estão inseridos. O conhecimento organizado cultural e historicamente permite a esses sujeitos uma melhor compreensão do mundo em que estão inseridos, proporcionando-lhes uma experiência transformadora em relação à sua posição participativa na sociedade e na construção da sua própria história. Isso tem maior importância quando consideramos a condição bilíngue dos educandos surdos. Pedreira (2006) aponta que:

A criação de classes de surdos/as em escolas inclusivas com um número expressivo de alunos/as surdos/as, que possibilite a presença e a participação significativa da comunidade surda, utilize uma abordagem educacional bilíngue bicultural e favoreça o desenvolvimento das potencialidades e a constituição das identidades dos/as alunos/as surdos/as em condições semelhantes às oferecidas aos/as alunos/as ouvintes, poderia amenizar os efeitos negativos da inclusão de surdos/as em classes de ouvintes e possibilitar a redução dos elevados índices de exclusão e de discriminação social e cultural desse grupo.

Uma escola bilíngue que inclua a língua de sinais como língua de instrução e a língua portuguesa escrita significa compreender também que reconhecer a diversidade aumenta as oportunidades de participação igualitária e assegura a todas as crianças o acesso à educação de qualidade. Ademais, se o conhecimento se faz em ambiente social e se o aluno aprende com seus pares, as crianças surdas devem estar incluídas com outros surdos para compartilhar através da cultura e da língua as suas potencialidades e desempenhar seus aprendizados.

No modelo bilíngue adotado por nossa escola, as duas línguas estão em posição de igualdade. No entanto, sabemos que apenas a questão linguística não contemplaria um trabalho pedagógico eficaz. Faz necessário o uso de uma pedagogia educacional que privilegie a visualidade do sujeito surdo auxiliando-o na construção e elaboração de significações e de conceitos, a "Pedagogia Visual" (CAMPELLO, 2007). A utilização da pedagogia visual objetiva ofertar um ensino contextualizado e significativo para o sujeito surdo.

Por sua natureza bilíngue, é preciso ressaltar que o conhecimento de Libras é um critério determinante na seleção e para o ingresso no quadro de profissionais dessa escola. O quadro de funcionários da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga precisa ser formado por funcionários surdos e por funcionários ouvintes, fluentes em Libras. O projeto inicial da escola prevê como objetivo que o quadro de professores atinja o percentual de 50% de profissionais surdos e 50% de profissionais ouvintes. Antes de tudo, esses profissionais são professores e passaram no concurso de professores da SEEDF. Por meio de critérios de seleção, com banca, eles poderão ser selecionados para atuar na Escola Bilíngue.

Além de serem bilíngues, os professores que irão trabalhar na Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga deverão possuir formação adequada. Além do curso de licenciatura na sua área de atuação, devem ter seus currículos complementados com disciplinas específicas de Libras, cursos de intérpretes, Prolibras, cursos para o ensino de português como segunda língua etc. Os professores formados, e em exercício, precisam ter a oportunidade de participar de cursos de formação

continuada que lhes sejam oferecidas orientações para o seu aprimoramento linguístico, bem como para o ensino de português como segunda língua. Quanto aos professores que irão atuar no ensino de Libras, sugere-se que sejam selecionados entre aqueles que concluíram o Curso de Licenciatura em Letras-Libras.

A Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga não nasceu pronta. Precisa, portanto, para isso, constituir-se um espaço aberto às pesquisas, tanto de surdos quanto de ouvintes. Serão fundamentais aquelas pesquisas que envolvem a educação de surdos, em especial, aquelas atentas às questões linguísticas, curriculares, didáticas e de construção de material didáticos, pois como uma proposta em construção, teoria e prática, análises, testes, experimentos, entre outros aspectos, precisam estar de mãos dadas.

A proposta curricular da Escola Bilíngue reflete o compromisso dessa instituição com uma educação de qualidade para o aluno surdo. A disciplina de Língua Portuguesa é oferecida como segunda língua – em caráter substitutivo à Disciplina de Língua Portuguesa como língua materna, oferecida, normalmente, nas escolas regulares. Oferece-se, também, a disciplina de Libras em todos os níveis de escolaridade. As demais disciplinas, porém, seguem o fluxo curricular da educação básica, considerando-se os aspectos necessários às questões identitárias e multiculturais, imprescindíveis à educação que envolve alunos surdos. Ao mesmo tempo, a literatura surda deve ser contemplada ao lado da literatura universal.

Dada a complexidade envolvida no ato de ensinar, há a necessidade do domínio do conhecimento pelo professor, que é propiciado através de estudos e trabalhos coletivos, visando ao aprimoramento do saber, para ensinar com autonomia e didática. A formação continuada do docente contribui com o processo de auto-avaliação do professor, na medida em que essa formação acontece não somente por sua participação em cursos específicos, como na participação em grupos de estudo dentro da própria escola, durante as coordenações ou em eventual carga residual do professor.

Além da formação continuada dos profissionais da educação lotados na instituição, a Escola Bilíngue promove cursos abertos a comunidade, principalmente aos familiares dos alunos surdos. Tais cursos são planejados para fornecer suporte às famílias para compreender a cultura surda e facilitar a comunicação entre o surdo e seus familiares. Escola Bilíngue também precisa contar com profissionais intérpretes que atenderão tanto à demanda interna da escola, no caso de profissionais que irão traduzir o diálogo dos filhos surdos com os pais que ainda não forem bilíngues ou dos filhos ouvintes para os pais que são surdos, as reuniões de pais e os eventos da escola.

A Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga possuiu uma proposta ousada e, apesar de seu breve percurso desde a sua criação, já se torna referência do modelo de educação bilíngue para surdos. As evidências acima elencadas apontam para a importância da instituição. Por reunir no seu corpo docente profissionais comprovadamente bilíngues, a escola demonstra sua vocação para a formação continuada de professores. Por essa razão, a escola serve de referência para as Salas de Recursos Específicas e Escolas polos envolvidas nos atendimentos da área de surdez inclusive ofertando cursos para docentes atuantes nesses atendimentos.

Dada à oferta de educação integral e à qualidade de ensino que oferecida pela Escola Bilíngue, acreditamos que seu exemplo de inovação pode reverberar positivamente sobre toda a rede de educação do Distrito Federal. Ao oportunizar aos educandos surdos chances de se

preparem em equidade para o exercício da cidadania, a Escola Bilíngue é um estabelecimento de ensino que inclui seus alunos na sociedade. Além disso, por abrigar todas as etapas da Educação Básica, a instituição permite o desenvolvimento global dos discentes.

Por fim, enfatiza-se que a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga possui grupo docente altamente qualificado que agregam importância ao status quo de ser ela um centro de excelência no campo da prática pedagógica na área da surdez. O reconhecimento desse fato revela-se nas participações exitosas nos Circuitos de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal nos últimos anos e no 2º Festival de Filmes Curta-metragem das Escolas Públicas de Brasília. O acolhimento frequente de pesquisadores também demonstra a relevância do trabalho desenvolvido na instituição. A aprovação de egressos em Instituições de Ensino Superior é outra indicação que as práticas de ensino inovadoras têm resultados positivos. ■

Referências bibliográficas

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005.

_____. **Lei nº 10.346, de 24 de abril de 2002**. Dispõe e sobre Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e de outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 abr. 2002.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de doutorado. UFSC, 2008. Acessado em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como Segunda língua: uma proposta de currículo. In: **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, N.9, Rio de Janeiro: INES, 1998, pp. 46-52.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Ecomuseu Pedra Fundamental: Espaço abcerrado

 Livia dos Reis Amorim*

Resumo: O Ecomuseu Pedra Fundamental – espaço abcerrado, será um espaço multidisciplinar para a construção de novas representações históricas, sendo a Pedra Fundamental, o centro do projeto. Vinculado à educação integral da Escola Classe Córrego do Meio em Planaltina- DF, tem por objetivo a compreensão da história da região, bem como incentivar a preservação e valorização do patrimônio natural e cultural desta população. Será destinado a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, onde a construção do conhecimento possa ocorrer de maneira integral, promovendo uma plena integração do homem com a natureza.

Palavras-chave: Ecomuseu. Pedra Fundamental. abcerrado. Educação Integral.

* Livia dos Reis Amorim é graduada em Geografia pela Fundação Cultural Campanha da Princesa - UEMG (2000), especialista em Ecologia e Meio Ambiente - UFU (2003) e em Gestão Ambiental - UEG (2009), mestre em Ciências da Educação - Universidad Americana del Paraguay (2017). Atua na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Introdução

Aproximar o ensino escolar da realidade dos alunos é algo fundamental para que se alcance um ensino de qualidade. Desta forma, a valorização dos conceitos prévios que os alunos trazem de casa, do seu ambiente e da sua realidade é indispensável para a construção do saber significativo. O Projeto abcerrado, elaborado pelo professor Flávio Paulo Pereira (Pau Pereira), é uma ação pedagógica pioneira iniciada em escolas rurais de Planaltina-DF onde são agregados os conhecimentos do cerrado (bichos e plantas) e a Capoeira, dois componentes importantes no contexto ambiental e cultural dos alunos. A transdisciplinaridade da proposta deve-se ao fato de que se pode contemplar em grande parte o Currículo de Educação Básica, ou seja, conhecimentos matemáticos aplicados ao cotidiano, educação ambiental, ciência e sociedade, artes, comunicação e expressão.

O Ecomuseu Pedra Fundamental – espaço abcerrado, tem como objetivo a criação de um espaço pedagógico utilizado pela educação em tempo integral, destinado à construção de novas representações históricas, sendo a Pedra Fundamental o centro do projeto. O estudo da região do Distrito Federal, a preservação do Bioma Cerrado e de parte da bacia hidrográfica do alto São Bartolomeu poderá ser abordada de forma transdisciplinar. Para Gadotti (2001, p. 89) “O desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”.

Com a criação do Ecomuseu Pedra Fundamental na Escola Classe Córrego do Meio, a própria comunidade se comprometerá com sua preservação no que se refere às suas características físico-ambientais e culturais. Segundo Lukács (1979), a relação histórica de união entre homem-natureza causou sua inclusão e interdependência e ao mesmo tempo sua exclusão a partir do momento que se transformam. Com o planejamento da ação do ser humano sobre a natureza, a consciência prevê as conseqüências de sua ação, e seu efeito é projetado antes da própria prática.

A abordagem dos conteúdos ministrados em sala de aula, com algumas exceções, contemplam apenas fatos tradicionais da historiografia, o que dificulta a compreensão do papel relevante que nossa região teve na história, levando o aluno para um mundo muito distante da sua realidade. A transdisciplinaridade, a contextualização e a ludicidade podem ser consideradas os pontos fortes do projeto e o que constitui um elemento motivador para alunos e professores, a oportunidade de utilizar as aprendizagens proporcionadas no espaço ecomuseu para complementar a aprendizagem em sala de aula.

Para a comunidade local e pesquisadores, o Ecomuseu será um centro de excelência, se tornando um espaço multidisciplinar de pesquisa com áreas para exposições, seminários, palestras e apresentações proporcionando a sensibilização sobre a importância do Cerrado como base hídrica do planeta; incentivando políticas públicas que se comprometam com a valorização da história do povo cerratense e sua cultura local.

O projeto abcerrado

O projeto abcerrado é um projeto inovador, parte da sabedoria do aluno, de sua vivência, esse saber é explorado de forma significativa com os alunos, preferencialmente, com as turmas de alfabetização. Considera as particularidades da Escola do Campo localizadas no bioma Cerrado, valoriza o cotidiano e a cultura da comunidade local e os conhecimentos adquiridos pelos alunos, sobretudo, aproveitando toda a riqueza encontrada nesse ecossistema. O Professor Flávio Paulo Pereira elaborou o Projeto Pau Pereira, que tem no projeto abcerrado, uma de suas ramificações. O projeto teve início no ano de 1990 no Núcleo Rural da Taquara e Pípiripau (núcleos rurais de Planaltina). Assim, de acordo com Pereira (2004, p.12)

[...] a proposta metodológica que motivou o Abcerrado tomou corpo na vivência dos alunos, pais e professores, num jogo interativo com o Cerrado e a cultura local. “Ganhou autonomia e dinâmica própria, abrangendo inúmeras possibilidades interdisciplinares, estando sempre aberto a ser completado, complementado, atualizado.”

Atualmente o projeto é desenvolvido na Escola Classe Córrego do Meio, contando sempre com a orientação direta do mentor do projeto, Professor Flávio Pau Pereira, oferecendo suporte teórico-metodológico aos professores, que tem como referência a riqueza da vivência que os alunos do meio rural trazem para a realidade da escola. São desenvolvidas atividades como: cantos, exercícios de trava línguas do A-B-Cerrado, danças, dramatizações, formação de palavras e frases, produção de textos orais e escritos, desenhos a partir de recursos simples (papel A4, lápis e pincéis atômicos) da fauna e flora do cerrado, trilhas nos arredores da escola para observações *in loco* no próprio cerrado, sempre levando em conta a faixa etária e modalidade de ensino a que pertence o aluno.

As crianças de forma geral participam de forma significativa de todas as atividades propostas podendo perceber grande empolgação por parte delas, principalmente em compartilhar de suas experiências com os colegas, através de apresentações coletivas. Conforme Queiroz (2008), o projeto abcerrado é marcante no que se refere ao aspecto interdisciplinar, no envolvimento

com o meio ambiente e resgate de temas transversais que são imprescindíveis para a construção da cidadania e respeito mútuo, abordados principalmente em forma de música como elemento motivador.

De acordo com Barbosa (2008), o objetivo central do abcerrado é dar condições para o desenvolvimento da vivência psicomotora de forma lúdica, criativa e interdisciplinar partindo de uma visão de ser humano enquanto ser consciente de sua realidade biológica, psicológica e sociocultural, agregando assim os conteúdos curriculares exigidos na formação básica da Educação Infantil e Séries Iniciais.

O projeto abcerrado contempla também a Educação Ambiental, que visa à conscientização do homem diante da biodiversidade, dos recursos naturais disponíveis no cerrado, bem como, o seu uso com responsabilidade, cooperação e solidariedade. É relevante destacar que essa proposta não é estanque, contribui relevantemente para a construção do saber, da escrita e leitura através do espaço de vivência dos alunos.

A Edificação da Pedra Fundamental

Antes de Juscelino Kubitschek assumir a presidência da República a transferência da capital Federal para o centro do país já era mencionada. Durante o período colonial são esboçados projetos para sua transferência, já no século 18 o governo português mencionava transferir a capital para o interior do país. A proposta inicia sua consolidação em 1822, no governo do presidente Floriano Peixoto, através do decreto Legislativo nº 4.494 uma comissão de cientistas exploram o Planalto Central e demarcam a área onde seria construído o Distrito Federal. Segundo Coelly (2017)

O desejo da transferência da Capital para o interior do país é antigo: data do período colonial e percorreu muitos momentos da história. Planaltina se entrecruza com essa história, quando em 1922, foi inaugurada na cidade a Pedra Fundamental da futura Capital da República, a partir do projeto do deputado goiano Americano do Brasil. Entre os sertanejos, era forte a ideia de que a construção da Capital no interior traria novas oportunidades e possibilidades para a região. Essa ideia circulava com intensidade e, com JK, ela se concretizou.

Conforme Robson Eleutério, em janeiro de 1922, para comemorar o centenário da independência do Brasil, o presidente Epitácio Pessoa assina o decreto legislativo nº 4.494 para o assentamento da pedra fundamental, mas somente em 27 de agosto, a dez dias do centenário o diretor da Estrada de Ferro Goiás em Araguari (MG), Balduino Ernesto de Almeida, é comunicado através de telegrama que teria que erguer o monumento no Retângulo Cruls e inaugurá-lo solenemente, ao meio-dia do dia 7 de setembro.

A pedra fundamental de Brasília, era um sonho de Dom Bosco, destaca o ponto central do Brasil, entre os paralelos 15 e 20 graus, construída a aproximadamente 9 km de Planaltina-DF, no Morro do Centenário a 1033 metros de altitude e 47°39' de longitude. O Obelisco Pedra Fundamental tem forma piramidal de base quadrada com 3,75 m de altura, com suas faces orientadas pelos pontos cardeais.

De acordo com Tamaio, em 1922 a edificação da Pedra Fundamental da nova capital no Morro do Centenário em Planaltina/DF “representa um momento único na nossa história, pois anima um longo debate sobre a interiorização da capital, que se arrastava há mais de dois séculos. Sendo também um marco “concreto”, identificando o local da futura capital”.

De acordo com Magalhães, a edificação da Pedra Fundamental animou um longo debate sobre a interiorização da capital, que se arrastava há mais de dois séculos, possibilitando a formação territorial do Brasil que conhecemos hoje. A partir desse acontecimento simbólico, brasileiros, de todas as regiões do país migraram para as cidades goianas localizadas no Retângulo Cruls e imediações, destacando Formosa, Luziânia e Planaltina, iniciando uma grande modificação em todos os aspectos nessa região.

Nunca houve viabilização de nenhum projeto de preservação do monumento da Pedra Fundamental, frequentemente ocorrem pichações e assaltos nas proximidades, o que torna o local perigoso em alguns momentos. Ambientalistas, representantes de movimento popular, e educadores organizaram um grupo com o intuito de viabilizar uma proposta para a preservação e valorização daquele patrimônio natural e social e suas particularidades: a criação do Ecomuseu Pedra Fundamental, um espaço associado ao projeto abcerrado e a educação integral, implementando assim novas práticas pedagógicas para aquisição de um conhecimento significativo.

Ecomuseu Pedra Fundamental

O termo museu, deriva do latim – *muséum* e do grego *mouseion*, e refere-se ao templo das Musas, espaço de estudos e memórias de caráter acadêmico, lugar de preservação e difusão cultural. O prefixo “eco” faz alusão tanto ao entorno natural, a ecologia, como ao entorno social, a ecologia humana. A expressão -, trata-se de um neologismo relativo à área museológica e tem como função epistemológica identificar um acervo eco-cultural que tenha relações com ecossistemas, está subentendido nesse conceito a preservação e colocação de amostras para comunicação, instrução, memória, lazer, pesquisa e atração turística de peculiares de acervos ecológicos.

O termo “ecomuseu” foi criado, em 1971, por Hugues de Varine durante um almoço, na avenue de Ségur, em Paris, onde estavam presentes, Georges Henri Rivière, consultor permanente do Icom, e Serge Antoine, conselheiro do ministro do Meio Ambiente. Reuniram-se para discutir aspectos da organização da Conferência do Icom daquele ano, que aconteceria em Paris, Dijon e Grenoble. Varine e Rivière pretendiam que pela primeira vez um homem político do primeiro plano ligasse publicamente o museu ao meio ambiente em uma conferência internacional de tal importância (VARINE, 1992, p.449).

O Ecomuseu é uma instituição que administra, estuda, explora com fins científicos, educativos e, em geral, culturais, o patrimônio global de uma determinada comunidade, compreendendo a totalidade do ambiente natural e cultural dessa comunidade. (VARINE, 2000, p. 62)

Segundo Barbuy (1995), experiências localizadas em diferentes partes do mundo, como os museus ao ar livre ou museus a céu aberto criados por Georges Henri Rivière e relacionados à gestão dos parques regionais franceses, são consideradas os primeiros passos em direção aos ecomuseus. Para Varine (2000), a experiência considerada pioneira de um ecomuseu foi o projeto de um museu criado na França, no ano de 1971 por toda a comunidade urbana de Le Creusot e Montceau-Les Mines. Esse Ecomuseu possuía duas características principais: o patrimônio coletivo e comunitário mudava a visão tradicional de coleção e a gestão do ecomuseu era realizada por um grupo de associações e de voluntários da comunidade.

De acordo com Brulon (2015), O contexto de “ecomuseu” que se inventava primeiramente na Europa, e depois no restante do mundo foi entremeado por inúmeros acontecimentos que levaram a uma nova maneira de se pensar a museologia. Os pontos de partida para a nova museologia que se ensaiou nas três últimas décadas do século XX são abundantes, porém descentralizados. Dentre eles estão, um colóquio sobre “Museu e meio ambiente”, ocorrido na França em setembro de 1972, ou a célebre mesa redonda do mesmo ano, entre maio e junho, em Santiago do Chile, organizada pela Unesco para debater o “Papel do Museu na América Latina”.

Conforme Clair (1976), as primeiras realizações práticas do Ecomuseu aconteceram nos anos 60, antes de qualquer coisa em sua concepção, está a preocupação ecológica, “Museu do espaço e museu do tempo, ele se ocupa de apresentar, por sua vez, as variações de diversos lugares num mesmo tempo, de acordo com uma perspectiva sincrônica, e as variações de um mesmo lugar em diversos tempos, de acordo com uma perspectiva diacrônica”. Varine (2000) apresenta diferenças entre

os tipos de museus, enquanto o museu tradicional se forma com coleção, público e edifício; o ecomuseu é constituído por patrimônio, comunidade e território.

Ecomuseu é o novo conceito de museus colocado em prática na década de 1970, inicialmente na França. Um “ecomuseu” é o modelo contemporâneo de museu, seguindo os atuais paradigmas científico-filosóficos em oposição ao modelo tradicionalista cartesiano.

Segundo Tamaio (2017), de acordo Rivière, o conceito de ecomuseu é evolutivo e como tal não pode ser definido de forma estática, acompanhando a evolução da sociedade e sendo uma instituição dinâmica. Ele caracterizava o ecomuseu como um museu de um novo gênero, tendo por base três noções: a interdisciplinaridade baseada na ecologia, união com a comunidade e a participação desta comunidade na sua construção e no seu funcionamento. Já três anos depois, em 1976, surgiria a segunda definição, referindo a sua estrutura como um museu que surge violentamente, formado por um organismo primário coordenador e organismos secundários, tendo como um dos seus objetivos a interpretação do meio ambiente natural e cultural, no tempo e no espaço. A terceira versão, em 1980, entende o ecomuseu como o museu instrumento dos indivíduos e da natureza, museu do tempo, museu do espaço, sendo por isso o local de excelência para a real expressão da humanidade e da natureza.

O ecomuseu é um instrumento que um poder (os especialistas, as instalações, os recursos que fornece) e uma população (suas aspirações, seus saberes, suas competências) fabricam e exploram simultaneamente. Mostra-se como um espelho onde a população pode se reconhecer e encontrar explicação do território onde vive e viveram as populações precedentes. “A cultura está estreitamente vinculada à formação humana, sendo assim o processo educativo não se restringe apenas ao espaço escolar, ele é construído durante a vida social” (AMORIM, 2017, p. 45).

O ecomuseu Pedra Fundamental possibilitará aos seus visitantes interpretar o seu meio natural contribuindo para estudos históricos e contemporâneos da população do Planalto Central, favorecendo a formação de especialistas nestas áreas, em cooperação com instituições de pesquisa. O ecomuseu ajudará na compreensão da história da região, bem como incentivará a preservação e valorização do patrimônio natural e cultural desta população. “A inovação decisiva tem que ver com a lógica comunitária do projeto, definida pela territorialidade do campo de intervenção e pela participação da população” (POULOT, 2008, p.178).

A própria comunidade contribui para a definição do território do ecomuseu, se comprometendo a preservá-lo em suas características físico-ambientais e culturais. A história da comunidade e seu patrimônio se tornam

públicas, o acervo são experiências vivenciadas pelos cidadãos através do tempo e espaço. Conforme Amorim (2017, p. 45) “Quando tem acesso à informação as pessoas acabam tendo controle de suas próprias vidas, conseguem tomar suas próprias decisões com total capacidade, havendo um resgate da cidadania através do conhecimento”.

Para Jara (1998) a “Educação sempre fundamental para desenvolver a qualidade da participação; sem informação sua participação vira silêncio e possibilita a manipulação.” O ecomuseu Pedra Fundamental será um complemento para o projeto abcerrado, se constituirá em um espaço interdisciplinar de relação entre uma comunidade e seu ambiente natural e cultural, onde ações comunitárias desenvolveram um processo gradativamente consciente e pedagógico de patrimonialização. De acordo com essa perspectiva pedagógica serão produzidas situações de pesquisa, leitura e interpretação do espaço, identificação e preservação de bens simbólicos coletivos, de construção de memória e identidade.

A criação do Centro de Referência Ecomuseu Pedra Fundamental, será destinado à implementação de práticas pedagógicas inovadoras, denominado “espaço abcerrado”, onde a construção do conhecimento possa ocorrer de maneira integral, promovendo uma plena integração do homem com a natureza. Esse espaço multidisciplinar será o núcleo de Referência do Ecomuseu Pedra Fundamental, dotado de equipamentos tecnológicos e de fontes documentais (fotos, mapas, livros, esculturas...) sobre a cultura cerratense¹, onde também se possa receber alunos, comunidade e visitantes, promover debates e cursos, projetar vídeos, e realizar trilhas educativas. O espaço será destinado também para realização de exposições permanentes dos trabalhos produzidos pelos alunos, artistas e produtores rurais da região e comunidade local, bem como apresentações de manifestações culturais, seminários e palestras.

Área de Abrangência

O ecomuseu Pedra Fundamental compreenderá núcleos rurais localizados nas imediações da Pedra Fundamental; a Larga de Pedra Fundamental, Aprodarmas, Córrego do Meio e Escola Técnica Federal. A região tem relevante importância devido ao rico patrimônio material dessa região, pois o local se destaca por abrigar o Morro da Capelinha, o Templo do Vale do Amanhecer, o Morro do Centenário, onde se encontra o obelisco da Pedra Fundamental, Escola Técnica Federal, Cachoeiras, Parques Ecológicos e propriedades de Turismo Rural.

O Ecomuseu Pedra Fundamental abrangerá uma parte da bacia hidrográfica do alto São Bartolomeu, tendo início na junção dos ribeirões Mestre d’Armas

e Pipiripau, atrás do Vale do Amanhecer (Planaltina/DF), passando pelo Núcleo Rural Capão da Erva (Sobradinho) e, se estendendo até o Encontro das Águas, na confluência do Rio Paranoá com o São Bartolomeu, em Sobradinho dos Melos (Paranoá). Neste local se encontram as principais nascentes da micro bacia do Alto São Bartolomeu: Córrego Bica do DER, Córrego do Meio, Ribeirão Sobradinho, Ribeirão Pipiripau e Ribeirão Mestre d’Armas.

Ecomuseu Pedra Fundamental, uma Proposta Transdisciplinar para Educação em Tempo Integral

Analisando livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio, percebe-se que a história da região do Distrito Federal não está contemplada, ou, apenas, aparece de forma isolada e com poucas informações e, na maioria das vezes desconectada do conteúdo programático trabalhado pelos professores em sala de aula. O Ecomuseu Pedra Fundamental, um museu a céu aberto, foi concebido com o objetivo de tornar-se um espaço pedagógico transdisciplinar para uma educação integral, destinado à construção de novas representações históricas. Segundo o site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2014)

A Educação Integral em sua essência e qualidade é aquela que forma o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação. Construir uma educação que emancipe e forme em uma perspectiva humana que considere suas múltiplas dimensões e necessidades educativas é a grande estratégia de melhoria da qualidade de ensino e promoção do sucesso escolar, que é a Educação Integral.

De acordo com o Manual de Dúvidas de Educação Integral disponibilizado pelo Governo do Distrito Federal em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação

A educação integral pode ser vista sob dois aspectos: como concepção e como processo pedagógico. Como concepção, visa à formação humana em suas múltiplas dimensões. Já como processo pedagógico, a educação integral prevê práticas não dicotomizadas, que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, valorizam os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e fazem de todos nós sujeitos históricos e sociais. (SEEDF, 2012, p. 03).

O ecomuseu atende os anseios da educação em tempo integral, pois constitui um processo pedagógico que prevê práticas não dicotomizadas, que reconhecem a necessidade dos saberes formais e não formais, e a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, indispensáveis à formação humana, valorizam

os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e fazem de todos nós sujeitos históricos e sociais.

Entre educadores, há uma unanimidade de opinião em de que a abordagem do conteúdo ministrado em sala de aula, com raras exceções, contempla apenas os fatos tradicionais da historiografia. Isso, sem dúvida alguma, dificulta bastante o processo de construção do conhecimento, pois leva o aluno para um mundo muito distante da sua realidade, tornando o processo educativo sem significado.

Assim, em um contexto escolar, o ecomuseu facilitará o estudo da região do Distrito Federal, pois de forma bastante lúdica poderá ser abordado diversas disciplinas, principalmente História, Língua Portuguesa, Geografia, Artes e Ciências, cada qual trabalhando informações pertinentes ao seu campo específico de conhecimento.

A sala de aula pode ser um ambiente inteiramente lúdico se o professor assim o preparar, um ambiente no qual a criança possa ser o sujeito protagonista de sua própria história social e cultural, pois se a aprendizagem lhe é ofertada de maneira que lhe é estimulante e interessante, ela toma propriedade do que lhe é ensinado, isso devido à forma que lhe é ensinado. CAMARGO, 2016, p. 40).

Para Eleutério e Magalhães, a disciplina História pode ser contemplada, praticamente em quase todos os pontos do conteúdo programático, entretanto merece destaque, o estudo da unidade territorial brasileira, consolidada no início do século XX com a edificação da Pedra Fundamental. Também poderão ser abordados temas relacionados ao período colonial, identificando as matrizes étnicas e seus principais núcleos, que deram origem ao povo brasileiro. A transição do império para a república no Brasil, até a construção da capital, naturalmente já faz parte da temática.

Em Língua Portuguesa, a literatura será priorizada com o estudo dos “casos e lendas” que tomam conta do imaginário dos antigos moradores, assim como suas histórias de vida, bem como a produção de textos. Em gramática pode-se fazer uma análise da toponímia do DF, conhecendo o significado de palavras cuja origem remonta ao período dos primeiros habitantes e colonizadores da região, como: Taguatinga, Paranoá, Pipiripau, São Bartolomeu.

Cartografia e hidrografia do DF e entorno merecem destaque em Geografia. É possível fazer um estudo da cartografia elaborada a partir do Tratado de Tordesilhas/1494, analisando os demais tratados (Tratado de Madri/1750, e Santo Idelfonso/1777) que deram origem ao imenso território brasileiro. A Expansão rumo ao oeste e norte, adentrando terras espanholas, possibilitará ao aluno compreender o Brasil como um país continente.

Determinante, também, do ponto de vista geográfico,

é o divisor de bacias representado pelo fenômeno das águas emendadas, que serviu de referencial para inúmeras migrações ocorridas ao longo do Brasil Colônia, culminando com a formação dos primeiros povoados no centro-oeste brasileiro e interiorização do país.

Em Artes os professores podem abordar temas como a arquitetura colonial portuguesa, presente em cidades do DF e entorno, bem como suas manifestações culturais que atraem centenas de milhares de pessoas anualmente. Festas populares como a Via Sacra (Planaltina), Cavalhadas (Corumbá e Pirenópolis), Procissão do Fogaréu (Cidade de Goiás), Festa da Moagem (Formosa), Festa do Morango (Brazlândia), 1º de Maio (Vale do Amanhecer) e a Festa do Divino comemorada em dezenas de cidades interioranas.

Nas ciências o objeto de pesquisa será a fauna e flora do cerrado, relatadas nas crônicas dos viajantes europeus que passaram pela região no século XIX, a exemplo de Saint Hilaire, Emmanuel Phol, Martius e Spix. A partir daí será possível fazer um estudo mais detalhado do impacto ambiental provocado no cerrado do planalto, principalmente no que se refere à escassez de água, proveniente pelo adensamento urbano que tomou conta do DF e da falta do uso racional dos recursos naturais, principalmente nas duas últimas décadas. De acordo com Macedo (2017, p. 63) “a sustentabilidade inicia-se com a educação e a conscientização das pessoas em relação ao uso dos recursos naturais”.

O espaço ecomuseu Pedra Fundamental, poderá oferecer um curso básico sobre o projeto abcerrado além de permitir ao professor a possibilidade de trabalhar uma nova abordagem em diversas áreas de conhecimento que compõe o projeto: história, Literatura, Geografia, Artes e Ciências para profissionais de educação, e comunidade em geral; promover oficinas sobre a cultura cerratense; fomentar o gosto pela leitura através da ludicidade; resgatar a memória folclórica, cultural, afetiva e coletiva do povo da região do Distrito Federal e região; oferecer aos artistas e produtores da região um espaço para apresentação e divulgação dos seus trabalhos; selecionar novas fontes documentais e orais para a formação de um acervo etnográfico da região e registrar a memória histórica dos moradores registrando os “causos e lendas” bem como sua memória de vida.

Considerações Finais

Segundo Caldart (2011) o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Sendo assim com a instalação do ecomuseu Pedra Fundamental pretendemos elaborar, de forma coletiva, um projeto pedagógico transdisciplinar, que proporcione

uma aprendizagem significativa, que vise o conhecimento da história do povo do planalto central, bem como a preservação do cerrado e a sensibilização sobre a importância do Cerrado como base hídrica do planeta.

De acordo com SEEDF (2012), a ampliação da jornada escolar e implantação de escolas de tempo integral só fazem sentido, se considerarmos uma concepção de educação integral em que a perspectiva de horário expandido represente um aumento de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, assim a proposta de construção do ecomuseu se torna uma solução para a implantação de

escola com educação em tempo integral de qualidade.

Para Amorim (2017), é imprescindível que o governo fortaleça canais que possam definir políticas públicas com capacidade de promover a participação do governo, da sociedade civil, das universidades e do setor empresarial a fim de buscar alternativas para um manejo sustentável do bioma do cerrado, associando a educação integral com teoria e prática. O ecomuseu Pedra Fundamental se constituirá como uma destas alternativas, pois sensibilizará de forma responsável a comunidade para que a preservação do patrimônio natural e histórico do cerrado. ■

Notas

¹ Criado pelo historiador goiano Paulo Bertran e pelo fotógrafo Rui Faquini, o termo Cerratense significa “gente do Cerrado”.

Referências bibliográficas

AMORIM, Livia dos Reis. **Educação ambiental nos assentamentos de trabalhadores rurais do município De Buritis-MG**: qualificação tecnológica para preservação do Bioma Cerrado. Assunção, PY, 2017. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Americana, 2017.

BARBOSA, G. B. O. **Alternativas pedagógicas**: O Abc cerrado e a Matemática. Brasília, 2008. Originalmente apresentada como monografia de Licenciatura em Pedagogia. Instituto Científico de Ensino Superior e Pesquisa, 2008.

BARBUY, Heloisa. **A conformação dos ecomuseus**: elementos para compreensão e análise. Anais do Museu Paulista: N. Ser., São Paulo, v. 3, p. 209-236, jan./dez. 1995.

BRULON, Bruno. **A invenção do ecomuseu**: O caso do écomusée du creusot montceau-les-mines e a prática da museologia experimental. Mana, v. 21, n. 2, p. 267-295, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-3132015000200267>. Acesso em: 26 fev. 2017.

CALDART, Roseli Salette. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMARGO, Edina Tironi de. **O lúdico no processo de ensinoaprendizagem na Pré-Escola de acordo com o referencial curricular nacional infantil MEC-Brasil**. O caso das unidades escolares do município de Cambará – PR. Assunção, PY, 2016. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Americana, 2016.

CLAIR, Jean. As origens da noção de ecomuseu. Cracap Informations, no. 2-3, 1976. p. 2-4. Trad: Tereza Scheiner. In: SOARES, Bruno César Brulon. **Entendendo o Ecomuseu**: uma nova forma de pensar a Museologia, in Revista “Eletrônica Jovem Museologia – Estudos sobre Museus, Museologia e Patrimônio”. Ano 01, nº, 02, Agosto 2006. Disponível em :<http://www.unirio.br/jovemmuseologia/documentos/2/artigobruno.pdf> . Acesso em: 23 fev. 2017.


COELLY, Regina Fernandes Saraiva. **Tradição e Modernidade em Planaltina**. Disponível em: <<http://cerratense.com.br/ecoreginatexto.html>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

ELEUTÉRIO, Robson. **Pedra Fundamental da Nova Capital**: em Documentos. Disponível em: <<http://cerratense.com.br/ecoreginatexto.html>>.

- com.br/ecodocumentosrobson.html-Robson>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**: Ecopedagogia e educação sustentável. CLACSO, Buenos Aires, 2001. Disponível em:<http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/archivospdfs/num10_julio2004/moicer_gadotti_pedagogia_terra.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de dúvidas de Educação Integral**. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, CEINT, 2012. JARA, Carlos Júlio. A sustentabilidade do desenvolvimento local. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA): Recife: Secretaria do Planejamento do Estado de Pernambuco-Seplan, 1998.
- LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas. 1979.
- MACEDO, Flávio Xavier. **A Importância da Cooperativa Agropecuária Unai LTDA-CAPUL- no desenvolvimento do cooperativismo no município de Unai-MG**. Assunção, PY, 2017. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Americana, 2017.
- MAGALHÃES, Luiz Ricardo. Disponível em: <<http://cerratense.com.br/fotosdocumento/apresentacaoeventos-pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.
- PEREIRA, Flávio. Paulo. **O ABCERRADO e a Matomática do Bicho Serrador**. Brasília, DF, 2004. Originalmente apresentada como monografia de graduação no Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes de Brasília, Universidade de Brasília, 2004.
- POULOT, Dominique. **Une histoire des musées de France**. Paris: Éditions La Découverte, 2008.
- QUEIROZ, R. R. **A Evolução da Capoeira**: Seus Aspectos Integracionistas na Comunidade de Planaltina DF. Formosa, 2008. Originalmente apresentada como monografia de graduação no em Geografia, Universidade Estadual de Goiás, 2008.
- TAMAIÓ, Irineu. **Ecomuseu Pedra Fundamental**. Disponível em: <<http://cerratense.com.br/ecomuseuirineutexto.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- VARINE, Hugues de. El ecomuseo, más allá de la palabra. in Revista Museum, vol. XXXVII, nº148. Imágenes del ecomuseo. Paris. Unesco, 1985. In: SOARES, Bruno César Brulon. **Entendendo o Ecomuseu**: uma nova forma de pensar a Museologia, in Revista “Eletrônica Jovem Museologia – Estudos sobre Museus, Museologia e Patrimônio” Ano 01, nº 02, Agosto 2006. Disponível em :<http://www.unirio.br/jovemmuseologia/documentos/2/artigobruno.pdf> . Acesso em: 23 fev. 2017.
- _____, Hugues de. **O ecomuseu**. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 27, p. 61-90, jan./ jun. 2000.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ **Ações integrativas entre família, escola e aluno: A construção do sucesso escolar na atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**

 *Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva**
*Gabrielle Tereza Araújo de Jesus Monteiro***

Resumo: Este artigo parte da prática do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) de uma Escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para discutir sobre a importância da parceria entre família e escola, e sobre as crenças que circulam nessas instituições quanto ao cotidiano desse serviço. Na escola, as queixas dos professores sobre as dificuldades escolares dos alunos ainda aparecem como um sintoma a ser sanado pela área médica, seja por terapias e medicações, seja por exames médicos. No entanto, aposta-se no potencial interventivo junto às famílias, que, aliado ao trabalho pedagógico realizado no contexto de sala de aula, pode fortalecer a aprendizagem e promover o sucesso educativo. Essa pesquisa de natureza qualitativa baseou-se em um estudo de caso, realizado ao longo do segundo semestre letivo de 2015, cujos participantes foram: um aluno do 3º ano do ensino fundamental, seus responsáveis e a professora regente da turma. Como resultado essencial foi constatado que apesar da escola desenvolver aspectos inerentes à socialização e à construção do conhecimento, ela vem passando por crises para além dos seus limites. Diante dessa constatação, observou-se que a colaboração da família se configura como uma importante alternativa de enfrentamento para superar os desafios perante as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Família. Escola. Desenvolvimento Humano.

* *Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva é mestre em Educação (UnB), especialista em psicopedagogia institucional pela Unievangélica, graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade de Brasília. Supervisora Pedagógica da rede pública de ensino do DF.*
** *Gabrielle Tereza Araújo de Jesus Monteiro é psicóloga pela UnB. Atua no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).*

1. Introdução

As reflexões contidas neste texto emergem da prática das autoras, profissionais de psicologia e pedagogia, e integrantes do SEAA - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal. Esse serviço multiprofissional de atendimento às queixas escolares integra as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, em seu caráter legal e institucional, como apoio psicopedagógico, tendo sido regulamentado no ano de 2010.

As crianças com problemas de aprendizagem, de comportamento, de não acompanhamento do ritmo acadêmico da turma são importantes exemplos das queixas escolares apresentadas ao SEAA. Segundo B. P. Souza (2007), uma das idealizadoras, junto ao Serviço Escolar do Instituto de psicologia da USP (IPUSP), do atendimento psicológico chamado de Orientação à queixa escolar, explica que compreende a queixa como:

Aquela que tem em seu centro o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar (SOUZA, 2007, p.100).

Três grandes eixos pautam a atuação dos profissionais do SEAA, são eles: mapeamento institucional das escolas; assessoria ao trabalho coletivo dos professores; e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Marinho-Araújo & Almeida (2005), o mapeamento institucional é um conjunto de ações voltadas à investigação, análise e reflexão sobre o contexto institucional, que cria subsídios para compreensão dessa realidade e para a intervenção do psicólogo escolar. Utiliza-se de análise documental, entrevistas, observações, grupos de reflexão e outros. Acompanha todo o processo de intervenção, mas tem seus momentos de "pico", como na chegada do psicólogo escolar à instituição. Busca-se, através do mapeamento: investigar e evidenciar convergências, conflitos e contradições entre as práticas educativas e os discursos dos sujeitos; analisar as concepções que orientam as ações dos atores institucionais; discutir o processo de gestão escolar, incluindo relações entre grupos e entre a instituição e a comunidade; contribuir na elaboração da proposta pedagógica da escola (MARINHO-ARAUJO & ALMEIDA, 2005).

Na assessoria ao trabalho coletivo, os profissionais integrantes do SEAA podem contribuir segundo sua especificidade – pedagogia ou psicologia –, com reflexões e conscientização das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino. Essas ações podem ocorrer subjacentes às práticas pedagógicas que podem ser mediadas em discussões junto aos professores e por meio de reflexões acerca dos métodos de ensino e de

aprendizagem, levando em consideração aspectos particulares do contexto e da comunidade.

No acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem há necessidade de conexão de ações que integrem a escola, a família e o aluno, especialmente por considerar a família coparticipante do processo de aprendizagem. A articulação de ações de parceria, no que tange às questões de sucesso escolar, está crescendo e produzindo resultados satisfatórios, apesar das dificuldades e das concepções cristalizadas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano ainda estarem presentes no cotidiano escolar e familiar.

O próprio reconhecimento do SEAA como instância capacitada para apoiar a comunidade educativa pode servir como abertura de novos caminhos, seja para maior qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, seja para melhoria do funcionamento do próprio serviço.

Tanto na escola quanto na família circulam discursos que demandam o apoio da área de saúde no contexto das dificuldades de aprendizagem. Aspecto esse que é validado pelos pais, quando deles se ouve que, "se a Secretaria de Educação tivesse um quantitativo maior de profissionais de saúde seria uma solução para diminuir o número de alunos com problemas escolares". Esse aspecto é confirmado quando se ouve nas salas de reunião docente que "mais exames médicos poderiam ser feitos e mais medicações administradas se fosse ampliada a parceria com a Secretaria de Saúde".

Significa dizer que as queixas escolares a partir dessa interpretação apontam para a necessidade de cura ou de remédio que impeçam os problemas de se manifestarem, para garantir a tranquilidade do cotidiano de sala de aula, dos profissionais e dos responsáveis pelos estudantes.

As crianças encaminhadas ao serviço especializado, por vezes, apresentam notas baixas, estagnação em níveis insuficientes de leitura e escrita, agressividade e indisciplina em sala de aula. Os motivos de encaminhamento de alunos ao SEAA, cuja equipe se mobiliza a atender e agir prontamente, conduzem à tentativa de encontrar novas possibilidades de aprendizagem para esses estudantes, que por algum motivo deixaram de prosseguir academicamente.

Para que o atendimento possa ser iniciado pelo SEAA, há necessidade do cumprimento de protocolos legais, que consistem no reconhecimento da gestão escolar, e da autorização, por escrito, da família do aluno sobre o início do processo avaliativo da criança. Esse aspecto ressalta a importância do reconhecimento desse serviço pela equipe gestora e pela própria família a fim de serem desenvolvidas estratégias de suporte acadêmico.

Ao mesmo tempo em que a família parece validar o apoio médico para a investigação das queixas escolares, recua quando imagina serem reduzidos os suportes pedagógicos que possam advir do processo avaliativo.

Isso ocorre porque o diagnóstico de avaliação pode ter como resultado o pedido de redução de turma, ou atendimento educacional especializado, ou acompanhamento da criança por monitor dentre outros encaminhamentos previstos na proposta de inclusão do sistema público de ensino do Distrito Federal. Contudo, a efetivação desses apoios ainda revela algumas fragilidades.

Nessa discussão, tem-se como questão central caracterizar a atuação do SEAA a partir do desenvolvimento de ações integrativas entre a família, a escola e o aluno na construção do sucesso escolar; quando ao educando são abertas novas possibilidades de aprendizagem, dando-lhe oportunidade de participar de todas as atividades acadêmicas de forma igualitária, respeitando as diferenças e possíveis limitações que ele possa apresentar em seu desenvolvimento.

A pesquisa realizada a partir da Epistemologia qualitativa proposta por González Réy (2005) utilizou a observação, a entrevista e o diário de bordo como instrumentos de investigação e foi embasada nas contribuições teóricas de *Vigotski (1997) para a compreensão do estudo de caso de um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental que foi encaminhado ao SEAA* apresentando desenvolvimento atípico.

Para uma apresentação mais didática do trabalho, optou-se por organizar o texto em três sessões, em que na primeira discute-se sobre a importância que Vigotski confere ao desenvolvimento infantil em seu aspecto individual e social, para além das limitações que a criança possa apresentar – trazendo a contextualização do estudo de caso do estudante Lucas (nome fictício). Na segunda sessão, realiza-se uma reflexão sobre a importância da parceria entre família e escola, exemplificando-se como estudo de caso em pauta. E, na terceira sessão, é feita uma descrição mais pormenorizada do desenvolvimento de Lucas a partir dos processos de compensação propostos por Vigotski.

2. O desenvolvimento infantil a partir da ótica qualitativa

Em sua obra *Fundamentos da Defectologia*, Vigotski apresenta o tema do desenvolvimento humano como uma questão essencial de investigação, especialmente, por revelar preocupação quanto ao tratamento padronizado das crianças no curso de seu desenvolvimento.

Silva (2013), a partir da leitura de Vigotski (1997), diz que os estudos desse relevante teórico esclarecem a importância em romper com a concepção que engessa o desenvolvimento infantil a partir de critérios que não permitem, ou excluem, o diferente o atípico; o que define como “defeito”. Entretanto, ainda ecoa no contexto educativo a ênfase na preocupação em medir, em estabelecer um critério observável que possa caracterizar o

defeito, o que muitas vezes, cria um padrão que generaliza a forma como o defeito se apresentará para todas as crianças de maneira indistinta (VIGOTSKI, 1997).

Para Vigotski a criança independentemente de ter ou não algum “defeito” tem um desenvolvimento singular e por isso precisa ter o seu processo de aprendizagem investigado, o que não significa ignorar o “defeito”. É preciso investigar como este se integra no desenvolvimento da personalidade da criança. Nessa perspectiva, compreender as dificuldades de aprendizagem significa não apenas focar nessas dificuldades apresentadas pelos sujeitos, mas considerar como o contexto e as relações sociais vividas impactam esse sujeito.

Os sujeitos que apresentam algum “defeito” utilizam o que ele denomina de compensação, que se constitui como forma de desenvolvimento utilizada em direção à superação ou não desse defeito. No entanto, Vigotski (1997) ressalta que este processo de superação pode ter desfechos extremos, tanto de vitória, quanto de derrota.

Segundo questionamento de Tacca (2008), se o sujeito que possui um defeito orgânico sério – uma deficiência mental, por exemplo –, deve ser educado tendo em vista a superação do defeito, considerando os caminhos isotrópicos do desenvolvimento, por que não repensar outras possibilidades de aprendizagem para a criança que acompanha de forma diferenciada a proposta que lhe foi apresentada? Para esse entendimento, a autora chama a atenção de que

há necessidade de serem estabelecidas relações genuínas entre os alunos e professor de modo que os processos de ensinar possam ser conduzidos na conjunção da diversidade humana, evitando que muitos dos alunos sejam estigmatizados, rotulados, marginalizados por apresentarem uma forma diversa na construção de sua aprendizagem (TACCA, 2006 p. 131).

Diante do exposto, entende-se que, frente às inúmeras dificuldades no campo da aprendizagem escolar, faz-se necessária uma via de trabalho que valorize e perceba o professor como um colaborador do desenvolvimento. Colaborador no sentido de organizar o ambiente de aprendizagem do aluno, apresentando-lhe chances de atuar ativamente na construção de seu conhecimento. Nesse propósito, retira-se o enfoque do defeito apenas para superá-lo, mas para enxergar o aluno como um sujeito de possibilidades. Tacca (2006) posiciona-se a esse respeito, explicando que:

Nada poderá se alterar se elas (as crianças) apenas forem identificadas como aquelas que apresentam as chamadas dificuldades de aprendizagem se nada mais se investigar sobre seu processo de aprender na sua história escolar. Entretanto, ao contrário, consolida-se cada vez mais a ideia da importância de se identificarem transtornos, problemas ou uma dificuldade

de aprendizagem no sujeito, pela qual se passa a considerar que algo a menos ou em excesso lhe impede de seguir ou até mesmo de iniciar um processo de aprendizagem perfazendo uma escolarização contínua (TACCA, 2006, p. 59).

Nesse contexto, trazemos o caso de Lucas, uma criança de nove anos, que cursava em 2015, pela segunda vez, o terceiro ano do Ensino Fundamental. Um aluno que tinha características físicas normais e que, por apresentar um laudo médico de Retardo Mental Moderado - F71 (classificação, conforme CID-10) e índice de maturidade percepto-motora muito abaixo dos parâmetros para a idade, demandava atenção permanente para realizar as atividades.

A partir do que ressalta Vigotski, numa perspectiva quantitativa o diagnóstico se basearia no que faltava a Lucas para ser uma criança “normal”. Porém, a professora, o SEAA, juntamente com a família não fizeram desta forma e, assim, tentaram ressaltar a própria criança, ao buscar conhecê-la a partir de diálogos envolvendo os três campos de apoio do serviço especializado de apoio à aprendizagem: a família, a escola e o aluno.

Os diálogos com os familiares foram baseados no resgate da história de vida da criança e da própria relação que a família, principalmente os pais, estabelecia com ele. Lucas era filho de um casal que, aparentemente, parecia não preocupar-se com o seu desenvolvimento e bem estar. A mãe revelou bastante resistência em autorizar a avaliação psicopedagógica. Ele tinha um irmão de três anos, com o qual brincava e demonstrava um comportamento aquém de sua idade. Os pais relataram uma vida cotidiana com muitos afazeres na propriedade rural em que moravam e trabalhavam. Nesse movimento, Lucas recebia apoio pedagógico apenas na escola, uma vez que a família não possuía escolaridade suficiente para desempenhar tal tarefa.

Houve necessidade, primeiramente, de um trabalho de construção de parceria com a família para que esta pudesse compreender a importância do apoio do SEAA nessa atividade de suporte ao trabalho pedagógico. A principal preocupação expressa pela família com o filho era de que ele fosse promovido para a série seguinte. O trabalho do serviço de apoio esteve bastante empenhado no convencimento e no desenvolvimento de estratégias para que a família compreendesse a aprendizagem como um processo. Foram realizados encontros intensivos com a mãe de Lucas para que esse objetivo fosse atingido.

A partir das observações cotidianas do aluno e dos diálogos com ele e com a família, e outras ações empreendidas pela escola, foi possível descobrir que Lucas era uma criança que demonstrava uma afetividade considerável pela professora regente de sua classe e, em alguns momentos, pelos colegas. Na

maior parte do ele apresentava tranquilidade em suas ações, apesar de em alguns momentos apresentar reações de raiva. Adorava repetir músicas ou slogans de propagandas televisivas, gostava de correr sozinho nos momentos de recreio, e transparecia ter alegria e satisfação. Embora tivesse brincadeiras diferenciadas e comunicação reduzida, o que se verificou – e que não poderia ser diferente – é que Lucas era uma criança como qualquer outra.

Nesse sentido, reconhecer Lucas como uma criança com necessidades e desejos da sua idade tornou possível uma aproximação afetiva com ele, mesmo que, para a escola, lidar com o seu problema não fosse visto como um foco de possibilidades para fazer avançar o seu desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento era percebido na relação entre o intelecto e o afeto. Dessa relação, nos traz Vigotski (1997), que

[...] os processos afetivos e intelectuais representam uma unidade, que não é imóvel e constante. Ao contrário, é dinâmica, muda. E o mais importante para todo desenvolvimento psicológico infantil é essa mudança que ocorre por meio das relações (p. 271) [traduzido pelas autoras].

Essa relação pode ser observada no fato de Lucas demonstrar motivação para aprender quando estava próximo a alguém que lhe conferia atenção e respeito, especialmente, sua professora regente. Duas ações foram fundamentais para o atendimento de Lucas. Primeiro, entendê-lo para além do defeito constituiu-se um caminho que mostrou as possibilidades para o seu desenvolvimento, que não se reduziram ao cognitivo ou mesmo ao afetivo, mas na inter-relação de ambos. Vigotski (1997, p. 62) ressalta como algo negativo quando o foco é apenas no defeito e não se considera outros aspectos importantes que a criança tem.

O segundo aspecto se constituiu no acolhimento da família e no interesse das profissionais do SEAA em demonstrar que o trabalho de apoio a Lucas dependia da aproximação e fortalecimento das ações pedagógicas no seio da família.

Com a perspectiva do autor de romper com essa visão de ênfase no defeito e perceber o quanto de potencialidades uma criança tem é que se acredita que conhecer Lucas e compreender a sua interação na escola poderia resultar em indicativos de um trabalho pedagógico mais efetivo e significativo para o seu próprio desenvolvimento. Desta forma, considerou-se que as dificuldades apresentadas por Lucas, tendo por base o defeito, principalmente quanto à ecolalia, se agravavam em meio à convivência junto às outras pessoas que o viam enquadrados em um diagnóstico.

3. Da relação família e escola

A família é o primeiro grupo social do qual a criança faz parte, cujo impacto se caracteriza de extrema importância, podendo refletir positiva ou negativamente na vida adulta. Tal como ocorre no ambiente familiar, quando a criança se percebe inserida em outro grupo social ela sente a necessidade de continuar sendo apoiada, orientada e acompanhada pelo seu primeiro grupo social. A família, embora tenha passado por tantas transformações ao longo da história, continua com sua importância imprescindível para o desenvolvimento do sujeito. Se na família a criança aprende seus primeiros modelos de convivência e de compartilhamento com o outro, e demais aprendizagens necessárias ao seu crescimento, na escola terá acesso ao conhecimento formal, onde ao professor cabe a condução dessa aprendizagem. Entretanto, a participação da família também pode contribuir para fortalecer a aprendizagem que a criança constrói no contexto escolar, apesar de, por questões diversas, tal como a ausência dos pais por motivo de trabalho, podem torná-los distantes da escola.

De acordo com Silva (2013), as ações do SEAA também visam comunicar às famílias sobre a demanda de queixa escolar, bem como apresentar às famílias o trabalho desenvolvido com as crianças com dificuldade escolar, tanto pela instituição educacional, quanto pela equipe. Outros aspectos importantes do trabalho da equipe são: conhecimento das atividades desenvolvidas pelo aluno no ambiente familiar, e realização de reflexões acerca das atribuições familiares e das atribuições da instituição educacional. As orientações advindas do conhecimento psicológico e pedagógico que instrumentalizam a família na condução de questões com os filhos também estão previstas nesse nível (SILVA, 2013).

Para melhor interação da família/escola, Szymanski (2003) defende a elaboração de projetos que visem à implementação e participação das famílias na escola, e desta na vida da comunidade, partindo do reconhecimento mútuo. Para Szymanski (2003), é muito importante para a consolidação de práticas educativas que haja uma parceria efetiva entre a família e a escola, e cabe à instituição educativa oferecer subsídios para que essa parceria entre família e profissionais do contexto escolar possa ser viabilizada.

O conhecimento das escolas a respeito das famílias é muitas vezes baseado em preconceito. O preconceito mais frequente é o da “família desestruturada”, outros muito frequentes são o da carência cultural e o do desinteresse das famílias. O preconceito se limita a uma interpretação fechada do outro e seu mundo, e definindo atitudes, sentimentos e ações (SZYMANSKI, 2003). Além disso, a autor acrescenta que reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para

as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro. Num primeiro momento, é preciso encarar os próprios preconceitos e, depois, desejar sair dessa perspectiva limitada e ensaiar um novo olhar, de preferência interrogativo, curioso.

Szymanski (2003) esclarece que a escola e a família, possuem papéis distintos com relação aos sujeitos, porém possuem algo em comum: prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para instruções de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas devem torná-los cidadãos seguros e com autonomia. A autora refere-se à família e a escola como:

Os primeiros “espelhos” nos quais nos vemos e nos descobrimos como sendo bonitos ou feios, inteligentes ou burros, bons para matemática ou bons para nada, simpáticos ou desengonçados, com futuro ou sem futuro. São elas também os primeiros “mundos”, que fazemos parte, podem apresentar-se acolhedor ou ameaçador (SZYMANSKI, 2003).

Esclarece que a escola tem como obrigação “ensinar” (bem) conteúdos, de acordo com a necessidade, para garantir o sucesso do indivíduo. Enquanto que as famílias têm de proporcionar aconchego a seus filhos com um espaço acolhedor, tranquilo, amoroso, estável. Embora nem sempre seja possível devido a questões econômicas e pessoais (SZYMANSKI, 2003).

Ressalta ainda que uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito entre ambas, favorecendo sentimentos de confiança e competência, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma (SZYMANSKI, 2003).

Nesse viés, a família de Lucas se constituiu como uma importante via de apoio para que ele pudesse ter novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem escolar. O Serviço especializado privilegiou essa instituição e a valorizou. Aspecto esse que foi percebido pela mãe de Lucas e contribuiu para o fortalecimento do elo entre a família e as profissionais do SEAA.

4. O desenvolvimento de Lucas: reflexões sobre os processos de compensação

Nas tentativas de superação de suas dificuldades, Lucas desenvolveu estratégias próprias que caracterizaram um caminho original, diante de suas limitações e das exigências de seu meio sócio relacional. Ele criou algumas estratégias que revelaram o que entendemos ser o pensamento de Vigotski (1997) a respeito das formas peculiares de desenvolvimento da criança com defeito.

Podemos destacar algumas estratégias a partir de suas vivências na escola e no âmbito familiar:

- Nas tentativas de se fazer entender, Lucas

solicitava ajuda da professora;

- Olhava/observava as orientações da professora e copiava as tarefas;
- Solicitava sempre a presença da professora;
- Brincava com apoio da professora regente que dirigia as brincadeiras e o inseria nos grupos;
- Na escrita, buscava sempre um referencial visual para se apoiar;
- Na matemática, utilizava os dedos ou lápis/palitos para encontrar os resultados;
- Em muitas situações de relacionamento com os seus pais, Lucas manifestava o sentimento de raiva, como uma forma de mostrar-se insatisfeito e em luta com a situação.

Na ânsia de relacionar-se e corresponder às expectativas que o meio social lhe exigia, e diante de suas próprias limitações, Lucas criou formas alternativas de lidar com o defeito, favorecendo o seu desenvolvimento. Compreendemos, assim, que o desenvolvimento aconteceu a partir do processo de compensação, o qual, segundo Vigotski (1997), independente do resultado:

[...] o processo de compensação sempre e em todas as circunstâncias do desenvolvimento agravado por um defeito se constitui como um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade do menino, sobre a base da reorganização de todas as funções de Adaptação, da formação de novos processos sobreestruturados, substitutivos, niveladores, que a criança construiu a partir do defeito, e da abertura de novos caminhos de rodeio para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p.16) [traduzido pelas autoras].

Nestes caminhos alternativos através dos quais se foi delineando seu próprio desenvolvimento podemos contemplar um processo personalizado para agir diante das dificuldades, desenvolvido por Lucas. Compreendemos, assim, que o desenvolvimento de Lucas ocorreu como resultado de ações integradoras do SEAA, que contribuíram para que o sujeito, o defeito e o meio social agissem dialeticamente, marcando formas diferenciadas e originais de atuação que pouco a pouco oportunizaram seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que, no caso de Lucas, ocorreu um processo compensatório que culminou com o seu próprio desenvolvimento. Demonstrava mais autonomia ao realizar as atividades sem necessitar de intensivo apoio externo, como da professora ou dos colegas. Ao longo do ano Lucas passou a brincar com meninos no momento do recreio e de jogos em sala de aula, demonstrando confiança em si mesmo. Na matemática, Lucas passou a realizar cálculos de forma mental e recorria pouco a recursos como palitos/lápis ou outros.

Ficou evidente que Lucas produziu a sua própria aprendizagem, por caminhos singulares e, por isso

mesmo, únicos. Neste processo, destaca-se ainda a importância que teve o outro (representado pela família, pelos colegas da escola e pela professora) e o espaço relacional (oportunizado pelo brincar livremente em momentos de recreio e sala de aula, na brinquedoteca e por dinâmicas e jogos e ainda pela interação e diálogo que se manteve entre a escola e a família), contribuindo para que as possibilidades sobressaissem frente ao defeito e que, mesmo diante de inúmeras dificuldades, Lucas se sentisse motivado a realizar tentativas e a produzir.

5. Considerações finais

Buscou-se no presente texto apresentar uma reflexão a partir das contribuições teóricas de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil, relacionando com um estudo de caso realizado com um aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, que apresentava um desenvolvimento atípico.

Pensar a importância da convivência escolar sem delimitações ou “homogeneidades” é primordial, considerando a riqueza e o potencial qualitativo embutido no papel das relações sociais. E, por meio dessas relações, sejam promovidas interações que possam favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Foi possível perceber, com os estudos e as relações com o caso analisado, a necessidade de se observar e entender a criança para além do defeito, pois esse fator constituiu um caminho que mostrou as possibilidades de desenvolvimento de Lucas, que não se basearam apenas no cognitivo, ou mesmo só no afetivo, mas na inter-relação de ambos.

Além disso, foi possível destacar a necessidade de a escola desenvolver ações que solicitem a família não apenas para relatar o que seus filhos não conseguem realizar, ou compará-los a modelos padronizados de desenvolvimento. Também convalidamos os processos compensatórios teorizados por Vigotski, que se tornaram mais visíveis com a análise do percurso do desenvolvimento de Lucas e os caminhos que utilizou para consolidá-lo.

Objetivou-se estabelecer uma relação do papel da escola e interação com a família como espaços sociais importantes para possibilitar o desenvolvimento da criança, a partir da compreensão da união desses espaços, pensados a partir da consideração do suporte que podem oferecer ao desenvolvimento individual de cada criança.

Ao apresentar algumas reflexões sobre o desenvolvimento de Lucas, através das contribuições de Vigotski (1997) em sua obra “*Fundamentos da Defectologia*”, pode-se afirmar que o desenvolvimento humano é inteiramente diverso, constituído por um vai e vem de

enfrentamentos do sujeito perante suas necessidades próprias de desenvolvimento.

Portanto, acredita-se que o estudo do desenvolvimento infantil é fundamental para o entendimento de que a escola não gera o desenvolvimento, mas que ele acontece a partir da própria criança. Desta forma, atribuiu-se

às relações estabelecidas entre a escola e a família como sendo uma via de trabalho do SEEA, que valoriza e concebe a qualidade dessas relações como fator primordial para o desenvolvimento. Nesse sentido, deixa-se de priorizar o defeito com o enfoque de apenas superá-lo e busca-se conceber a criança na sua integralidade. ■

Referências bibliográficas

GONZÁLEZ-REY, Fernando. Sujeito e subjetividade. São Paulo: Thomson, 2005.

MARINHO-ARAÚJO, C. M., & ALMEIDA, S. F. C. de (2005). Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea.

SOUZA, B. de P. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: SOUZA, B. de P. (Org.), Orientação à queixa escolar (pp. 97-118). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

SILVA, F. B. M. R.. A Criatividade do pedagogo diante das queixas escolares. Dissertação de mestrado, UnB, 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora, 96 p. 2003.

TACCA, M. C. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas - SP: Editora Alínea, 2008.

_____. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M.C. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escolhidas. Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.



Educação de Jovens e Adultos: Na diversidade de sujeitos e igualdade de direitos



CADERNOS
RCC

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES DO
SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibebe Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibebe Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

CORPO DE PARECERISTAS
Adínia Santana Ferreira (SEEDF)
Alessandra Santos de Assis (UFBA)
Ana Lúcia de Moura (SEEDF)
Ana Paula de Matos Oliveira Rocha (INEP)
Carmenisia Jacobina Aires (UnB)
Caroline Rodrigues Cardoso (SEEDF)
Catarina de Almeida Santos (UnB)
Cristhian Spindola Ferreira (SEEDF)
Geraldo Ananias Reis (SEEDF)
Gigliola Mendes (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Íris Almeida dos Santos (SEEDF)
Júlia Cristina Coelho Ribeiro (SEEDF)
Liana Salmeron Botelho de Paula (SEEDF)
Linair Moura Barros Martins (SEEDF)
Lucicleide Araújo de Sousa Alves (UCB)
Maria Zélia Borba Rocha (UnB)
Maristela Nascimento Angra de Oliveira (SEEDF)
Nair Cristina da Silva Tuboiti (UCB)
Patrícia Nogueira Silva (SEEDF)
Paulo Roberto Wollinger (IFSC)
Raimundo Luiz Silva Araújo (UnB)
Raquel de Almeida Moraes (UnB)
Raquel Soares de Santana (SEEDF)
Robson Vila Nova Lopes (FAG/IESC)
Roni Ivan Rocha de Oliveira (SEEDF)
Valdinei Costa Souza (Capes)
Wellington Ferreira Jesus (UCB)

EDITOR-CHEFE
Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA
Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Raquel Oliveira Moreira

EDITORES CONVIDADOS
Ibsen Perucci de Sena
Sttela Pimenta Viana

ARTE DA CAPA
Tiago Oliveira

ISSN 2359-2494

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da Revista Com Censo são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do DF.

INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação de Jovens e Adultos: Na diversidade de sujeitos e igualdade de direitos

A Educação de Jovens e Adultos foi inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 como modalidade de Educação Básica. O público ao qual essa modalidade se destina são jovens, adultos e idosos, que em sua trajetória de vida não iniciaram ou interromperam por diversos motivos o percurso escolar.

Em 2014, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF publicizou documentos importantes e norteadores da referida modalidade, como as Diretrizes Operacionais da EJA e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos, os quais foram elaborados pelos profissionais que atuam na EJA na SEEDF entre 2011 e 2014.

Tendo em vista esse processo de reconhecimento da modalidade, a SEEDF promoveu espaços de formação continuada aos professores, gestores e comunidade escolar que atua na EJA, como o Seminário da Educação de Jovens e Proposições para a Educação de Jovens e Adultos, lançamento da Edição Especial da Revista Com Censo, com a temática: Identidade e Diversidade da Educação de Jovens e Adultos e o Seminário de Mídias e Educação Audiovisuais na EJA, eventos formativos que ocorreram nos anos de 2015 e 2016.

É importante ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos vem se fortalecendo historicamente. Sabemos, contudo, que esse fortalecimento tem em sua reestruturação – por meio da Constituição Federal de 1988 – os ganhos e conquistas da Educação Popular, com forte influência política de Paulo Freire, que por meio da Educação Popular

centraliza a classe trabalhadora numa perspectiva de emancipação, sendo a escola e a sociedade espaços legítimos dessa educação.

A Educação de Jovens e Adultos tem como referência documentos norteadores tais como: o Plano Nacional de Educação – PNE, que entre outros aspectos visa erradicar o analfabetismo absoluto, bem como diminuir o analfabetismo funcional até o final de sua vigência e, no âmbito local; e o Plano Distrital de Educação – PDE, 2015-2024, com as metas 09 e 10, as quais se referem à ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e a garantia da oferta de EJA integrada à Educação Profissional aos sujeitos que estão em privação de liberdade no Sistema Prisional, respectivamente.

O Distrito Federal tem como uma de suas características a diversidade na sua formação social. Uma cidade cujo cerne político e administrativo agrega em sua periferia sujeitos de diferentes estados brasileiros, de diferentes países – legalmente ou ilegalmente estabelecidos no país – refugiados, em condições econômicas e sociais diversas e de múltiplas culturas. Entre outras ações, a SEEDF busca se organizar diante dessa diversidade ao procurar atender as metas tanto do PNE, quanto do PDE, de estabelecer e promover políticas públicas de atendimento universal bem como dos atendimentos mais específicos.

Pelas bases legais, a Constituição Federal de 1988 traz em seus artigos que justificam as políticas de atendimento educacional ao jovem e ao adulto:

Art. 3: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação.

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

É importante ressaltar o papel das organizações da sociedade civil, dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (Fóruns EJA/Brasil), das experiências educativas, dos encontros nacionais e internacionais, para a construção e uma reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos, a qual tem como fundamento a educação permanente e ao longo da vida.

É importante trazer o papel histórico das organizações da sociedade civil quanto à sua dedicação, sobretudo, na alfabetização de jovens e adultos. É por essas razões que a concepção de Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos dialogam sobre os possíveis sentidos da política e da ideologia.

Este Dossiê Temático sobre a Educação de Jovens e Adultos é estratégico para aprofundar a discussão em torno das políticas públicas educacionais, e ressignificar a prática pedagógica e a identidade profissional

dos professores e gestores que atuam na referida modalidade. Dessa forma, a SEEDF pretende, por meio desta publicação, fortalecer a identidade e a diversidade da Educação de Jovens e Adultos, a fim dessa modalidade poder responder aos anseios dos estudantes jovens, adultos e idosos, e fomentar políticas públicas de formação de educadores de jovens e adultos no âmbito nacional e distrital.

O primeiro texto deste Dossiê é uma entrevista com Carlos José Pinheiro Teixeira - Coordenador Geral de Alfabetização da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação – MEC, em que ele discorre sobre o Programa Brasil Alfabetizado e suas repercussões na Educação de Jovens e Adultos.

Em seguida, são apresentados os artigos e relatos de experiência norteados por temáticas que perpassam a formação de educadores de EJA, Educação Profissional integrada à EJA, EJA Interventiva e educação popular. Nessa direção o primeiro artigo, intitulado Constituição e significações de Educadores(as) de Jovens e Adultos na perspectiva de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, de autoria de Sttela Pimenta Viana, analisa as repercussões do percurso formativo de pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá - FE/UnB entre o período de 1986 a 2010. Destaca-se neste trabalho a natureza desse processo formativo, o qual se caracteriza pela organicidade entre teoria e prática. O estudo identificou que mais de 50% dos pesquisados trabalham com educação em espaços escolares e não escolares. No entanto, poucos pedagogos egressos desenvolvem trabalhos no campo da Educação de Jovens e Adultos de forma permanente. A autora conclui que esse resultado demonstra o quanto ainda a modalidade da Educação de Jovens e Adultos precisa consolidar uma identidade no âmbito da formação e do campo de atuação dos educadores(as) de jovens e adultos.

O segundo artigo, Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: um panorama da implementação de políticas públicas educacionais na rede pública de ensino do Distrito Federal, de Fernanda Marsaro Santos e Ana Cristina

de Castro, apresenta uma visão panorâmica sobre a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no âmbito do Distrito Federal, com ênfase para a implementação de políticas públicas em âmbito nacional, como o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, e em nível local, o Plano Distrital de Educação 2015 – 2024. As autoras concluíram que a integração feita entre o ensino propedêutico com a educação profissional tornou as aprendizagens mais significativas para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, assim como uma mudança na práxis docente, além da redução do índice de evasão escolar e a inserção dos estudantes adultos no mundo do trabalho.

O terceiro artigo, Ação-reflexão-ação em uma escola pública do Paranoá – Distrito Federal: uma perspectiva de Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos, de Renato Hilário dos Reis e Julieta Borges Lemes, analisa o trabalho desenvolvido por uma pesquisa de doutorado realizada com educandos de Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola do Paranoá, no segundo semestre de 2015. Este trabalho propõe uma articulação entre a práxis desenvolvida pela pesquisa-ação e as perspectivas educacionais ancoradas nas pedagogias de base popular, que defendem que a educação pode contribuir com processos de transformação individuais e coletivos.

O quarto artigo, Inclusão Escolar e Social de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos Interventiva no Distrito Federal, de Erlando da Silva Rêses e Tatiana Moura Martins, reflete sobre a inclusão social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Interventiva em uma escola pública do Distrito Federal. Os autores concluíram que apesar de algumas fragilidades no processo de escolarização dos estudantes, há benefícios no processo de inclusão social para uma vida escolar e social mais ativa e autônoma desses estudantes.

O quinto artigo, EJA Interventiva - uma perspectiva inclusiva para o mundo do trabalho, de Leda Regina Bitencourt da Silva, faz uma análise documental da implantação das turmas de Educação

de Jovens e Adultos Interventiva – EJA Interventiva no Distrito Federal, no período de 2010 a 2017. A autora revela em sua análise os desafios no atendimento, na formação docente, na organização do serviço de orientação para o trabalho e na organização dessas turmas em todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino - CRE, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O sexto artigo, A escola de Educação de Jovens e Adultos e Profissional a Distância da rede pública de ensino do Distrito Federal: um caminho em construção, de Sandra Regina Santana Costa, Maysa Barreto Ornelas e Klyene Cristina Dornelas de Souza, remete ao processo de criação da escola de educação de jovens e adultos e profissional a distância na rede pública de ensino do Distrito Federal. Neste artigo, as autoras apontam as diversas ações que foram realizadas desde 2004 até 2017, com efetivação político-pedagógica a partir de 2015. Elas indicam, ainda, que a efetiva criação da escola de educação de jovens e adultos e profissional a distância requer a instituição de um novo processo, o de credenciamento, no âmbito do Conselho de Educação do Distrito Federal.

O sétimo artigo, Desafios e possibilidades do ensino contextualizado na educação de jovens e adultos, de João Paulo Santos Neves, aborda a história e os contextos da EJA de forma a ressaltar os percalços pelos quais já passaram os sujeitos desta modalidade, trazendo consigo reflexões acerca das dificuldades enfrentadas pelos educadores ao cumprir seu papel e também as dificuldades dos alunos que passam pela escola tardiamente e enfrentam diversos problemas, seja ele de ordem econômica, social, física ou intelectual. Este trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa de campo com um professor e uma turma de alunos da EJA de Goiás. Os resultados apontaram como desafios, o abandono que ainda é constante no contexto da EJA, e a dificuldade de promover um ensino contextualizado com o cotidiano vivido pelos sujeitos. Conclui-se com a proposta de uma abordagem contextualizada por meio de entrevistas e questionários, a fim de identificar as vivências e proporcionar

um ensino significativo para o público da EJA.

O oitavo artigo, *Aprendizagem na perspectiva sócio histórica e suas interfaces com a integração curricular com a Educação de Jovens e Adultos*, de Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo, Robson Santos Camara Silva e Nilza Maria Soares dos Anjos, traz uma reflexão sobre as inter-relações estabelecidas entre a aprendizagem na perspectiva sócio histórica com a integração curricular na EJA, a partir das elaborações teóricas de Vygotsky acerca dos processos da aprendizagem cognitiva vinculada aos processos de interação social. Esse artigo aponta para um aspecto central da integração curricular quando organizada sob os princípios da pedagogia sócio-histórica, que são as possibilidades objetivas de ampliar e fortalecer os itinerários de aprendizagem concebidas para além da escola.

No âmbito dos relatos de experiência que compõem essa edição, iniciamos com o texto intitulado *Os Saberes do*

Campo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: Articulações Possíveis, que aborda possibilidades metodológicas desenvolvidas em um curso com vistas à formação de pesquisadores nas escolas do campo em que são compartilhadas reflexões sobre as experiências vivenciadas em três edições da formação e analisadas as possibilidades de oferta de uma nova edição direcionada ao levantamento do perfil sociocultural das comunidades do campo.

O segundo relato, *Construindo Práticas Educativas na Modalidade EJA: Concepções teórico-metodológicas – uma experiência na formação continuada*, apresenta ações empreendidas pela SEEDF com vistas à ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino em que delimita os momentos estratégicos de aumento da oferta da modalidade na rede, formação continuada, bases teóricas e o impacto no sistema educacional a partir do ano de 2010.

O terceiro relato de experiência, *O Programa DF Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos no Varjão*, aborda o processo de implementação da Educação de Jovens e Adultos na Escola Classe Varjão, bem como suas relações com o Programa DF Alfabetizado e com o curso de especialização *Educação na Diversidade e Cidadania*, com ênfase na EJA, promovido pela Universidade de Brasília – UnB. O objetivo dele é o de propor uma reflexão sobre as relações entre a oferta da modalidade, desenvolvida SEEDF, e as especificidades de seu público-alvo enquanto classe trabalhadora.

O último relato, *O Ensino de Música na Educação de Jovens e Adultos: lidando com as diferenças em sala de aula*, visa compartilhar estratégias docentes desenvolvidas no componente curricular de Arte, por meio das aulas de Música, ressaltando caminhos para o planejamento de ensino, metodologia e avaliação de aprendizagem num contexto marcado pelo conflito geracional entre os estudantes da EJA.

Daniel Damasceno Crepaldi
Subsecretário da Subsecretaria de Educação
Básica da SEEDF

■ ÍNDICE

DOSSIÊ - ENTREVISTA

110 Me. Carlos José Pinheiro Teixeira

DOSSIÊ - ARTIGOS

113 Constituição e significações de Educadores(as) de jovens e adultos na perspectiva de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos

Sttela Pimenta Viana

119 Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: Um panorama da implementação de políticas públicas educacionais na rede pública de ensino do Distrito Federal

Ana Cristina de Castro e Fernanda Marsaro dos Santos

125 Ação-reflexão-ação em uma escola pública do Paranoá - Distrito Federal: Uma perspectiva de Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos

Julieta Borges Lemes Sobral e Renato Hilário dos Reis

134 Inclusão escolar e social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Interventiva no Distrito Federal

Erlando da Silva Rêses e Tatiana Moura Martins

143 EJA Interventiva: Uma perspectiva inclusiva para o mundo do trabalho

Leda Regina Bitencourt da Silva

150

A escola de Educação de Jovens e Adultos e Profissional a Distância da rede pública de ensino do Distrito Federal: um caminho em construção

Kleyne Cristina Dornelas de Souza, Maysa Barreto Ornelas e Sandra Regina Santana Costa

156

Desafios e possibilidades do ensino contextualizado na Educação de Jovens e Adultos

João Paulo Santos Neves

163

Aprendizagem na perspectiva sócio-histórica e suas interfaces com a integração curricular na Educação de Jovens e Adultos

Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo, Nilza Maria Soares dos Anjos e Robson Santos Camara Silva

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

174

Os saberes do campo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: articulações possíveis

Sheila Maria Conde Rocha Campello

181

Construindo práticas educativas na modalidade EJA: Concepções teórico-metodológicas – uma experiência na formação continuada

Juliana Alves de Araújo Bottechia

185

O Programa DF Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos no Varjão

Joyce Vieira de Castro Marra

189

O ensino de música na Educação de Jovens e Adultos: Lidando com as diferenças de faixa etária em sala de aula

Ibsen Perucci Sena



Me. Carlos José Pinheiro Teixeira

Coordenador de Educação do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça – MJ entre 2007 e 2009. Atualmente exerce a função de Coordenador Geral de Alfabetização da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação – MEC.

O Programa Brasil Alfabetizado e a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos

1. Revista Com Censo (RCC) – Como tem sido a adesão do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) nos estados e no Distrito Federal? Relate um pouco sobre o histórico do Programa.

Carlos José Pinheiro Teixeira - O PBA foi lançado em 2003 como resposta ao desafio de universalizar a alfabetização de jovens e adultos. Segundo a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, 12.8 milhões de brasileiros e brasileiras se declaram analfabetas, o que corresponde a 8% das pessoas com 15 anos de idade ou mais. O Programa é uma atuação do Governo Federal, em regime de colaboração com os estados e municípios para a oferta de turmas de alfabetização. O papel da União é apoiar técnica e financeiramente os entes federados para que realizem ações de alfabetização. Esse apoio acontece por intermédio da transferência de recursos de custeio e por meio do pagamento das bolsas aos alfabetizadores, tradutores e intérpretes de Libras e coordenadores de turmas.

Em 2007, com o redesenho no PBA, o Programa passou a atender exclusivamente aos municípios, estados e Distrito Federal, e o pagamento da bolsa passou a ser feita diretamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Outra alteração importante foi o tempo de duração das turmas, antes variava entre sete e nove meses, e atualmente as turmas devem funcionar por oito meses.

Sobre a duração das turmas, é preciso que se entenda que esses oito meses se configuram em um processo inicial de alfabetização. Esse processo precisa ter continuidade, e acontece no Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A visão estratégica da Diretoria de Política de Juventude e Alfabetização de Jovens e Adultos é integrar a alfabetização dentro da política de Educação de Jovens e Adultos. Distrito Federal, estados e municípios precisam informar nos seus Planos Plurianuais de Alfabetização (PPALFA) as estratégias de encaminhamento dos egressos para as turmas de EJA.

2. RCC – Quais as medidas do Programa que repercutem na ampliação da oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos sistemas públicos de ensino no Brasil?

Carlos Teixeira - O Programa é uma porta de acesso para a elevação da escolaridade, o que provoca necessariamente a ampliação da oferta de EJA existente nas redes municipais e estaduais. O importante é que essa oferta esteja atenta às especificidades desse atendimento.

Penso que o PBA sinaliza para os sistemas de ensino a necessidade de flexibilizar os tempos e ampliar os espaços da oferta dessa modalidade. Flexibilidade já prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A flexibilidade do tempo permite que os municípios adotem calendários adequados às especificidades locais; enquanto a multiplicidade de espaços permite a oferta de turmas mais próxima aos alfabetizando.

Outro aspecto importante é preservar as ações intersetoriais que o PBA promove. Uma delas é a utilização do Cadastro Único do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), que é feito nas secretarias municipais de assistência social ou nos Centros de Referência de Assistência Social (Cras). O Cadastro Único é um instrumento que permite conhecer a realidade socioeconômica das famílias de baixa renda. Por meio de um sistema informatizado, o governo federal consolida os dados coletados no Cadastro Único para formular e implementar políticas específicas, que contribuem para a redução das vulnerabilidades sociais. Com os dados do Cadastro Único, os alfabetizadores e coordenadores de turmas do PBA podem mobilizar a demanda existente de pessoas não alfabetizadas, por meio da busca ativa, captação que ocorre a partir de visitas às residências. Ilustro essa ação com a indução para que o Distrito Federal, os municípios e os estados utilizem o Cadastro Único na busca ativa dos alfabetizando. Com essa busca ativa fica mais fácil chegar nessas pessoas e criar turmas próximas a onde elas moram ou trabalham.

3. RCC – No âmbito nacional, como você avalia a garantia da continuidade de estudos dos alfabetizando egressos do Programa?

Carlos Teixeira - Ainda não tenho elementos que me permitam fazer avaliações mais qualificadas sobre a continuidade; falo de percepções sobre esse fenômeno.

O que me parece é que as estratégias para garantir essa continuidade precisam ser ampliadas e fortalecidas, e isso implica em mudanças nas escolas que ofertam a modalidade de educação de jovens e adultos.

Lembro que não podemos perder de vista as orientações expressas no documento: Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores, que orienta a atuação dos entes executores do PBA. Nesse documento é dito que os egressos do Programa deverão ser encaminhados às turmas de EJA para continuidade dos estudos, e que o PBA se traduz em um instrumento que exige a responsabilidade, o compromisso e a articulação dos municípios, estados, Distrito Federal e União, essenciais para institucionalizar as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, garantindo seu espaço e sua qualidade, e ampliando a oferta.

Depoimentos que ouvi de egressos de turmas de alfabetização de jovens e adultos mostravam claramente que uma das causas do abandono das turmas de EJA era a forma de acolhimento por parte do professor; bem diferente do que eles haviam vivenciado na alfabetização.

Faço aqui referências às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/2010), que aponta como princípio orientador de toda ação educativa a necessidade do respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários. Cabendo aos sistemas proporcionar aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses e condições de vida.

4. RCC – Qual a sua opinião sobre a necessidade de flexibilizações em relação a tempo e espaços no primeiro segmento da EJA, a fim da possibilitar a continuidade e permanência dos(as) alfabetizando(as) egressos do Programa na Rede Pública de Ensino?

Carlos Teixeira - Reforço que a flexibilidade já prevista na LDB é ratificado nos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa flexibilidade deve acontecer porque a escola precisa ser capaz de atender à diversidade existente. Diversidade que deve ser entendida como a riqueza da modalidade de EJA. Essa oferta é plural e não tem um formato único, e isso tem reflexo na organização dos livros didáticos dessa modalidade no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-EJA).

A escola tem postura pouco acolhedora para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e às vezes tem um horário rígido demais. Até pouco tempo atrás ouvíamos relatos no MEC sobre o fato de que as bibliotecas ficavam fechadas à noite, assim como a quadra de esporte e o laboratório de informática.

Quando o alfabetizando sai do Programa e vai para a escola, ele não se sente acolhido. Ao longo de 20 anos acompanhando turmas de alfabetização de adultos, não foram poucos os relatos que ouvi de alfabetizando dizendo “Aqui é melhor do que lá”.

Creio que isso nos alerta para importância da integração das ações do PBA com o planejamento da rede de ensino. Isso envolve, entre outras coisas, a integração da formação inicial e continuada dos alfabetizadores com os processos formativos dos professores dessa modalidade.

Outro ponto importante é a necessidade de ampliar a oferta de EJA em outros períodos além do noturno. A grande concentração da oferta no noturno inviabiliza o acesso de milhares de brasileiros e brasileiras às salas de aula, pois muitos trabalham na noite.

5. RCC – Quais os pressupostos teóricos e metodológicos de Alfabetização de Jovens e Adultos que norteiam o Programa?

Carlos Teixeira - Esse assunto é abordado no documento citado anteriormente: Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. O documento é resultado de um diálogo com gestores e representantes

de instituições formadoras, e um dos objetivos desse documento é a indicação dos princípios, diretrizes e estratégias que darão suporte à elaboração da dimensão teórico metodológica da formação e da ação alfabetizadora, construídos no diálogo da DPEJA/SECAD/MEC com as instituições formadoras e gestores do PBA.

Fundamentado no Marco de Ação de Belém, documento resultante da VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA), esse documento defende que as propostas que contemplam ações de alfabetização - parte do processo que integra a educação de jovens, adultos e idosos - deverão possibilitar o reconhecimento dos saberes dos sujeitos e a apropriação das diversas linguagens como instrumentos para a autonomia e para a emancipação. Nesse sentido, a formação daqueles que atuam diretamente junto aos sujeitos mostra-se elemento fundamental.

Esse Documento afirma ainda que o processo alfabetizador é dialógico e incorpora diferentes elementos. Dessa forma, é necessário pensar uma metodologia que transcenda a perspectiva puramente técnica de aquisição da escrita, possibilitando aos jovens, adultos e idosos aprendizagens significativas, compreendendo a escrita como patrimônio sociocultural e o processo de alfabetização em estreita relação com a vida dos sujeitos.

Por último ressalto que, segundo esse Documento, a abordagem dos conteúdos referentes aos fundamentos e às metodologias possibilita compreender a articulação entre as teorias e as práticas. Dessa maneira, mostram-se fundamentais temas referentes ao conceito de EJA, diversidade dos sujeitos, questões de gênero, educação socioambiental, direito constitucional, dimensões técnica e política da educação, concepções e metodologias da alfabetização e a relação com as áreas de matemática, língua portuguesa e diferentes linguagens, avaliação da aprendizagem, registro e da análise das práticas, interface com o mundo do trabalho, apropriação da escrita e da leitura como exercício da cidadania, dentre outros.

Recomendo que gestores, coordenadores e alfabetizadores leiam esse Documento e ampliem o debate iniciado para sua elaboração.

6. RCC – No âmbito Nacional, como tem sido executadas as formações inicial e continuada dos alfabetizadores e alfabetizadores-coordenadores de turmas do Programa, no sentido de qualificar a ação alfabetizadora?

Carlos Teixeira - O Programa aponta a necessidade de essa formação ser feita em duas etapas: a inicial de 40 horas - obviamente antes do início das turmas; e a continuada, de 64 horas, ao longo dos oito meses. Como dito anteriormente, os parâmetros dessa formação são indicados no Documento Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores (disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&Itemid=30192).

No momento da análise do Plano Plurianual de Alfabetização (PPALFA) são verificadas as informações apresentadas no Plano de Formação Inicial e Continuada, e o perfil da Instituição Formadora que será responsável pela formação dos alfabetizadores.

Podem atuar como Instituição Formadora as Instituições de Ensino Superior, as Instituições da rede federal de educação

profissional e tecnológica, as instituições ou organizações de ensino sem fins lucrativos e, ainda, agentes do sistema público de educação básica e, sequencialmente, profissionais das redes de ensino. As instituições precisam comprovar no mínimo dois anos de experiência em formação de alfabetizadores de jovens e adultos.

Guardo comigo até hoje a memória de muitos encontros formativos e a riqueza dos depoimentos e trocas entre os alfabetizadores que faziam questão de apresentar suas dificuldades e as soluções pedagógicas encontradas. Aproveito para sugerir que os alfabetizadores registrem diariamente as suas experiências vivenciadas nas turmas e nos encontros de formação continuada. O registro permite certo distanciamento e amplia a possibilidade de refletir sobre as práticas adotadas.

7. RCC – Quais as ações desenvolvidas pelo MEC para ampliar e fortalecer a formação dos voluntários alfabetizadores e alfabetizadores-coordenadores de turmas?

Carlos Teixeira - Recém-chegado na Coordenação do PBA, estou fazendo uma imersão sobre os registros e avaliações dos processos de formação realizados pelos entes executores. A ideia é fortalecer ainda mais o diálogo iniciado para a elaboração do documento de referência e integrar essas ações com a formação dos educadores da modalidade de EJA. Tendo em vista que o objetivo é qualificar a formação inicial e continuada para garantir um processo de alfabetização de qualidade e a continuidade dos estudos e elevação de escolaridade.

Trabalhamos na perspectiva de ampliar a participação das instituições de ensino superior e com isso envolver um número maior de universitários atuando como alfabetizadores, e fomentar as ações de extensão universitária e a pesquisa.

8. RCC – Como se dá a interlocução/articulação entre a Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos na Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do MEC?

Carlos Teixeira - Podemos chamar de orgânicas as relações entre as coordenações que cuidam da alfabetização, dos sistemas de ensino e das políticas de juventude na Diretoria de Políticas de Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Podemos dizer também que as ações dessa Diretoria estão integradas às ações das outras Diretorias da SECADI. Os processos de planejamento, acompanhamento e monitoramento são realizados conjuntamente, e os diálogos com o Distrito Federal, estados e municípios acontecem a partir do entendimento que a centralidade das ações é o fortalecimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Uma dessas estratégias para o fortalecimento da modalidade é o apoio suplementar à criação e manutenção das novas turmas de EJA nas redes públicas de ensino. Muitas dessas turmas são criadas para atender aos egressos do PBA. Essa suplementação é fundamental para garantir a continuidade dos estudos desses egressos.

Que nada impeça a continuidade dos estudos a não ser o desejo e a vontade do próprio alfabetizando. Isso na prática significa turmas próximas de sua moradia ou de seu trabalho, escolas que acolham, materiais didáticos adequados aos jovens e adultos, merenda escolar como qualquer estudante da Educação Básica, e, ainda, professores que participem de formação continuada. ■

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Constituição e significações de Educadores(as) de jovens e adultos na perspectiva de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos

 Sttela Pimenta Viana*

Resumo: Este artigo é uma síntese do resultado da pesquisa de mestrado realizada entre 2010 a 2012 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB. Essa pesquisa remete às significações e repercussões da constituição de educadores(as) numa perspectiva de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, a partir das análises de trajetórias formativas de cinco pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá: Alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares - projeto vinculado ao currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB. Ressalta-se que a natureza desse processo formativo se caracteriza pela organicidade entre teoria e prática, e pelo exercício do diálogo entre os diversos atores envolvidos: estudantes e professores da FE/UnB, alfabetizandos(as), alfabetizadores e coordenadores do movimento popular do Paranoá. Após levantamento de pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá - FE/UnB entre o período de 1986 a 2010, identifica-se que mais de 50% dos pesquisados trabalham com educação em espaços escolares e não escolares. No entanto, desse levantamento poucos pedagogos egressos desenvolvem trabalhos no campo da Educação de Jovens e Adultos de forma permanente, dentre esses encontram-se os cinco sujeitos desta pesquisa. Esse resultado demonstra o quanto ainda a modalidade da Educação de Jovens e Adultos precisa consolidar uma identidade no âmbito da formação e do campo de atuação dos educadores(as) de jovens e adultos, que ao longo de suas trajetórias não iniciaram ou interromperam seus percursos escolares.

Palavras-chave: Constituição de pedagogos(as)-educadores(as). Trajetórias formativas. Educação popular. Educação de jovens e adultos.

* Sttela Pimenta Viana é graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2008) e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2012) na área de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF, e atualmente compõe a equipe da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA. Pesquisadora do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos -Históricos - Culturais - Genpex.

Introdução

Esse artigo tem como temática, a formação inicial de pedagogos(as)-educadores(as), a partir do trabalho de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido no/pelo Projeto Paranoá: Alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB.

O Projeto Paranoá existe desde 1986 como parceria entre a FE/UnB e o movimento popular do Paranoá. O mesmo é um projeto de extensão e está integrado na proposta curricular do curso de Pedagogia da FE/UnB. Esse Projeto se configura como uma das frentes de atuação do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (Genpex), que desde 2000 é registrado na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico – CNPq, enquanto grupo de pesquisa.

Proposição da pesquisa

Inicialmente, é feito um levantamento dos(as) pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá desde o início desse trabalho, em 1986 até 2010, ano em que esta pesquisa foi iniciada. Com isso, busco saber onde atuam profissionalmente os(as) pedagogos(as) egressos do Projeto Paranoá (Genpex – FE/UnB).

A partir desse levantamento, os sujeitos da pesquisa são devidamente identificados. Os critérios segundo os quais foram escolhidos essas pessoas foram:

- ser pedagogo(a) egresso do Projeto Paranoá (Genpex-FE/UnB);
- estar atuando e/ou já ter experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos em espaços escolares e não-escolares.

Os principais objetivos desta pesquisa, portanto, é analisar a natureza desse processo formativo desencadeado pela participação dos(as) pedagogos(as) egressos(as) no Projeto Paranoá, e buscar compreender quais são os desafios que os(as) mesmos(as) enfrentam em suas trajetórias profissionais.

Procedimentos metodológicos

Há cinco pedagogos(as) egressos que atendem aos critérios acima definidos. As entrevistas individuais realizadas com eles foram elaboradas a partir da abordagem metodológica qualitativa de González Rey (2002), Ludke e André (1986) e Morin (2008), por meio das quais analiso as significações desses pedagogos(as) egressos(as) acerca de seus percursos formativos no projeto Paranoá e em suas trajetórias profissionais na Educação de Jovens e Adultos.

A matriz analítica que norteia a pesquisa tem como base a perspectiva histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski (2001). A Educação popular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são referenciadas pelas leituras de Freire (2006), Reis (2000, 2011), Soares (2008), Arroyo (2008), Brandão (2002) e Vieira (2006). As ideias de Anísio Teixeira (2007), Darcy Ribeiro (1991) e Sousa (2005) contribuem para o entendimento da concepção política e pedagógica da universidade pública.

Levantamento de identificação dos(as) pedagogos(as) egressos do Projeto Paranoá e suas atuações profissionais

Foram identificados 48 pedagogos(as), e suas respectivas atuações profissionais. Dentre esses, 36 pedagogos(as) atuam na educação, seja como professores e/ou gestores. Nesse sentido, 75% do total identificado atua na área de formação inicial.

No entanto, a pesquisa identifica que a atuação na EJA ainda é restrita. Por isso, poucos tem uma estabilidade profissional nessa área. Percebe-se com essa pesquisa que o fato da maioria dos pedagogos(as) egressos(as) não estarem atuando na EJA é provavelmente decorrente da pouca oferta de trabalho e pela falta de reconhecimento institucional e social em relação à necessidade de se ter um profissional com formação específica para atuar nessa modalidade.

Como forma de destacar a relevância de um processo de formação que reconheça as especificidades da Educação popular e da EJA, serão abordadas as significações acerca dos percursos formativos dos(as) pedagogos(as) egressos do Projeto Paranoá.

Formação orgânica e praxica dos(as) pedagogos(as)-educadores(as) egressos(as)

A essência do processo de formação desencadeado no/pelo Projeto Paranoá passa pela construção do vínculo entre professores(as), estudantes da UnB, alfabetizadores(as), alfabetizandos(as) e dirigentes do movimento popular do Paranoá.

A construção de vínculos, o encontro com o outro e o confronto inerente a esse processo de conhecer, ouvir e aceitar as diferenças de cada um são marcas desse percurso no/pelo Projeto Paranoá vivenciado pelos sujeitos desta pesquisa. Essa relação *eu* e *outro*, presente nessa formação, tem uma forte sintonia com uma concepção de educação que reconhece o ser humano em sua totalidade, em sua condição física, mental, social, afetiva e espiritual. Para explicitar esse pensamento, Buber (2008, p. 79) afirma:

Eu experiencio isto, sem cessar, somente na medida em que o faço. Destino. Exponho-me cada dia a fatalidade do erro, ao destino do “chegar ao limite de”. Isso significa responsabilidade. E se tomarmos o conceito em toda a sua realidade, responsabilidade significa sempre responsabilidade diante de alguém. Responsabilidade para consigo mesmo é uma ilusão. (...) a verdadeira responsabilidade é sempre responsabilidade diante do outro. A autêntica responsabilidade repousa sempre sobre a realidade do Eu e Tu.

A essência dessa perspectiva de formação e atuação vivenciada pelos(as) pedagogo(as) egressos(as) do Projeto Paranoá decorre de um vínculo relacional, da construção de um grupo que segue princípios e práticas de uma educação que acredita na transformação das pessoas e na responsabilidade de cada uma frente aos rumos da sociedade e do cotidiano, com humanidade e sensibilidade diante dos problemas do outro, principalmente dos(as) mais excluídos(as) de sua condição humana integral.

A experiência de inserção-contributiva-participativa-mútua (REIS, 2011), enquanto metodologia de pesquisa-ação do

Projeto Paranoá, contribui para a formação do(a) pedagogo(a) no sentido de possibilitar uma abertura e flexibilidade ao ato de conhecer, saber e vivenciar. Essa vivência numa prática educativa ocorre e permite aos(as) pedagogos(as) em formação não apenas identificarem os problemas, mas, de forma conjunta, encaminharem propostas de intervenções que visem à resolução da situação-problema-desafio encontrada (REIS, 2000).

Para melhor explicitar essa característica metodológica do Projeto Paranoá, podemos remeter à afirmação de um participante desta pesquisa. Os nomes dos entrevistados são fictícios, para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

João: aqui não é só ficar assistindo. Você tem que participar, fazer, conversar, ajudar a organizar a aula e tudo. É a pesquisa-ação que o Renato fala. Você vai para fazer acontecer.

Em conversa com os sujeitos de pesquisa sobre esse vivenciamento no Projeto Paranoá, o Movimento Estudantil sempre aparece em suas falas como forte contribuição nessa constituição orgânica do(a) pedagogo(a). Abaixo expomos uma fala decorrente dessa questão sobre o processo de formação na FE/UnB:

Antônio: no Movimento Estudantil e no Projeto Paranoá, todos passavam por essas duas experiências, e era uma das nossas estratégias fazer com que a galera da Pedagogia tivesse espaço para fazer a relação teoria e prática.

Uma participante e colaboradora desta pesquisa se posiciona quanto à experiência formativa na FE/UnB, ressaltando como as disciplinas curriculares do curso de Pedagogia eram dissociadas de sua inserção no Projeto Paranoá, entre outras atuações referentes à área educacional:

Maria: não tinha disciplinas específicas com o objetivo de se trabalhar a prática ocorrente em nível da alfabetização e principalmente não formal. Não tinha nem um tipo de discussão nas disciplinas sobre isso, quando a gente fazia relação é por que nós que éramos alunos do curso e participávamos do projeto, nós fazíamos os trabalhos finais de disciplinas relacionados com a experiência do Projeto Paranoá. Então, a gente produzia muita coisa e os professores gostavam, apoiavam isso, mas não era o objetivo da disciplina, a gente é que colocava como proposta para a produção final da disciplina.

A concepção de dualidade presente na sociedade impede a construção de um processo de aprendizagem em que o diálogo é a essência. Com a prática dialógica, as relações de confrontos e conflitos permitem aos seres humanos se desenvolverem enquanto sujeitos nas diversas relações sociais em que estão inseridos. Nesse sentido, trazemos a afirmação de Arroyo (2008 p. 23) ao se referir à constituição de educadores de jovens e adultos:

Normalmente nos cursos de Pedagogia, o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha o ofício. Temos mais carga horária para discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância,

da adolescência, com o que a Pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores, as lacunas são ainda maiores.

O acesso ao Projeto Paranoá pelos estudantes antes de 2003, ano em que o projeto foi integrado à Proposta Acadêmica do curso de Pedagogia da FE/UnB, só era possível por meio do vínculo com o Decanato de Extensão, como bolsista ou como voluntário, e por disciplinas em que os professores possibilitavam aos estudantes a participação no projeto. Percebe-se que a extensão, dessa forma, estava fragmentada do ensino e da pesquisa dentro da Proposta Acadêmica do curso e do processo de formação do estudante de Pedagogia.

A nova configuração da proposta acadêmica do curso de Pedagogia da FE/UnB, a partir de 2003, quando os Projetos Curriculares - como o Projeto Paranoá - foram integrados à mesma, configurou-se como um avanço ao reconhecer a EJA como campo de atuação do(a) pedagogo(a). Assim, confirmam-se as palavras de Arroyo (2008, p. 24):

o foco para se definir uma política para a Educação de Jovens e Adultos e para a formação do educador da EJA deveriam ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção dos jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressões, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e educação.

Esse papel social, político e humano na constituição de pedagogos(as) que o Projeto Paranoá reconhece e tem como base é o que dá significado ao trabalho e à totalidade das relações entre *eu* e *o outro*, na percepção dos(as) pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá.

Os sujeitos desta pesquisa revelam que a participação no Projeto contribuiu para as suas trajetórias profissionais e pessoais, no sentido de permanecerem numa linha de projeto de vida, de comprometimento com a causa social e humana.

Ao refletir sobre a repercussão do Projeto Paranoá nas trajetórias pessoais e profissionais desses(as) pedagogos(as), é possível perceber que, a partir desse movimento formativo, outros vínculos são construídos decorrentes das inserções desses mesmos atores sociais em outros espaços.

A situação-problema-desafio como eixo norteador das atuações profissionais dos(as) pedagogos(as) egressos(as)

A primeira recorrência encontrada nas falas dos sujeitos tratados nesta pesquisa sobre as repercussões no trabalho que desenvolvem é a situação-problema-desafio como metodologia de trabalho aprendida pela experiência no Projeto Paranoá e exercitada de forma praxica em suas atuações profissionais.

É pertinente apresentar o que significa a situação-problema-desafio no contexto do Projeto Paranoá. Para clarear essa metodologia de trabalho exercitada historicamente no/pelo Projeto Paranoá:

As situações-problemas-desafios referem-se às necessidades econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá, como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza econômica e cultural produzida pelo modo de produção dominante no país (REIS, 2011, p. 56)

Nesse sentido, a pessoa é reconhecida em sua historicidade, e as diversas áreas do conhecimento se constituem como ferramentas de aprendizagens que contribuem para o aprimoramento e a melhoria de vida individual e coletiva.

Pela minha experiência como pedagoga egressa do Projeto Paranoá posso afirmar que a situação-problema-desafio constitui-se como fundamento da práxis educativa no/pelo Projeto Paranoá, pois a mesma emerge dessa aprendizagem mútua, em que cada participante no coletivo identifica o problema e ao mesmo tempo elabora uma proposta de encaminhamento de superação.

As falas abaixo são possíveis marcas significativas do percurso formativo no/pelo Projeto nas trajetórias profissionais dos(as) pedagogos(as) egressos. Percebe-se que a situação-problema-desafio é indicada como eixo norteador de suas práticas educativas, quando dizem:

Maria: Essa questão da postura educacional e a perspectiva de educação que a gente tem e que a gente busca na nossa prática, isso é uma contribuição muito grande que o Projeto Paranoá traz para gente. Entender o sujeito historicamente falando, as suas condições de vida e as circunstâncias existenciais nas quais ele vive e a perspectiva de olhar essa realidade e trabalhar isso em sala de aula é *a gente sempre ter todos os dias uma situação-problema-desafio a ser superada e enfrentada enquanto educador.* (grifo meu)

Francisco: Hoje o trabalho que procuro fazer dentro da área de gestão é nesse sentido também. *Qual é ação que eu posso fazer com todas as minhas atividades para que elas reflitam em melhorias de condições de vida dessa população e fortalecimento da própria luta política?* (grifo meu)

Marcos: na prática, o principal que a gente leva do Projeto Paranoá para lá é *o trato com as pessoas, é a visão de vida que você tem no Projeto Paranoá, que é totalmente diferente, com um ponto de vista do trabalhador e trabalhadora. Você vê as pessoas como igual a você lá.* (grifo meu)

Ao analisar as falas, compreendo a relevância do trabalho em que o(a) pedagogo(a)-educador(a), a partir de sua inserção prática possa desenvolver o exercício da crítica e da autocrítica, o acolhimento sensível ao outro, o qual permeia os diferentes espaços em que estão inseridos cotidianamente.

É recorrente nas falas dos entrevistados, o comprometimento político e social que eles tem. Eles compreendem que o sentido do seu trabalho é a busca de melhorias para a vida dos jovens, adultos e idosos pertencentes à classe trabalhadora por meio de um processo educativo que possibilite a constituição de pessoas conscientes de suas ações transformativas frente à realidade e por meio de políticas públicas de educação e assistência social que contribuam para o acesso e a permanência das condições básicas de sobrevivência e existência numa concepção complexa, orgânica e integral das necessidades humanas.

O encontro mensal *Mantendo a caminhada*, do Genpex, como espaço de construção de redes sociais e formação permanente

Os encontros mensais *Mantendo a caminhada* do Genpex se configuram como um espaço aberto dentro da universidade para que os(as) pedagogos(as) egressos(as) e os(as) que estão na graduação, entre outros, continuem em suas diferentes atuações profissionais a partir de uma perspectiva de Educação popular que envolve uma escolha existencial de projeto de vida, e que acredita na transformação/emancipação do ser humano e da sociedade.

Em conversa com os sujeitos desta pesquisa, foram destacadas algumas falas que clareiam os objetivos do Genpex e o seu desdobramento nos encontros mensais *Mantendo a caminhada*. Inicialmente, remeto à fala de Airan:

Antônio: a gente começou a pensar na possibilidade da construção de um grupo de pós-graduação, de pesquisa, e que fosse um elo aglutinador de todos aqueles que participaram do Projeto Paranoá, da rede pública de ensino e tal. Renato sempre teve uma tese, que eu sempre achei muito legal dele, que é da construção das redes sociais. Então, essa tentativa de reunir, aproximar as pessoas, fazer com que as pessoas pudessem atuar juntas. O Genpex entrou como esse espaço, de reunião, de intersecção nessa teia que cada um estava inserido.

A construção de vínculos em redes sociais, na perspectiva gramsciana, é uma forma de fortalecer o diálogo entre a diversidade de pessoas que participam desses encontros, as quais estão inseridas num cotidiano de relações sociais, seja no trabalho, na família, entre outras instituições sociais, em que todos(as) se inserem numa rede de aprendizagem humana e formação permanente.

Tendo em vista a escolha de um projeto de vida existencial e profissional, em instituições escolares e/ou não escolares, nesta pesquisa destaca-se a relevância de fortalecer os vínculos com os(as) egressos(as) do Genpex, a partir da participação deles nesses encontros.

Dessa forma, esses encontros proporcionam aos(as) graduados(as), pós-graduandos(as), entre outros participantes, um espaço de formação permanente na área de Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva popular e emancipadora. Com base na fala acima, percebe-se a necessidade de continuidade e integração da formação inicial com a atuação profissional.

Ao problematizar as significações dos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá sobre os encontros mensais *Mantendo a caminhada*, é relevante ressaltar o sentido desses encontros enquanto espaço de interlocução entre a sociedade e a universidade, assim como de discussão prática dos diversos atores sociais em torno de suas atuações profissionais, e como estratégia de fortalecimento em âmbito existencial e profissional daqueles que desenvolvem o trabalho como princípio educativo e transformador do sujeito e da realidade. A fala de Cléssia revela como esses encontros podem contribuir em sua trajetória profissional como espaços formativos:

Maria: a gente discutir o que a gente está vivenciando em nossas práxis, trazer e conversar, pensar alternativas, ouvir as experiências dos outros colegas e como podemos intervir da melhor maneira, isso faz a gente se sentir

parte de um coletivo, ter um sentimento coletivo. Mesmo que esteja numa escola sozinha lá, claro que isso eu vejo assim, lá na escola tem que se buscar essa coletividade e no *Mantendo a caminhada* a gente tem que irradiar isso na nossa ação e atuação profissional e isso é muito importante.

Na fala de um dos sujeitos da pesquisa, é apontado o desafio que ele enfrenta em relação à continuidade de um processo de formação em que a linha de atuação do Genpex, do Projeto Paranoá e de sua área profissional estejam integradas. Ainda, ele relata como os encontros *Mantendo a caminhada* podem contribuir na mobilização individual e coletiva em busca de uma formação permanente e integrada. Sobre isso, Airan afirma:

Antônio: vai ter egressos do Projeto Paranoá em vários outros lugares e por mais que a gente queira, eu achava que quando eu terminasse, por que eu terminei a graduação e não afastei, terminei o mestrado, também não afastei. Só que chega uma certa hora que as exigências profissionais e uma série de outras coisas começam a ocupar bastante, e aí você começa a não ter mais aquele tempo que você tinha. E existe uma certa tendência ao distanciamento. E aí precisava estudar ou procurar estratégias de como reunir. E aí acho que o *Mantendo a caminhada* permite isso. (grifo meu)

A construção desse pensamento sobre o papel das relações sociais nessa constituição de teias sociais que emergem e são emersas nesses encontros do Genpex, assim como as falas dos participantes da pesquisa, lembra o que Reis (2011, p.81) afirma:

Assinala Vigotski que a terceira raiz que desencadeia a mudança do homem é a mudança das relações sociais entre as pessoas. Mudando-se as relações sociais entre as pessoas, mudam-se ideias, padrões de comportamento, necessidades e gostos. Como a pesquisa psicológica tem mostrado, a personalidade humana é parte, desde os primórdios da infância. “Minha relação com o meio ambiente {fala Marx} é minha Consciência”

Considerações finais

Esse estudo revela uma experiência formativa de pedagogos(as)-educadores(as), de jovens e adultos, por isso, contribui mais amplamente para as discussões e problematizações em torno do reconhecimento de um processo de formação que atenda às especificidades da EJA, enquanto modalidade de educação básica que requer profissionais que também tenham olhares e práticas diferenciadas.

A pesquisa aponta que uma das significações dos(as) pedagogos(as) egressos(as) se refere à vivência de um processo orgânico de formação no/pelo Projeto Paranoá, em que a articulação entre teoria e prática contribui para a consolidação do sentido político, social e humano de ser pedagogo(a)-educador(a), pela postura de autonomia e engajamento no cotidiano do trabalho que desenvolvem.

Aponta-se, também, que a situação-problema-desafio, o princípio metodológico do fazer político-pedagógico do Projeto Paranoá, continua sendo a forma como os(as) pedagogos(as) egressos(as) encaram os enfrentamentos cotidianos no aspecto existencial e profissional, na medida em que não desistem de lutar por uma educação numa perspectiva popular e emancipadora.

Para eles, o desafio maior que enfrentam no seu cotidiano profissional é encontrar pessoas que tenham uma mesma sintonia com os princípios de comprometimento com a EJA. É nesse sentido que fazer parte de um grupo composto por pessoas que compartilham esses ideais e buscar fortalecimento espiritual são indicados pelos(as) pedagogos(as) egressos(as) como possibilidades de superação para essa solidão em suas trajetórias profissionais.

Por fim, penso que o processo de formação desses pedagogos(as) egressos(as) delineado por essa pesquisa necessita ser alimentado, e de alguma forma ativado para que essas significações e ressignificações continuem sendo parte de suas trajetórias de vida. ■

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel. Formar educadores de jovens e adultos. In: **Formação de Educador de Jovens e Adultos – I Seminário Nacional**. Leôncio Soares. Organizador (Org).UFMG, 2006 Ed. Autêntica/SECAD – MEC/UNESCO, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BUBER, Martin. **Sobre Comunidade**. Seleção e introdução de Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Temas Básicos de Educação e Ensino. EPU, 1986.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

REIS, Renato Hilário. **A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Campinas: Universidade de Campinas, 2000.

_____. **A Constituição do Ser Humano**: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Coleção Políticas Públicas de Educação. Organizadores: Célio Cunha, José Vieira de Sousa e Maria Abádia da Silva. Ed. Autores Associados, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade necessária**. 5ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: **Formação de Educador de Jovens e Adultos – II Seminário Nacional**. Maria Margarida Machado (Org.). Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

SOUSA, A.L.L. **Extensão Universitária na UFG**: Olhando para o passado. Revista da UFG, Vol.7, nº 2, dez, 2005. Disponível em: <http://www.preduc.org.br>. Acesso em: 27 de julho de 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 7ª ed. comentada por Marisa Cassim; organização da coleção Clarice Nunes. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, História e Experiência**: Trajetórias de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: Um panorama da implementação de políticas públicas educacionais na rede pública de ensino do Distrito Federal

 Ana Cristina de Castro*
Fernanda Marsaro dos Santos**

Resumo: Este artigo apresenta uma visão panorâmica sobre a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no âmbito do Distrito Federal, prestando atenção, em particular, à implementação de políticas públicas em âmbito nacional e em nível local, como o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e o Plano Distrital de Educação – PDE (2015-2024). Este estudo exploratório, de caráter bibliográfico e documental, objetiva apresentar os impactos refletidos nas aprendizagens dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos frente às ações de integração junto a Educação Profissional com base em experiências piloto que foram registradas em 2014 nas regiões administrativas de Brazlândia e Plano Piloto, especificamente em turmas integradas aos cursos técnicos. Em consonância, em 2016, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal realizou novas ofertas integradas, por meio da articulação com os Cursos de Formação Inicial e Continuada em parceria com Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Este artigo contextualiza o modelo de funcionamento desse programa, perpassando seu marco regulatório. Em seguida, apresenta os desdobramentos do processo de integração da Educação de Jovens e Adultos com Educação Profissional na SEEDF, partindo dos resultados obtidos com a sua execução. Observou-se que a integração feita entre o ensino propedêutico e a educação profissional tornou as aprendizagens mais significativas para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, assim como uma mudança na práxis docente. Outros aspectos relevantes dizem respeito à redução do índice de evasão escolar e à inserção dos estudantes adultos no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. Integração. Educação Profissional.

* Ana Cristina de Castro é mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Brasília, licenciada em Letras. Professora da Educação Superior em cursos de licenciatura e bacharelado do Centro Universitário Projeção - Unidade de Sobradinho, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua como diretora da Educação de Jovens e Adultos na Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: anacristinacastro3@gmail.com.

** Fernanda Marsaro dos Santos é pós-doutoranda em Educação (2016), doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2014), mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2007), especialista em Docência do Ensino Superior, Educação a Distância, Administração Escolar, Orientação Educacional e Gestão Educacional, graduada em Letras Português/Inglês e Pedagogia. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua como coordenadora de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos na Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: fernanda.marsaro@gmail.com

Introdução

A sociedade brasileira possui uma dívida histórica com uma parcela significativa da população trabalhadora, fadada, desde primórdios do Brasil, a não ter acesso ao conhecimento – ou então tão somente ao conhecimento necessário para a produção no trabalho, seja no campo ou nos espaços urbanos. Tempos depois, com séculos de atraso em relação aos países colonizadores europeus, fomentou-se um ideário de educação que atendesse ao modelo de produção capitalista, implantando-o no sistema público de forma precária e limitada, focando “apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício” (CIAVATTA, 2016, p. 13).

Entende-se que educação se transforma com base em processos históricos e movimentos sociais. Neste sentido, o cerne da discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica deve girar em torno da possibilidade de repensá-la ou de segregá-la da rede pública de ensino no Distrito Federal?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) confronta inúmeros desafios que estão postos para legitimar esta modalidade de ensino, principalmente, no que se refere à rigidez e homogeneidade de sua oferta nos diferentes níveis de ensino. No centro dessa discussão, encontra-se a escola, com dificuldades de manter uma proposta pedagógica que seja compatível com as necessidades de aprendizagens dos estudantes. Muitos são os empecilhos: por exemplo, a falta de professores especializados; a adequação curricular; a evasão escolar; e, sobretudo, a desistência e heterogeneidade de seu público.

É válido ressaltar que, sem compreender as especificidades e necessidades da EJA, será difícil a continuação da oferta nesta modalidade. Por um lado, criam-se leis, pareceres e decretos que visam qualificá-la; mas a prática ainda se apresenta poucas evidências de seu potencial transformador de realidades. A construção das especificidades para a EJA imbrica na recuperação de sua história na educação popular, cujos objetivos estão pautados na valorização das experiências, das culturas e, sobretudo, do respeito à identidade do sujeito-estudante e trabalhador (STRECK *et. al.*, 2014, p.181).

Considerando o cenário social, a Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, no Distrito Federal, fomenta à implementação de políticas públicas previstas em âmbito nacional, como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e, em nível local, o Plano Distrital de Educação – PDE (2015-2024).

Em se tratando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), é importante considerar que o art. 37 do parágrafo 3º versa sobre a preferência da EJA articulada com a educação profissional, possibilitando a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), inclusive na atividade laboral, podendo ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para progressão e conclusão de estudos, conforme o art. 41 da referida lei. Estes dispositivos legais possibilitam novas perspectivas para o processo formativo de trabalhadores, além de preverem a validação dos saberes provenientes do mundo do trabalho, possibilitando novos significados de aprendizagens entre os mundos escola e trabalho, abrindo caminhos para a superação

da dualidade teoria e prática no campo da Educação Profissional e Tecnológica (CARVALHO; SILVA; ARAUJO, 2016, p. 325).

Nesta perspectiva, este artigo apresenta os impactos refletidos em relação às aprendizagens dos sujeitos da EJA, quanto às ações de integração à educação profissional por meio de cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada.

Experiências piloto na rede pública de ensino do DF demonstraram que desde o ano de 2014 o processo de integração de cursos técnicos ocorreu nas regiões administrativas de Brazlândia e Plano Piloto. A partir do ano de 2016, implementou-se novas ofertas de integração por meio dos cursos de formação inicial e continuada (FICs), em parceria com Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Em 2017, encontram-se em análise e tramitação, na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), três processos para implementação de cursos técnicos integrados no Ensino Médio, a saber: (1) curso técnico em teatro integrado para o Centro de Ensino Médio 3 de Taguatinga; (2) curso técnico em computação gráfica integrado para o Centro Educacional 07 de Taguatinga; (3) curso técnico em informática para internet integrado para o Centro de Ensino Médio Stella dos Cherubins Guimarães Tróis em Planaltina.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)

Na educação profissional, uma política pública que merece destaque é o Pronatec. Com a promulgação da Lei nº 12.513/2011, que estabeleceu os formatos e o financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica passa a ser ampliada, projetando alcançar os seguintes objetivos:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2011).

À luz da legislação citada, torna-se pertinente estudar as políticas de educação profissional no âmbito do Distrito Federal. Em face disso, o Programa Federal Pronatec¹ insere-se no Distrito Federal, por meio da SEEDF, como parceira ofertante e demandante junto ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com o marco regulatório, o Pronatec oferta os cursos de: I – formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O processo de integração da Educação Profissional na SEEDF e seus desdobramentos

O processo da integração da educação profissional na Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) – previsto para as modalidades do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos – fundamenta-se nos princípios norteadores garantidos constitucionalmente, em que a educação é vista como um direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada a partir da colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em se tratando do exercício da cidadania e da preparação do estudante para o mundo do trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI nº 9.394/1996), em seu art. 2º, reforça que a educação, além de ser um dever da família e do estado, inspira-se em “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, objetivando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Neste sentido, todo processo educativo está comprometido com o meio social onde se realiza. O contexto histórico da educação politécnica e da formação integrada deve partir do meio social que vão dando novos formatos e significados para as aprendizagens. O ato educativo deve evidenciar o conhecimento científico-tecnológico e humanístico e a relação com o mundo do trabalho precisa ser vista “como princípio educativo, como capacidade de aprendizado produtivo e formação humana” (CIAVATTA, 2016, p. 15).

Para GADOTTI (2000), repensar o papel que a educação cumpre socialmente requer organização e envolvimento dos sujeitos que dela participam e vivenciam nos espaços escolares, considerando que as desigualdades e injustiças sociais imbricam num modelo de desenvolvimento econômico e social que objetiva somente o lucro imediato de uma minoria.

Considerando a escola como uma instituição social que pode potencializar mudanças diante do processo de lutas, por meio do desenvolvimento da prática no campo do conhecimento, da formação dos valores, atitudes, no sentido de articular e desarticular interesses, deve ser entendido que as ações pedagógicas refletem as concepções, estejam estas implícita ou explicitamente (FRIGOTTO, 1985).

No que diz respeito ao papel da educação nas instituições de educação pública, deve-se questionar: qual escola temos? E qual escola pública queremos? Sobretudo, acreditamos em uma escola em que a formação do sujeito no chão da sala de aula seja de fato integradora, pautada na implementação de políticas públicas capazes de transformar estes estudantes para o acesso ao conhecimento e a preparação para o mundo do trabalho.

Vale ressaltar que, com o processo de democratização da educação ao longo do tempo, há por um lado o discurso do aspecto quantitativo, quando defende a ampliação das ofertas educacionais e o aumento do número de escolas para as classes populares; por outro lado, debate-se também a melhoria qualitativa do ensino, pautada nas reformas educacionais, reformas de organização escolar, novas metodologias e formação docente.

Diante desse contexto, Soares (2008, p. 09) pontua:

A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, por meio da democratização da escola.

Ao pensar no processo de democratização da escola, compreende-se que a educação deve centrar na formação integral do indivíduo, ser capaz de contemplar as diversas dimensões de formação do ser humano, e não tão somente aspectos cognitivos. Além disso, deve reconhecer os estudantes como sujeitos imbuídos de direitos e deveres, sendo indispensável um processo de formação que oportunize o desenvolvimento em várias dimensões, dentre elas: a ética, a arte, a física, e a estética, bem como suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral fundamentada no desenvolvimento humano (SEEDF, 2014).

Em se tratando da formação integral do indivíduo e qualidade da educação pública, faz-se necessário a implementação de políticas públicas que visem um redirecionamento do papel do Estado em relação às políticas públicas de educação para que haja igualdade de oportunidades, como também melhor aplicação e distribuição de dinheiro público (SANTOS, 2014).

No que concerne à implementação de políticas públicas de forma efetiva, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal vem ofertando a Educação Profissional Técnica, para o atendimento às modalidades de Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos.

Em 2014, a SEEDF promoveu discussões com gestores e professores sobre a Integração Curricular da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. Elaborou-se, de forma coletiva, dois planos de curso de Educação Profissional Integrados a Educação de Jovens e Adultos, que foram submetidos à aprovação do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF e implantados em Unidades de Ensino que ofertam EJA, sendo eles: 1) Curso Técnico em Controle Ambiental Integrado à Educação de Jovens e Adultos, homologado em 01/04/2015, DODF nº 65 de 02/04/2015, p. 15, implantado no Centro Educacional Irmã Regina, situado na zona rural da cidade de Brazlândia; e 2) Curso Técnico em Serviços Públicos Integrado à Educação de Jovens e Adultos, homologado em 15/03/2016, DODF nº 57 de 24/03/2016, p. 20, implantado no Centro Educacional 02 do Cruzeiro, no Plano Piloto.

Além destes, encontra-se em discussão nas Coordenações Regionais de Ensino e Unidades Escolares a implementação de novos cursos com oferta de EJA integrada à Educação Profissional – destaca-se, nesse contexto, o plano de Curso Técnico em Finanças Integrado à Educação de Jovens e Adultos, que, possivelmente, será implementado na unidade escolar ainda em construção – CEPAG – Centro de Educação Profissional Articulado do Guará com previsão de inauguração para o segundo semestre de 2017.

Outra experiência exitosa da educação profissional integrada a EJA por meio dos cursos FICs (Formação Inicial Continuada) e articulada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) ocorreu no ano letivo de 2016, em cinco escolas públicas de Sobradinho – DF sendo elas: Escola Classe

Engenho Velho, Escola Classe 16 de Sobradinho, Centro de Ensino Fundamental 07 de Sobradinho II, Centro Educacional 02 de Sobradinho e Centro Educacional 04 de Sobradinho.

Os primeiros contatos iniciaram por meio do diálogo entre Universidade de Brasília (UNB) e a Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho, representada pela Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB). Posteriormente, os gestores e a comunidade escolar articulados com a UNIEB produziram os planos de curso que foram encaminhados para análise e orientação da Coordenação de Políticas Públicas Educacionais para Jovens e Adultos (COEJA), bem como suas respectivas diretorias: Diretoria da Educação Profissional (DIEP) e Diretoria da Educação de Jovens e Adultos (DIEJA). Estas propostas visavam a aprovação da seguinte oferta: Agente de Alimentação Escolar, Manicure e Pedicure, Copeiro, Operador de Microcomputador, Artesão de Pintura em Tecido. Estes cursos (FICs) foram ofertados para aproximadamente 450 estudantes, regularmente matriculados nos 1º e 2º segmentos da EJA, como também para a EJA Interventiva². Especificamente, a oferta da Educação Profissional integrada à EJA atingiu doze turmas de trinta estudantes, e na EJA Interventiva, seis turmas com quinze estudantes.

Durante os processos de ensino-aprendizagem, foram observadas algumas tendências: mais motivação por parte dos estudantes; redução da evasão escolar; melhoria da práxis docente; e, sobretudo, ampliação do processo de formação dos estudantes, tanto no âmbito da aprendizagem propedêutica (base curricular comum da EJA) quanto da aprendizagem profissional (curso FIC), potencializando, assim, a transformação do sujeito e sua preparação para o mundo do trabalho.

Vale destacar algumas das principais dificuldades encontradas em relação ao processo de integração profissional à Educação de Jovens e Adultos:

- construção dos planos de curso entre gestores escolares e a Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho – CRE Sobradinho;
- adaptação da carga horária de 160 horas para os cursos FICs dentro da carga horária curricular da EJA, distribuídas em 8 horas semanais, incluso aulas aos sábados, para que os estudantes finalizassem estes cursos FICs dentro do segundo semestre letivo do ano de 2016.

Portanto, torna-se urgente a reelaboração dos seguintes documentos: as Diretrizes Operacionais da EJA e as Orientações pedagógicas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, para que haja convergência quanto à carga horária mínima de 160 horas para a oferta dos cursos FICs.

Neste sentido, a reformulação da Orientação pedagógica da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos encontra-se em processo de construção pela Coordenação de Políticas Públicas Educacionais para jovens e adultos (COEJA), a partir de um diálogo com três diretorias: Ensino Médio (DIEM), Educação Profissional (DIEP) e Educação de Jovens e Adultos (DIEJA).

Além disso, faz-se necessário realizar mudanças quanto à legislação vigente para que o processo de certificação da EJA seja emitido em certificação única e de forma Integrada à Educação Profissional.

Em paralelo, urge a necessidade de uma maior valorização dos docentes e dos processos de formação continuada para os

professores, visando o fortalecimento das ações pedagógicas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, Imbernón (2009) entende que a mudança na prática do professor somente ocorrerá à medida em que os espaços formativos deixarem de ser apenas um processo de “atualização”, para se transformarem em espaços de transformação, reflexão e inovação, visando o aprendizado. Este aprendizado está centrado mais no aprender do professor do que na prática do seu ensino. Isto acarreta por parte das políticas de formação e de formadores uma visão diferenciada do que vem a ser a formação. Neste sentido, não trata de um momento de transmissão, ensinar ou normatizar para compartilhar experiências do fazer docente. A formação efetivamente movimenta-se a partir da relação dialética de aprender e desaprender.

Sendo assim, é relevante apresentar e analisar os dados de oferta de EJA integrada à EP no formato de cursos FIC para demonstrar as ações que esta Secretaria tem envidado com intuito de dirimir possíveis fragilidades da modalidade EJA. Neste primeiro semestre de 2017, a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional passa a ofertar cerca de oitocentas e trinta e quatro vagas e contemplará seis Coordenações Regionais de Ensino da rede pública do Distrito Federal, conforme quadro 1.

Quadro 1. Demonstrativo da oferta dos cursos FICs

| Curso | Quantitativo de vagas | CRE |
|-------------------------------|-----------------------|-------------------|
| Agente de alimentação escolar | 135 | Santa Maria |
| Artesão Pintura em tecido | 81 | Sobradinho |
| Copeiro | 289 | Recanto das Emas |
| Operador de microcomputador | 216 | Planaltina |
| Manicure e pedicure | 113 | Paranoá |
| Total | 834 | Brazlândia |

Fonte: SEEDF/2017

Em continuidade ao processo da EJA integrada à Educação Profissional, no segundo semestre letivo de 2017, estima-se a criação de 2000 (duas mil) vagas para a Educação profissional integrada a Educação de Jovens e Adultos por meio dos cursos FICs/PRONATEC em toda a rede pública de ensino do Distrito Federal, conforme demonstrativo de cursos e vagas do quadro 2.

Quadro 2. Demonstrativo de cursos e vagas dos cursos FICs

| Curso | Quantitativo de vagas |
|-------------------------------|-----------------------|
| Agente de alimentação escolar | 405 |
| Artesão em Cerâmica | 50 |
| Artesão em Pintura e Tecido | 215 |
| Assistente administrativo | 375 |
| Copeiro | 300 |
| Manicure e pedicure | 230 |
| Operador de microcomputador | 375 |
| Porteiro e vigia | 50 |
| Total | 2000 |

Fonte: SEEDF/2017

Por fim, ao reconhecer a educação, o conhecimento e a herança cultural como direitos legítimos a todos os cidadãos, e sobretudo um dever do Estado, das instituições e políticas públicas, muda-se a forma de (re)pensar este Estado, que passa a ser visto, como principal agente de garantia de direitos. Neste sentido, à medida que se implementam as políticas públicas de educação, garante-se maior acesso à escola, às universidades e às instituições públicas, que deixam de ser um mero privilégio (ARROYO, 2011).

Considerações finais

No cenário da educação pública do DF, o estudo objetivou apresentar uma visão panorâmica sobre a Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, visando à implementação de políticas públicas e apontando caminhos para o cumprimento das metas previstas em âmbito nacional, como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e, em nível local, o Plano Distrital de Educação (2015-2024).

Entende-se que implementar políticas públicas educacionais na rede pública de ensino do DF legitima a garantia de direitos para a Educação de Jovens e Adultos, além de refletir impactos positivos na gestão escolar, no chão da sala de aula, quanto aos fazeres e saberes da ação pedagógica. Todos esses fatores possibilitam que o estudante-trabalhador tenha maior acesso à educação formal – que, de fato, seja capaz de transformar-se, libertar-se e emancipar-se.

Sendo assim, a execução da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional na rede pública de ensino aponta potencialidades para os processos de ensino-aprendizagem na EJA, quais sejam: redução da evasão escolar, possibilidades de aprendizagens significativas aos sujeitos da EJA, mudança na práxis docente, ampliação da oferta de matrículas

na EJA, assim como a preparação e a inserção dos estudantes para o mundo do trabalho.

Desta forma, conclui-se que existe a necessidade de ampliar a oferta de vagas para o processo de integração à modalidade EJA pelo programa PRONATEC para atingir os 47.000 (quarenta e sete mil) estudantes. Simultaneamente, é importante também fomentar o processo de formação continuada dos docentes que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Por fim, faz-se urgente a reestruturação dos seguintes documentos: Diretrizes Operacionais da EJA, Diretrizes de Avaliação, Orientações Pedagógicas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos e Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do DF para que possam legitimar por meio da certificação única, o processo de integração da EJA à educação profissional por meio dos cursos FICs (Formação Inicial e Continuada), bem como o atendimento das especificidades e demandas atuais da modalidade EJA.

A Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica vem sendo reconhecida historicamente pelo Estado e sociedade civil, no sentido da compreensão das especificidades dos jovens, adultos e idosos, seus saberes e fazeres constituídos a partir das suas experiências de vida.

Nessa perspectiva, sua função social é contribuir na transformação deste sujeito, a partir da aquisição do conhecimento formal, com objetivo de elevar o nível de escolaridade, de possibilidades de ascensão social e econômica para retomar sonhos e projetos de vida, outrora interrompidos (Distrito Federal, 2014).

Pensar na essência da educação como prática libertadora é uma condição indispensável à formação da consciência crítica que não pode se calar, silenciar, nem nutrir-se de falsas palavras, mas sim de palavras verdadeiras, onde homens e mulheres possam transformar e modificar o mundo, pautado no trabalho, na ação e reflexão (FREIRE, 1987). ■

Notas

- ¹ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011.
- ² O que é EJA interventiva: constituída por turmas para atender à modalidade EJA, aos estudantes a partir dos 15 anos, com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou deficiência intelectual, que não desenvolveram habilidades acadêmicas nas classes comuns (DIRETRIZ OPERACIONAL EJA, 2014/2017).

Referências bibliográficas

- ARAUJO, Mariangela; SILVA, Caetana; CARVALHO, Olgamir. **Educação profissional e tecnológica**: elementos históricos e conceituais. In: ROCHA, Maria Zélia Borba; PIMENTEL, Nara Maria. (Orgs.). Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- ARROYO, Miguel. **Políticas educacionais, igualdades e diferenças**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE. v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr., 2011.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Regulamenta no art. 205 o exercício dos direitos sociais e individuais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

- _____. Casa Civil da Presidência da República. **Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- _____. Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- CIAVATTA, Maria. Da Educação Politécnica à Educação Integrada: como se escreve a História da Educação Profissional. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR**, 10., 2016, Campinas-SP. Artigo. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1027/302>>. Acesso em: 17 mar. 2017.
- DISTRITO FEDERAL. GDF. Plano Distrital de Educação (2015-2024). **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- _____. GDF. Secretaria de Estado de Educação. **Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEEDF, 2014a.
- _____. GDF. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SEEDF, 2014b.
- _____. GDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Brasília-DF, 2014b. Disponível em: https://juntosnaejadf.files.wordpress.com/2014/12/diretrizes_eja_2014_2017.pdf Acesso: 08 de fev. de 2017.
- _____. GDF. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. **Orientações pedagógicas da integração da educação profissional com o ensino médio e a educação de jovens e adultos**. Brasília: SEEDF, 2014a.
- _____. GDF. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. **Currículo da educação profissional e da Educação a distância**. Brasília: SEEDF, 2014b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades**. Boletim Técnico do Senac, v. 11, n. 3, p. 1-14, set./dez., 1985.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo,2000.
- IMBERNÓN,Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez,2009.
- SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Políticas públicas de ampliação da jornada na perspectiva da educação integral fazem diferença?** Um estudo do programa Mais Educação. 2014. 261p.
- SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17ª edição: Ática, 2008. Capítulo 2: O Fracasso da/na escola, pags 08-17.
- STRECK; DANILO R.et al. Educação Popular e educação de jovens e adultos em diálogo. In: _____. **Educação popular e docência**. 1.ed.São Paulo:Cortez,2015. Coleção docência em formação:saberes pedagógicos.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Ação-reflexão-ação em uma escola pública do Paranoá - Distrito Federal: Uma perspectiva de Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos

 *Julieta Borges Lemes Sobral**
*Renato Hilário dos Reis***

Resumo: O presente artigo analisa o trabalho desenvolvido na pesquisa de doutorado realizada com educandos de Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos da Escola X do Paranoá, no segundo semestre de 2015. O texto propõe articular a práxis desenvolvida pela nossa pesquisa-ação e as perspectivas educacionais ancoradas nas pedagogias de base popular, que defendem que a educação pode contribuir com processos de transformação individuais e coletivos. As nossas principais referências são a Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, a experiência do Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores do Paranoá, que tem sua sistematização em Reis (2011), e as reflexões de Soares e Vieira (2009), que investigam as contribuições da Educação Popular para as práticas da Educação de Jovens e Adultos. O artigo é organizado em três partes. A primeira, uma contextualização de como chegamos aos fundamentos da pesquisa, bem como nossas perguntas e escolhas metodológicas. Em seguida, apresentamos a descrição e os resultados do trabalho desenvolvido, já dialogando com a perspectiva da educação popular consubstanciada principalmente em Freire (1996; 2005). Na terceira parte, apresentamos uma análise final da proposta realizada.

Palavras-chave: Ação-reflexão-ação. Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular.

* *Julieta Borges Lemes Sobral é mestre em Educação (2012) e graduada em Pedagogia (2005) pela Universidade de Brasília. Servidora pública do Ministério da Educação, onde atua na Coordenação de Políticas da Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. É membro pesquisadora do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX e do grupo de pesquisa Projeja Transarte da Universidade de Brasília - UnB. Contato: jujucampanha@gmail.com*
** *Renato Hilário dos Reis é mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1988) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Professor Associado III da Universidade de Brasília. É membro pesquisador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais-GENPEX. Contato: hilarioreis@uol.com*

1. Contextualização

A nossa pesquisa-ação ocorre no laboratório de informática em uma escola pública do Paranoá, aqui denominada de Escola X¹. Realizamos o trabalho com turmas de Primeiro Segmento (1ª a 4ª etapas) da Educação de Jovens e Adultos. As atividades ocorrem no período noturno, de segunda a quarta-feira, no horário das 19h às 21h20. No segundo semestre de 2015, tivemos uma participação de cerca de 100 estudantes, entre educandos e educandas.

A nossa inserção na Escola X é decorrente de uma articulação entre Movimento Popular do Paranoá – Itapoã, Coordenação Regional de Ensino do Paranoá - CRE Paranoá e Universidade de Brasília - UnB, visando construir ações que contribuam para o processo de permanência e continuidade de estudos dos sujeitos jovens e adultos pertencentes ao Primeiro Segmento (1ª a 4ª Etapas) da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Importante dizer que nossa presença na Escola Classe X está relacionada com a parceria, que surge na década de 80, do Movimento Popular do Paranoá com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a partir da reivindicação do Movimento Popular de uma educação que contribuísse com a luta por moradia e fixação dos moradores da então Vila Paranoá.

Naquela época, em 1986, é eminente a luta dos trabalhadores que vieram construir Brasília pela moradia e fixação. Na concepção dos dirigentes da época, a então Vila Paranoá, considerada um lugar nobre e estratégico, a 17 km do Plano Piloto, às margens do Lago Paranoá e ao lado do Lago Sul e Lago Norte, não pode ser habitada pela população trabalhadora. Essa é uma das lógicas de funcionamento do capitalismo que expropria a população do seu trabalho, dos seus direitos fundamentais, conforme destaca REIS (2011, p. 7):

A história mostra que também, à semelhança de Canaã, Brasília não é a terra onde corre leite e mel. Mas que muitos têm que viver, lutar e até morrer, para conquistar e fazer correr leite, mel, moradia, pão, educação, saúde e trabalho. Muitos dos migrantes que construíram a capital, prédios e até mesmo moradias, não têm acesso a estas. Ficam ao relento, sem ter onde morar. Esses “candangos” (como são chamados os operários construtores de Brasília) ficam à margem da vida social, cultural e econômica da cidade. Aliás, como é próprio da lógica e da natureza de todos os capitalismo (intrinsecamente produtoras de exclusão e desigualdade social, econômica e cultural); e no caso brasileiro e brasileiro não é diferente. Esse acontecimento histórico desmitifica, também, a concepção socialista igualitária da arquitetura e de plano urbanístico de Brasília.

A partir desse contexto de exclusão, alguns jovens da Vila Paranoá organizam-se para a garantia de um direito fundamental, a moradia. Percebem que a educação é uma aliada importante no processo de luta e conquista de direitos junto ao Governo. Até aquele momento, a comunidade do Paranoá é formada predominantemente por pessoas que não sabem ler e escrever. Na avaliação desses jovens, essa questão impede o avanço das negociações com os poderes constituídos, como a Secretaria de Educação. Buscam uma alternativa para superação desse desafio. Querem que o processo educativo, simultaneamente, ensine a ler, escrever e calcular e, também,

contribua com a organização da comunidade no aprendizado da superação dos problemas sociais vividos. Procuram uma resposta junto ao governo vigente, mas a negociação não se estabelece, até porque, estão lutando pela moradia com o Estado e, ele, hegemonicamente, dominado pela lógica do capital, não está com o trabalho e o trabalhador.

Conscientes dessa limitação, os jovens do Paranoá encontram apoio em outro organismo superestrutural, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, por meio da professora Marialice Pitaguary, que, em 1986, aceita esse desafio, na contramão do que está estabelecido e predomina no currículo da Faculdade de Educação, que é o atendimento ao público infantil. Após sua aposentadoria, assume como coordenador do projeto professor Renato Hilário dos Reis que permanece até março de 2016, quando se aposenta. Em abril de 2016, dando sequência a esse trabalho, assume a professora Dra. Maria Clarisse Vieira, também professora da Faculdade de Educação da UnB.

No ano 2000, como desdobramento histórico do projeto é constituído o Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Dentre os objetivos da parceria GENPEX-Movimento Popular Paranoá-Itapoã, está a articulação ensino-pesquisa-extensão contribuindo com a melhoria de vida da comunidade que, dialógica-dialeticamente, com a formação dos pedagogos e demais graduandos e pós-graduandos da Universidade de Brasília. Em 2005, temos a ampliação da articulação do projeto com a inserção do Movimento Popular do Itapoã. À semelhança do Paranoá, o grupo do Itapoã reivindica a oferta de Alfabetização de Jovens e Adultos e formação de alfabetizadores como estratégia que contribua para a luta por melhorias na comunidade.

Com base nas demandas e condições estabelecidas em 1986, entre Movimento Popular do Paranoá e a Faculdade de Educação da UnB, a Alfabetização de Jovens e Adultos realizada teria que ir além da apropriação da leitura, escrita e cálculo, e dessa forma, contribuir para a resolução dos problemas vividos no Paranoá e, a partir de 2005, também no Itapoã.

Para que essa proposta se desenvolva, são criados os fóruns, espaços de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005, p. 42), em que todos os sujeitos alfabetizando(as), alfabetizadores(as), professores(as) e educandos(as) da UnB e dirigentes do movimento popular escolhem as situações-problemas-desafio (REIS, 2011), que são enfrentadas pela comunidade. A partir dessa escolha, o jovem e adulto são convidados para contribuir com sua vez, voz e decisão. Vamos construindo, com o alfabetizando(a), um texto coletivo, base de todo o processo de alfabetização. Dialogamos com as áreas de conhecimento, perguntando como as diversas linguagens (ciências, história, geografia, português, matemática, informática, artes, dentre outras) podem contribuir para a compreensão, o aprofundamento e a superação da situação-problema-desafio escolhidas pelos sujeitos. Há uma busca permanente da “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

Como parte dessa caminhada na alfabetização de jovens e adultos, o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas, no período de 2011-2014, realiza uma parceria com o Programa DF Alfabetizado,

coordenado nacionalmente pelo Ministério da Educação e, em Brasília, assumido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Dessa ampliação, estima-se que, de 2011-2014, no Paranoá e Itapoã, houve atendimento de cerca de 1000 educandos, distribuídos em 52 turmas, com a média 15 alunos por turma. A partir desse trabalho, a coordenação do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã faz uma reflexão com os pesquisadores da Universidade de Brasília:

[...] porque antes estava na quadra X. Porque nós temos turmas na Y, na X e na W, aqui no Paranoá. Ai todos esses alunos que estavam no DF Alfabetizado ao longo desses quatro anos formaram as turmas de EJA. E esse último ano, todos esses alunos que completaram oito meses, eles foram encaminhados para a EJA. *Então, eu quero ver quantos vão voltar. A gente não sabe quanto desses alunos que nós encaminhamos vão estar realmente lá na sala.* E eles vão estar em uma escola só agora. (Fala de uma das coordenadoras do Projeto de Alfabetização do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, entrevista realizada em 06 de março de 2015, grifo nosso)

A fala dessa dirigente do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, apresenta a preocupação de continuidade dos(as) educandos(as) que participam do DF Alfabetizado na Rede Pública de Ensino. A necessidade de um acompanhamento do egresso da Alfabetização que é encaminhamento à Rede Pública.

Lembramos que esse acompanhamento de egressos é uma demanda histórica do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Na década de 90, Lima (1999) já trabalha essa questão ao realizar uma pesquisa que investiga exatamente os sujeitos egressos do Movimento Popular que são encaminhados à escola pública. As conclusões de Lima (1999) indicaram que 65% dos educandos que tinham frequentado o Movimento Popular conseguiram concluir o Ensino Fundamental (Primeiro e Segundo Segmentos) e Ensino Médio (Terceiro Segmento) da Educação de Jovens e Adultos.

A conclusão da investigação apontou que os alunos egressos da Educação Popular que cursavam o supletivo, durante o período analisado, tinham uma disposição maior, do que os alunos que não conheceram a proposta político-pedagógica da Educação Popular, em resistir a tendência do supletivo em reproduzir o fracasso escolar. Ou seja, de cada 100 alunos egressos da Educação Popular, 65% permaneceram estudando na fase 3 (3º segmento de acordo com a legislação atual na Secretaria de Educação do DF) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). (REIS, 2007, p. 7-8)

A partir desse contexto apresentado por Lourdes² e investigado por Lima (1999), em 2015 a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã iniciam uma articulação com a Escola Classe X do Paranoá, *locus* central da investigação que apresentamos neste artigo.

Ao iniciarmos nosso trabalho na Escola Classe X, percebemos que uma análise importante nesse processo é a caracterização dos educandos e educandas: Quem são? De onde vieram? Por que estão na Educação de Jovens e Adultos? Que histórias de vida carregam? Como, a partir dessa caracterização, podemos construir estratégias pedagógicas, inspiradas nos princípios da Educação Popular, que contribuam para a afirmação dos

educandos como sujeitos de amor, poder e saber? (REIS, 2011). Ou ainda, como nos instiga Paulo Freire a pensar:

Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. *Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer?* Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmos os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (FREIRE, 1996, p. 74)

As perguntas de Reis e Freire são fundamentais para iniciarmos o nosso diálogo da Educação Popular com os sistemas formais de Educação de Jovens e Adultos. Conforme investigação de Soares e Vieira (2009), uma educação dialógica que busca constituir sujeitos que se assumem e ao se assumirem buscam a transformação social:

[...] uma educação de adultos crítica, voltada para a transformação social e não somente para a integração da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. *O paradigma pedagógico que então se produzia apregoava o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, do seu papel como sujeitos de aprendizagem, produtores de cultura e agente de transformação social.* (SOARES e VIEIRA, 2009, p. 164).

Buscando realizar uma proposta dialógica, assumimos como método e metodologia que vem sendo construída ao longo desses anos pelo GENPEX, a inserção contributiva, participativa, transformativa, superativa e mútua. Essa perspectiva assume que a finalidade da produção do conhecimento é a transformação da sociedade e a contribuição com a melhoria de vida das camadas populares do Paranoá e do Itapoã. Concordamos com Marx, quando nos diz: “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.” (MARX, 1845). Reis (2011), dialogando com Marx, esclarece o que são para nós essas transformações.

[...] é no bojo das relações sociais, inerentes à reciprocidade dialética infra e superestrutural presente com e na palavra (microcosmo da consciência da sociedade e da totalidade das relações sociais) e produzida na práxis histórico-cultural do sujeito e entre sujeitos, que ocorrem as transformações do sujeitos em sua caminhada.

Assim, para nós, a escola torna-se o *locus* privilegiado para exercitar esse processo de ação-reflexão-ação, empenhado na melhoria do processo educacional. Essa contribuição ocorre por meio do que Barbier denomina de implicação do pesquisador:

Engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal sorte que o investimento, que é necessariamente a resultante disso, é parte integrante e dinâmica de toda a atividade de conhecimento. (BARBIER1997, p.101),

Com este horizonte, nos assumimos como pesquisadores que possuem um engajamento pessoal e coletivo com o Projeto

de Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores de Jovens e Adultos Paranoá-Itapoã. Engajamento que se traduz pela parceria que há mais de 30 anos estamos construindo junto ao Movimento Popular do Paranoá e, agora, também do Itapoã. Construção que é realizada semanalmente nas salas de alfabetização, nos fóruns, nos planejamentos e nas avaliações do movimento. Estamos juntos! Isso se fortalece, porque tanto o grupo da UnB como do Paranoá-Itapoã, possuem um “projeto sociopolítico em ato”, uma opção de vida em defesa da classe trabalhadora. Com isso, assumimos a não neutralidade da ciência, reconhecendo que é na relação pesquisador-objeto, que ocorre o processo de produção de conhecimento, fruto de uma trajetória de vida, de um encontro existencial.

Para registro desse momento utilizamos, como principal instrumento, o Diário de Itinerância da pesquisadora, que segundo Barbier (2007, p. 132) é um “[...] bloco de apontamento no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa o que constrói para dar sentido à sua vida [...]”.

Além do diário de itinerância, utilizamos como material de coleta de dados um formulário diagnóstico. Esse formulário é, simultaneamente, instrumento da pesquisa e instrumento de trabalho desenvolvido no segundo semestre de 2015 com os sujeitos no laboratório de informática, conforme descreveremos ao longo desse artigo.

No nosso percurso metodológico, exercitamos nossa ação-reflexão-ação, coletivamente, embasado no que Barbier denomina de pesquisador coletivo:

O pesquisador-coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa. (BARBIER, 1997, p.103)

Para isso, três espaços são considerados importantes, as reuniões semanais do GENPEX, os fóruns quinzenais da Alfabetização de Jovens e Adultos do Movimento Popular Paranoá-Itapoã e o nosso trabalho semanal no laboratório de informática da Escola Classe X.

As reuniões semanais do GENPEX acontecem às quintas-feiras, período noturno, das 19h às 22h30. É nesse espaço que nós, estudantes de graduação e pós-graduação da UnB, avaliamos e reorientamos a práxis desenvolvida junto com os sujeitos da pesquisa. A dinâmica desse encontro é basicamente de compartilharmos nossas vivências individuais, pontos positivos e desafiadores da semana. Coletivamente, realizamos uma análise, com encaminhamentos à continuidade da práxis na semana seguinte, dos principais temas abordados. As discussões realizadas nas reuniões do GENPEX possuem uma continuidade no caminho Paranoá-UnB, realizado no transporte institucional da UnB: uma Kombi, que há mais de 30 anos leva e traz, de segunda a sexta-feira, os estudantes de graduação e pós-graduação da UnB até o Paranoá e, mais recentemente, até o Itapoã. Nesse percurso, que dura de 30 a 50 minutos, consolidam-se as estratégias que serão realizadas naquele dia junto com sujeitos da EJA.

Os fóruns quinzenais da Alfabetização de Jovens e Adultos

do Movimento Popular Paranoá-Itapoã ocorrem às sextas-feiras, período noturno, das 19h às 21h. Esse é um espaço de discussão da práxis educativa da alfabetização/educação de jovens e adultos do Paranoá e Itapoã. Dentre os assuntos discutidos nesse momento, como pesquisadores da UnB, sempre pautávamos o andamento dos trabalhos desenvolvidos junto com os sujeitos da EJA que estavam frequentando a Escola X, dando continuidade ao processo de alfabetização. Por fim, o espaço do laboratório de informática da Escola Classe X que será tratado no capítulo seguinte.

2. O trabalho desenvolvido com sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na Escola Classe X no segundo semestre de 2015

Conforme já descrito, no segundo semestre de 2015, trabalhamos no laboratório de informática da Escola Classe X com cerca de 100 educandos, distribuídos em cinco turmas, sendo duas de primeira etapa, uma de segunda etapa, uma de terceira etapa e uma de quarta etapa do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos. Cada turma possui uma hora de atividade na semana, sendo os horários de 19h às 20h e das 20h20 às 21h20, de segunda a quarta-feira.

A primeira atividade realizada consiste no processo de autoapresentação de cada educanda/o, a partir de uma apresentação inicial realizada em uma grande roda. Para nós, pesquisadores da UnB, o principal desafio desse início é gravar e chamar o estudante pelo nome. Essa é uma estratégia pedagógica importante e fundamental no processo de visibilização e dessilenciamento dessas pessoas que, diariamente, são invisibilizadas e silenciadas pela lógica das relações sociais estabelecidas no modo de produção capitalista:

O silêncio parece ser a sua marca. Homens e mulheres que buscam a escola, silenciados ou em silenciamento nas relações de família ou emprego. Excluídos de tudo, ou quase tudo, sabem o que é sentir em si a realidade de exclusão. [...] A lógica infra e superestrutural do capital os faz excluídas e excluídos, não mecanicamente, mas contraditoriamente. Ao buscar a alfabetização ou a sua formação como alfabetizadores, jovens e adultos, excluídos encontram algo que em si é diferente da sua situação de excluídos. “É vencer o sofrimento”, como disse um alfabetizando. Sofrimento de estar excluído do mundo dos que sabem ler, escrever e calcular. (REIS, 2011, p. 69-70)

Como romper esse silenciamento? Existem diversas maneiras, mas em 2015, na Escola Classe X, iniciamos um trabalho de resgate da identidade cultural dos sujeitos. Começamos esse trabalho com o resgate do nome dos educandos e das educandas. Barros (2016) sistematiza essa experiência em seu trabalho final de conclusão do curso de Pedagogia: “a significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola no Paranoá”.

A partir do trabalho realizado no laboratório de informática na Escola Classe X, Barros (2016) identifica que para o estudante da EJA existe um valor muito grande na escrita do nome pessoal e dos nomes dos filhos. A partir dessa observação e também motivado pela sua experiência pessoal junto ao candomblé, Barros (2016) decide investigar a significação

da escrita do nome para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Barros (2016, p.26) esclarece que no Candomblé, quando alguém se inicia no culto aos Orixás, recebe um novo nome e essa nova identidade o acompanhará até o fim de sua vida e ao longo de sua trajetória espiritual.

A pesquisa de Barros(2016) tem como uma de suas conclusões que aprender a ler e escrever é uma condição essencial para o resgate do sujeito enquanto ser social e principalmente ao se tratar do educando da Educação de Jovens e Adultos que tem na escrita do nome uma reconstrução do seu imaginário identitário, onde esse símbolo não significa apenas uma denominação e diferenciação perante os demais, mas como algo fundamental a construção de sua dignidade e humanidade. Daí que nossas atividades na Escola Classe X têm como premissa a memorização do nome de todos estudantes. Todos são chamados pelo nome. Se a sociedade inviabiliza esse nome, nós o afirmamos no trabalho que realizamos.

Para contribuir com o nosso aprofundamento sobre a história de vida dos educandos, quem são? De onde vieram? Elaboramos um formulário diagnóstico que é respondido pelos próprios sujeitos. Como os educandos estão em início de alfabetização, esse formulário é, primeiramente, preenchido à lápis e, em seguida, digitado no computador. Os preenchimentos contam com o auxílio dos estudantes-pesquisadores da Unb e os professores das turmas. Além dos dados pessoais, solicitamos também informações sobre a relação do estudante com o computador e com sua comunidade, conforme modelo (figura 1).

Figura 1 - Formulário

| FORMULÁRIO | |
|---|--|
| 1. | NOME: |
| 2. | ENDEREÇO RESIDENCIAL: |
| 3. | TELEFONES: |
| 4. | ENDEREÇO ELETRÔNICO: |
| 5. | IDADE: |
| 6. | SEXO: () MASCULINO () FEMININO |
| 7. | CIDADE DE ORIGEM: |
| 8. | CIDADE QUE RESIDE ATUALMENTE: |
| 9. | QUAL SUA RELIGIÃO? |
| 10. | TEM FILHOS? () NÃO () SIM, QUAIS OS NOMES? |
| 11. | PARTICIPOU DO PROGRAMA DE ALFABETIZADO? |
| () NÃO () SIM, QUANDO E ONDE? | |
| 12. | ESTUDA EM QUAL SÉRIE? |
| () 1ª ETAPA () 2ª ETAPA () 3ª ETAPA () 4ª ETAPA | |
| 13. | PROFISSÃO: |
| 14. | TEM COMPUTADOR EM CASA? () NÃO () SIM |
| 15. | TEM COMPUTADOR NO TRABALHO? () NÃO () SIM |
| 16. | UTILIZA O COMPUTADOR EM ALGUM LUGAR? |
| () NÃO () SIM, ONDE? | |
| 17. | TEM FACEBOOK? () NÃO () SIM, QUAL? |
| 18. | UTILIZA CELULAR? () NÃO () SIM, QUAL O NÚMERO? |
| 19. | JÁ FEZ ALGUM CURSO DE INFORMÁTICA ANTES? |
| () NÃO () SIM, ONDE? | |
| 20. | O QUE GOSTARIA DE APRENDER EM INFORMÁTICA? |
| 21. | O QUE (O)A MOTIVOU A VOLTAR A ESTUDAR? |
| 22. | O QUE MAIS GOSTA NA ESCOLA? |
| 23. | O QUE PRECISA MELHORAR NA ESCOLA? |
| 24. | O QUE MAIS GOSTA NO PARANÓ? |
| 25. | O QUE PRECISA MELHORAR NO PARANÓ? |

Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

Com esse trabalho conseguimos aprofundar o nosso olhar sobre a realidade de cada educanda/educando e, simultaneamente, trabalhamos a alfabetização dos sujeitos e os conhecimentos iniciais da informática, tais como pegar no mouse, trabalhar com o teclado, trabalhar em editor de

textos. Essa atividade é desenvolvida ao longo de um mês. Para preenchimento do formulário, contamos com a ajuda de alguns professores da escola que realizam essa atividade no período das aulas regulares. Com base nesses dados, conseguimos delinear um primeiro perfil dos sujeitos que estão participando do projeto.

Em relação à idade, observamos que 49% dos estudantes possuem faixa etária acima de 51 anos. Abaixo de 30 anos, são apenas 03 estudantes. Há uma alta concentração de adultos e idosos no grupo acompanhado, conforme gráfico 1.

Gráfico 1



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

Pelo diagnóstico, identificamos que 64% são do sexo feminino e 35% do sexo masculino. Há uma predominância das mulheres retornando aos estudos.

Gráfico 2



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

No que se refere à religião, percebe-se uma predominância dos que se declaram católicos, 42%. Importante ressaltar como a dimensão da fé possui muita relevância na vida dos sujeitos. Constantemente, verbalizam essa dimensão associando-a às conquistas e superações da vida: “Graças a Deus”, “Com fé, eu venci” “Deus é mais”, dentre outras.

Gráfico 3

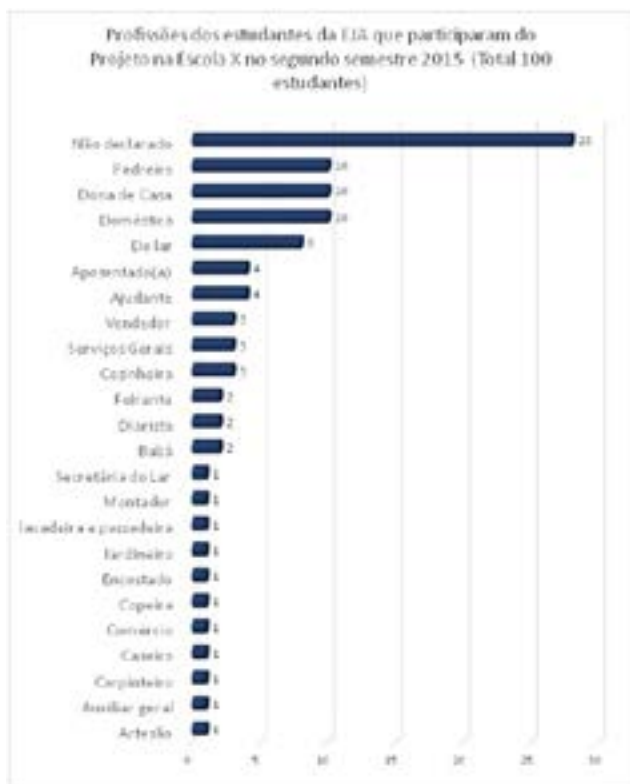


Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

Em relação às profissões, percebemos que as principais são Pedreiro, Dona de Casa e Doméstica, com 10% cada uma delas. É notório o número de estudantes que não declaram seu trabalho, 28%. Embora não tenhamos investigado as razões desse elevado número de “não declarado”, nos perguntamos: estaria isso vinculado ao processo de desqualificação social que as relações sociais do modo de produção capitalista estabelecem ao dividirem profissões do pensar e as profissões do fazer? Separação, inclusive, que é uma das bases de sustentação da divisão de classes? Percebemos, por fim, que a maioria dos educandos, 62%, é oriunda da Região Nordeste, conforme gráfico 5.

Esse diagnóstico inicial é a base para planejarmos as atividades subsequentes levando em consideração o que Freire

Gráfico 4



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

Gráfico 5



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

(1996) diz que é fundamental na prática educativa progressista, a identidade cultural:

Uma das tarefas mais importante da prática educativa-critica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. *A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista*, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (FREIRE, 1996, p. 42, grifo meu)

O assumir-se como indivíduo e classe. Perceber que eu sou marginalizado social, mas essa não é uma condição individual, é socialmente constituída pelas relações sociais de classe. A partir dessa compreensão, conversamos com os professores possibilidades de atividades que valorizassem a identidade cultural dos sujeitos. Queríamos ressaltar as histórias de vida dos sujeitos por considerarmos que esse processo contribui para o processo de valorização da identidade cultural individual e coletiva do grupo. A ideia sugerida pelos docentes é de trabalharmos com receitas. Essa proposta é acatada pelo grupo de pesquisadores da UnB. Focamos nosso trabalho nas receitas típicas regionais, buscando valorizar o “saber de experiência feito” dos sujeitos, conforme defesa de Freire (1996):

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. (FREIRE, 1996, p. 81)

Inicialmente, cada turma escolhe uma receita típica de sua região. A receita pertence à turma e, havendo duas ou mais propostas realizamos uma votação para decidir qual receita

representaria aquele coletivo. Além de escolher o prato típico da região, os educandos também constroem conjuntamente o como fazer a receita. As receitas escolhidas são:

- 1ª etapa A - Arroz carreteiro e feijão tropeiro
- 1ª etapa B - Cuscuz com galinha caipira
- 2ª etapa - Buchada de bode
- 3ª etapa - Mungunzá
- 4ª etapa - Salada de fruta

Importante observar que trabalhar com receitas é algo comum nas salas de Educação de Jovens e Adultos, mas neste trabalho buscamos resgatar receitas que estão atreladas à história de vida dos sujeitos. A escolha da buchada de bode, por exemplo, um prato marcadamente nordestino é ressaltado pela turma da segunda etapa. Investigamos os sentidos da buchada de bode e descobrimos que está relacionada à luta pela sobrevivência das famílias em um ambiente de seca e fome. Tudo se aproveita do bode, até a cabeça, diz um dos educandos. Em tempo de fome e seca, nada é rejeitado. Um prato típico que traduz, historicamente, a luta pela resistência do povo nordestino em tempos de adversidade.

Nesse processo de construção percebemos as similaridades e diferenças dos pratos, conforme a região/estado do estudante. Enquanto alguns educandos conhecem o Mungunzá doce, outros conhecem apenas o salgado e, assim, ocorre com as demais receitas e os ingredientes inseridos em cada uma delas.

Em seguida à produção coletiva da receita, os pesquisadores da UnB trazem e discutem com os educandos e educandas as origens históricas das receitas, a buchada, por exemplo, é de origem portuguesa e, também, muito utilizada pelos escravos brasileiros. Outro ponto que vale a pena destacar é o processo de decisão democrática das receitas e de cada ingrediente. Todos/as os/as educandos e educandas opinam e, havendo divergências, fazemos uma votação, com defesas de posição. Na turma da primeira etapa B, a decisão do prato é acirrada e a diferença é apenas de um voto:

A votação ficou apertada 5 a 5. Quem deu o voto minerva foi o Pierci que está há dois meses no Brasil e veio do Haiti. Ele escolheu a galinha caipira. (Registro Diário de Itinerância, 22/09/2015)

Com o desenrolar do trabalho das receitas, percebemos que há um grande entusiasmo dos sujeitos ao verbalizar essas receitas e suas histórias de vida. Com essa constatação decidimos propor aos estudantes a construção de um livro com a história de vida de cada um. Registro, mesmo que pequeno, dessa trajetória. A proposta é muito bem aceita pelas turmas. Assim, em seguida à elaboração das receitas e discussão de suas origens históricas, começamos a explorar as histórias de vida dos sujeitos.

A metodologia dessa atividade consiste na escuta consiste na escuta elaborativa individual e coletiva das histórias de vida em que os pesquisadores da UnB registram de forma manuscrita o relato de cada estudante. Para a escrita dos relatos individuais utilizamos um pequeno roteiro de perguntas, embora deixássemos claro que os educandos não precisam ficar presos a esse roteiro. A partir do registro manuscrito, o estudante

digita no editor de texto do computador sua história de vida.

Alguns educandos/as, cerca de dois a três, declaram que não querem partilhar suas histórias, pois, segundo eles, há muita tristeza no passado. Respeitamos esses/as educandos/as por compreendermos como nos afirma Freire (1996, p. 94) que no processo de ensino é fundamental o respeito à/ao educando/a, “Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me é possível separar dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”. Buscamos com esse trabalho valorizar a rica identidade cultural dos sujeitos, respeitando inclusive os que decidiram não participar da atividade.

A seguir, apresentamos uma das histórias de vida, a do João, que está cursando a Segunda Etapa do Primeiro Segmento da EJA. O nome utilizado é fictício, mantendo o anonimato do estudante:

Vim da Bahia, Pilão Arcado. Saí de lá para trabalhar, porque vida lá não é fácil não. Vim sozinho, mas meus irmãos já moravam todos aqui. Tenho cinco irmãos que moram aqui. Fui em São Paulo, mas lá não trabalhei e vim para Brasília e, em um mês, comecei a trabalhar. Eu estava trabalhando na firma, aí deu problema no coração, aí tive que passar por uma cirurgia, aí a firma me deu um encaminhamento direto para o INSS. Já fiz duas cirurgias. A primeira fiz faz quatro meses. Viajei para Bahia, peguei uma bactéria e tive que ser operado novamente e fiquei 2 meses internado na uti. Hoje, estou bem graças a Deus. Estou estudando, estou achando muito bom. Estou estudando para uma coisa melhor. Agradeço as professoras que ajudam a gente a crescer (Livro da turma da 2ª etapa do Primeiro Segmento da EJA, segundo semestre de 2015).

Destacamos da história de João a dificuldade da vida “lá”. Assim, como João é preeminente pelos relatos as dificuldades da vida “lá”. Milhares de migrantes que fogem da seca, da fome, da falta de trabalho, da doença, para conseguirem uma vida melhor aqui: “À semelhança de Canaã, terra prometida, onde corre pão, trabalho, escola, saúde e liberdade para todos os brasileiros. Errantes e migrantes acorrem a Brasília em busca de maiores e melhores condições de vida.” (REIS, 2011, p.7). Buscam trabalho e trabalham muito. São pessoas de profunda resiliência que superam as dificuldades com muito trabalho e “graças a Deus”. A fé e o trabalho são marcas presentes em grande parte dos relatos.

Uma análise desse contexto permite-nos afirmar que os sujeitos que estamos acompanhando pertencem à classe trabalhadora, “uma classe trabalhadora, que vive somente enquanto encontra trabalho e que só encontra trabalho enquanto o seu labor aumenta o capital” (MARX e ENGELS, 2004, p.20). São empregadas domésticas, eletricitistas, comerciantes, ajudantes de serviços gerais, aposentados. Trabalhadores que ao longo de suas trajetórias de vida foram tratadas como “apêndice da máquina” (MARX e ENGELS, p. 20). Um relato que deixa muito marcado esse tratamento de apêndice da máquina recebido pelos sujeitos da EJA está no relato de Dona Joana ao dizer sobre qual era o seu contato com o computador:

Outro destaque desse dia foi o relato de Dona Joana ao dizer sobre

o seu contato com o computador. O único contato era quando limpava o computador no ministério. (Registro do Diário de Itinerância, 18/08/2015)

A única utilização do computador é quando o limpo. As mãos que limpam não acessam o computador? Percebemos nos sujeitos da EJA o distanciamento e, até mesmo, um medo de tocar a máquina. Isso não lhes pertence? Relações sociais de não pertencimento estabelecidas no trabalho, na família e reforçada pela lógica de funcionamento das escolas, quando tem um laboratório de informática fechado no período de atendimento, quase sempre noturno, ao público da EJA.

Aprofundando as histórias de vida oralizadas, decidimos trabalhar com imagens que buscam as memórias mais profundas dos sujeitos, buscando estabelecer a imbricação texto oral e texto imagético, narrando a sobrevivência e existência das educandas e educandos de jovens e adultos. Para isso, utilizamos imagens contidas no livro *Vidas Secas* 70 anos, edição especial, de Graciliano Ramos. Os educandos recebem essas imagens e são convidados a escolherem as que mais os tocam. Em seguida, relatam o porquê da escolha da imagem e escolhem um título para ela. A seguir apresentamos a escolha da estudante Maria. O nome utilizado é fictício, mantendo o anonimato da estudante.

Figura 2 - Título escolhido: BUSCANDO ÁGUA NA CABEÇA
Lembrança relatada: Lembranças da minha mãe, carregando água do rio, para lavar roupa e levar água para a gente beber e uso em geral.



Fotografia: Evandro Teixeira.

A apreciação das imagens é uma atividade que traz à tona sentimento de alegria, tristeza, saudade, lágrimas. As memórias da infância, da mãe, do pai, do irmão, das brincadeiras de criança, estão muito presentes nos relatos. É um momento muito bonito em que uma das estudantes vem nos agradecer por ter propiciado momento tão especial a ela, conforme meu registro no diário de itinerância: “Dona Maria, ao final, veio me agradecer por trazer essas lembranças” (Registro, 14/10/2015).

O trabalho das histórias de vidas e das imagens fez-nos perceber as similaridades das trajetórias dos sujeitos, suas

riquezas, desafios e superações. Minhas dificuldades, não são só minhas, mas de uma classe. A migração para Brasília em busca de melhores condições de vida, em quase todos os relatos, traduz essa condição que é coletiva, de um sujeito coletivo. Com esse trabalho, buscamos fortalecer neles o direito de ser de cada um, assim como nos provoca Freire (1996, p. 137, grifo nosso):

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e elas, a seu direito de ser.

A proposta de Freire de realizar uma atividade pedagógica que possua essa abertura à realidade do/a educando/a é o enfrentamento que fazemos ao decidirmos pelo trabalho das histórias de vidas, oral e imagético. Esse resgate das histórias de vida é a estratégia político-pedagógica escolhida de fortalecimento do que Freire denomina de “direito de ser” de cada um. A partir do reconhecimento da identidade cultural de cada um e de todos, fomos nos descobrindo como sujeitos coletivos, que possuem trajetórias de vida e luta semelhantes, e sujeitos de superação, que estão a todo o momento lutando e superando as adversidades da vida.

Dando sequência a esse trabalho, iniciamos uma atividade de ação-reflexão sobre as situações-problema-desafios (REIS, 2011) que, atualmente, eles enfrentam no Paranoá e (ou) Itapoã. Reconhecendo quem são, o que viveram, o que sofreram e como superaram. Perguntamos às turmas: o que precisamos fazer para continuar melhorando nossa vida hoje, aqui em nossa comunidade? Iniciamos essa atividade, mas não pudemos aprofundá-la, tendo em vista a finalização do semestre letivo.

Todo o trabalho realizado é sistematizado em um livro de cada turma, contendo a receita escolhida e elaborada pelo grupo, as histórias de vida, as imagens e os títulos selecionados pelos estudantes e, por fim, um levantamento preliminar das atuais situações-problemas-desafios vividas pelos sujeitos no Paranoá-Itapoã. Esses livros são apresentados na feira do livro da escola e, segundo relato da supervisora pedagógica da Escola X, “[...] os livros de receitas são um sucesso na feira do livro eles amaram e se sentiram muito valorizados. Parabéns pelo belíssimo trabalho que vocês desenvolveram [...]” (Mensagem de Whatsapp enviada à pesquisadora no dia 22/12/2015 às 3h28). O destaque da supervisora para o “sentir-se valorizados” é para nós um resultado fundamental tendo em vista os objetivos do nosso trabalho que, como já descrito, almeja contribuir com a escola, com o processo de dessilenciamento, visibilidade e melhoria de vida dos/as educandos/as, em uma perspectiva de constituição de sujeitos de amor, poder e saber (REIS, 2011).

3. Análise final

Ao chegarmos à Escola X nos deparamos com “[...] Homens e mulheres que buscam a escola, silenciados ou em silenciamento nas relações de família ou emprego. Excluídos de tudo, ou quase tudo, sabem o que é sentir em si a realidade de excluídos” (REIS, 2011, p. 69). Aliados às significações de baixa autoestima dos sujeitos, encontramos um laboratório de informática fechado, sem internet, com computadores antigos e precários, com falta de assistência técnica para as máquinas, cadeiras e mesas inadequadas para o público adulto e idoso, uma sala muito quente, com ar condicionado estragado.

Poderíamos, frente a esse conjunto de desafios, assumirmos uma pesquisa descrevendo que nada funciona ou mesmo aderirmos a um projeto de treinamento dos sujeitos para o desenvolvimento das atividades básicas de informática. Alguns diriam, “Isso é satisfatório para quem não tem nada!” Para nós, porém, isso seria insuficiente! Seria, novamente, produzirmos um conhecimento que na sua essência ontológica não é transformação da subjetividade do sujeito e suas relações sociais de classe.

Queremos e acreditamos que outra natureza de formação seria possível, “formar é muito mais do que puramente treinar o/a educando/a no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p.14). Enfrentamos, nesse processo, as nossas significações e dos próprios educandos da EJA que vislumbram também a proposta do treinamento como suficiente. Será que merecemos algo mais? Resistimos ao opressor que está em nós, o que Freire (1996, p. 84) denomina de “expulsão do opressor de dentro do oprimido, enquanto sombra

invasora”. Optamos por construir um processo formativo que valorize

[...] a crença na capacidade de pensar do povo, a importância da participação popular, o diálogo como ponto de partida na relação educador/educando, a aprendizagem como ato criativo do sujeito que aprende, a compreensão da escrita como objeto cultural, a educação como ato político (SOARES e VIEIRA, 2009, p. 165).

Pontos destacados como fundamentais por Soares e Vieira (2009) quando assumimos a perspectiva da Educação Popular. A produção do livro com os sujeitos da EJA na Escola X é a culminância desse processo que acredita na autoria, na palavra, no processo criativo, na transformação delas mesmas e deles mesmos, na ressignificação da subjetividade-objetividade de cada educando e cada educando jovem e adulto. Essa nossa construção somente tem sentido porque temos a rebeldia de acreditar que é possível, mesmo frente a todos os desafios, constituir processos investigativos e educativos que nos afirmem como “Ser Mais” e que enfrentem propositiva e superativamente as injustiças:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamento para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1996, p.78).

A avaliação da supervisora pedagógica da Escola X ao dizer “eles se sentiram valorizados” é, para nós, um indício de que estamos no caminho certo, embora ainda tenhamos muito a fazer. ■

Notas

- ¹ Decidimos manter o anonimato da escola para evitar qualquer tipo de exposição de estudantes, professores e técnicos administrativos.
- ² Maria de Lourdes Pereira dos Santos, nossa querida Lourdes, é umas principais dirigentes do Movimento Popular do Paranoá.

Referências bibliográficas

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARROS, José Orlando Rodrigues de. **A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola do Paranoá**. Trabalho Final de Conclusão de Curso– Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRACILIANO, Ramos. **Vidas Secas 70 anos** – Edição Especial. Rio de Janeiro: Record, 2008
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- LEMES, Julieta Borges Lemes. **Diário de Itinerância**. Brasília: 2015 mimeo.
- LIMA, Airan Almeida de. **Participação e Superação do Fracasso Escolar O caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade do Paranoá-DF**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SOARES, Leôncio; VIEIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade** – os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Inclusão escolar e social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Interventiva no Distrito Federal

 Erlando da Silva Rêses*
Tatiana Moura Martins**

Resumo: O objetivo do presente artigo é identificar e refletir sobre a inclusão social de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Interventiva em uma escola pública do Distrito Federal. A EJA Interventiva é um programa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que tem como objetivo atender jovens e adultos com Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou Deficiência Intelectual, que não se adaptaram às classes escolares comuns regulares ou não desenvolveram habilidades acadêmicas e sociais. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, em uma turma da EJA Interventiva com seis estudantes, com idades entre 17 e 37 anos. As técnicas utilizadas para realizar a pesquisa compreenderam a observação participante, a análise documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa revelou que, apesar de algumas fragilidades no processo de escolarização, há benefícios no processo de inclusão social para uma vida escolar e social mais ativa e autônoma para esses estudantes. Destacamos a importância de adequações necessárias para a permanência destes estudantes na escolarização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos Interventiva. Inclusão Social. Educação Básica.

* Erlando da Silva Rêses é doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). É professor da Faculdade de Educação (FE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Departamento de Sociologia da UnB. Coordenador de Programas de Extensão de Acesso à Educação Superior (FORMANCIPA e Pós-Populares). Autor, co-autor ou organizador das obras: *De Vocação para Profissão: Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil* (Ed. Paralelo 15, 2015); *Universidade e Movimentos Sociais* (Ed. Fino Traço, 2015) e *Sociologia no Ensino Médio: Cidadania e Representações Sociais de Professores e Estudantes* (Ed. Fino Traço, 2016). Contato: erlando@unb.br.

** Tatiana Moura Martins é mestranda em Educação na Universidade de Brasília - UnB, especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares pela UnB (2015), graduada em Geografia pela União Pioneira de Integração Social (2006). Atua como professora na SEEDF.

Introdução

O termo deficiência intelectual é utilizado para designar os indivíduos que apresentam *déficits* cognitivos que afetam os processos de socialização e de educação. Esse conceito passou a ser universalmente utilizado a partir da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (BRASIL, 2001), sob a justificativa de que é mais específico do que deficiência mental, pois considera que “[...] a disfuncionalidade da pessoa constitui-se em defasagem e alterações nos processos de construção do conhecimento, única e especificamente, e não na perspectiva da deficiência mental, sempre tida como inaptidão cognitiva geral” (FERREIRA, 2009, p. 102).

Essa reelaboração conceitual contida na Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (BRASIL, 2001) tem sido apropriada pelos países mundo afora e seus reflexos tem se concretizado em novas políticas públicas. Esse é o caso do Brasil, que nas últimas décadas vem apresentando avanços na inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Essa temática vem sendo discutida e reconhecida em vários documentos nacionais e internacionais. O Documento Subsidiário à Política de Inclusão destaca:

A discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos da organização sociopolítica necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio em sociedade (BRASIL, 2005, p. 7).

No Brasil, ocorreram muitos avanços na inclusão social e escolar de crianças com deficiência intelectual, contudo, ainda há muitos adultos não contemplados. Ferreira (2009) destaca que jovens e adultos com deficiência constituem hoje uma ampla parcela da população de analfabetos no mundo por que não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada.

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui um direito social, e que deve ser garantido a todos, inclusive para os jovens e adultos com deficiência intelectual (BLATTES, 2006). Com a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, tornou-se imprescindível reconhecer a diversidade e subjetividade para garantir a inclusão social e educacional.

Diante desse contexto, procuramos discutir neste texto de que maneira a EJA Interventiva contribui para a inclusão escolar e social de estudantes com deficiência intelectual na Rede Pública de Ensino do DF. Para tanto, investigamos a EJA Interventiva com jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola pública do Distrito Federal.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que foram utilizadas as técnicas de análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante, com registro em diário de campo.

O texto foi estruturado em três partes. Na primeira parte, discorreremos sobre o perfil da EJA Interventiva no Distrito Federal, revelando alguns aspectos relevantes. Na segunda parte, tratamos da inclusão escolar e social do estudante com deficiência intelectual no ensino regular e, na terceira, foi feita uma

breve reflexão sobre os avanços da inclusão e da necessidade de um currículo adaptado para garantir a permanência dos estudantes na escola.

Educação de Jovens e Adultos Interventiva

O Brasil apresenta uma taxa de 8,5% de analfabetismo, o que corresponde a 13,3 milhões de pessoas, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios¹ (PNAD) 2013. Em relação ao ano de 2012 (8,7%), houve redução de 0,2 pontos percentuais (isto é, menos 11,8 mil analfabetos). A pesquisa também mostrou que cerca de 50% dos analfabetos era do sexo feminino, e que a região Nordeste apresenta o maior número de pessoas analfabetas, com 53,5% do total de analfabetos (BRASIL, 2013).

Apesar dos dados apresentarem diminuição na quantidade de analfabetos no país, a Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência revela que essa população ainda é a mais prejudicada com o analfabetismo:

As pessoas com deficiência apresentaram taxas de alfabetização menores do que a população total em todas as regiões brasileiras. A equidistância de oportunidades para todos é um dos elementos da base de direitos humanos. Por isso, tanto as diferenças entre as regiões como entre pessoas com e sem deficiência são uma grande preocupação de todos os níveis de governo (BRASIL, 2012, p. 17).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SE-EDF) oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) correspondente ao Ensino Fundamental e Médio nos turnos noturno e diurno. Esta modalidade de ensino visa atender a jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa.

Segundo o “Currículo em Movimento-caderno EJA” do Distrito Federal, os jovens e adultos da EJA trazem as marcas da exclusão, seja em suas trajetórias pessoais ou mesmo pelas especificidades de atendimento. Nesse sentido, o documento ressalta que a modalidade deve ter um currículo voltado para a formação humana, com processos políticos-pedagógicos que atendam suas necessidades de forma mais eficiente (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O documento também reconhece que, na EJA, os tempos e espaços de aprendizagem são diferentes, e por isso não é possível compreender esses estudantes sem conhecer suas trajetórias e suas histórias. Na estrutura da educação básica do Distrito Federal é oferecida a EJA Interventiva aos estudantes jovens e adultos com transtorno global de desenvolvimento e/ou deficiência intelectual, de acordo com as seguintes diretrizes:

As turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) são uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial que objetiva atender, exclusivamente, aos estudantes com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou deficiência intelectual, com ou sem associação de outras deficiências (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 46).

Na EJA Interventiva, segundo o documento citado acima, “serão ofertadas turmas de classe especial para estudantes dos 1º e 2º segmentos em unidades regulares que ofertam a EJA”

(DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 46). Nesta ação está inserido o atendimento complementar do professor de Orientação para o Trabalho, com vistas à inclusão desse estudante no mundo do trabalho e na sociedade.

Para que o estudante seja matriculado na EJA Interventiva é preciso que atenda a alguns critérios: ter mais de 15 anos e ter sido diagnosticado com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Deficiência Intelectual, associada ou não à outra deficiência, além de não ter se adaptado em classes comuns ou não ter desenvolvido habilidades acadêmicas e sociais (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O currículo será adequado e adaptado com metodologias e técnicas que supram as necessidades dos estudantes, devendo ocorrer, quando necessário, a flexibilização na temporalidade dos 1º e 2º segmentos, considerando o desempenho de cada estudante nas etapas. O documento descreve essas etapas da seguinte maneira:

- a) Os estudantes matriculados na EJA Interventiva do 1º Segmento por mais de três anos consecutivos poderão permanecer somente pelo período de mais um ano. Por meio do Estudo de Caso será definido se os estudantes estarão aptos ou não para o 2º Segmento da EJA Interventiva ou classe comum da Educação de Jovens e Adultos.
- b) Os estudantes matriculados na EJA Interventiva do 2º Segmento por mais de três anos consecutivos serão submetidos a Estudo de Caso para definir se estarão aptos ou não para classes comuns de EJA – 3º Segmento ou Ensino Médio Regular (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 47).

Se esgotado o tempo previsto para a permanência do estudante na EJA Interventiva e ele não atingir o nível pedagógico esperado para continuar sua escolarização, poderá ser concedida a certificação de terminalidade, acompanhada de histórico escolar que evidencie de forma descritiva as competências desenvolvidas por ele. O estudante será posteriormente encaminhado para o Programa Socioeducativo no Centro de Ensino Especial, Instituições Conveniadas ou ainda nas demais parcerias estabelecidas com essa finalidade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A EJA Interventiva surge como uma oportunidade para a inclusão escolar e social desses jovens e adultos, porque a classe regular ou especial não atendeu mais suas expectativas. Como é um programa novo no Distrito Federal, pouca literatura foi encontrada sobre o assunto.

Inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular: Uma breve reflexão

Na história há registros de exclusão de pessoas com deficiência. Na antiguidade clássica era natural a prática de eliminação. Na Idade Média, houve grandes contradições em relação às atitudes e sentimentos frente à deficiência. Tais contradições geravam ambivalência no entendimento e compreensão acerca da condição da deficiência, o que influenciou posturas de rejeição extrema, piedade, comiseração e superproteção, pois as explicações estavam sempre atreladas a crenças sobrenaturais, religiosas e supersticiosas (MANTOAN, 1997).

Nesse sentido, Ferreira e Guimarães (2003, p. 51) enfatizam que:

O homem demorou séculos para entender e explicar cientificamente algumas entre tantas deficiências. Até alcançar uma compreensão a respeito dessas anomalias, ele conviveu com as explicações mais variadas, que sempre distanciavam da necessidade ou da importância de encarar a deficiência como uma realidade humana.

Embora haja avanços científicos que procurem compreender a condição da deficiência e busquem falar claramente sobre o assunto, ainda persistem também representações míticas, preconceitos e estereótipos que reforçam e influenciam discursos e concepções depreciativas acerca dessa pessoa (BINS, 2013). É importante considerar que ocorreram muitas transformações ao longo da história no esforço de compreender a deficiência nos seus múltiplos aspectos.

No entanto, ainda são evidenciadas concepções ambíguas acerca da relação exclusão/inclusão. Segundo Cavalcante (2004), é preciso entender como essas diferentes concepções de deficiência podem alterar e moldar as práticas educacionais e conseqüentemente servirem de barreiras que acentuam e justificam a exclusão de pessoas do sistema de ensino.

Além da dificuldade em compreender os aspectos conceituais, é importante considerar que a pessoa com diagnóstico de deficiência passa, em muitos casos, a ser impedida de ter acesso a uma convivência social plena, ou seja, começa a ser excluída de atividades sociais, culturais e até mesmo educacionais. Segundo Ferreira e Guimarães (2003, p. 26), “o sentido da deficiência, na vida de uma pessoa, é o resultado do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde vive”.

Na medida em que os seres humanos convivem uns com os outros, eles podem desenvolver a capacidade de se constituir como sujeitos e conseqüentemente balizar suas ações. Assim, será possível para eles estabelecerem nas suas vivências sociais e afetivas comportamentos autônomos que favoreçam tomadas de decisões frente ao contexto em que vivem. Para Bins (2013), no caso da pessoa com deficiência, a sua estruturação está permeada de negativismo, de concepção de doença incurável, bem como de incapacidade para aprender, trabalhar, namorar e conviver socialmente.

Essas posturas estão fortemente ancoradas no conceito de limitação e incapacidade, gerando mecanismos de negação das possibilidades da pessoa com deficiência, principalmente aquelas com diagnóstico de deficiência intelectual, foco desse texto.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o conceito de deficiência intelectual passou por diversas modificações ao longo da história. Segundo Jannuzzi (2004), as terminologias utilizadas para categorizar as pessoas que apresentavam essas condições iniciaram com termos como idiotice, passando em seguida por oligofrenia, retardo mental, deficiência mental e, finalmente, deficiência intelectual.

Segundo Sassaki (1997), o movimento de inclusão social começou na segunda metade dos anos oitenta em países mais desenvolvidos, e tomou maior impulso na década de 90 em países em desenvolvimento, como o Brasil. A chamada educação inclusiva foi recomendada pela Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994 na Espanha com a presença de mais de trezentos representantes de noventa e dois governos, inclusive o Brasil, e de vinte e cinco organizações internacionais.

A Declaração de Salamanca é uma recomendação que reafirma o direito de todas as pessoas à Educação, tendo como princípio fundamental o acolhimento a “todas as crianças”, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Essas recomendações apontam para a urgência em desenvolver programas e ações educacionais capazes de reconhecer a diversidade dos estudantes e de atender quaisquer que sejam as necessidades educativas no ensino regular.

[...] O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (UNESCO, 1994, p. 61).

Conforme esses princípios, as escolas inclusivas requerem uma dinamicidade curricular que possa permitir ajustar o fazer pedagógico de forma que este atenda às necessidades educacionais dos estudantes, promovendo a aprendizagem e o seu desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, a escola pode, segundo os parâmetros oficiais, dar respostas às necessidades específicas dos estudantes, por meio de atendimento diversificado dentro do mesmo currículo, construindo possibilidades de atuar frente às dificuldades de aprendizagem (GUEBERT, 2013). É importante considerar que não se trata de um currículo novo, mas sim de um currículo “dinâmico, com planificações pedagógicas e ações eficazes dos docentes”, tendo como critérios para esta adaptação:

O que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o sucesso de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33).

Segundo Guebert (2013), esse documento do MEC de 1998 define que as adaptações curriculares precisam estar “carregadas de significado”, apesar de constituírem modificações no currículo, no contexto de sala de aula, pois é fundamental que o estudante aprenda o conteúdo curricular para obter sucesso em sua vida acadêmica.

A autora esclarece que, para se garantir o acesso aos estudantes com deficiência intelectual, o referido documento enfatiza a necessidade de estratégias a serem utilizadas em sala de aula que favoreçam a aprendizagem e possibilitem o desenvolvimento das habilidades adaptativas sociais e de comunicação, do cuidado pessoal, da autonomia e da apropriação do conhecimento elaborado.

Dessa forma, nesse processo de escolarização os professores devem realizar escolhas metodológicas e definir recursos didáticos, para que seu trabalho pedagógico, que é desenvolvido de modo coletivo, atenda também ao estudante com deficiência no seu processo de escolarização (BRASIL, 2007). Essas

escolhas, de acordo com Guebert (2013), representam a busca de soluções e, nesse sentido, a adaptação de currículos e de atividades do processo avaliativo para melhor atender ao estudante com diagnóstico de deficiência intelectual em sala de aula, de forma que as estratégias desenvolvidas possam garantir que todos os estudantes aprendam, incluindo os deficientes intelectuais.

De acordo com a autora, para que o estudante com deficiência obtenha sucesso em seu processo de aprendizagem, é necessário investir nas relações sociais, como também possibilitar acesso aos signos sociais, os quais precisam ser construídos e utilizados para a promoção do desenvolvimento global desse estudante.

Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

Para a realização desse estudo, foi utilizada a pesquisa qualitativa. Em relação aos instrumentos utilizados na parte empírica, optou-se pela observação participante em sala de aula e a entrevista semiestruturada. Podemos definir a observação participante como o convívio do pesquisador com a população estudada, observando tudo que ocorre no ambiente desta e participando de algumas atividades que serão utilizadas e analisadas em sua pesquisa (OLIVEIRA, 2000).

Os registros foram feitos em um diário de campo (um caderno pequeno), onde foram descritas as atividades desenvolvidas pelo grupo e também algumas observações consideradas importantes na pesquisa. Esses registros permitiram identificar como os sujeitos participam de suas atividades diárias no espaço escolar.

Foi montando um roteiro das observações, contemplando os seguintes aspectos: ambiente da sala de aula; atividades realizadas pelos estudantes; contexto de conteúdos, recursos didáticos e mediações.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública, localizada em Ceilândia, no Distrito Federal. A instituição foi criada na década de 1970, funciona nos turnos matutino e vespertino, oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Especial (Surdos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Interventiva. A escola possui cerca de 1300 estudantes e é uma unidade inclusiva, desde 1994.

É importante destacar que todos os procedimentos éticos em relação à interposição ao campo de pesquisa foram devidamente realizados. Foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) pelos responsáveis dos estudantes, confirmando assim a participação na pesquisa.

Os estudantes dessa turma, em sua maioria, são provenientes de classes especiais e de classes regulares da mesma escola e também de outras unidades de ensino do Distrito Federal. Grande parte deles necessita de transporte público para chegar à escola.

Para melhor compreender quem são os participantes, procurou-se descrever algumas características, de forma resumida, dos estudantes e da professora envolvida na pesquisa. Elas foram obtidas por meio de observações empíricas e conversas informais.

Para conhecer os dados mais de perto e organizar a análise qualitativa, fizemos a leitura dos registros construídos nos momentos das observações, bem como transcrevemos trechos das entrevistas.

Quadro 1 - Descrição dos participantes².

| Nome | Idade | Descrição |
|---------------|---------|--|
| Bela | 17 anos | A estudante é muito afetuosa e apresenta dificuldades em Matemática. Vai para a escola de condução paga pelos pais. O pai é pastor de uma igreja evangélica, fato do qual ela se orgulha muito. |
| John | 20 anos | O estudante é sempre o primeiro a terminar as atividades e participa muito da aula. Mora com a mãe e cuida dos três irmãos menores. Por diversas vezes, relatou uma imensa vontade de trabalhar, mas devido sua responsabilidade com os irmãos, fica impossibilitado. Necessita de duas conduções para ir à escola. |
| Pelé | 19 anos | Apresenta facilidade em resolver problemas matemáticos. É bastante extrovertido. Trabalha na padaria de um supermercado como padeiro. Mora em Águas Lindas (GO) e tem uma namorada com quem pretende se casar. |
| Rafael | 21 anos | O estudante é bastante falante e muito afetuoso. Várias vezes foi observado que ele, quando termina a sua tarefa, auxilia os outros estudantes. Mora com a família e vai para a escola de ônibus. Adora filmes e passear. Ele convidou várias vezes os colegas para acompanhá-lo ao cinema. |
| Reinaldo | 37 anos | Reinaldo é o mais velho da turma. Ele não fala e tem dificuldades motoras devido à paralisia infantil. Mesmo com essas limitações, todos os estudantes da turma e a professora se comunicam muito bem com ele. Vai para a escola de metrô, sabe ler e escrever e realizar operações matemáticas. A entrevista com o estudante foi realizada de forma adaptada. |
| Linda | 23 anos | A estudante é muito tímida, não gosta de falar. Cuida dos pais que são idosos. Os irmãos queriam que ela deixasse de estudar para cuidar integralmente dos pais. Mas ela, com a ajuda da professora, conseguiu convencer a família a continuar estudando. Possui dificuldade de aprendizagem, porém é muito esforçada na realização das tarefas solicitadas. |
| Ana (docente) | 43 anos | Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal há 14 anos. Possui licenciatura plena em Letras (Português) e também Pedagogia, trabalha com a EJA Interventiva há dois anos. A professora é muito dedicada e possui vários cursos na área de inclusão que, segundo ela, ajudaram muito na percepção da prática pedagógica inclusiva. |

Fonte: Pesquisa de campo.

Resultados e discussões da pesquisa

As observações aconteceram uma vez por semana, entre os meses de maio e julho de 2015, seguindo o roteiro de observação. A aula começa às 7h30 e termina às 11h30, com um intervalo de 20 minutos para o lanche e a socialização dos estudantes. Foi observado que durante o intervalo há interação dos estudantes da EJA Interventiva com os outros estudantes da escola. O ambiente da sala de aula é bem tranquilo e harmônico. A disposição das mesas na sala de aula é feita em círculo. As atividades são realizadas em conjunto, com interação o tempo todo. Neste período, foi estabelecida uma relação direta com o grupo pesquisado, que foi acompanhado em situações formais e/ou informais, através de diálogos constantes.

Os estudantes apresentaram na entrevista vários pontos interessantes acerca do ato de ler. Reinaldo, com o auxílio dos colegas e da professora, relatou por meio de gestos e escritos numa folha de papel que é muito importante saber ler e escrever, pois consegue pegar ônibus sozinho e se comunicar escrevendo.

Pelé, Linda e John também se posicionaram sobre o assunto.

Ah ler e escrever é importante. Se eu pego um [...] como é que eu vou saber se eu vou pra Águas Lindas aí eu pego um ônibus errado aí não vou saber qual é o ônibus que vai. É igualzinho você assinar uma folha

de cheque, se o cara escreve lá novecentos contos. Se você não sabe ler e nem escrever como você vai saber que é novecentos contos? (Pelé).

Quando eu não sabia ler e nem escrever, quem me ajudou foi a professora Andréia. E aí agora tô lendo adoidado. É, tem muita gente que não sabe ler e nem escrever e tem gente que passa a perna nos outros (Linda).

Ah é importante aprender a ler. Se você não sabe ler você não é ninguém. Não sabe assinar um documento, e pegar um ônibus. Trabalhar numa empresa tem que assinar um documento, aí como é que vai assinar sem saber ler e escrever? (John).

A autora Micheli Petit, em seu livro “Os jovens e a leitura” (2008), enfatiza que a elaboração da especificidade dos indivíduos é favorecida pela leitura, porque admite o acesso a outras formas de sociabilidade. Conhecer o que outras pessoas escrevem e pensam, suas diversas interpretações para um mesmo fato, pode constituir fundamento do direito de participar ativamente das diferentes dimensões da vida social e de ter uma opinião (PETIT, 2008).

A escola é a principal instituição que pode possibilitar aos estudantes que ampliem seus níveis de leitura e de escrita. O estudante antes de entrar na escola já tem contato com a escrita e com vários tipos e formas de leitura, cabendo à escola sistematizar esse conhecimento – sendo o principal objetivo

formar leitores críticos, que saibam reconhecer, compreender e interpretar diferentes textos, ou seja, diferentes gêneros textuais (PADILHA, 1999).

Outro ponto que vale ressaltar foi à vinculação que os estudantes fizeram da leitura com o trabalho, nas falas de John, Pelé e Rafael.

Ah! como que eu vou trabalhar, aí eu tenho que ler o contrato pra mim poder ver se eu concordo ou não concordo. Saber ler ajuda a ter um trabalho melhor (John).

Quero ir juntando o meu dinheiro e quando eu tiver o meu dinheiro todinho ir montar a minha confeitaria e trabalhar por mim mesmo. E sabendo ler eu posso fazer minhas negociações, saber passar o troco, essas coisas (Pelé).

Eu queria trabalhar, mas tenho o benefício do governo. Oh professora sabe o que a gente podia fazer? Sabe aqueles bolos gelados? A gente podia comprar aqueles bolos gelados pra vender na rua. Ganha mais um dinheiro ainda. Eu vejo uma mulher todo dia no metrô. Ela sai de casa as oito horas da manhã. Quando dá meio dia não tem mais nenhum (Rafael).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma, em seu art. 23, que “toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho e a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego” (ONU, 1948). Outra legislação que dá garantias ao trabalhador com deficiência é a Lei de Cotas. Criada em 24 de julho de 1991, estabelece em seu Artigo 93, que a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Apesar desta, a participação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, em 2010, ainda era baixa quando comparamos com as pessoas sem deficiência. Do total de 86,4% pessoas trabalhando, 20,4% eram pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Esses dados reforçam o quanto ainda é necessário fazer para incluir as pessoas com deficiências no mundo do trabalho, para que elas demonstrem suas potencialidades e habilidades nos diversos espaços da sociedade.

Os estudantes pesquisados revelam sobre sua trajetória escolar, suas dificuldades em classes regulares e especiais e sua opinião sobre a EJA Interventiva.

Rafael e Pelé e Linda definem sua trajetória escolar.

Antes daqui eu estudava em duas escolas. Depois de lá eu não tinha mais idade para estudar e aí eu me mudei pra cá. Era turma regular. Turma normal mesmo. Eu não passava. Eu só reprovava. É que eu não conseguia alcançar o nível que eles chamam de nível lá (Rafael).

Meus avós me matricularam. Aí beleza. Aí eu trabalhava de manhã e de tarde eu ia pra escola. Aí beleza. Aí teve muitas vezes que eu matei aula pra ficar trabalhando o dia todo. Pra receber um salário melhor. Aí eu desisti. Aí passou um tempo eu não ia mais não. Aí parei de estudar. Aí continuei trabalhando. Aí teve um tempo que a empresa faliu. Aí foi por causa do emprego que eu tinha que ter a minha escola. Se eu não tivesse a minha escola eu não trabalhava. Foi depois que eu sai da minha cidade que vim pra Águas Lindas. Vim morar com os meus pais de novo. Aí me botaram pra estudar no CEF 03, ali na Ceilândia Sul. Aí eu não fui mais pra lá porque eu não gostava. Os professores passavam dever muito difícil. Aí eu fui estudar na APAE. Aí a APAE me botou pra cá, pra essa escola (Pelé).

Eu estudava desde pequena, acho que com sete anos na classe especial, mas eu tava ficando grande e tinha criança pequena e eu já tinha 15 anos, era tudo misturado os pequenos com a gente, aí eu vim pra cá para a turma da EJA da professora Ana (Linda).

Como podemos perceber na fala de Pelé, muitos estudantes interrompem o ciclo escolar. Isso também é evidenciado na quantidade de estudantes matriculados na turma (13) e a quantidade de frequentes (6). Para Gadotti (2000), fatores sociais, políticos, culturais, econômicos e pedagógicos contribuem para a interrupção do ciclo escolar.

De acordo com Luck (2001), o maior desafio que temos hoje para a escola é a garantia da permanência das pessoas jovens e adultas no sistema formal de educação e como consequência sua conclusão na educação básica. E esse desafio é maior ainda na EJA Interventiva.

Outra questão que se fez presente na discussão foi o que eles pensam da EJA Interventiva.

Daqui o que tenho que falar é só coisa boa, porque aqui foi o único lugar que me acolheu, foi isso aqui. É o que tá me dando futuro, o futuro tá mais avançado. E, a senhora também e a professora Ana também tem paciência comigo (John).

Quadro 2 – Livros didáticos utilizados na turma.

| Disciplina | Livro |
|------------|--|
| Português | Projeto Prosa - Letramento e Alfabetização. Autoras: Angélica Prado/Cristina Hille. Editora: Saraiva (2º e 3º anos do Ensino Fundamental). |
| Matemática | Pode contar comigo. Autores: José Roberto Bonjorno/Regina Azenha. Editora: FTD (2º e 3º anos do Ensino Fundamental). |
| Geografia | Agora é a hora. Autora: Vitória de Castro Rosa. Editora: Base (3º ano do Ensino Fundamental). |
| Ciências | Agora é a hora. Autores: Lucinéia Oliveira/Maurício Jorge Bueno Faria. Editora: Base (3º ano do Ensino Fundamental). |
| História | Agora é a hora. Autores: Maria Auxiliadora Schmidt/Ana Claudia Urban. Editora: Base (3º ano do Ensino Fundamental). |

Fonte: Pesquisa de campo.

Então não tô nesse bom, bom. Mas tô chegando lá. Aqui é do mesmo nível. Não tem mais aquela bagunça de você pra cá e o outro pra lá. É o mesmo dever. Eu só tenho coisa boa pra falar daqui do colégio. Aqui eu não fui maltratado né? Quando for maltratado nós conversamos aqui, nós, se entende (Rafael).

Aqui na EJA é bom. É todo mundo grande sabe?! Eu gosto mais de estudar aqui do que na classe especial. A gente se entende, todo mundo conversa sobre tudo (Bela).

Podemos perceber na fala dos participantes que a EJA Interventiva vem ao encontro de suas expectativas, já que a classe regular e a classe especial não atendem mais ao interesse desses educandos. Apesar de a legislação garantir a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, sabemos que, na realidade, o sistema de ensino muitas vezes não está preparado para o acolhimento desses estudantes.

Nesse sentido, Guijarro (2005, p. 9) define que a inclusão é um movimento amplo e que deve eliminar barreiras da educação comum:

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas.

A autora ainda destaca que muitos “alunos e alunas apresentam dificuldades de aprendizagem e de participação como consequência de um enfoque educativo homogeneizador, no qual se esperam as mesmas respostas às necessidades e situações muito diversas” (GUIJARRO, 2005, p. 10). A educação inclusiva deve ter uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade, considerando a capacidade, o interesse, a motivação e experiências pessoais de cada estudante.

Ao longo da pesquisa de campo, evidenciamos que a professora utiliza como recursos didáticos materiais como textos, reportagens e atividades xerografadas. Os livros didáticos também são utilizados como apoio para a aprendizagem.

Pode-se perceber pela listagem dos livros usados na turma, uma infantilização do jovem e adulto com o uso do material didático na EJA Interventiva. Para Oliveira (2007), o currículo, o material didático e a prática do professor devem considerar a idade dos educandos e suas particularidades. A EJA é formada por jovens e adultos, para tanto se faz necessário haver uma diferenciação de outras modalidades de ensino. Nesse sentido, Furlanetti (2009, p. 22) destaca que

as necessidades de se aprender a ler e a escrever inicialmente dos nossos educandos estão situadas dentro das necessidades mais imediatas, do uso mais prático do conhecimento, que sua condição de leitor e escritor lhe permite. Entretanto, não podemos pensar que isso bastará para que nossos educandos sejam leitores e escritores, se faz necessário desenvolver atividades que desenvolvam as suas habilidades de leitores e escritores para que sejam desafiados a buscar informações para melhor compreensão do mundo.

A autora se posiciona favorável à prática pedagógica que valorize o conhecimento que cada aluno já possui ao ingressar na EJA, ou seja, suas experiências acumuladas em sua trajetória de vida, com atividades que estimulem o interesse e a capacidade de cada estudante. Cabe ao professor fazer um diagnóstico e, a partir disto, pensar sua prática, a escolha dos conteúdos e os materiais didáticos que serão relevantes para o grupo de estudantes.

Ao abordar a condição de aprendizagem da leitura e da escrita do estudante com diagnóstico de deficiência intelectual, é importante considerar que eles, em sua maioria, apresentam desenvolvimento diferenciado e que muitas vezes não conseguem frequentar espaços sociais variados porque não se sentem encorajados (BINS, 2013). Para este autor:

As ambivalências que caracterizam o mundo no qual estes sujeitos estão inseridos dão margem para que as pessoas em sua volta muitas vezes, acabem por infantilizá-los e, “inconscientemente” ou não, considerá-los incapazes. A superproteção dos pais, amigos e familiares faz com que não vivenciem etapas importantes na constituição do ser humano adulto, favorecendo assim a “regressão” e o não desenvolvimento de algumas de suas habilidades, que seriam possíveis se eles tivessem a oportunidade de ampliá-las (BINS, 2007, p. 60).

Dessa forma, estudantes com deficiência intelectual acabam por apresentar maiores dificuldades para desenvolverem suas habilidades na leitura e na escrita. Ora, se as práticas de leitura e escrita forem desvinculadas dos contextos socioculturais concretos dos estudantes em seu processo de alfabetização e escolarização, esse estudante fatalmente vivenciará desafios na apropriação do mundo letrado.

De acordo com Freire (2003), o processo de aprender a ler e escrever pode integrar o adulto à sociedade. Para esse autor, a alfabetização é necessária para a emancipação da pessoa e ela pode favorecer experiências significativas na construção de sua identidade.

Considerações finais

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê na sua meta 4: “universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2015, p. 82). Ainda segundo o documento, em 2010, estavam fora da escola 258.928 crianças e adolescentes ou 14,2% da população de 4 a 17 anos que possuem algum tipo de deficiência ou limitação. Esses dados evidenciam o desafio da universalização dessa população escolar na Educação Básica.

O PNE destaca que em 2013 o percentual de matrículas em classes comuns da educação básica desses estudantes era de 85,5% e que 14,5 das matrículas dessa população encontravam-se em escolas especializadas e/ou em classes especiais do ensino regular e/ou da EJA. O documento reitera a dificuldade de mapear os dados anualmente de maneira integral porque atualmente não há como estabelecer um indicador para avaliar todos os objetivos da meta (BRASIL, 2015).

Sobre o mesmo assunto, o Plano Distrital de Educação (PDE)

dispõe em seu artigo 2º, inciso III, dentre suas diretrizes e metas a “universalização do atendimento educacional, inclusive no sistema regular de ensino, aos superdotados e às pessoas com deficiência, na medida do grau de deficiência de cada indivíduo, com preparação para o trabalho” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 12). O Plano ainda assegura, e em seu artigo 8º, a prioridade de matrícula e de atendimento a todas as crianças e adolescentes com deficiência em todas as etapas nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 13).

Outra meta prevista no PDE é a garantia às crianças com deficiência, imediatamente após a entrada em vigor deste PDE, nas unidades da rede pública de ensino, do atendimento com profissionais devidamente qualificados e habilitados para tanto (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 16).

Verificamos com a pesquisa que os estudantes da EJA Interventiva estudavam em classes regulares. Porém, essas turmas não estavam preparadas para acolhê-los no seu processo de escolarização. A escola contemporânea tem enfrentado inúmeros desafios na conquista de seus objetivos. É importante destacar que, se há um movimento voltado para promover um espaço que acolha e contemple as diferenças, ainda são incipientes as práticas que atendam de forma significativa essas necessidades.

Embora possa ser evidenciado um grande avanço no que tange às garantias previstas em leis e Políticas Públicas que valorizem a diversidade humana, ainda são poucos os resultados efetivos dessa proposta. Frequentemente, escola parece não compreender que as diferenças são inerentes à condição humana. Geralmente sua postura ainda tem sido homogeneizadora e, assim sendo, torna excludente os seus conteúdos, como se todos os seus estudantes aprendessem da mesma forma e ao mesmo tempo.

É notório o benefício da implementação da Educação de Jovens e Adultos Interventiva no Distrito Federal. Mas este ainda

é um programa que não garante a permanência do estudante com deficiência na escola, como se observa na quantidade de matriculados (13) e na quantidade de alunos frequentes (6) na pesquisa realizada.

Os estudantes com deficiência apresentam maiores desafios para desenvolver suas potencialidades nesse espaço que, embora com perspectivas inclusivas previstas em documentos normativos, ainda apresentam posturas inadequadas em suas ações e nos ajustes dos conteúdos às particularidades presentes em todo processo de aprendizagem. A busca por estratégias que favoreçam o respeito às diversidades e que possam desencadear transformações individuais no decorrer do processo educativo deve ser a preocupação constante da escola e da sociedade em geral, a fim de se garantir condições de oferecer uma escola mais igualitária nas oportunidades de ingresso e permanência do estudante com deficiência.

As exigências atuais com relação ao mundo do trabalho e mudanças na EJA, nos ensino fundamental e médio, pressupõem profunda transformação dos paradigmas de formação de professores e profissionais da área. A forma integrada da EJA à educação profissional estimula a superação da formação estritamente disciplinar e alienada dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores e de prática docente escolar presencial, apoiada principalmente em material impresso (RÊSES; PEREIRA, 2016).

Um dos desafios para maior integração escolar e social dos jovens e adultos da EJA Interventiva é aliar o processo de escolarização com o mundo do trabalho, conforme preconiza o currículo em movimento. Contudo, já há na SEDF práticas bem desenvolvidas da EJA Interventiva Integrada à Educação Profissional, como é o caso do CED 2 de Sobradinho I com o curso de Artesão de Pintura em Tecido com três Turmas do 1º segmento e 30 estudantes e do CED 4 de Sobradinho II com o curso de Operador de Computador em uma Turma do 2º Segmento e 17 estudantes. Ampliar iniciativas como estas, eis o desafio! ■

Notas

¹ A PNAD é realizada pelo IBGE desde 1967 e apresenta informações sobre população, migração, educação, trabalho, rendimento e domicílios para Brasil, grandes regiões, estados e regiões metropolitanas.

² Os nomes são fictícios.

Referências bibliográficas

BINS, K. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BLATTES, Ricardo Lovatto. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – PNAD 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default_sintese.shtm. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 05 de junho de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental** (Atendimento educacional especializado). Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- _____. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo de 2010: pessoas com deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 pp.
- CAVALCANTE, Andréa V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.
- Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEEDF, 2014.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, W. B. EJA e deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: PAIVA, J.; BARBOSA, M. J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FURLANETTI, M. P. F. R. **Compartilhando experiências, dialogando com a prática da alfabetização**. 1. Ed. São Paulo: Canal 6, 2009.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GUEBERT, M. C. C. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios até o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- LUCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudanças paradigmáticas**. Progest, p. 3-21, maio 2001. Disponível em: <<https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.
- OLIVEIRA, Claudionor dos Santos. **Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano**. São Paulo: LTR, 2000.
- OLIVEIRA, I. B. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.
- PADILHA, A. M. L. **Na escola tem lugar para quem é diferente?** Re Criação: Revista do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência. CREIA/ UFMS, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 7-18, 1999.
- PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- RÊSES, Erlando da Silva e PEREIRA, Maria Luiza Pinho. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores na Organização da Educação Brasileira. In: ROCHA, Maria Zélia Borba e PIMENTEL, Nara Maria (Orgs.). **Organização da Educação Brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2016. Não encontrei este no corpo do texto.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em necessidades educacionais especiais**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/educacao/declaracao_salamanca.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ EJA Interventiva: Uma perspectiva inclusiva para o mundo do trabalho

 Leda Regina Bitencourt da Silva*

Resumo: O artigo faz uma análise documental da implantação das turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva – EJA Interventiva no Distrito Federal, no período de 2010 à 2017, com o uso dos documentos norteadores da SEEDF, principalmente o documento intitulado “Estratégia de Matrícula”. No período inicial, a EJA Interventiva constitui-se como uma classe para estudantes dos Centros de Ensino Especial e das Classes Especiais maiores de 15 anos. A partir de 2014, com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos essas turmas organizam-se exclusivamente para estudantes com deficiência intelectual, associada ou não a outra deficiência, ou transtorno global do desenvolvimento, associado ou não a deficiência, que tiveram experiências e não se adaptaram em classes comuns inclusivas, bem como o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico com vistas ao mundo do trabalho. Em 2017 a proposta avança mais com a oferta de cursos de formação inicial e continuada por meio do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec. Este artigo vem mostrar os desafios no atendimento a formação docente; organização do serviço de orientação para o trabalho e a organização dessas turmas em todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino - CRE, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos Interventiva. Mundo do trabalho.

* Leda Regina Bitencourt da Silva é graduada em Pedagogia - Magistério para início de escolarização pela Universidade de Brasília (2001), especialista em Administração Escolar pela Universidade Candido Mendes, UCAM (2004) e mestre em Educação pela Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação com eixo de interesse Currículo e formação de profissionais da educação (2014). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. É membro do GEPA: Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico. Atua na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da SEEDF. Contato: ledaregina.professora@gmail.com.

Introdução

Este artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa à luz de uma perspectiva histórica, com a utilização da análise documental (PIMENTEL, 2001). A construção da pesquisa se deu, primeiramente, por meio da busca de documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF que tratam da Educação de Jovens e Adultos Interventiva – EJA Interventiva, assim como, e qual o tratamento dado a essa modalidade de atendimento e as orientações de como organizar as turmas nas unidades escolares. Numa primeira etapa, o desafio foi localizar onde surgia EJA Interventiva como diretriz de atendimento. Na sequência verificamos os documentos normativos dessa rede pública, entendendo que essa rede faz parte de um sistema que possui todo um arcabouço legal, legislação local, nacional e acordos internacionais dos quais o país é signatário.

Educação especial e a educação de jovens e adultos – modalidades educacionais

A escolarização das pessoas com deficiência passou por diferentes períodos históricos. Da exclusão total em que essas pessoas não eram consideradas aptas a frequentarem o ambiente escolar por serem consideradas como doentes e incapazes, para o funcionamento de classes especiais em hospitais e, posteriormente em escolas especializadas, mantendo a segregação.

O processo de inserção das pessoas com deficiência não constitui novidade ou temática do período atual. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos¹ estabeleceu no artigo 1º que: “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e no artigo 26, incisos 1 e 2 que “toda pessoa tem direito à instrução”, gratuita, orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana [...]” (grifos nossos). Na década de 1990 e início dos anos 2000 houve um avanço com o modelo denominado como integração, em que o sistema se organiza com escolas ‘polos’ e classes especiais onde o estudante é quem deveria se adaptar à escola, ao seu currículo e organização.

Em 1990 ocorreu em Jomtien, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Verifica-se como o próprio nome do evento anunciava que todas as pessoas têm direito à educação. Em decorrência das deliberações de Jomtien, as nações envolvidas nessa Conferência organizam em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, que reconhece a necessidade e urgência em possibilitar a educação às crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. O Brasil é signatário de todas essas conferências.

Em março de 2009, por meio do Decreto nº 6.949, foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Essa convenção teve como princípios:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;

- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (BRASIL, 2009)

Quanto à educação o Decreto estabelece, no artigo 24, que são direitos das pessoas com deficiência:

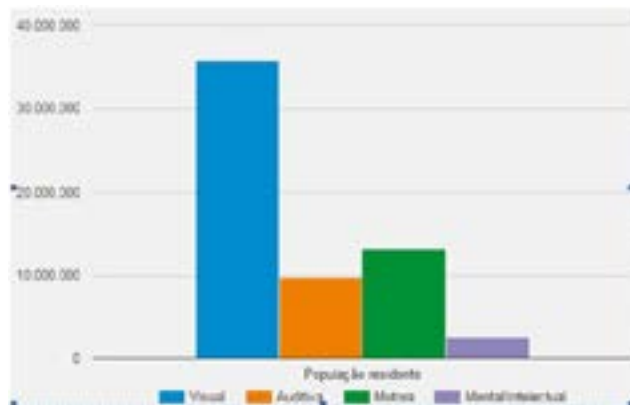
1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
 - a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
 - b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
 - c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
 - d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. [...] (BRASIL, 2009).

Na legislação brasileira, a Constituição de 1988 prevê no artigo 208, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esse texto se repete na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9396/96, que define quem são as pessoas que fazem jus ao atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com todas as prerrogativas legais estabelecidas, essa população com deficiência conquista visibilidade e fazem-se

necessários estudos e políticas que contemple as necessidades e potencialidades desse público. O Censo Demográfico indica uma parcela da população brasileira, que declara ter alguma deficiência, e isso demanda atendimento educacional, por direito. Soma-se a esse público o quantitativo de idosos, que também, faz parte do público de EJA. Há estimativas que em 2025, o Brasil ocupe o 5º lugar entre os países com maior número de idosos, com uma população de aproximadamente 32 milhões de pessoas com mais de 60 anos. Com isso, a imagem do Brasil como um “país de jovens” precisa ser revista. Essa projeção de alteração do perfil demográfico se deve, dentre outras razões, a melhorias na saúde pública, que vêm numa ponta, reduzindo a mortalidade infantil e, na outra, ampliando o tratamento de doenças comuns em pessoas idosas. Embora os dados não sejam precisos, está claro que a população com deficiência intelectual não foge a essa tendência. O Censo Demográfico de 2010 conforme Gráfico 1 abaixo informa que 45 milhões de pessoas disseram ter alguma deficiência, ou seja, um contingente de quase 24% da população brasileira, sendo 2.611.536 com deficiência intelectual (OLIVEIRA, 2013).

Gráfico 1: População residente por tipo de deficiência – Brasil – 2010.



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

Em decorrência do desenvolvimento dessas políticas de atendimento, o conceito de deficiência, que até então era tratado como prerrogativa médica incapacitante com o modelo biomédico, passa a ser trabalhado com a preocupação na relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, modelo social, (DINIZ; MEDEIROS; BARBOSA, 2010).

Nesse contexto, insere-se na discussão dos atendimentos a pessoas com deficiência, a funcionalidade, ou seja, o que as pessoas são capazes de fazer, e conseqüentemente, surge a necessidade da oferta de uma educação que as preparem para o trabalho – a EJA Interventiva.

EJA Interventiva na rede pública de ensino do Distrito Federal

As políticas educacionais não tem como menosprezar essa realidade. Assim devem, ao invés disso, propor formas de atender a totalidade da população. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO

FEDERAL, 2014) reconhece a existência de diferentes sujeitos na EJA e preveem diferentes formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos e para os estudantes com deficiência, indica como atendimento, a EJA Interventiva. Essa organização das turmas estava previsto na Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 66)

A classe especial deverá configurar a etapa, o ciclo ou a modalidade da Educação Básica em que o estudante se encontra – Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos (EJA Interventivo para estudantes oriundos das Classes Especiais), assegurando a interação em atividades desenvolvidas pelas classes comuns e especiais. (grifos nossos)

Esse atendimento está previsto, também, nos Centros de Ensino Especial, para estudantes que disponham de condições para desenvolver, com adequações, o currículo da Educação de Jovens e Adultos. E a avaliação do desempenho destes estudantes ocorrerá de forma processual. Com essas orientações, as turmas de EJA Interventivo tiveram a organização do trabalho pedagógico, que não se diferenciava das classes especiais, como continuidade dessas classes, com um trabalho com vistas ao currículo funcional².

Para organizar a oferta dessas turmas, o documento Estratégia de Matrícula – 2011 define que a Turma de EJA Interventivo é uma classe constituída exclusivamente por estudantes com Deficiências Intelectual e Múltipla e com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), a partir de 15 (quinze) anos de idade, com modulação específica. E complementa, ainda que os estudantes com 15 (quinze) anos completos ou a completar até 31/03/2011, matriculados em Classe Especial, sediada em Escola Classe, com utilização do currículo adaptado, deverão ser transferidos para turmas de EJA Interventivo em Centros de Ensino Fundamental ou Centros Educacionais, preferencialmente em instituições educacionais que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, (DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 17).

Na Estratégia de Matrícula – 2012 repete a mesma orientação de 2011, com acréscimo de que essas turmas terão modulação específica. Há alteração de encaminhamento na Estratégia de Matrícula de 2014, publicada em dezembro de 2013, ao estabelecer que a turma de EJA Interventivo deveria ser uma classe constituída exclusivamente por estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla e com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), a partir dos 15 (quinze) anos de idade, com modulação específica, os quais já estejam matriculados e em processo de aprendizagem nestas respectivas turmas. Determinava, ainda, que os estudantes com 15 (quinze) anos completos ou a completar até 31/3/14 matriculados em Classe Especial, ofertada em Escola Classe, com utilização do currículo adaptado deveriam ser transferidos para as turmas de EJA Interventivo em Centros de Ensino Fundamental ou Centros Educacionais, preferencialmente em Unidades Escolares que ofertassem a Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2013).

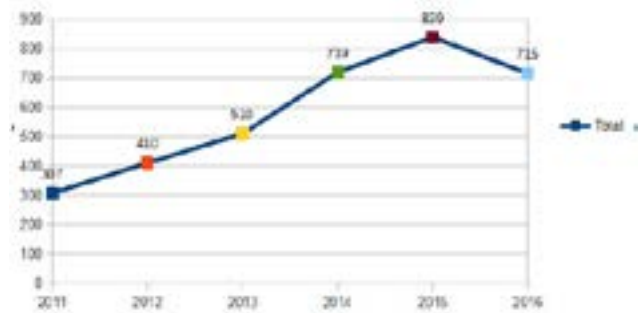
A alteração do texto dos documentos Estratégia de Matrícula, tendo como referência o de 2013 é que o documento de 2017 vai vincular o atendimento do Serviço de Orientação para o Trabalho – SOT à EJA Interventiva. Com isso, entende-se

como avanço a sistematização e organização da demanda de trabalho que há na região onde as pessoas moram e o acompanhamento de um profissional, quando for o caso, de inserção dessas pessoas no mercado de trabalho.

Diferentemente dessas orientações, as Diretrizes Operacionais da EJA 2014 – 2017 (DISTRITO FEDERAL, 2014) estabelecem que as turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) são uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial, que tem como objetivo atender aos estudantes com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou deficiência intelectual (DI), com ou sem associação de outras deficiências, que não desenvolveram habilidades acadêmicas e sociais ou não se adaptaram em classes comuns.

Com a previsão desse atendimento aos estudantes com deficiências em turmas de Educação de Jovens e Adultos desde 2010, mas com diferentes orientações sobre a constituição dessas turmas, verifica-se o crescimento de matrículas de pessoas com deficiência na modalidade EJA, com uma taxa de crescimento médio ao longo dos anos de 2011-2016 de 14.5%. No ano de 2016, ocorre um decréscimo quando, de acordo com as Diretrizes Operacionais da EJA, exigiam que o estudante tivesse experiência em classe comum inclusiva, conforme verifica-se na ilustração abaixo:

Gráfico 2: Quantitativo de Estudantes da EJA Interventiva 2011 a 2016.

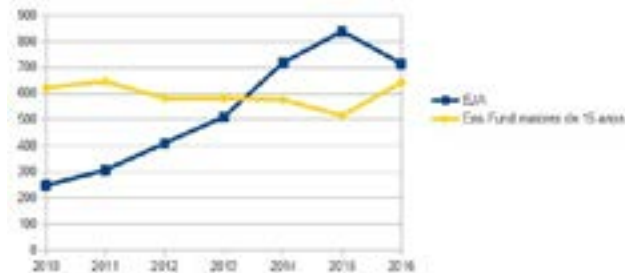


Fonte: Censo Escolar – SEEDF 2011 – 2016. Elaboração da autora.

Esse decréscimo ocorre na mesma proporção que o aumento de estudantes maiores de 15 anos em classes especiais. Os estudantes voltam para o atendimento do currículo funcional e a EJA Interventiva passa a atender exclusivamente, aos estudantes com transtorno global do desenvolvimento (TGD), TEA (Transtorno do Espectro Autista) e/ou deficiência intelectual, com ou sem associação de outras deficiências. Organizam-se em Unidades Escolares com oferta de EJA ou Turmas Vinculadas³. Essas turmas são ofertadas para estudantes do 1º e/ou 2º segmento, em unidades escolares que ofertam a modalidade de EJA, com adaptações curriculares dos respectivos segmentos e inseridas a orientação profissional por meio do atendimento complementar do professor, de orientação para o trabalho ou a oferta de cursos integrados à educação profissional.

As turmas correspondentes ao Ensino Fundamental são ofertadas no 1º Segmento, as quais equivalem aos Anos Iniciais e o 2º Segmento, correspondente aos Anos Finais do Ensino Fundamental. O 1º Segmento é dividido em 04 (quatro) etapas, cada uma destas é desenvolvida em um semestre letivo,

Gráfico 3: Estudantes maiores de 15 anos em Classe Especial e Eja Interventiva 2010 – 2016.



Fonte: Censo Escolar – SEEDF 2010 – 2016. Elaboração da autora.

ou seja, em dois anos. Na EJA Interventiva o estudante poderá, com as adequações curriculares de temporalidade, permanecer por até quatro anos consecutivos. Após esse período a unidade escolar deverá fazer um Estudo de Caso para definir se o mesmo está apto ou não para o 2º Segmento de EJA Interventiva ou deverá fazer parte de uma classe comum da Educação de Jovens e Adultos.

O segundo segmento, também é dividido em 04 (quatro) etapas, cada uma destas é desenvolvida em um semestre letivo. As matrículas são feitas por componente curricular, o que permite uma flexibilidade no tempo para conclusão desse segmento, uma vez que o estudante pode optar em cursar menos disciplinas no semestre. No caso da EJA Interventiva do 2º Segmento, após o estudante cursar por 03 (três) anos, com adequações curriculares, ele será avaliado por meio de estudo de caso, o qual definirá se estará apto para as classes comuns de EJA 3º segmento ou do Ensino Médio regular.

O gráfico 3 apresenta a quantidade de estudantes em classes especiais maiores de 15 anos e na EJA Interventiva. Percebe-se um crescimento significativo na EJA Interventiva, que demandou uma organização da oferta em toda a rede, em conformidade com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos.

Para os estudantes que não adquiriram as condições para a continuidade de estudos, as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos estabelecem que:

[...] quando esgotado o tempo previsto para permanência do estudante na EJA Interventiva e não for evidenciado o nível pedagógico esperado para a continuidade de sua escolarização, poderá ser concedida a certificação de terminalidade, acompanhada de histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, amparado na Resolução no 1/2012 - CEDF, *in verbis*:
As instituições educacionais devem expedir certificado de escolaridade, denominado terminalidade específica do ensino fundamental, ao estudante que, depois de esgotadas as possibilidades de aprendizagem previstas na legislação, não adquirir as competências e habilidades previstas à conclusão desta etapa de ensino. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 47)

A expedição desse certificado de terminalidade específica do Ensino Fundamental, não significa que o sistema público de ensino deixará o sujeito fora do contexto escolar. Após essa etapa, há a indicação para que o estudante seja encaminhado para o Programa Socioeducativo no Centro de Ensino Especial, Instituições Conveniadas ou nas demais parcerias estabelecidas com essa finalidade.

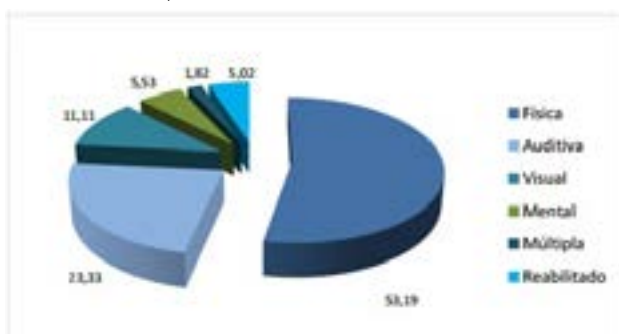
Em dezembro de 2015, com o objetivo de orientar a organização das turmas de EJA Interventiva e as adaptações do currículo da EJA, considerando que a modalidade de EJA é semestral, a Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB elaborou a Circular 295/2015 – SUBEB, com a normatização que deveria acontecer para a organização das turmas em 2016. Segue com as mesmas orientações que já constavam no documento de Estratégia de Matrícula e acrescenta a informação que os estudantes para compor as turmas de 2º Segmento deveriam estar alfabetizados.

O desafio que coloca para a EJA Interventiva é como fazer a oferta da escolarização integrada à orientação para o mundo do trabalho, a fim de propiciar a inclusão desse estudante no mundo do trabalho e a sua efetiva participação na sociedade. Considera ainda que os eixos integradores no currículo da educação de jovens e adultos são *cultura, mundo do trabalho e tecnologias*. Esses eixos devem permear o processo de construção do conhecimento como possibilidade para diálogo do conhecimento científico, bem como os saberes trazidos pelos sujeitos e ainda fortalecer a organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento em cada Segmento, conforme apresentado nas respectivas matrizes curriculares.

Por outro lado, há preocupação com a inserção dessas pessoas no mundo do trabalho, por entender que por meio do trabalho o homem é capaz de decodificar a natureza de modo a aproveitá-la instrumentalmente. O trabalho, portanto, funciona como uma ação intencional, consciente e reflexiva, capaz de libertar o homem da tirania da natureza. Se os sujeitos saem da perspectiva médica para a perspectiva social da funcionalidade, surpreende, no percentual de trabalhadores com deficiência, a pouca participação das pessoas reabilitadas, sinal de que a deficiência adquirida na fase adulta tem significado impedimento para acesso e manutenção no trabalho.

A proporção de pessoas com deficiência mental empregada, no entanto, é superior à proporção desse grupo entre as pessoas com deficiência na população em geral, conforme pesquisa da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, intitulada: Perfil das pessoas com Deficiência no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

Gráfico 4: Perfil das pessoas com Deficiência no Distrito Federal.



Fonte: Relação anual de informações sociais (RAIS, MTE, 2010).

Tomar conhecimento desses dados representa a necessidade de ser um motivo para investimento na qualificação profissional desses estudantes e aumentar a inserção profissional de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Dessa forma,

foi disposto para o ano de 2017, a organização de turmas de EJA Interventiva integrada à educação profissional com a pactuação por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)⁴.

Por ser uma classe especial, o professor deverá ser especializado e, apresentar certificado de um curso na área de deficiência intelectual ou transtorno global do desenvolvimento de no mínimo 80 (oitenta) horas. Deverá ainda, passar por entrevista, para obter a declaração de aptidão. Caso contrário deverá fazer formação concomitante, todavia até o primeiro semestre de 2017, o Centro de Formação da SEEDF não ofereceu curso específico para atuação nessas turmas.

Na Estratégia de Matrícula de 2016, bem como na de 2017, a previsão é que o professor do 2º Segmento, a organização do trabalho pedagógico e o atendimento dar-se-á por *área de conhecimento*, ou seja, um para a área de códigos e linguagens, que irá trabalhar os conceitos de língua portuguesa, artes, língua estrangeira; um professor de matemática; professor de ciências da natureza; professor de ciências sociais para história e geografia. A orientação é de que educação física seja desenvolvida pelo professor que atua na unidade escolar com as outras turmas. De igual forma, há turmas que foram autorizadas a terem a organização com 5 (cinco) horas para a EJA Interventiva, sendo que a matriz curricular da modalidade consta 4 (quatro) horas diárias para que nessa com 1(uma) hora excedente seja destinada à contextualização ao mundo do trabalho.

Os estudantes do 1º e 2º segmento terão atendimento em Sala de Recursos Generalista já existente, nos horários das aulas como previsto nas Diretrizes Operacionais da EJA 2014 – 2017. No caso do 2º Segmento como a matrícula é feita por componente curricular, o atendimento em sala de recurso poderá ser em horários em que o estudante não tiver em aula⁵.

Considerações Finais

A população com deficiência enfrenta dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Um dos motivos para que isso ocorra é o despreparo das empresas para recebê-la, além da baixa qualificação profissional apresentada. Entre os obstáculos enfrentados estão o preconceito por parte dos colegas, a necessidade de adaptação dos ambientes de trabalho, como rampas e alargamento de portas, e a dificuldade de comunicação, além do transporte público não adaptado e das calçadas e edificações que não contemplam a acessibilidade.

Nesse contexto, a oferta de cursos de formação inicial e continuada, as turmas de EJA Interventiva integradas ao Pronatec, em articulação com o profissional do serviço de orientação para o trabalho, constitui alternativa para promoção da integração do sujeito no contexto de trabalho.

Ressalta-se a necessidade de investimento na oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio de sala de recurso e equipe de apoio a aprendizagem para todos os estudantes que apresentem dificuldades acentuadas para aprender e com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em todas as etapas, inclusive na EJA Interventiva, a fim de implantar e implementar um sistema inclusivo, assim como elaborar as adaptações curriculares de acordo com as necessidades e potencialidades de cada um dos estudantes.

As turmas de EJA Interventiva constituem uma alternativa de atendimento para as pessoas com deficiência intelectual ou transtorno global do desenvolvimento, porém não é a única. É possível que os estudantes possam estar inseridos em classes comuns em alguns momentos e em outros em turmas exclusivas, como a EJA Interventiva, respeitando a indicação da avaliação e dos objetivos propostos. Mas entender que essa é uma proposta que deve ser ofertada em todas as Coordenações Regionais de Ensino - CRE como uma política pública da educação para um público que ficou a margem no processo educacional, como se estivessem no espaço escolar apenas para passar o tempo.

Além disso, faz-se necessário compreender que tanto os estudantes que apresentam deficiência intelectual quanto àqueles que têm transtorno global do desenvolvimento constituem desafio para a escolarização ao considerar que em alguns momentos apresentam um desenvolvimento esperado e em outros fica, para o professor, a sensação de que os objetivos propostos não serão atingidos. Será que nesses casos a escola é espaço somente de socialização? Definir o papel do currículo, da avaliação e das metodologias exige um posicionamento de qual é o papel da escola e de que conteúdos essa instituição não pode menosprezar – como, por exemplo, a leitura. É condição saber ler para ir ao 2º Segmento? Há conteúdos que não podem ser eliminados ao se fazer as adequações curriculares?

Para isso a formação do professor deve ser continuada e permanente, que tenha como princípios a categoria trabalho, a relação teoria e prática (a práxis), a pesquisa na/da formação e a função docente como propõe a teoria crítica-emancipadora proposta por Curado Silva (2011).

Outro desafio que se apresenta é o desenvolvimento do trabalho do profissional que irá atuar no SOT. Não basta fazer a previsão desse atendimento, é preciso que cada uma das Coordenações Regionais de Ensino organize o plano de trabalho de forma dialógica e colaborativa com os sujeitos que estão inseridos nesse atendimento.

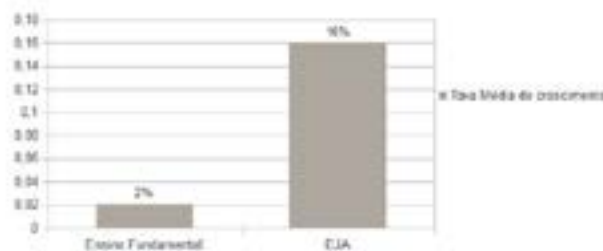
Como trabalhar na escola com esses jovens, adultos e até mesmo idosos sem infantilizar para inserção tanto no mundo do trabalho diferenciado assim como no mercado de trabalho, para aqueles que apresentarem condições, essa é a proposta que apresenta um diferencial na EJA Interventiva, tanto para as pessoas com deficiência intelectual como as que apresentam transtorno global do desenvolvimento.

Não naturalizar e colocar como regra que:

[...] em todo o mundo, as pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Em parte, isso se deve ao fato de as pessoas com deficiência enfrentarem barreiras no acesso a serviços que muitos de nós consideramos garantidos há muito, como saúde, educação, emprego, transporte e informação. (Relatório Mundial sobre Deficiência, 2012, p. XI).

Repensar o acompanhamento e avaliação das migrações e o impacto nos resultados. Nesse sentido a Educação Especial na EJA, principalmente para aquelas pessoas que tem maior comprometimento, a EJA Interventiva surge como uma possibilidade real de atendimento educacional especializado e de perspectiva de inserção social por meio da profissionalização. Considerar ainda, que, segundo o Censo Escolar, a média de crescimento de estudantes na EJA Interventiva é maior do que as classes especiais de estudantes do ensino fundamental, como observado abaixo:

Gráfico 5: Taxa Média de Crescimento de matrículas em classe especial e EJA Interventiva. Período 2010 a 2016.



Fonte: Censo Escolar – SEEDF. Elaboração da autora.

Esse crescimento e as alterações de proposta da EJA Interventiva, nesse período de 2010 a 2017, demandam que neste ano de 2017, quando será reestruturada as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, esse atendimento esteja estabelecido de forma clara e objetiva, com critérios de organização das turmas que contemplem as experiências e dificuldades encontradas por professores e outros profissionais que trabalharam nesse período.

Notas

- 1 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em 16/03/2017.
- 2 Segundo Suplino (2005), em sentido estrito, a palavra funcional refere-se às habilidades (objetivos) que serão ensinadas e terão função na vida do estudante e podem ser utilizadas de imediato ou num futuro próximo. Assim, o estudante poderá utilizar as habilidades desenvolvidas em sua própria vida ou para contribuir em sua família ou comunidade, (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 54). Ou seja, essas turmas não apresentam uma perspectiva de desenvolvimento acadêmico, mas no desenvolvimento de habilidades básicas que proporcionem autonomia na prática de ações cotidianas.
- 3 São turmas que funcionam em Unidades Escolares em que não há oferta regular de EJA, denomina de unidade acolhedora, e vinculam-se a uma unidade escolar com oferta da modalidade, denominada de unidade ofertante. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

⁴ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda.

⁵ A modalidade EJA prevê a matrícula por componente curricular para o 2º e 3º segmentos. (DISTRITO FEDERAL, 2014)

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 16/03/2017.

_____. **Censo Demográfico**. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao.html>>. Acesso em 11/04/2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9396/96**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 16/03/2017.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 16/03/2017.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Revista Linhas Críticas. Brasília, DF, v. 17. n. 32. p. 13-31, jan./abr. 2011.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia. **Deficiência e igualdade**. Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica – Educação Especial**. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. Brasília: 2010.

_____. **Estratégia de Matrícula 2011**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Fevereiro 2011.

_____. **Perfil das pessoas com deficiência no Distrito Federal**. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan. Brasília: Maio 2013 (a).

_____. **Estratégia de Matrícula 2014**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Dezembro 2013.

_____. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: 2014.

OLIVEIRA, Aparecida Fernandes de. **Deficiência intelectual e envelhecimento: um desafio contemporâneo**. Fed. Nac. das Apaes - Fenapaes Brasília/DF v.1 nº1 P. 33 - 43 jan./abr.2013

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaracao%20Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em 16/03/2017.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *In: Cadernos de pesquisa*, n. 114, p. 179-195, novembro, 2001.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA. World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo: SEDPCD, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em 15/03/2017.

■ A escola de Educação de Jovens e Adultos e Profissional a Distância da rede pública de ensino do Distrito Federal: um caminho em construção

 Kleyne Cristina Dornelas de Souza*
Maysa Barreto Ornelas**
Sandra Regina Santana Costa***

Resumo: O presente artigo tem como objeto o processo de criação da escola de educação de jovens e adultos e profissional a distância na rede pública de ensino do Distrito Federal. Nele, buscou-se relatar e descrever as ações teórico-práticas referentes à criação da referida escola, sob o olhar do Subgrupo nº 1, denominado "Projeto político - pedagógico, Planos de curso e Guia do estudante", extraído do "Grupo de Trabalho (GT): criação da escola de jovens e adultos e profissional via educação a distância". Optou-se pela pesquisa qualitativa, com emprego do método hipotético-dedutivo, além da abordagem quantitativa. Realizou-se, além disso, um levantamento bibliográfico, análise documental e de dados estatísticos. Os resultados apontam para o fato de que diversas ações foram realizadas de 2004 a 2017, com efetivação político-pedagógica a partir de 2015. Indicam, ainda, que a efetiva criação da escola de educação de jovens e adultos e profissional a distância requer a instituição de um novo processo, o de credenciamento, no âmbito do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Educação a Distância.

*Kleyne Cristina Dornelas de Souza é graduada em Estatística pela Universidade de Brasília (2001) e em Biologia pela Universidade Católica de Brasília (1998). Professora de biologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atua na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos. Contato: kleynec@gmail.com

**Maysa Barreto Ornelas é graduada em Letras (1988) e em Pedagogia(1995), ambas pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília – CEUB, mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2002), especialista em Design Instrucional para EaD Virtual pela Universidade Federal de Itajubá (2008), em Metodologia da Educação a Distância pela Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul (2010) e em Gestão Estratégica nas Organizações Públicas pela Faculdade Projeção (2013). Atua como professora de Filosofia na Secretaria de Educação do Distrito Federal e como especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Contato: maysabarreto@gmail.com

***Sandra Regina Santana Costa é doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UnB (2016), mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB, especialista em Tecnologias em Educação (modalidade a distância) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RIO (2010) e em Educação a Distância pelo Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial - SENAC (2006), especialista em Administração da Educação pela UnB. Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atua na Coordenação de Política Públicas para a Juventude e Adultos/Diretoria de Educação de Jovens e Adultos-COEJA/DIEJA. Contato: sancosta3@gmail.com

1. Introdução

A ideia de criação de uma escola pública que ofertasse educação de jovens e adultos (EJA) por meio da educação a distância (EaD) originou-se com o projeto de EJA/EaD da Subsecretaria de Educação Pública (SUBEB) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 2004. Esse projeto - pioneiro no Brasil - foi implantado pela SUBEB, implementado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul – Cesas e admitido, anos mais tarde, como modalidade de oferta.

Essa experiência de treze anos indicou à gestão atual da SEEDF a necessidade de expansão da oferta de educação de jovens e adultos, além da inclusão da educação profissional, em um esforço conjunto para atingir a Meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹. Nesse contexto, a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV) iniciou, em 2016, o processo para a criação de uma tipologia escolar que envolvesse essas duas modalidades educacionais.

Considerando as especificidades da realidade educacional apresentada, buscou-se responder à seguinte questão: quais foram as ações realizadas em prol da criação de uma escola que vise atender a jovens, adultos e idosos com o propósito de iniciar ou completar a educação de jovens e adultos e/ou profissional via educação a distância?

Nesse sentido, o presente artigo visa analisar o caminho percorrido desde a ação inicial até a apresentação do projeto político - pedagógico à Coordenação de Supervisão Institucional e Normas de Ensino - Cosine, com vistas à criação e credenciamento dessa nova e diferenciada unidade escolar, que se propõe a reunir a educação de jovens e adultos e a educação profissional por meio da educação a distância.

Assim, no decorrer desse estudo, apresentar-se-ão os fundamentos norteadores da questão acima levantada e seu respectivo objetivo.

Esse trabalho se justifica pelo fato de analisar, qualitativa e quantitativamente, os resultados das ações institucionais implementadas em prol de uma organização escolar inédita no Brasil, especificamente, na rede pública de ensino do Distrito Federal, ampliando as possibilidades de discussão, reflexão e aperfeiçoamento do tema em destaque.

Por suas características, esse é um estudo de natureza qualitativa. Entende-se como pesquisa qualitativa aquela que “responde a questões muito particulares, ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21).

De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa possui diversas características. Entre elas, destacam-se:

1. Ambiente natural como fonte direta de informações e o pesquisador como instrumento fundamental. O entendimento é que, nesse tipo de pesquisa, devem ser valorizados tanto o contato direto do pesquisador com o ambiente, quanto a situação que está sendo estudada. Além disso, é necessário que o pesquisador compreenda e use a própria pessoa como instrumento confiável de observação, seleção e análise.

2. Descrição: ocupa lugar de destaque nessa abordagem, pois desempenha um papel fundamental no processo

de construção das informações e na disseminação dos resultados; busca, ainda, compreender, de forma ampla, o fenômeno estudado, ao examinar essas informações e considerá-las quanto à sua relevância. Além disso, o ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser observados holisticamente, isso é, observados como um todo.

3. Pesquisadores qualitativos, que se preocupam mais com o processo do que com os resultados ou com o produto.

Nessa perspectiva, o interesse do pesquisador é o de estudar um problema e verificar como esse problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações diárias. Esses pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de informações. Em outras palavras, o ponto de partida do pesquisador não são as hipóteses estabelecidas *a priori*. Ele não busca informações ou evidências que afirmem ou neguem tais suposições, pois sua ação está voltada para questões ou focos de interesses amplos, que vão se tornando mais específicos no decorrer da investigação.

A abordagem quantitativa de pesquisa, por sua vez, também utilizada no presente trabalho, considera dois aspectos como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências e medidas têm algumas propriedades que delimitam as operações a serem com eles efetuadas, e que deixam claro seu alcance; segundo, que análises adequadas dependem de perguntas igualmente adequadas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da abordagem do problema, as quais guiam as construções e análises das informações (GATTI, 2012).

Em resumo, as abordagens utilizadas na investigação do problema desse trabalho foram a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Para a construção de informações foram utilizados os seguintes instrumentos: levantamento bibliográfico, análise documental e estatística.

2. Fundamentação Teórica

Apresentar-se-á, inicialmente, os termos mais utilizados no presente artigo - educação de jovens e adultos (EJA), educação a distância (EaD), educação de jovens e adultos a distância (EJA/EaD), e educação profissional (EP), bem como suas definições no contexto deste trabalho.

De acordo com a art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDB), “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Quanto a esse dispositivo legal não há controvérsias: a Educação de Jovens Adultos é, pois, uma alternativa para que sejam completados os estudos do ensino fundamental ou médio interrompidos em época anterior, pelos mais diversos motivos.

A Educação a Distância, por sua vez, surge legalmente no sistema educacional brasileiro por meio do art. 80 da LDB. A regulamentação do referido artigo, entretanto, apenas foi efetuada em 2005, por meio do Decreto nº 5.622.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que revoga o anterior, insere, no conceito de EaD, os elementos: “pessoal qualificado, políticas de acesso e acompanhamento e avaliação compatíveis” como se pode verificar:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Nesse sentido, ressaltam-se como principais características da educação a distância o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação na mediação pedagógica e a distância geográfica ou temporal entre professores e estudantes.

A EaD via internet, forma utilizada pela SEEDF, é uma história em construção no Brasil e no mundo, o que coincide com a expansão das mídias da informação e da comunicação como recursos educacionais. Da Lei nº 9394/96(LDB) aos dias de hoje, a Educação a Distância vem ampliando seu espaço no cenário educacional. Cada avanço corresponde a um desafio vencido nessa nova forma de organizar o trabalho pedagógico, tão necessária quanto peculiar em relação ao já sistematizado para a educação presencial.

A educação de jovens e adultos a distância, neste contexto, é a junção dos dois termos anteriores. A Educação de Jovens e Adultos via Educação a Distância é ofertada, mediante tecnologias digitais de informação e comunicação e em espaços e/ou tempos diferenciados, a jovens e adultos que interromperam seus estudos em épocas anteriores por motivos diversos.

A educação profissional, modalidade a ser incorporada ao modelo de escola em construção, é definida no art. 39 da LDB: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Dessa forma, há uma compreensão de que o trabalhador em geral, jovem ou adulto, conta com a possibilidade de acesso à educação, seja em nível de articulação com o ensino regular ou por diferentes etapas e modalidades, como a educação a distância, desenvolvida em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

3. Caminhos Metodológicos

Os caminhos metodológicos deste estudo registram as ações institucionais que antecederam o momento atual, que é o de institucionalização, por meio do plano de governo vigente, do processo de estudo de viabilidade, da criação e do credenciamento de uma escola de educação de jovens e adultos e profissional por meio da educação a distância.

3.1 Ações institucionais antecedentes

O processo para a criação de uma unidade escolar de Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional via Educação a Distância iniciou-se, de maneira oficial e efetiva, em 2016; todavia, há uma construção histórica que o antecedeu e que, de alguma forma, preparou as bases para essa implantação.

De acordo com Ornelas (2017), docente e coordenadora pioneira da EJA/EaD ofertada no Centro de Educação de Jovens

e Adultos - Cesas, foram realizadas, de 2004 a 2015, diversas ações institucionais com o objetivo de viabilizar o fortalecimento da unidade existente e a criação de outras unidades de educação de jovens e adultos por meio da educação a distância, quais sejam:

- 1) Reuniões oficiais, em datas diversas, com as coordenações central e intermediárias sobre as seguintes temáticas: criação de uma escola de EJA/EaD; ampliação dos polos tecnológicos, no âmbito de cada regional de ensino, para atendimento de estudantes da EJA/EaD; inclusão de políticas educacionais relacionadas à EaD no regimento escolar da SEEDF; coleta, divulgação e análise de dados estatísticos relativos à EJA/EaD; inclusão de questões relativas à EJA/EaD na estratégia anual de matrícula; melhoria do atendimento a estudantes com deficiência ou altas habilidades no âmbito da EJA/EaD; e possibilidades de divulgação da EJA/EaD pela Assessoria de educação(Ascom) da SEEDF.
- 2) Criação e submissão às coordenações pedagógica intermediária e central, pela coordenação local do Cesas/EaD, em 2007, de documento intitulado “Proposta de criação de estrutura diretiva de EaD”, cujo objetivo foi sugerir a criação de uma área, dentro da estrutura administrativo-pedagógica da SEEDF, que gerenciasse as demandas relacionadas à EaD, dentre elas, a criação de escolas de EJA via EaD.
- 3) Submissão, em 2011, em reunião com gestores da Coordenação Regional de Ensino da CRE/PPC, com vistas à gestão central, de documento com histórico e sugestões a respeito da regularização do processo seletivo de profissionais para atuarem na EJA/EaD do Cesas; essa sugestão incluía a ampliação dessa regularização a todas as unidades que ofertassem EJA/ EaD no âmbito da SEEDF.
- 4) Criação, em 2011, do blog: Educação de jovens e adultos a distância: desafios do aprender, com o objetivo de divulgar informações sobre a EJA/EaD do Cesas.
- 5) Coleta, divulgação e análise de dados estatísticos relativos à EJA/EaD em eventos educacionais.
- 6) Reuniões, estudos, implantação e implementação da mudança do ambiente virtual de aprendizagem(AVA) e-ProinFo para o AVA moodle, de 2012 a 2014.
7. Formação continuada em EJA/EaD - para os profissionais envolvidos - sobre temas relacionados às duas modalidades.
8. Reuniões informativas, para duas secretarias estaduais de educação brasileiras, a respeito de normatização e operacionalização de EJA/EaD em seus estados.
- 9) Participação e coordenação do Grupo de Trabalho da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJAd), denominado “Educação a Distância”, em 2013. Para dar publicidade as suas ações, foi criado o blog: “EJA/EaD em debate na SEEDF”. Esse GT produziu o documento “Reestruturação da EJA a distância na SEEDF”, cujo texto foi incorporado, em 2014, às “Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014-2017”.

Nesse contexto, a trajetória dessas ações institucionais foram precursoras das que ocorreram a partir de 2015, com a intensificação de reuniões a respeito do fortalecimento da EJA/EaD e, posteriormente, com a criação do Grupo de Trabalho com objetivo similar, em 2016.

3.2 O Grupo de Trabalho (GT)

Após algumas reuniões envolvendo gestores centrais,

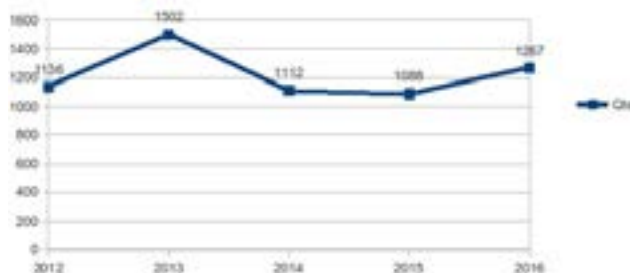
intermediários e locais da SEEDF, além de professores atuantes na educação a distância do Cesas, foi instituído, por meio do Processo nº 08400568/2016, com publicação no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF nº 208, de 04/11/16), um Grupo de Trabalho (GT), cujo objetivo foi identificar o legado da EJA/EaD existente e analisar as necessidades de ampliação do atendimento a estudantes jovens, adultos e idosos, bem como a inclusão da educação profissional na organização do trabalho pedagógico a eles oferecidos. Esse GT produziu os documentos necessários à criação e ao credenciamento de uma unidade escolar de educação básica e profissional destinada a jovens e adultos via educação a distância. O período de duração do GT foi de 180 dias, de outubro de 2016 a fevereiro de 2017.

O primeiro aspecto levantado no GT foi a questão histórica na qual a ação de criação dessa nova escola está inserida. Ela é parte de um movimento iniciado em 2004, com o surgimento do então projeto de educação de jovens e adultos por meio da educação a distância criado na SUBEB e desenvolvido no colégio Cesas.

Observou-se que diversas ações administrativo-pedagógicas já haviam ocorrido, mas não haviam alcançado efetividade. As possíveis causas disso são: a não incorporação dessas ações no plano estratégico central e, conseqüentemente, o não atingimento do grau de formalidade necessário. Nesse sentido, ressalta-se a importância da inclusão oficial dessa pauta no atual plano de governo, possibilitando e formalizando ações para a criação da referida escola.

A questão levantada em seguida foi: porque se faz necessário criar uma escola de educação de jovens e adultos e de educação profissional por meio da educação a distância? A resposta a essa pergunta é resultante do histórico da educação de jovens e adultos a distância do colégio Cesas, bem como dos dados estatísticos do Censo Escolar 2016, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantitativos de estudantes matriculados na EJA/EaD - 2012-2016



Fonte: Censo Escolar DF - 2012-2016.

O gráfico 1 apresenta a evolução de matrículas no Cesas, na modalidade da EaD, ao longo do período 2012-2016. A taxa de crescimento médio anual desse período foi de 2,20%. Esse crescimento reforça a necessidade de criação da unidade escolar com educação de jovens e adultos e educação profissional.

Considerando as especificidades das ações, o GT criou três subgrupos para discutir e executar ações em torno de subtemas pertinentes à questão central, qual seja, a criação da escola de EJA profissional via EaD. Os subgrupos criados foram os seguintes: 1) Projeto político pedagógico, Planos de curso e Guia do

estudante; 2) Infraestrutura física e tecnológica e 3) Pessoal. Esses três subgrupos intercalaram suas reuniões com reuniões gerais, subsidiando-as com as informações e os dados analisados, bem como com ações para levantamento de dados.

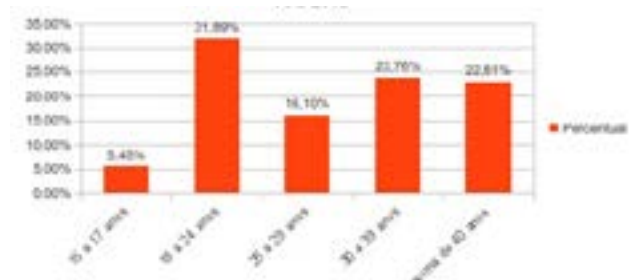
O Subgrupo de Trabalho nº 1 produziu, ao longo do período regulamentar do GT, os dois documentos fundamentais ao credenciamento junto ao Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF): Projeto Político-Pedagógico e Plano de Curso para Secretariado Escolar. Esses documentos foram incorporados ao Processo nº 08400568/2016, submetido à Coordenação de Supervisão Institucional e Normas de Ensino (Cosine), para fins de análise pedagógica e normativa. As ações dos demais subgrupos encontram-se em fase de operacionalização, concomitantemente à análise do referido processo, bem como o documento "Guia do Estudante".

A ação institucional que ocorreu em seguida foi a abertura de um novo processo, cujo objetivo foi a solicitação de criação e credenciamento da escola de EJA/EP/EaD, com a anexação dos referidos documentos produzidos.

3.3 Panorama da Educação a Distância na Educação de Jovens e Educação Profissional na SEEDF

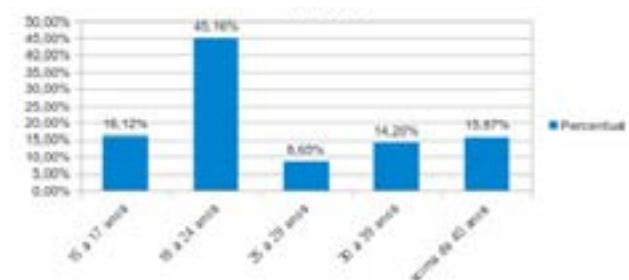
Considerando os dados do Censo Escolar do ano de 2016 com relação à faixa etária de idade dos estudantes que frequentam a educação a distância ou a educação presencial, observa-se que os estudantes da EaD tendem a ter mais idade que os da educação presencial. Assim, a oferta da educação profissional por meio da EaD atenderá a estudantes que não podem estudar presencialmente, ou mesmo àqueles que preferem estudar a distância.

Gráfico 2 - Percentual de estudantes por faixa etária na EJA/EaD - 2016.



Fonte: Censo Escolar DF - 2016.

Gráfico 3 - Percentual de estudantes por faixa etária na EJA Presencial - 2016.



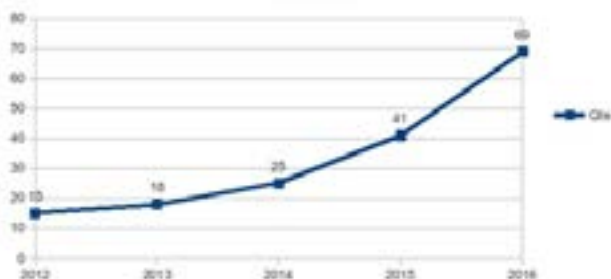
Fonte: Censo Escolar DF - 2016.

Dessa forma, constata-se, por meio da análise dos gráficos a seguir, essa diferença etária, uma vez que estudantes da educação presencial da faixa etária de 15 a 24 anos representam 61,28%, enquanto os maiores de 24 anos totalizam 38,72%. Na EaD, observa-se uma maior demanda de estudantes maiores de 24 anos, perfazendo 62,66% do total, contrapondo os 37,34% da faixa etária de 15 a 24 anos.

Assim, a criação de uma unidade escolar que uma Educação de Jovens e Adultos e educação profissional por meio da Educação a Distância é uma proposta inovadora da Secretaria de Estado de Educação, cujo objetivo central é a ampliação do acesso à escolarização com profissionalização no Distrito Federal.

A criação dessa escola corrobora a necessidade de ampliar diferentes formas de atendimento para a diversidade de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, bem como para os novos sujeitos que compõem a modalidade. Dessa forma, apesar de o número de estudantes de 15 a 17 anos na Educação a Distância representar apenas 5,45%, observa-se um crescimento significativo desse quantitativo no período de 2012 a 2016, conforme o gráfico 4.

Gráfico 4 - Quantitativo de estudantes de 15 a 17 anos matriculados na EJA/ EaD - 2012-2016



Fonte: Censo Escolar DF - 2012-2016.

Esses dados demonstram que a Educação a Distância tem ampliado substancialmente seu público, com aumento do número de estudantes jovens. Desse modo, as informações do Censo Escolar da SEEDF e da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD/2015-2016), realizada pela Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal (CODEPLAN) têm contribuído para o planejamento da escola de Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional via Educação a Distância, tendo em vista os quantitativos relacionados ao nível de escolaridade dos residentes no Distrito Federal, apresentados no gráfico 5, que ratificam a necessidade de ampliação de oferta na modalidade EaD.

De acordo com o gráfico 5, verifica-se que 29,54% dos entrevistados não concluíram o Segundo Segmento da EJA, o que corresponde ao Ensino Fundamental – Anos Finais. Observa-se ainda que um total de 11,67% que não finalizaram ou interromperam o Terceiro Segmento de EJA, correspondente ao Ensino Médio, perfazendo um total de 41,21% estudantes que não concluíram a Educação Básica.

Considerando a oferta via Educação a Distância, outra informação relevante apresentada na PDAD-2015/2016 é a de que, no Distrito Federal, 71,17% da população possui acesso à

Gráfico 5 - Percentual da população segundo o nível de escolaridade. Distrito Deferal 2015-2016.



Fonte: CODEPLAN, PDAD 2015-2016.

internet. Desses, 51,18% a acessam pelo computador de casa e 17,97% pelo telefone celular. Afirmaram não acessar a internet 28,83% dos declarantes. Nas regiões de alta renda, como Plano Piloto, Lago Sul e Jardim Botânico, a maioria da população acessa a internet por meio de computador doméstico, enquanto que nas regiões de baixa renda, como SIA - Estrutural, esse percentual é de 24,31%.

A fim de assegurar que todos os que desejem estudar via tecnologias digitais possam fazê-lo, é imprescindível que, nas regiões administrativas (RA) mais carentes economicamente, seja possível o estabelecimento de parcerias com instituições que possuam essas tecnologias – dentre elas a internet.

Em relação à ocupação dos declarantes, a partir da análise das informações, estimou-se que havia um total de 1.254.842 (Um milhão, duzentos e cinquenta e quatro mil, oitocentos e quarenta e dois) ocupados no período apurado pelo Censo. Desses, 5,56% trabalhavam na construção civil; 27,60% no comércio, 21,65%, atuavam na administração pública (administração direta, empresas públicas e fundações) e 17,55% em serviços gerais. Os demais 26,79% estavam distribuídos em diferentes setores de atividade. Essas informações demonstram que cursos de educação profissional que tenham atuação nessas áreas podem contribuir para o crescimento educacional, além de qualificar um percentual significativo de trabalhadores do Distrito Federal.

A renda familiar constitui um indicador amplamente utilizado para análise da situação socioeconômica de uma população. Em estudo baseado na Pesquisa por Amostra de Domicílios - PDAD-2015/2016, realizado pela CODEPLAN, as regiões administrativas foram divididas em quatro grupos, com base nas rendas domiciliar e *per capita*. As rendas mais altas estavam localizadas no Lago Sul, Park Way, Sudoeste/Octogonal, Plano Piloto, Jardim Botânico e Lago Norte. Nesse grupo, encontravam-se a população com maior grau de instrução e qualificação, com predomínio de funcionários e empregados públicos, profissionais liberais, empresários, entre outros. A maior participação de regiões estava na classe média baixa, com 13 regiões, e na classe média alta, com nove regiões, totalizando 58,70% e 26,49% da população, respectivamente. No outro extremo, nas regiões de baixa renda, encontrava-se a faixa de população que geralmente compõe a mão de obra menos especializada e com menos instrução, estabelecidos na construção civil, em empregos domésticos e no comércio.

Conforme descrito no estudo da PDAD-2015/2016, existe alta correlação entre a renda e a educação, indicando que uma

das formas eficientes de combater as desigualdades observadas no Distrito Federal, a médio e longo prazos, consiste em se investir na educação, em todos os níveis e modalidades. A implementação de políticas públicas educacionais, como a criação de uma unidade escolar para atender jovens, adultos e idosos com oferta de educação profissional via Educação a Distância representa um avanço significativo, visto que permitirá que parte da população, historicamente excluída do processo de desenvolvimento social, tenha acesso à educação formal.

4. Considerações Finais

De acordo com o estudo realizado, por meio do Censo Escolar da SEEDF e da Pesquisa Distrital de Amostra e Domicílios (PDAD), observa-se uma correlação da renda com a escolaridade e com acesso às tecnologias digitais. Assim, a criação de uma escola com oferta de Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional e Educação a Distância amplia a possibilidade de oferta à educação de jovens e adultos e educação profissional a uma parcela significativa da população que não tenha tido acesso ou que tenha interrompido, por motivos diversos, sua trajetória escolar. Além disso, essa iniciativa contribuirá sobremaneira para diminuição

da desigualdade social tendo a Educação como “instrumento” emancipador.

Ações institucionais para a criação de uma escola de jovens e adultos em busca de educação de jovens e adultos e profissional via educação a distância têm sido realizadas desde 2004, com efetivação político – pedagógica a partir do final de 2015. Essas ações, em sua intencionalidade sistêmica, foram organizadas em três grandes subgrupos, de acordo com sua natureza, em pedagógicas, relativas à estrutura física e tecnológica e voltadas aos profissionais envolvidos. Elas ocorreram de outubro de 2016 a fevereiro de 2017, no âmbito do Grupo de Trabalho especialmente criado para tal. Após sua submissão à Coordenação de Supervisão Institucional e Normas de Ensino - Cosine, abriu-se um novo processo, solicitando, ao Conselho de Educação do DF, a criação e o credenciamento de uma escola de educação de jovens e adultos e profissional por meio da educação a distância.

Nesse sentido, considera-se que há relevância científica e social nesse estudo, uma vez que a análise qualitativa e quantitativa dos resultados alcançados relacionados às ações institucionais implementadas possibilitam reflexões teórico-práticas sobre a viabilidade de criação de uma escola, pioneira no Brasil, de educação de jovens e adultos a distância, em Brasília, Distrito Federal. ■

Nota

¹ Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 13 abr. 2017.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 30 maio 2017.

FERNANDES, Francisco, LUFT, Celso Pedro e GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. 50 ed. São Paulo: Globo, 1998.

GODOY A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, 35(4), 65-71. 1995b.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa por amostra de domicílios-PDAD-2016**. Brasília, CODEPLAN. 2017.

_____. **Censo Escolar 2012-2016**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2017.

GATTI, B. **Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional**. Fundação Carlos Chagas. Sem.IME – USP- maio, 2012.

MINAYO, C.S.(org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 29. ed. In: Petr Morin, Edgar. (2002). **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Trad. Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORNELAS, Maysa Barreto Ornelas. **Comunicação Oral**. Brasília, 2017.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Desafios e possibilidades do ensino contextualizado na Educação de Jovens e Adultos

 João Paulo Santos Neves*

Resumo: Com a temática sobre os desafios e possibilidades do ensino contextualizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordando reflexões acerca da história e os contextos da EJA, ressaltando os percalços pelos quais passaram os sujeitos desta modalidade, este trabalho traz consigo reflexões acerca das dificuldades enfrentadas pelos educadores ao cumprir seu papel e também as dificuldades dos alunos que passam pela escola tardiamente e enfrentam diversos problemas seja ele de ordem econômica, social, física ou intelectual. E, por conseguinte, discute a necessidade de uma abordagem contextualizada que identifique e legitime a importância desta modalidade para o desenvolvimento educacional, bem como esta metodologia, a contextualização, que precisa ser difundida e melhor compreendida em seu cerne, para que seja aplicada de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Todo o trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa de campo com um professor e uma turma de alunos da EJA de Goiás. Os resultados apontaram como desafios, a evasão que ainda está presente no contexto da EJA, e a dificuldade de promover um ensino contextualizado com o cotidiano vivido pelos sujeitos. Como possibilidades, propomos uma abordagem contextualizada por meio de entrevista e questionários a fim de identificar as vivências e a partir de então, proporcionar um ensino significativo para eles.

Palavras-chave: Ensino. Contextualização. Educação de Jovens e Adultos.

*João Paulo Santos Neves é mestrando em Ciências da Educação pelo Universidad Colúmbia del Paraguay – PY, pós-graduando no Ensino de Química pela Universidade Cruzeiro do Sul, especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC), licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Uruaçu (2014). Professor de Química no Colégio da Polícia Militar de Goiás - Unidade Waldemar Mundim - Goiânia/GO (2016). Professor do Curso Superior em Pedagogia da Fundação Antares de Pesquisa e Pós Graduação (FAESPE) - Goiânia/GO (2015-2016). E-mail: joaoppaulo1508@hotmail.com.

Introdução

Ao tomar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) objeto de estudo, fez-se necessário analisar e apropriar conhecimentos acerca de suas particularidades, a partir de suas características específicas, bem como os segmentos populacionais ao qual se destinam. Deste modo, observa-se que a EJA deve ter modelo pedagógico próprio, que busque amplamente a formação dos jovens e adultos a fim de contribuir com a correção das disparidades sócio-educativas que foram criadas no decorrer de cada realidade dos sujeitos (BRASIL, 2000).

A EJA, quando compreendida mediante sua abrangência histórica, social, política e conceitual, como campo das práticas educativas, configuram-se como um processo marcado pela descontinuidade, vulnerabilidade e diversidade de trajetórias pessoais dos sujeitos (ARROYO, 2007; MACHADO, 2001). Entretanto, a partir dos dispositivos legais que se constituíram desde os anos de 1990, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Parecer n.11, de 20 de maio de 2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA obteve avanços como a garantia de financiamento das matrículas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A EJA deve ser compreendida como uma modalidade de educação multicultural, marcada pelo contexto vivenciado pelos sujeitos, uma vez que se pretende uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural (GADOTTI, 2000). Ainda segundo Gadotti (2000), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. É necessário que o educador conheça o meio do educando, pois é através da realidade desses jovens e adultos que haverá uma educação de qualidade. Assim, este público necessita ver a aplicação do que está aprendendo na escola com o seu cotidiano e, ao mesmo tempo, precisa de estímulo para resgatar a sua autoestima e autonomia, pois sua “ignorância” lhes traz ansiedade, angústia e “complexo de inferioridade” (PAIVA, 2003).

Desta forma, que desafios e possibilidades estão envolvidos na efetivação de um ensino contextualizado na EJA a partir do cotidiano dos sujeitos da EJA? Diante desse problema, o objetivo central da pesquisa foi o de implementar práticas de ensino contextualizado numa turma da EJA de modo a permitir a identificação de desafios e possibilidades da contextualização do ensino de Química com o cotidiano do aluno e aluna da EJA.

Reconhecendo a EJA como uma modalidade e partindo do questionamento levantado e os objetivos que se pretende alcançar, este trabalho faz uma reflexão do quão importante e afirmativo é o direito a educação principalmente neste segmento, que merece medidas de proteção por parte das políticas públicas de educação, pois o público desta modalidade sofreu uma situação de exclusão que se instaurou historicamente e, hoje, tenta-se corrigir tais falhas (PICONEZ, 2002).

Segundo Crawford (2001), o ensino contextualizado é um conceito que incorpora e se materializa em muitas pesquisas no campo cognitivo e principalmente na área educacional. Através dele é possível dar significado ao conhecimento, ampliando

possibilidades de interação entre diferentes áreas do conhecimento e, no caso da EJA, é fundamental que esta perspectiva de contextualização que favorece o desenvolvimento cognitivo e educacional esteja presente nas práticas de ensino da modalidade.

A partir da Lei n. 9.394/96, a modalidade de EJA obteve as condições políticas necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes para seus sujeitos. Foram possíveis novas reflexões e inquietações acerca da contextualização, quando enunciado a reforma do ensino médio. Assim, estas e outras propostas norteiam o trabalho, no qual se pretende partir do mundo real (particular e coletivo) dos alunos e alunas, a fim de ajudar no avanço do processo de aprendizagem (ROMANELLI, 2006).

O contexto da Educação de Jovens e Adultos

Atualmente, é possível identificar aceleradas transformações nos processos econômicos, políticos, sociais e culturais que exigem novas posturas para que os indivíduos possam participar ativamente das riquezas e conhecimentos social e economicamente produzidos. Porém, tais mudanças promovem transformações positivas para alguns, e no outro viés, acentuam desigualdades (sociais, científicas, tecnológicas, culturais, etc.) que possivelmente irão refletir nas condições de acesso à escola, centros eruditos de cultura além da extensão da escolaridade (PAIVA apud FRIEDRICH et al., 2010).

A partir deste breve panorama, a parte econômica na maioria das vezes irá determinar a dinâmica das outras instâncias (escolar e social). Crianças e jovens pertencentes às famílias de baixa renda, na maioria das vezes têm necessidade de trabalhar cada vez mais cedo para manter-se ou contribuir para a renda familiar, o que dificulta, quando não impede, seu acesso, permanência e progresso na escola. Para tanto, a tabela 1 (a seguir) demonstra o prospecto de número de matrículas na EJA entre os anos de 2007 a 2013, na qual se percebe o grande número de sujeitos que recorrem a esta modalidade como possibilidade de continuidade dos estudos que lhes fora negado na idade própria.

Machado (2011) e Gomes (2011) reconheceram com preocupação a queda das matrículas na EJA, especialmente, a partir de 2007, entretanto, Souza (2013) em estudo comparativo entre o aumento de carteiras de trabalho assinado e a redução de matrículas na EJA no período de 2010 a 2012, afirma que:

Quando comparamos os gráficos de matrículas iniciais de EJA de cada Estado com seus respectivos gráficos de evolução das carteiras de trabalho assinadas encontramos nas fases de maiores quedas nos índices de matrículas em EJA, a tendência no crescimento dos índices de carteiras de trabalho assinadas, ou, o crescimento da oferta de empregos com carteiras assinadas. Inferimos, então, que à medida que aumentaram as ofertas de trabalho formal, os alunos abandonaram a escola ou a ela não retornaram, após ingresso/reingresso no trabalho (SOUZA, 2013, p. 77-78).

É importante ressaltar as diferenças inter-regionais que influenciam os dados obtidos para o número de matrículas registradas no País, além das variações existentes no interior de cada região de Estado para Estado. Pode-se observar na

Tabela 1 – Número de matrículas da EJA por etapa de ensino – Brasil (2007-2013).

| Ano | Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino | | | |
|-------------------------------------|--|-------------|-------------|---------------------|
| | Total | Fundamental | Médio | % de matrículas EJA |
| 2007 | 4 985 338 | 3 367 032 | 1 618 306 | - |
| 2008 | 4 945 424 | 3 295 240 | 1 650 184 | - |
| 2009 | 4 661 332 | 3 094 524 | 1 556 808 | 8,87 |
| 2010 | 4 287 234 | 2 860 230 | 1 427 004 | 8,32 |
| 2011 | 4 046 169 | 2 681 776 | 1 364 393 | 7,94 |
| 2012 | 3 906 877 | 2 561 013 | 1 345 864 | 7,73 |
| 2013 | 3 772 670 | 2 447 792 | 1 324 878 | 7,54 |
| Variação (%) 2012 - 2013 | -3,4 | -4,4 | -1,5 | -0,19 |

Fonte: (MEC/ INEP / DEED, 2014).

Nota: Inclui matrículas de Educação de Jovens e Adultos nas modalidades presencial e semipresencial; EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

tabela 1 que apesar do número de matrículas ter caído consideravelmente entre os anos de 2008 a 2012, muitas ações estão sendo feitas para que a Educação de Jovens e Adultos continue persistente e contribuindo para o avanço da educação no país.

A conjuntura nacional, as políticas públicas fragmentadas, as relações sociais de trabalho, a estrutura do emprego e de distribuição da renda, as condições materiais de vida, a insuficiente cobertura da escola regular destinada a crianças e adolescentes – agravada pelos elevados índices de evasão e repetência – fazem com que os índices tenham se apresentado nesta conjuntura (PAIVA apud FRIEDRICH et al., 2010).

Segundo os dados do gráfico 1, há um prospecto dos dados gerais sobre o analfabetismo, registrados em 2013.

Gráfico 1 - Dados gerais sobre o analfabetismo por UF em 2013



Fonte: Pnad/IBGE 2013.

Observa-se que em média 8,5% da população brasileira ainda não é alfabetizada, isto é, aproximadamente 16 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. Porém, muitas unidades

federativas do Brasil, apresentam dados muito superiores aos registrados em nível nacional como se pode observar no gráfico 1.

Castro (2009) constata que, a taxa de analfabetismo dentro de uma mesma geração é pouco sensível a mudanças com o passar dos anos e que ‘a queda’ do analfabetismo está ocorrendo pela escolarização da população mais nova e pela própria dinâmica populacional com a ‘saída’ dos idosos analfabetos (morte).

Se analisar de forma aprofundada, é possível identificar que a história da educação brasileira passou por diversos períodos, e que durante sua trajetória sofreu várias mudanças e reformas segundo o perfil da época.

Em observância ao número de matrículas na Educação Básica por etapas, segundo a Dependência Administrativa em 2012, a tabela 2, apresenta dados levantados pelo Ministério da Educação (MEC) e INEP.

Tabela 2 – Número de matrículas na EJA por Dependência Administrativa em 2012.

| Dependência Administrativa | Educação de Jovens e Adultos | | |
|----------------------------|------------------------------|------------------|------------------|
| | Total | Fundamental | Médio |
| Total | 50 545 050 | 2 561 013 | 1 345 864 |
| Federal | 276 436 | 1 299 | 14 579 |
| Estadual | 18 721 916 | 916 198 | 1 200 061 |
| Municipal | 23 224 479 | 1 600 720 | 43 047 |
| Privada | 8 322 219 | 42 796 | 88 177 |

Fonte: MEC/Inep/DEED, 2013.

Notas: (a) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.
(b) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
(c) Ensino Fundamental: inclui matrículas das turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.
(d) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
(e) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Segundo os dados apresentados na tabela 2, é possível identificar um número expressivo de matrículas no nível médio nas dependências Estadual e Privada, porém, a oferta municipal

tem seu número reduzido consideravelmente. Uma observação importante a se levantar, é que em ambos os segmentos (fundamental e médio), a rede privada de ensino, se expressa em maiores números, quando comparados às esferas Federal e Municipal, nesta para o nível médio.

A partir da análise dos dados apresentados e corroborando com as ideias de Machado (2011), o qual afirma que a partir dos dados do IBGE/Pnad de 2009 que o Brasil possuía 70% da população acima de 18 anos, sendo que, destes, mais de 10% são analfabetos e menos de 10% estão matriculados em algum nível de ensino. Ou seja, não é pela quantidade de matrículas da EJA que se pode afirmar que o atendimento está aquém, mas pela quantidade de pessoas que poderiam estudar e não estudam. Essa questão precisa ser mais bem analisada, e os dados do Censo podem contribuir para o diagnóstico e a proposição de políticas de ampliação da oferta dessa modalidade de ensino. A oferta de EJA segue a mesma distribuição do ensino regular, ou seja, a rede municipal é predominante no ensino fundamental e a rede estadual no ensino médio.

Isso pode sinalizar um problema, sobretudo para o trabalhador que precisa de motivação para voltar à escola. Menos escolas, mais dificuldades, sobretudo nos grandes centros urbanos em que o deslocamento pode se tornar um impeditivo para acesso aos locais de oferta, além das dificuldades de conciliar o trabalho com a vida escolar.

Paulo Freire no contexto da EJA

Paulo Freire foi um educador e militante, tendo toda a sua vida devotada à construção de uma educação libertadora que capacitasse os oprimidos a lutar contra as forças opressoras do capitalismo (GADOTTI; ROMAO, 2008). Considerado como subversivo e além de seu tempo, suas reflexões construíram-se à luz de sua prática enquanto educador no Brasil e no exílio. É lembrado como intelectual que mostrou a profunda coerência entre teoria e prática da educação e do educador, de fato revolucionário, que nos mostrou a importância da necessária militância na educação – entendida como um ato político. Pressupondo que a educação não é – e tão pouco será – neutra, ela sempre trabalhará a serviço de uma ideologia. A educação e a ideologia caminham juntas na construção de crenças, valores e representações simbólicas no interior dos processos educativos (FERREIRA, 1990).

Sendo assim, a Educação popular é vista como fonte de produção do conhecimento altamente carregada de intencionalidade. Pela primeira vez se estabelece um vínculo entre educação e política, e educação e luta de classes. A educação deixa de ser vinculada somente à transmissão de saberes e passa a ser ato político (FREIRE, 1997).

Ao citar Freire nos estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos, é eminente desmistificar toda a educação brasileira voltada a esse público, uma vez que a história da educação de adultos no Brasil está estreitamente ligada a sua imagem. Em 1964, o então presidente João Goulart o convidou para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização. O “método” Paulo Freire, desenvolvido nessa época, teve sua primeira aplicação na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Com o sucesso da experiência, passou a ser conhecido em todo país, sendo

praticado por diversos grupos de cultura popular. O método silábico de aprendizagem partia da ideia de que conhecendo as sílabas e juntando-as poder-se-ia formar qualquer palavra. Para o método de Freire, o princípio básico era: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, prescindindo da utilização de cartilhas (PAIVA apud FRIEDRICH et al., 2010).

Segundo Ribeiro (1997) havia ali uma etapa preparatória, quando o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar, levantando ainda o universo vocabular utilizado pelo grupo para expressar a realidade. Como apresentado no tópico anterior, a EJA no Brasil constituiu-se muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento da Nação. Consequências como: os males do sistema público regular de ensino e as precárias condições de vida da maioria da população acabaram por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

É nesse contexto que Freire se consagrou como precursor da educação de adultos, pois seu método contextualizado que partia da realidade vivida pelos sujeitos delineou o caminho a percorrer pelas gerações futuras. Um número considerável de excluídos do sistema formal de ensino, por se encontrar em condições de vida precárias ou por ter tido acesso a uma escola de má qualidade ou, então, por não ter tido acesso à escola, se defronta com a necessidade de realizar sua escolaridade, já adolescentes ou adultos, para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância (HADDAD, 1994).

Assim, percebe-se que educador e educandos devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola. Silva e Sampaio (2013) levantaram dados acerca dos métodos de alfabetização de Paulo Freire, exemplificando com entrevistas e narrativas de educandos e coordenadores dos círculos.

Nas vozes de Francisca de França, Idália Marrocos da Silva e Luzia de Andrade (educandas) e de Lenira Leite Matos da Costa, Pedro Neves Cavalcante e Rosalí Maria Liberato Cavalcante (coordenador e coordenadoras) os pesquisadores perceberam que quando no bairro Alto da Alegria, se fazia o anúncio das aulas, das conversas ainda assustadas entre alunos e coordenadores, estes ocorriam por meio de um processo dialógico, nas calçadas, ruas empoeiradas, caminhos íngremes e ornamentados timidamente pelo xique-xique e gravetos secos de velames próprios daquela região (SILVA, 2013).

Segundo Valquíria:

Entrávamos de casa em casa, dávamo-nos a conhecer, abraçávamos as pessoas com sinceridade, ríamos, ouvíamos e contávamos histórias, e haja conversa... Assim, fomos ganhando confiança. Sim, porque no início a desconfiança era quase geral, porque eles mesmos diziam “de esmola grande o cego desconfia”, e vencer a resistência do caboco desconfiado é difícil, porquanto estavam calejados de promessas, de enganações e de uma verdade que se repetia há muito tempo, que “pobre só é lembrado em época de eleição” (SILVA, 2013, p. 4).

Com visitas e conversas informais, foram identificadas cerca de 410 palavras, das quais foram escolhidas dezesseis para se trabalhar uma proposta de alfabetização de 40 horas semanais,

tendo sido a primeira para iniciar o processo de alfabetização: *belota*, que denomina os enfeites das redes e dos utensílios dos vaqueiros (SILVA; SAMPAIO, 2013).

Junto às aulas, todos os dias os coordenadores e coordenadoras dos círculos se reuniam para discutir e trocar experiências. Passavam toda a manhã avaliando a aula da noite anterior, debatendo os desafios e pensando em como superá-los. As tardes eram dedicadas ao planejamento da aula da noite e neste movimento iam reinventando a teoria e o método, criando novos slides e novas formas de mediar a leitura dos alunos (GUERRA, 2013).

O contato direto que os coordenadores mantinham com os possíveis alfabetizando em suas comunidades promovia o reencontro dos homens com sua história social, por isso, segundo Guerra (2013), os educandos e educandas não se sentiam estranhos nos círculos de cultura, e assim não se tratava de uma empiria por ela mesma, mas sim de um diálogo esperançoso que os homens e mulheres mantinham entre si e assumiam a condição de gente. Em entrevista feita em Angicos, com Francisca de França Germano ela afirma: “[...] ela (a professora) escrevia no quadro TI – JO – LO! PO – VO! Eu não sabia o que era povo. Eu não sabia se era povo, aprendi na escola de Paulo Freire”.

Esses relatos e depoimentos da experiência do método de Paulo Freire na alfabetização de adultos demonstram que a eficácia do processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionada à contextualização do conteúdo, naquele caso em particular, o conteúdo era a própria linguagem escrita que precisava ser apreendida pelos educandos.

A abordagem contextualizada e os sujeitos da EJA

Segundo Souza (2013), verifica-se que em linhas gerais, a abordagem contextualizada implica em criar condições para uma aprendizagem motivadora, no sentido de pertencer e agir com relação ao próprio conviver do sujeito, a fim de superar o distanciamento entre os conteúdos estudados e a experiência de cada um, estabelecendo relações a partir da natureza histórica, cultural e social de cada meio particular.

Piconez (2002) traz reflexões sobre a restrição do conhecimento, pois ele afirma que partir dos conhecimentos que os indivíduos possuem não significa restringir-se a eles, nem mesmo reduzir o conhecimento científico, pois é função social da escola ampliar o universo particular dos conhecimentos e proporcionar condições para que estabeleçam vínculos entre os indivíduos da sociedade compartilhando seus conhecimentos e vivências educativas e sociais, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Freire (1997) contribuiu significativamente para o uso da prática de um entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Seguindo as linhas do pensamento de Freire, é necessário analisar não somente o processo educativo, mas as interferências da estrutura social, para um público marginalizado e excluído de seus direitos.

Ainda segundo Freire (1997), a sociedade brasileira fechada, se havia desestruturado, configurando um colapso em sua estrutura historicamente construída, ou seja, chegara ao

momento em que a sociedade passou a ser mais “aberta” e “democrática”; todavia, trata-se dos termos “aberta” e “democrática” entre aspas, pois sua abertura e democracia foram significativas para uma pequena parcela da sociedade brasileira, enquanto os marginalizados e excluídos sociais, gozavam desta abertura democrática em processos gradativos que mais pareciam excluir do que democratizar. O povo emergia, inseguindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de mero objeto da história (PAIVA, 1973).

A trajetória da EJA no Brasil sempre sofreu interferências dos determinantes históricos, sociais e políticos de cada momento específico e ainda busca seu lugar dentro de cada um dos determinantes. O distanciamento entre conteúdos pragmáticos e a experiência vivenciada pelos alunos corresponde a um fator acerca do desinteresse pelos estudos. Reportados à Conferência de Hamburgo, alguns compromissos reiteram a relevância desta pesquisa, pois

[...] a EJA deve ter uma visão ampla do processo produtivo e do mundo do trabalho com vistas à eliminação de todas as formas de exclusão e discriminação [...] Desenvolver a EJA segundo um enfoque intercultural, de educação para o exercício da cidadania democrática, da justiça social e de uma cultura de paz [...] Pensar em sistema educativo que seja inclusivo, centrado nos sujeitos, que reconheça as experiências e os saberes das diferentes culturas, comprometendo-se com projetos de vida pessoal e coletivo (CONFERÊNCIA..., 1999, p. 32-33).

À medida que a sociedade se desenvolve novas possibilidades de crescimento profissional surgem, mas, por outro lado, exigem maior qualificação e constante atualização de conhecimentos e habilidades. Tais mudanças ocorridas no mercado de trabalho vêm exigindo mais conhecimentos e habilidades das pessoas, assim como atestados de maior escolarização, obrigando-as a voltar à escola básica, como jovem, ou já depois de adultas, para aprender um pouco mais ou para conseguir um diploma.

Em meio a uma sociedade contraditória e cheia de lutas de classes, com diferenças sociais visíveis em termos econômicos, políticos, culturais e educacionais, os sujeitos da EJA pertencem na maioria das vezes, às classes populares e são marginalizados cumulativamente pelos devaneios da história (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000).

Assim, estes indivíduos travam lutas diárias contra a exclusão social que foi imposta a eles, na busca de sobreviver à dinâmica do capital, da profissionalização e da inserção no mundo do trabalho (DAMASCENO, 1990). Como se não bastasse a luta diária contra a exclusão, eles se veem mais pressionados pelo crescente uso das tecnologias que vem privilegiando cada vez mais uma pequena parcela da sociedade com um tipo de competência que ainda não é disponível a todos, mesmo em um mundo tido como “globalizado”.

Ao pensar sobre o ensino, é necessário que o concretize aplicando em sala de aula o que se vivencia no cotidiano, pois somente assim será possível trazer o mundo para dentro da sala de aula, relacionando teoria e prática. É através da abordagem contextualizada com o cotidiano que será possível diminuir o distanciamento dos conteúdos, promovendo assim uma aproximação das atividades diárias levando o aluno a refletir

sobre o consumo e a mudança de hábito frente à natureza (WARTHA; ALÁRIO, 2005).

É possível se questionar se os sentidos dos conteúdos só são possíveis de serem estabelecidos porque estão contextualizados. Ou seja, abordar os conteúdos de forma contextualizada faz parte do processo de aprendizagem, além de facilitá-lo. Um exemplo seria a elaboração de mapas mentais, experimentos, aulas de campo, relatos de experiência a fim de facilitar a aprendizagem de conceitos fundamentais contribuindo para mudanças de concepções, ocorridas em função do processo ensino/aprendizagem. No entanto, a ausência de tais práticas acaba por fazer com que o ensino torne-se algo virtual, ou seja, o aluno não consegue imaginar como os fenômenos ocorrem, dificultando o aprendizado e diminuindo o interesse pelo conhecimento.

As Orientações Curriculares para o ensino médio mostram que:

De forma geral, nos programas escolares, é que persiste a ideia de um número enorme de conteúdos a desenvolver, com detalhes desnecessários e anacrônicos. Dessa forma, os professores obrigam-se a “correr com a matéria”, amontoando um item após o outro na cabeça do aluno, impedindo-o de participar na construção de um entendimento fecundo sobre o mundo natural (BRASIL, 2008, p. 108).

A EJA deve ser multicultural para que se desenvolva o conhecimento e a integração entre saber científico e saber cultural. De acordo com Gadotti (2000), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação, que reconheça a realidade desses jovens e adultos é que será uma educação de qualidade.

Para tal condição, o ensino deve ser desenvolvido de maneira questionadora e associada à realidade vivenciada pelo professor e pelo aluno. Isto ocorre quando é rompida a dinâmica de ensino dogmática e conteudista fundamentada no conhecimento bancário tão condenado por Freire em sua obra. No qual o aluno é visto como um depósito de conhecimento que lhe é repassado sem a preocupação no desenvolvimento do caráter crítico e questionador do aluno.

O efetivo aprendizado exige o comprometimento com a cidadania, com a ética e com mudança na postura do processo em relação à sua prática didático – pedagógica, que deve ser voltada para o ensino ligado diretamente ao cotidiano do estudante, abordando a essência de cada aula de maneira simples para encorajar os alunos (ROMANELLI, 2006).

Segundo Santos e Schnetzler (2003):

Pode-se considerar que o objetivo central do ensino para formar o cidadão é preparar o indivíduo para que ele compreenda e faça uso das informações básicas necessárias para sua participação efetiva na sociedade tecnológica em que vive. O ensino precisa ser centrado na inter-relação de dois componentes básicos: a informação e o contexto social, pois, para o cidadão participar da sociedade, ele precisa não só compreender o mundo, mas a sociedade em que está inserido (SANTOS; SCHNETZLER, 2003, p. 93).

Como função principal da educação nacional, a educação para a cidadania, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988 e a legislação de ensino, tem sido defendida pelos educadores. É

necessário, urgentemente que se busque um redirecionamento para a função do ensino atual e um levantamento de subsídios para sua transformação.

Não basta incluir alguns temas sociais ou dinâmicas de simulação, ou até mesmo debates em sala de aula. É preciso ter claro que ensinar para a cidadania significa adotar uma nova maneira de encarar a educação, pois o novo paradigma vem alterar significativamente o ensino atual, propondo novos conteúdos, metodologias, organização do processo de ensino-aprendizagem e métodos de avaliação (SANTOS; SCHNETZLER, 1996).

Tal importância sobre a contextualização dos temas sociais é evidenciada, pelo interesse despertado nos alunos quando se trata de assuntos vinculados diretamente ao seu cotidiano. Enquanto que, de acordo com Lima e Silva (1997, p.6) “o trabalho descontextualizado tem se mostrado com frequência, improdutivo para promover a formação de um cidadão”.

Considerações finais

A partir dos estudos realizados, percebeu-se que a EJA apresenta peculiaridades que somente a esta modalidade de ensino se adequa. Assim, os sujeitos possuem dificuldades para frequentar a escola e apropriar do conhecimento de acordo com a proposta metodológica tradicional e descontextualizada em que são ensinados. É preciso repensar a metodologia de ensino, a fim de que, tais conteúdos sejam efetivamente compreendidos e aplicados no cotidiano. É importante propor reflexão e mudança em sala de aula, procurando-se discernir os conhecimentos construídos e advindos do mundo externo (sociedade, família, trabalho) e interno (escola), para que ambos estejam em harmonia e o processo de ensino-aprendizagem passe a ser significativo.

Portanto, as discussões acerca do ensino na EJA precisam atingir os professores que já atuam nessa modalidade de ensino, através de espaços de formação continuada e, principalmente, os licenciandos em seu processo de formação. É importante reconhecer quais são os fatores que realmente motivaram esse processo de opção pela EJA, a fim de que possamos compreender que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que convive com muitas transformações e adequações. Algumas dessas são decorrentes de outras transformações e adequações pelas quais passam a modalidade regular e os efeitos sobre seus atores - estudantes e professores.

Nesse sentido, a proposta de contextualizar a EJA pauta-se em valores oriundos dos próprios sujeitos pertencentes à comunidade e que, para tanto, é necessário persistência e interação com os sujeitos envolvidos. Ao professor cabe este papel, possível de ser realizado desde que sua formação pedagógica e política lhe proporcionam possibilidades de empreender outra maneira de educar.


A EJA deve buscar consolidar indivíduos atuantes na sociedade, que emitam sua opinião, que critiquem, dialoguem, e são os conteúdos relevantes, atuais e interessantes, aprimorando o senso crítico. É a falta desse método, que inviabiliza uma educação de qualidade. ■

Referências bibliográficas

- ALVAREZ, S. E. et al. (orgs.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.
- AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Matemáticas e da Natureza e suas tecnologias**, p. 22. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2015.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2008. v. 2.
- CASTRO, J. A. **Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira**, Educ. Soc. vol. 30, n. 108, p. 673-697, Campinas, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0330108.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**, 5, 1999, Belém. Brasília: UNESCO/SESI, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2015.
- CRAWFORD, M. **Teaching in context builds understanding**. Contextual Teaching Exchange, Waco, Aug. 2001. p.10-25.
- DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Edições UFC, 1990.
- FERREIRA, M. J. V. **Princípios político-pedagógicos do MOVASP**. São Paulo, MOVA-SP, Caderno n°. 2, Secretaria Municipal de Educação, abril de 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FRIEDRICH, M. et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, Prática e Proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GOMES, A. V. A. **Educação de jovens e adultos no PNE 2001-2010**. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, Brasília, jun.2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2011_7906.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.
- GUERRA, M. J. C. **As 40 Horas de Angicos**: vítimas da guerra fria? Palestra proferida na Universidade Federal Rural do Semiárido, em 02 de abril de 2013.
- HADDAD, S. **Educação dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. BRASÍLIA: MEC, 1994.
- LIMA, M. E. C. C.; SILVA, N. S. **Estudando os plásticos**: tratamento de problemas autênticos no ensino de Química. Química Nova na Escola, n.5, pg.6-10, 1997.
- MACHADO, M. M. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional**. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez.2011. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16713>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.
- _____. **História da educação popular no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Loyola. 2003.
- PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.
- ROMANELLI, L. I. **O papel mediador do professor no processo de ensino aprendizagem do conceito de átomo**. Química Nova na Escola, nº 03. São Paulo: 2006.
- SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, P. R. **Função Social**: O que significa ensino de química para formar o cidadão? Química Nova na Escola, n. 4, p. 28-34, 1996.
- _____. **Educação em Química**: Compromisso com a Cidadania, 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- SILVA, F. C. da.; SAMPAIO, M. N. **50 anos de Angicos**: memória presente na educação de jovens e adultos. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt18_trabencomendado_franciscocaninde.pdf>. Acesso em: 04 de jun. de 2016.
- SILVA, V. F. da. **Discurso de agradecimento como representante dos coordenadores de círculos de cultura nas “40 horas de Angicos”**. Angicos – RN, 03 de abril de 2013.
- SOUZA, M. R. de. **A educação de jovens e adultos**: um estudo a partir das quedas nas matrículas iniciais no período de 2000 a 2012. 2013. 189f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02102013-124037/pt-br.php>>. Acesso em: 20 de mai. de 2016.
- WARTHA, J. E.; ALÁRIO, A. F.; **A contextualização no ensino de Química através do livro didático**. Química Nova na Escola, n. 22, 2005, p. 240.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Aprendizagem na perspectiva sócio-histórica e suas interfaces com a integração curricular na Educação de Jovens e Adultos

 *Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo**
*Nilza Maria Soares dos Anjos***
*Robson Santos Camara Silva****

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre as inter-relações estabelecidas entre a aprendizagem na perspectiva sócio histórica com a integração curricular na EJA. Parte-se das elaborações teóricas de Vygotsky acerca dos processos da aprendizagem cognitiva vinculada aos processos de interação social. Toma-se como pressuposto, a concepção ontológica de trabalho como categoria integradora das aprendizagens empreendidas nas propostas de currículos integrados. Trata-se de um arranjo curricular consubstanciado na conjugação trabalho-educação no intuito de dar unidade ao conhecimento teorizado na escola com o conjunto articulado de saberes produzidos pelos modos constituídos de vida social. Nesse aspecto, a discussão entre interdisciplinaridade e integração curricular surge como percursos possíveis (ou não) no exercício da prática docente. A reflexão aponta para um aspecto central da integração curricular quando organizada sob os princípios da pedagogia sócio histórica, que são as possibilidades objetivas de ampliar e fortalecer os itinerários de aprendizagem concebidas, aqui, para além da escola.

Palavras-chave: Aprendizagem. Integração curricular. Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. Interdisciplinaridade.

* *Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo é bacharela e licenciada em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Pará (1987) e (1992), especialista em Métodos e Técnicas de Elaboração de Projetos Sociais, pela PUC/IMG (2002), mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2007) e doutora em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2015). Professora de Sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Atua na equipe pedagógica da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da SEEDF.*

** *Nilza Maria Soares dos Anjos é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí (1992) e especialista em Docência do Ensino Superior. Professora de Sociologia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atua na equipe pedagógica da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da SEEDF.*

*** *Robson Santos Camara Silva é doutor em Sociologia (UnB), mestre em Educação (UnB), licenciado em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar e magistério das matérias pedagógicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Departamento de Sociologia da UnB. Professor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Atua na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/EAPE.*

Introdução

As constantes transformações num mundo em que a ciência e tecnologia e outras formas de letramentos tomam relevo, a educação escolar torna-se um instrumento mediador das relações estabelecidas entre gênero humano e a sociedade. Parte-se do contexto em que a prática social não está dissociada de outras práticas que permeiam igualmente o processo de interação humana e produzem o conhecimento, a partir da mediação social de cunho histórico cultural.

No Brasil, os problemas educacionais do analfabetismo e das taxas de abandono escolar na educação de jovens e adultos tomam acento, na medida em que apontam a necessidade de pensar novos procedimentos de aprendizagem para serem desenvolvidos na educação de jovens e adultos, uma vez identificadas as especificidades sócio educativas próprias desses sujeitos. Entre outras razões, significa romper com a estrutura de exclusão escolar que tem marcado suas histórias de vida colocando-os numa condição de desigualdade social¹ entre os seguimentos escolarizados da sociedade. Trata-se de promover formas de aprendizagem escolar que associadas às práticas sociais garanta a esses sujeitos o direito à educação que lhes foi negada.

A perspectiva de aprendizagem a partir do processo sócio histórico do desenvolvimento cognitivo recoloca no centro os sujeitos da educação. Autores como Vygotsky, Marques, Libâneo, entre outros, ajudam a compreender melhor o processo de ensino e apontar os caminhos que podem ser apropriados pelos professores da modalidade EJA.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação de jovens e adultos é estatuída como modalidade de ensino da educação básica segmentada entre as etapas do ensino fundamental e do ensino médio, conforme estabelecido em seu art. 37, § 1º: “Os sistemas de ensino assegurarão regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. O art. 208, inciso I da CF/1988, que trata da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, em redação alterada pela Emenda Constitucional 59/2009, estabelece a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Levanta-se, com esse artigo, as questões centrais que constitui a pedagogia histórico crítica e crítico social dos conteúdos aplicadas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e contribuir para que se transforme em prática social dos docentes em sala de aula. A EJA é o cenário onde debruçamos algumas reflexões oriundas da nossa experiência em formação continuada de docentes, bem como, discutir possíveis caminhos de promoção da aprendizagem objetivada em torno da compreensão do conhecimento como um conjunto articulado de saberes processados em diferentes espaços e contextos da vida humana.

Dessa maneira, o artigo foi estruturado em 05 (cinco) seções. Quais sejam: i) Concepções de aprendizagem no contexto da escola; ii) Construção teórica da perspectiva sócio histórica da aprendizagem e apropriações para EJA; iii) O trabalho como

categoria integradora das aprendizagens; iv) A marca da integração curricular no trabalho docente; v) Considerações finais.

Concepções de aprendizagem no contexto da escola

O processo de ensino requer que tenhamos como pressuposto uma compreensão clara e segura do que significa a aprendizagem, o que remete a vários problemas, tais como: em que consiste a aprendizagem? Como as Pessoas aprendem? Quais as condições internas e externas que influenciam a aprendizagem?

Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 81) aponta que “qualquer atividade humana praticada no ambiente em que vivemos pode levar a uma aprendizagem”. Argumenta o autor, que desde o momento que nascemos estamos aprendendo, e continuamos aprendendo a vida toda, o que remete dizer que:

Uma criança menor aprende a manipular um brinquedo, aprende a andar. Uma criança maior aprende habilidades de lidar com coisas, nadar, andar de bicicleta etc., aprende a cantar, a ler e escrever, a pensar, a trabalhar junto com outra criança. Jovens e adultos aprendem processos mais complexos de pensamento, aprendem uma profissão, discutem problemas e aprendem a fazer opções etc. As pessoas, portanto, estão sempre aprendendo em casa, na rua, no trabalho, na escola, nas múltiplas experiências da vida.

A questão da aprendizagem toma dimensões mais amplas. Observa-se que há uma gradação das complexidades dos interesses e preocupações que tomam corpo ao longo da vida dos indivíduos. Tais aspectos tomam o centro do processo de ensino-aprendizagem como elemento fundante no contexto educativo contemporâneo. As contribuições teóricas advindas daí, é que vão premer as análises subsequentes da realidade concreta.

Corroborando com a perspectiva analítica deste artigo os escritos de (LIBÂNEO, 1994, p. 82). A caracterização do processo de aprendizagem, segundo ele, ocorre de maneiras distintas: causal e organizada. São melhores explicadas a seguir:

Aprendizagem causal é quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas e com ambiente em que vivem. Ou seja, pela convivência social, pela observação de objetos e acontecimentos, pelo contato com os meios de comunicação, leitura, conversas etc., as pessoas vão acumulando experiências, adquirindo conhecimento, formando atitudes e convicções.

A outra maneira de aprendizagem é a organizada:

aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. Embora possa ocorrer em vários lugares, é na escola que são organizadas as condições específicas para transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. Esta organização intencional, planejada e sistemática das finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino.

A aprendizagem, nesse contexto, deve estar articulada a organização do ensino, a partir do processo de transmissão e assimilação de conhecimentos orientados a ser aprendido, além

dos aspectos de socialização que também estão no bojo desses conhecimentos a serem organizados de forma sistemática.

Para Marques (2006, p. 17), o “homem se pode definir como ser que aprende. Não surge ele feito ou pré-programado de vez. Sua existência não é por inteiro dada ou fixa; ele a constrói a partir de imensa gama de possibilidades em aberto”. Ou seja, o ser humano é um ser que aprende o tempo todo e em constante transformação e reconstrução a partir do seu convívio social e na estruturação das próprias convicções e de sua concepção de mundo vivido.

É na apreensão e acomodação do conhecimento sistematizado que na modalidade EJA deve-se perceber que:

É constitutivo do ser humano que o questionamento em que o sujeito socioculturalmente individualizado se faz para si, singularizado em sua autonomia de automodelação e na configuração de seu mundo pelo confronto com o mundo de seu tempo.

A educação de jovens e Adultos não pode ser estabelecida como se estivéssemos tratando de receptáculos vazios e neutros em suas convicções, muito pelo contrário, é eivado de percepções acerca da realidade existente e, evidentemente, também possui limitações que são inerentes àqueles que não possuem o saber oriundo de um mundo em que a escolarização equipa cognitivamente os indivíduos e limita aqueles que não possuem o saber oriundo do processo de escolarização.

Ao evidenciar tal aspecto, é que dialogamos com Fontana (1997, p. 57) ao introduzir a dimensão sócio-histórica referendada pela teoria de Vygotsky. O princípio orientador dessa abordagem é que “tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seu modo de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo”.

Orientada sob o princípio da interação homem-mundo-natureza, a aprendizagem na perspectiva sócio histórica traz, consigo, um conteúdo pedagógico fértil de possibilidades educativas. Pois, ao mesmo tempo em que a educação deriva das relações sociais, da mesma forma, o homem, nas suas relações com o mundo, manifesta um modo específico de aprendizagem capaz de enfrentar as adversidades que a vida apresenta.

Saviani (1995, p, 78), ao abordar a relação entre educação e estrutura social no âmbito da aprendizagem, destaca que “o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade”. Mas, para isso acontecer, é necessário desvelar a ideologia da classe dominante que se encontra subjacente aos conteúdos escolares. Com esse pensamento, o autor sinaliza para uma pedagogia revolucionária e crítica dos conteúdos tendo por base o condicionante histórico-social. Nesses moldes,

(...) Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela, elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-produtivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade (SAVIANI, 1995, p 67).

A esse respeito, Saviani conclui que a prática educativa

concebida pela “pedagogia revolucionária, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (1995, p, 76). Na fala dos autores pode-se concluir que do ponto de vista pedagógico, a educação escolar envolve diferentes possibilidades sociais. E, espelhada na vida material, incorpora uma dinâmica que lhe é própria. De outra parte, Tedesco (2010) atesta que nos dias atuais deve ser considerado um projeto de educação pautado em uma escola com justiça social o que, por sua vez, pressupõe formar pessoas autônomas com reais possibilidades de exercitar a cidadania social e a cidadania educacional. Por isso, como destaca o Currículo da EJA, da SEEDF, “é necessário avançarmos na defesa e garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida em que o processo formativo não se finda, mas faz-se no cotidiano de todos nós, sujeitos de um mundo em constante evolução” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 10).

As Diretrizes Pedagógicas da SEEDF trazem uma concepção de aprendizagem embasada na compreensão sócio histórica do conhecimento, a fim de dialogar com outras formas de aprendizado que permita, ao estudante, compartilhar na e com a escola, conhecimentos e culturas adquiridas ao longo da vida como estratégia para pensar uma educação, de fato, emancipatória (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Com efeito, a aprendizagem se constitui por meio de uma sucessão de acontecimentos representados por uma diversidade de situações que ocorrem socialmente. Nessa perspectiva, as experiências de aprendizagem não são exclusivas do chão da escola, mas ao contrário disso, estão presentes em todos os ambientes onde a vida humana acontece, mesmo que em diferentes formas e contextos de interação social.

Segundo Marques (2006, p. 17):

A aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção a partir do nada; é construção autotranscedente, em que se ampliam e se ressignificavam os horizontes de sentido desde o significado que o sujeito a si mesmo atribui. É processo vital, autoformativo do gênero humano e do sujeito individuado pela cultura e singularizado pela autoexpressividade que assim se configura historicamente em reciprocidades, na autonomia do pensar e nas co-responsabilidades da ação. Na aprendizagem os sujeitos se constituem singulares ao se constituírem na genericidade humana, uma intersubjetividade alargada a toda a história da humanidade, esta, por sua vez, repositório e fonte de aprendizagens todas.

Ainda assim,

Cabe ressaltar que pensar a aprendizagem perpassa por compreender o (a) estudante como um sujeito complexo, que constrói hipóteses e que, para ir ao encontro de seu pensamento, importa acolhê-lo, para trazer situações didáticas e pedagógicas de intervenção contribuindo no sentido de que repense o próprio pensamento nem a mais, nem a menos daquilo de que é capaz (VYGOTSKY, 1998).

Não obstante, observa-se que a aprendizagem toma uma dimensão em seu significado maior que comumente se conhece. O que se aprende não sai do nada, mas é construído no processo histórico constitutivo dos indivíduos em sua interação social

e reelaborarão desse processo no âmbito social. Portanto, pode-se também inferir que os estudantes inseridos na modalidade de educação de jovens e adultos trazem consigo apreensões da sua realidade no seu acervo cognitivo, o que não pode ser jamais descartado pelo professor, mais potencializados no processo de ensino. É nesse sentido que Leontiev (apud Marques, 2006, p. 18) aponta que “as aquisições do desenvolvimento sócio histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob a radicalmente diferente da forma biológica sob a qual se acumulam e fixam as propriedades formadas filogenicamente”.

A aprendizagem como processo de desenvolvimento sócio histórico coloca em outro patamar a compreensão de como se constitui um dos elementos básicos no campo educativo, que é o ato de ensinar. Esse contexto revela que não são os fatores internos ou biológicos que determinam os processos cognitivos dos indivíduos, o que remete a uma maior compreensão dos elementos contextuais e sociais daquele que são sujeitos da educação.

Construção teórica da perspectiva sócio histórica da aprendizagem e apropriações para EJA

Para entender a perspectiva de construção sócio histórica do conhecimento é necessário buscar os processos que a conduzem a tal magnitude. De acordo com Fontana (1997, p. 57) isso pode ser expresso de uma forma bastante ilustrativa quando aponta que:

A criança, analisam Vygotsky e seus colaboradores, não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais.

Tal questão aponta que o desenvolvimento humano não é um processo eminentemente biológico, mas de ordem social em que fatores sociais preponderam e são históricos, o que remete lançar um olhar sobre o contexto de aprendizagem num prisma diferente acerca de como as pessoas aprendem e podem ser estimuladas a aprender. Assim como as crianças, os adultos e jovens tem o seu processo eivado dos fatores sócio históricos em seu desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, Marques (2006, p. 19), baseado nos estudos de Leontiev, acentua que “atividade do indivíduo humano não é exterior a sociedade, mas incluída no inteiro do sistema das relações sociais mediada pelas formas e meios de comunicação material e espiritual e em dependência do lugar social e das condições e circunstâncias individuadoras”. Essa perspectiva remete a necessidade de perceber que a aprendizagem tem uma relação umbilical nas práticas sociais de um determinado grupo de que pertence o estudante, assim como a necessidade da identificação dessas influências sócio histórica por parte do educador.

Para Libâneo (1994, p. 87), diante da perspectiva retratada acima:

A aprendizagem escolar é afetada por fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam a

relação professor-aluno, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem e dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, o processo de aprendizagem desenvolvido na escola, sobretudo àqueles que por algum modo tiveram o seu percurso de escolarização interrompido ou de algum modo não tenham tido o seu fluxo normal, deve se levado em consideração no desenvolvimento da prática pedagógica pelo professor em seus processos didático em sala de aula.

O fator afetivo, bem como os fatores sociais inerentes a ele, está entre aquele que tem uma preponderância nas disposições emocionais dos estudantes jovens e adultos. A baixa autoestima, a percepção eventual de que não poderá acompanhar os demais ou a percepção de que está ali por um castigo do sistema educacional vigente – esse, por sua vez, calcado em um currículo oculto – constitui um dos fatores que deve ser utilizado para agregar atitudes positivas ou de evolução da aprendizagem.

A aprendizagem é um processo gradativo, uns tem facilidade de “pegar”, uns tem boa memorização e outros demoram mais ou tem um tempo diferenciado, porém não significa que não tenham assimilado a matéria (LIBÂNEO, 1994).

Assim como podemos utilizar esses ensinamentos do autor para os níveis regulares, podemos apropriá-los para EJA, pois se pode inferir que:

A sólida aprendizagem decorre da consolidação de conhecimentos e métodos de pensamento, sua aplicação em situações de aula ou no dia-a-dia e, principalmente, da capacidade de o aluno lidar de modo independente e criativo com os conhecimentos que assimilou. Tudo isso requer um trabalho incessante do professor (LIBÂNEO, 1994, p. 87).

Tais considerações permitem desvelar uma realidade que está à frente do professor no seu labor pedagógico. Os conhecimentos a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem ter no seu centro as apropriações sócio-históricas-culturais, elas não devem estar desconectada da realidade que circunda os alunos de EJA que adentram a sala de aula, pois o professor não tem controle e nem tem escolha sobre quem serão os sujeitos e construtores do processo educativo, simplesmente é uma realidade que ele deve trabalhar em sua sala de aula.

Nesse sentido, a compreensão de Luria apontada por Marques (2006, p. 19) acerca da aprendizagem é bastante reveladora e reforça os pressupostos sócio histórico do processo de cognição humana ou como o conhecimento é aprendido ao salientar:

Que o “modo pelo qual as formas da atividade mental humana historicamente estabelecidas se correlacionam com a realidade passou a depender cada vez mais das práticas sociais complexas” e que ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social.

As práticas sociais são motores da transformação da

realidade. Os processos históricos por que passaram a humanidade revela que o fator sócio Histórico deve ser considerado no desenvolvimento psicológico dos indivíduos, além do mais, a complexidade das relações sociais constitui um vetor essencial para entender como o ambiente que circunda nossos estudantes de EJA influencia a realidade em que vivem e afeta sua aprendizagem.

Diante disso, a pergunta que não quer calar se torna inevitável – como aplicar o contexto histórico-cultural ao processo de ensino de jovens e adultos? Fontana (1997) traduz o pensamento de Vygotsky para ilustrar uma parte da pergunta. Essa autora explicita que as origens e as explicações do funcionamento psicológico do ser humano devem ser buscadas nas interações sociais. “É nesse contexto que os indivíduos têm acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de formas culturais de atividade e permitem estruturar a realidade e o próprio pensamento” (FONTANA, 1997, p. 61).

Segundo Vygotsky (1998, p. 108):

O aprendizado é mais que uma aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar atenção sobre várias coisas. De acordo com esse ponto de vista, um treino especial afeta o desenvolvimento global somente de seus elementos, seus materiais e seus processos são similares em vários campos específicos; o hábito nos governa.

A aprendizagem, como já dito anteriormente, deve ser reconceitualizada a partir do referencial que nos propõe Vygotsky. Portanto, deve-se buscar que o estudante tenha uma capacidade global de perceber-se e perceber o mundo, transformando-o e ser transformado por ele através do ensino, pois a práxis educativa proporciona ao aluno focalizar atenção sobre diversas coisas no treino da sua cognição a partir da aprendizagem desencadeada pelo construto educativo do processo pedagógico.

Vygotsky (1998, p. 109) trás as contribuições de dois teóricos para contextualizar dentro de sua teoria o papel que cabe o desenvolvimento e a aprendizagem enquanto construto dos cognitivos no âmbito sócio histórico:

Koffka não imaginava o aprendizado como limitado a um processo de aquisição de hábitos e habilidades. A relação entre aprendizado e o desenvolvimento por ele postulada não é de identidade, mas uma relação muito mais complexa. De acordo com Torndike, aprendizado e o desenvolvimento coincidem em todos os pontos, mas, para Koffka, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior de aprendizado. Esquemáticamente, a relação entre os dois processos poderia ser representada por dois círculos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizado e o maior, o processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento e aprendizagem constituem um processo intrínseco e complementar, pois constitui um elemento importante na questão educacional. A aprendizagem, a partir da perspectiva vygotskiana, se insere como um elemento que compõe o desenvolvimento. Entretanto, nem para o próprio

Vygotsky a visão teórica desses autores seja algo que tenha uma acomodação em termos de concordância plena, mas é bastante ilustrativo para compreender a dimensão que cada um assume no contexto da educação.

O ponto de partida para Vygotsky é de que a aprendizagem ocorre muito antes de se frequentar a escola, qualquer aprendizagem com o qual o estudante se defronta tem sempre uma história prévia. Se nos apropriamos para EJA pode-se trazer os seguintes pressupostos de sua teoria. O exemplo convertido a partir de sua proposta é entender que os jovens e adultos não começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades ou tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Portanto, eles tem suas próprias estratégias mentais para resoluções aritméticas pré-escolar, somente professores míopes não enxergam ou ignoram tal questão.

Nesse contexto é que Vygotsky introduz a sua teoria que a partir de dois níveis de aprendizagem. O primeiro trata do desenvolvimento real e o segundo da zona de desenvolvimento imediato.

Para Vygotsky (1998) o nível de desenvolvimento real parte do princípio que as funções mentais se estabelecem a partir de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Um exemplo para estabelecer esse nível pode ser quando o professor observa que depois que oferece pistas ou mostrar como o problema pode ser selecionado; também quando inicia a solução e o estudante complementa em colaboração com os outros. Na verdade, o fato dos estudantes conseguirem fazer com a ajuda dos outros pode ser muito mais um indicativo do nível de desenvolvimento adquirido por ele no processo de aprendizagem.

Já a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um professor ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998).

O esquema na imagem 2 revela um pouco o aspecto lógico da teoria vygotskiana.

Imagem 1



Fonte: Vygotski, 1998. Elaboração própria.

Imagem 2



Fonte: Vygotski, 1998. Elaboração própria.

O desenvolvimento real revela quais funções amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento, o que significa entender que as funções para tal e tal coisa já amadureceram. Por outro lado, a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário (Idem, ibidem).

Com efeito, para Vygotsky (1998, p. 113):

A zona de desenvolvimento proximal² provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, provimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Observa-se que, a partir da proposta de Vygotsky, há um instrumento importante para ser apropriado no processo educativo, sobretudo no que tange a educação de jovens e adultos. O nível de maturação no aprender se torna importante para que se identifiquem os níveis e seja orientado o processo de ensino. O nível de desenvolvimento mental, sob a perspectiva sócio histórica, inaugurada por esse teórico russo, só pode ser determinado se forem revelados os dois níveis: o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

Os professores, nessa perspectiva, devem estar preparados para buscar os “procedimentos didáticos que ajudem os alunos a enfrentarem suas desvantagens, adquirirem o desejo e o gosto pelos conhecimentos escolares, a levarem, suas expectativas de um futuro melhor para si e sua classe social” (LIBÂNEO, 1994, p. 88). Tal contexto deve ser aproveitado enquanto um elemento que possa tem como fio conduto o processo histórico-cultural inerente aos estudantes da modalidade EJA e ser aplicado a partir das práticas sociais que já trazem do contexto da sua realidade.

O trabalho como categoria integradora das aprendizagens

No contexto da integração curricular, a categoria trabalho surge como premissa básica das relações socioeducativas. Não obstante, se busca na interação homem natureza um ponto

de inflexão para compreender as conjunções acerca das bases reais e objetivas constituintes da ontologia do ser social. Com esse caráter, o trabalho se apresenta como o elemento representativo da mediação natureza-cultura, tendo em vista sua capacidade de transformar o real, o concreto, em uma relação dialética de repercussão social (LUKÁCS, 1979).

No sentido exposto, se atribui a categoria trabalho, uma natureza ontológica educativa, que associada a uma concepção de educação integral, torna central as discussões referentes às experiências de aprendizagem quando tratadas no âmbito de uma proposta curricular integrada.

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam (BRASIL, 2009, p. 19).

Sendo assim,

No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2017)

Com efeito, o termo currículo integrado nasce em um contexto social específico de reordenamento da produção do conhecimento. É uma proposta de educação vinculada a um modelo de pessoa humana compromissada com as mudanças sociais em curso, de modo que possa exercer um papel de autonomia e criticidade perante si e o mundo.

De outra parte, atribui à educação possibilidades diversas quando se trata da formação de sujeitos plurais dentro da representatividade e da subjetividade que os constitui como sujeitos. A esse respeito, uma pergunta se faz oportuna: sob quais perspectivas se constrói um currículo integrado em contextos de diversidades sociais, econômicas, políticas e culturais? Nessa linha de indagação nossa possibilidade de interpretação encontra-se referendada no próprio modo de existir. Isto é, o trabalho como condição pela qual a vida humana se reproduz torna-se,

educativo, na medida em que estabelece mecanismos específicos de aprendizagens e faz a mediação entre os demais saberes culturais produzidos em diferentes contextos de produção.

Essa ideia de trabalho como categoria educativa diz respeito ao

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

Assim, a constatação de que a relação trabalho-educação combinada a uma proposta integrada de currículo implica ser discutida à luz de “uma relação científica e dialética, em que indivíduo e ambiente se modificam reciprocamente.

No tocante as propostas de integração curricular evidenciada no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)³ e os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)⁴, Ferretti (2009), citado por Santos (2014)⁵ robustece a concepção ontológica de trabalho pela qual deve partir uma proposta articulada de educação e trabalho.

Qual é a perspectiva quando a gente trabalha com educação e trabalho? Conceber uma educação que, considerando os limites postos pela forma como o trabalho se organiza nas sociedades capitalistas hoje, aponte na direção de uma sociedade melhor e de uma possível ruptura com uma forma de trabalho, que muitas vezes nos aliena e nos empobrece ao invés de nos humanizar. Essa é uma concepção que é ponto de partida, a concepção ontológica de trabalho que é a constituição do ser social e dos sujeitos sociais, porque o enfrentamento da natureza não se fazia ou não se fez historicamente apenas pela ação de um, mas pela ação articulada, mais ou menos, de muitos, e essa ação articulada é que imprimiu a necessidade e portando criou a vida social. O que vivemos hoje é parte, é a expressão de alguma forma de todo esse processo.

Na reflexão do autor consta uma questão de importância singular para as propostas de integração da educação com o trabalho. Percebe-se, que embora o trabalho em sua forma capital esteja submetido a uma condição de dominação e alienação, possui um componente libertador e criativo capaz de promover a humanidade da pessoa humana, na sua integralidade.

A marca da integração curricular no trabalho docente

O sentido da integração curricular tem sido percebido de forma difusa nas práticas docentes. Para ilustrar, toma-se como exemplo o trabalho docente no Terceiro Segmento da EJA, com o Componente Curricular sociologia. Assim, ao decidir trabalhar com a temática consciência negra, em que o professor de sociologia estabelece relações com os aspectos históricos, culturais, políticos, biológicos e religiosos, e utiliza métodos variados de ensino, nem sempre está claro se sua prática é reconhecida enquanto integradora ou interdisciplinar. Em face disso, algumas perguntas se impõem: o que é integração curricular, como se apresenta nas práticas docentes e como se diferencia da interdisciplinaridade?

Essas questões podem nos levar a pensar o termo integração curricular como resposta ao ensino fragmentado em disciplinas escolares, em que estas no seu *locus*, observa o fenômeno a partir do seu lugar de origem, sem qualquer preocupação com as possíveis relações que aquele fenômeno estabelece com outros conhecimentos escolares.

Tais questionamentos nos levam a refletir sobre os marcos referencias que diferenciam integração curricular e interdisciplinaridade. Em princípio, a discussão epistemológica que subsidia a diferenciação dos dois termos se encontra enraizado na relação entre sujeito que observa e objeto estudado. Em razão de corresponderem a campos específicos de conhecimento. O primeiro corresponde às disciplinas científicas e o segundo, as disciplinas escolares.

No tocante à interdisciplinaridade, termo introduzido por Georges Gusdorf (1992), pretende-se uma resposta ao conhecimento produzido de forma fragmentada que se desenvolvem na academia sem tampouco estabelecer diálogo com outros conhecimentos produzidos em vários campos do saber. Parte-se do pressuposto de que a produção crescente do conhecimento disciplinar não responde às mazelas postas pelas estruturas sociais e que a produção do conhecimento, como fim em si mesmo, tem pouco ou quase nenhum sentido.

O contexto no qual a interdisciplinaridade se sustenta dá conta de entender as formas de criticar as relações de produção da sociedade, ou seja, a relação entre os interesses diversos que demandam um novo modo de conhecer, e a produção de bens, ou seja, as novas formas de produzir os bens e a vida material.

A crítica à produção do conhecimento disciplinar, tendo na interdisciplinaridade a forma mais completa de estabelecimento de diálogo com os diversos ramos do conhecimento, tem como objetivo superar a fragmentação do conhecimento, de forma a entender um fenômeno a partir de vários enfoques, numa tentativa de construir a unidade de interpretação acerca de um objeto de estudo, mediante a pesquisa científica interdisciplinar.

Como se observa, a interdisciplinaridade está relacionada aos fatores internos das disciplinas, a inter-relação entre as disciplinas quando da necessidade de compreender e interpretar os fenômenos na sua universalidade, que está presente, sobretudo, na produção da ciência a partir do ensino universitário e da pesquisa científica.

Nesse aspecto, os trabalhos que podem ser considerados interdisciplinares estão relacionados aos projetos desenvolvidos por equipes de pesquisadores de institutos de pesquisas e/ou centros universitários, tendo como eixo norteador da pesquisa científica a cooperação do conhecimento científico para alcançar determinados resultados passíveis de responder às questões postas pela modernidade. Esta ideia esta posta na manchete sobre a existência de organismo extraterrestre, conforme quadro 1.

Ao se referir à interdisciplinaridade, Japiassu sinaliza:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (JAPIASSU, 1976, p.75).

Cientistas divulgam primeira fotografia de um organismo extraterrestre e provam a existência de vida fora da Terra

Uma equipe de pesquisadores da Universidade de Sheffield e do Centro de Astrobiologia da Universidade de Buckingham, no Reino Unido, revelou para o mundo uma fotografia inquietante de um organismo misterioso. Ele teria sido submetido a várias análises, que o indicaram como o primeiro indício inequívoco da existência de vida extraterrestre. Trata-se de uma pequena estrutura denominada “partícula do dragão”, com um comprimento que não passa de 10 micrometros e que, segundo seus descobridores, representa uma “entidade biológica”, composta por carbono e oxigênio, elementos primordiais para a vida.

Disponível em: <https://seuhistory.com/noticias/cientistas-divulgam-primeira-fotografia-de-um-organismo-extraterrestre-e-provam-existencia>.

Entretanto, nem sempre os pesquisadores e/ou os institutos de pesquisas e/ou as universidades se disponibilizam a desenvolver certos projetos em função dos interesses que esses atores representam, bem como os aspectos que limitam a necessidade da própria produção científica. A esse respeito Japiassu é categórico ao observar alguns obstáculos à materialização da interdisciplinaridade: resistência imposta pelos especialistas à integração das disciplinas; instituições de ensino e de pesquisa continuam a valorizar a especialização; a própria pedagogia, enquanto ciência que se preocupa com a práxis do ensinar e do aprender, descreve e analisa os fatos para extrair leis funcionais, estabelecendo fronteiras precisas entre as disciplinas; além do que não há questionamento das relações entre ciências humanas e as ciências naturais, no sentido do compartilhamento dos métodos, das técnicas e dos conceitos que possam ser empregados.

Diante do exposto, percebe-se a dificuldade de empreender a interdisciplinaridade nos espaços próprios da pesquisa científica e nas universidades, mas é, sobretudo, no espaço das escolas de ensino básico que a interdisciplinaridade parece não ter viabilidade, devido ao fato da pesquisa científica não se apresentar como objetivo fundamental dessas escolas.

E nesse sentido, o termo interdisciplinar, utilizado por equipes pedagógicas nas escolas de educação básica, parece estar sendo empregado como algo equivalente ao termo integração. Seja integração curricular, de conteúdos, de práticas pedagógicas, integração social e pessoal, é um termo que toma uma amplitude quando do seu uso no espaço da escola.

Busca-se com isso, localizar a discussão em torno das diferenças entre interdisciplinaridade e integração curricular, em sua interface com as aprendizagens na educação de jovens e adultos. Com esse objetivo, é possível distinguir no trabalho pedagógico práticas interdisciplinares de práticas integradas?

Do ponto de vista sociológico, um dos pensadores que se interessou com a ideia de integração foi Émile Durkheim⁶. A preocupação com a integração social é central no seu

pensamento. Partindo da reflexão sobre a relação entre indivíduo e sociedade, a sociedade moderna inaugura a forma de organização social que exige do indivíduo uma multiplicidade de papéis, imputando-lhe o exercício de diferentes funções sociais, ou seja, o indivíduo opera ora como trabalhador, ora como pai, ora como religioso, ora como estudante, ora como professor, conforme as exigências que lhes são postas socialmente e com o intuito de garantir a sobrevivência do organismo social por meio das trocas que são necessárias.

A partir da visão durkheimiana, diante dessa diferenciação necessária aos indivíduos, observa-se que a fragmentação de funções provocou o desempenho de funções distintas, produzindo a divisão do trabalho⁷ que é capaz de unir dessemelhanças, ao mesmo tempo garantir a civilização. Assume-se a premissa de que a garantia da sobrevivência do indivíduo depende do esforço de todos em manterem-se unidos por meio de laços que garantam a coesão social. Seu esforço é compreender como é possível a coesão social diante do universo de pessoas tão diferentes. Quais os valores sociais que podem ser capazes de resgatar a união entre as pessoas? Entender estes vínculos é na visão deste autor, o aspecto essencial para retomar a união e o consenso entre os indivíduos por meio da solidariedade entre os diferentes.

Do ponto de vista pedagógico e retomando as preocupações iniciais quanto ao entendimento a respeito da integração curricular, cabe assinalar que é uma discussão iniciada nos anos de 1920, respondendo à crítica e à limitação do currículo escolar por disciplina e apoiada na filosofia da escola progressista, a qual se inspira nos ideais político filosófico de igualdade entre os homens e no direito à educação a todas as pessoas com a finalidade de combater as desigualdades sociais. Nessa visão de educação, é concedido ao estudante um papel central nos processos de aprendizagens, cujo objetivo é torná-lo um sujeito autônomo com competências individuais para resolver situações problema, com vistas à emancipação social.

É no percurso de possibilitar autonomia e independência

dos sujeitos, a partir de uma visão globalizante em oposição à fragmentação do saber, que diferentes metodologias, a exemplo da pedagogia de projetos, oferecem alternativas para trabalhar com a integração dos conteúdos escolares.

A organização do currículo de forma integrada pode acontecer, dentre outras formas, por projetos de trabalho ou por centro de interesses. São, estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas que consideram a unidade dos conhecimentos trabalhados pela escola, além da possibilidade do próprio estudante realizar sua síntese. A ideia do centro de interesse se fundamenta naquilo que desperta interesse do estudante.

Nesse âmbito, considera-se fulcral nessa discussão a definição do centro de interesses, ou centro de organização do conhecimento escolar, na construção da matriz curricular uma vez que “[...] centros de interesse são ideias eixo ao redor das quais convergirão as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do indivíduo.” (SANTOMÉ, 1998, p. 35). Nesse sentido, a integração curricular pode ser compreendida

como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas” (BEANE, 1997, p. 30).

Significa dizer que a integração curricular articula os conhecimentos escolares com vistas à resolução dos problemas em nível circunscrito ao universo da escola. A preocupação é entender, perceber e/ou intervir na realidade dos estudantes a partir do refinamento pedagógico realizado por meio das disciplinas escolares, ou componentes curriculares. É algo que exige uma interpretação emergencial para que os sujeitos tenham condições de refletir sobre a sua prática social, ao mesmo tempo em que agem e reagem às circunstâncias.

Em tempo, ao elaborar um projeto para desenvolver o tema “Meio ambiente na escola: a questão da água”, em razão de uma situação problema emergencial relacionada à população do Distrito Federal, os professores respondem à questão a partir da integração dos conteúdos escolares unindo o cotidiano dos estudantes às experiências de ensino e de aprendizagem que estejam relacionadas às questões mais gerais da sociedade. Com efeito, o termo integração curricular se diferencia do termo interdisciplinaridade, dentre outros aspectos, em razão de corresponderem a campos epistêmicos específicos de conhecimento. Um corresponde à disciplina escolar e o outro corresponde à disciplina científica.

É importante ressaltar a crítica construída por Beane (1997) no tocante a aplicação atual da integração, uma vez que a concepção de integração curricular, antes de 1980, considerava os objetivos sociais e democráticos da educação progressista, enquanto que a atual concepção se relaciona mais a uma técnica de organizar os conteúdos. Assim, conforme expressou Beane a concepção curricular de integração marca diferença entre educação progressista e aquela abordagem que está para além da abordagem por disciplinas.

Diante do exposto sinalizam-se algumas diferenças entre os dois termos, a partir da definição de interdisciplinaridade e de

integração curricular. Assim, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2008), interdisciplinaridade deriva da palavra disciplina e pode significar: (1) obediência às regras e aos superiores; (2) ordem, bom andamento; (3) método, regularidade; (4) ramo do conhecimento, matéria. De outra parte, Assmann (1998, p. 162), assegura que a utilização do termo remete a dois aspectos: um de ordem científica e o outro de ordem pedagógica e explícita “algo mais do que a justaposição das contribuições de diversas disciplinas sobre o mesmo assunto, e se esforça por estabelecer um diálogo enriquecedor entre especialistas de diversas áreas científicas sobre uma determinada temática”.

Quanto à integração curricular, este termo diz respeito à organização do currículo com vistas ao trabalho pedagógico unitário. Sua intenção é integrar para além dos conteúdos escolares, as vivências, os valores sociais, os interesses diversos e inaugurar uma posição diante das diferenças que se constituem socialmente e ao mesmo tempo diversificar e dinamizar o aprendizado escolar enquanto processo de construção contínua e compartilhada de experiências.

Considerações finais

A aprendizagem a partir da perspectiva sócio histórica leva a reflexão de que os fatores sociais são fundamentais no processo de ensino, observados na forma como os autores utilizados neste artigo, apresentaram suas proposições acerca de como e quais são os mecanismos desencadeadores da aprendizagem.

Os conceitos elencados são de grande valia para aqueles que estão no combate por uma educação que considere os fatores sociais no contexto das ações coletivas, pois elas integram e produzem nos indivíduos conceitos e convicções. Tais fatores, ao ser visualizado pelo professor que atua na EJA, deve ser o ponto de partida para o seu fazer pedagógico, uma vez que o processo de desenvolvimento cognitivo dos estudantes baseado nos princípios da aprendizagem sócio histórica é um valioso instrumento pedagógico que o professor poderá lançar mão e construir o seu fazer pedagógico em sala de aula.

Isso posto, parte-se do princípio que os estudantes não são sujeitos destituídos de conhecimento, mas possuidores de um histórico cultural de deve ser apropriado pelos professores de educação de jovens e adultos. A zona de desenvolvimento proximal é onde o professor que atua nessa modalidade pode mensurar o crescimento dos alunos e reavaliar a metodologia que emprega para conduzir a sua prática pedagógica. Por isso, elegemos o trabalho como uma categoria fundante dos processos educativos dispostos a superar a fragmentação do saber.

Em face disso, a discussão apresentada sobre as possíveis relações entre interdisciplinaridade, integração curricular, pressupõe uma orquestração disciplinar distinta do modelo de arranjo existente nas escolas, no sentido de superar o fracionamento das disciplinas escolares a partir do viés da epistemologia das disciplinas escolares.

Analisar a construção dos saberes escolares no plano epistemológico é observar a articulação dos recursos potenciais de auxílio ao professor e ao estudante, a exemplo do diálogo, da reflexão, da cooperação, do compartilhamento, da solidariedade em um processo histórico dialético. Tanto a

interdisciplinaridade quanto a integração curricular são conceitos em construção e exigem estudos sobre a organização dos conteúdos escolares e seus impactos, porque é uma discussão para além da disciplina escolar; impõe novos modos de organização da pedagogia escolar, do contrário não é possível fazê-la.

Por fim, resgatar a totalidade do saber escolar é uma questão de atitude, uma vez que pressupõe ter atitude diante do ato de ensinar e de aprender, de querer fazer, de atuar inventivamente, de desafiar as estruturas pessoais e profissionais, de visão de mundo e de pessoa humana.

Diante disso, considera-se aqui, a compreensão de aprendizagem consubstanciada numa dinâmica de ações, pensamentos e atitudes interligados entre si, com vistas a construir itinerários teórico-metodológicos possíveis de acolher a pluralidade de saberes e vivências que povoam a identidade pedagógica da EJA. Trata-se de uma ideia de aprendizagem na qual o percurso das práticas escolares deve partir do contexto de vida dos sujeitos, numa tentativa de acolher a diversidade de saberes latentes na escola em razão de uma visão curricular homogênea e limitada. ■

Notas

- ¹ De acordo com o Parecer CNE/CEB de novembro de 2000, que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a situação de exclusão que, historicamente, marca a vida das populações pobres da nossa sociedade atribui a EJA, uma função reparadora pela qual reconhece na pessoa humana uma igualdade ontológica, uma função equalizadora que possibilita a todos os segmentos sociais que de alguma forma estejam excluídos ou interoperam a educação escolar possam ser reintegrados aos sistemas formais de ensino e, por último, a função qualificadora que oportuniza a igualdade de oportunidades entre os sujeitos de diferentes situações a terem acesso aos bens sociais.
- ² As traduções mais recentes das obras de Vygotsky, não trabalham mais com o termo proximal, mas imediato.
- ³ Instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de junho de 2006, que prevê, no âmbito federal, a integração com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- ⁴ Resolução Nº 6 de 20 de setembro de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, estabelece no Parágrafo único, do art. 2º, que “As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos estudantes e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade”.
- ⁵ SANTOS, Luciana Eliza dos. Educação integral no campo da EJA (educação de jovens e adultos). Disponível em: <http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero15/educacao-integral-no-campo-da-educacao.pdf>. Acesso em: 18/04/2017.
- ⁶ Nascido em Epinal, o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) criou a teoria da coesão social e inaugurou o método para analisar o fenômeno social. Foi influenciado pelas ideias de Auguste Comte e Herbert Spencer. Suas obras: Da Divisão do Trabalho Social, 1893; As Regras do Método Sociológico, 1895; O Suicídio, 1897; As Formas Elementares da Vida Religiosa, 1912; A Educação e a Sociologia, 1922 (obra póstuma); Sociologia e Filosofia, 1924 (obra póstuma); A Educação Moral, 1925 (obra póstuma).
- ⁷ Entende-se por divisão do trabalho as funções/atribuições/ tarefas que o indivíduo desempenha na estrutura social. A divisão do trabalho não é específica do mundo econômico (Da Divisão do Trabalho Social, 1893).

Referências bibliográficas

- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BEANE, James. A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado de Educação/ Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: 2014a.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Secretaria de Estado de Educação/ Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: 2014b.
- FERRETTI, Celso. **Uma abordagem sobre a Educação Integral dos Trabalhadores**. Palestra de abertura da formação de formadores dos municípios participantes do PROEJA-FIC. São Paulo/SP, 03 de setembro de 2009.
- FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 240p.
- GUSDORF, G. **Conhecimento interdisciplinar**. Lisboa: Mathesis, 1992.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro:Imago Editora, 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 264p.
- LUCÁKS. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.
- MARQUES, Mario de Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 134p.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo integrado**. Dicionário profissional da educação em saúde. 2017. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>. Acesso em: 17/04/2017.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Luciana Eliza dos. **Educação integral no campo da EJA (educação de jovens e adultos)**. 2014. Disponível em: <http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero15/educacao-integral-no-campo-da-educacao.pdf>. Acesso em: 18/04/2017.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1998. 192p.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Os saberes do campo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: articulações possíveis

 Sheila Maria Conde Rocha Campello*

Resumo: Este relato apresenta experiências vivenciadas em três edições do curso Saberes do Campo: formação de pesquisadores na escola. Seus fundamentos metodológicos recorrem aos marcos normativos da Educação do Campo; à Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa e enriquecida por teorias estéticas aplicadas à interpretação de imagens; à cartografia colaborativa e à etnografia, fundamentadas em teóricos da Antropologia Cultural e em experiências desenvolvidas no contexto do grupo Arteduca, junto ao Laboratório de Arte Computacional, da Universidade de Brasília. A proposta objetivava capacitar professores para a realização de pesquisas de campo, visando identificar o perfil cultural das famílias dos estudantes, bem como promover a aproximação entre a escola e a comunidade e entre o currículo escolar e os saberes identificados na pesquisa. Ao final foi sugerida a possibilidade de oferta de uma nova edição, direcionada ao levantamento do perfil sócio-cultural das comunidades para fundamentar o planejamento da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, nas escolas do campo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Profissional, Etnografia, Identidade sócio-cultural.

* Sheila Maria Conde Rocha Campello é doutora (2013) e mestre (2001) pelo programa de pós-graduação em Artes da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Arte e Tecnologia. Licenciada em Educação Artística pela UnB (1995), graduada em Arquitetura e Urbanismo, pela Universidade Santa Úrsula (1979). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Arte (ANPAP) e da Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB). Contato: sheilacampello@arteduca.org.

A ideia de propor o curso Saberes do Campo: formação de pesquisadores na escola germinou de conversas informais ocorridas em visitas de assessoramento pedagógico às escolas da área rural do Paranoá, no Distrito Federal, realizadas no exercício da coordenação intermediária de Direitos Humanos e Diversidade, no âmbito da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Paranoá.

Durante as visitas, constatei a existência de uma produção artesanal interessante, no ambiente familiar dos estudantes, que até então não era reconhecida pela comunidade urbana mais próxima.

Outro ponto bastante mencionado nessas visitas, dizia respeito à pequena participação dos pais em eventos organizados para acolher as famílias dos estudantes. Percebi, então, a necessidade de empreender esforços para promover a aproximação entre as escolas do campo e as comunidades que as abrigam. Com o objetivo de conhecer o universo cultural que envolvia essas famílias, na tentativa de envolvê-las em uma proposta desenvolvida na escola, idealizei um projeto direcionado ao levantamento do perfil cultural dessas comunidades e o apresentei às unidades escolares da região, em busca de adesão.

O projeto do curso

Com o aval da Coordenação Regional de Ensino, a ideia original, baseada na realização de pesquisas de campo envolvendo professores e estudantes, foi devidamente lapidada em reuniões com participação de representantes das escolas e culminou com o planejamento e oferta de uma formação em serviço, fundamentada em métodos e técnicas da Antropologia Cultural.

Certificada pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), a formação foi viabilizada pela parceria com o Arteduca¹, vinculado ao Laboratório de Arte Computacional do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Dentre os recursos disponibilizados pelo grupo deve ser mencionado o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)², que acolheu as interações entre os participantes e no qual foi planejada e desenvolvida toda a arquitetura educacional do curso.

A realização de pesquisas de campo baseadas em métodos e técnicas da etnografia, com enfoque antropológico, objetivava, além de conhecer o perfil cultural das famílias, aproximá-las da escola e identificar talentos para a produção de bens culturais (produtos artesanais), tantas vezes mencionados nas visitas feitas às escolas. Assim, como resultado desse processo, poderíamos mapear os saberes e fazeres presentes nas comunidades, buscando valorizá-los e, se possível, promover a oportunidade de agregar valor aos produtos que pudessem gerar renda adicional aos membros dessas comunidades.

Apesar de ser direcionado aos professores, o projeto previa a aplicação da metodologia nas salas de aula dos participantes, ao longo do curso. Assim, após participar de oficinas que realizávamos, os professores/estudantes³ deveriam, planejar e aplicar os conhecimentos em oficinas realizadas com seus estudantes. Cada ação desenvolvida em sala seria compartilhada com o grupo em todas as etapas do processo: planejamento, realização e avaliação processual e de resultados.

Tendo em vista que a pesquisa deveria ser realizada no

ambiente cotidiano dos estudantes/pesquisadores, foi necessário exercitar a observação participante, baseada no conceito de estranhamento do familiar e na descrição densa do campo observado. Estava previsto o uso do caderno de campo, para anotação dos resultados das entrevistas, realizadas com base em um roteiro previamente elaborado, que não seria seguido de forma rígida. A flexibilidade na realização da entrevista, prevista nos métodos etnográficos, permitiu o aproveitamento de informações interessantes, não previstas no roteiro original. Todos esses conceitos foram apresentados de forma adequada à faixa etária dos estudantes, de maneira a gerar uma compreensão dos princípios que fundamentam pesquisas etnográficas. Assim, os estudantes/pesquisadores foram orientados a anotar todos os detalhes das entrevistas e de suas observações no caderno de campo (Figuras 1 e 2).

Ao planejar o envolvimento de professores e de seus respectivos estudantes nesse processo, eu pretendia compartilhar a responsabilidade pelo inventário cultural a ser elaborado e encontrar coautores para a proposição da pesquisa. Juntos, objetivávamos proporcionar aos estudantes a oportunidade de se posicionarem como intérpretes culturais de suas comunidades e, também, como pesquisadores. Dessa forma, eles poderiam perceber-se não somente como consumidores, mas, também, como produtores da cultura de suas comunidades. Como consequência, poderíamos desencadear um processo reflexivo direcionado à valorização de suas identidades culturais e do patrimônio material e imaterial de suas comunidades.

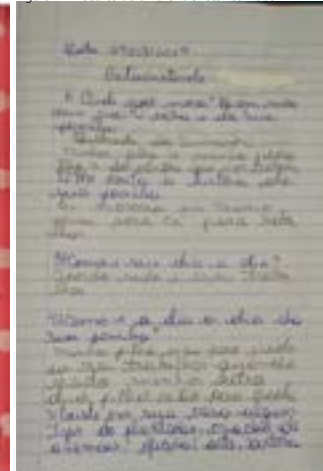
Nesse processo seriam almejados, ainda, os seguintes objetivos: fomentar um debate sobre os conceitos de cultura, identidade cultural e interculturalidade; valorizar a estética do cotidiano das famílias; voltar o olhar da comunidade escolar para as possibilidades de ampliação/flexibilização dos tempos, espaços, currículos e agentes educativos; realizar estudos baseados na cartografia colaborativa viabilizada pelo uso do programa Google Maps⁴.

As bases teóricas da formação foram buscadas no seguinte referencial: (a) nos marcos normativos da Educação do Campo, SECADI - MEC; (b) em abordagens teóricas da Antropologia Cultural, apresentadas por Julia Campello Schilliching (2011) em um texto intitulado Métodos e Técnicas em Antropologia Cultural, especialmente elaborado para fundamentar as

Figura 1 - Capa do caderno de campo do pesquisador. Figura 2 - Recorte de uma entrevista realizada.



Fonte: autora.



Fonte: autora.

formações oferecidas pelo Grupo Arteduca; (c) na obra de Ivone Mendes Richter (2003), intitulada Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais; (d) na Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, como fundamentação para a educação estética; (e) em textos de Teoria da Arte, de autoria de Moreira (2011); (f) em experiências sobre o uso pedagógico da cartografia colaborativa no ambiente virtual, desenvolvidas no contexto do grupo Arteduca por Suzete Venturelli e Sheila Campello.

A fundamentação sobre a Educação do Campo foi buscada em teses debatidas no Circuito Pedagógico da Educação do Campo, realizado em 2013, que defendiam a ideia de se “estimular o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados ao desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho”, compreendendo o campo como “lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural, ambiental de seus sujeitos”.

Foram, também consideradas as disposições do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)⁵, no que se refere aos seus princípios relacionados à contribuição para a ampliação da oferta de formações às populações do campo, buscando respeitar a diversidade social e cultural e considerar as condições concretas da produção e reprodução social da vida nas áreas rurais.

A estética do cotidiano, segundo Richter (2003), envolve atividades da vida comum, consideradas como possuindo valor estético por determinada cultura e pela subjetividade das pessoas que a compõem e constituem-se como parte do que Marcos Villela Pereira (1996) classifica como microestética, dentro de uma macroestética. Esta segunda categoria quer constituir-se como modelo homogeneizante (como por exemplo, nos conceitos de belo, de criatividade), enquanto a primeira é processo de produção de subjetividades dentro de determinada cultura.

Buscando, no universo feminino, analisar essa microestética presente no cotidiano das famílias, Richter desenvolveu uma pesquisa de campo no contexto de uma escola, trazendo resultados reveladores da identidade cultural da comunidade de seu entorno. Seu relato serviu como importante subsídio para a pesquisa que pretendíamos realizar.

Para proporcionar condições aos participantes de desenvolver o senso estético e capacitá-los para a leitura e interpretação de objetos de fruição estética, busquei fundamentação na proposta teórico-metodológica intitulada Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa.

Foram, também, considerados os textos de Moreira (2011), a respeito da Teoria da Arte e de abordagens teóricas para interpretação de imagens, por meio das quais foram procedidas análises dos resultados da pesquisa de campo.

Apesar de ser direcionada às escolas do campo, a primeira edição do curso, realizada em 2013, atraiu a atenção apenas de uma escola situada na zona urbana do Paranoá, cujos estudantes eram, em parte, oriundos de comunidades rurais. Tratava-se do Centro de Ensino Fundamental Dra. Zilda Arns. O trabalho de pesquisa nesta edição envolveu estudantes dos Anos Finais, do 6º Ano.

A segunda edição, realizada em 2014, contou com a participação de professores de quatro escolas da zona rural - Escola Classe Sem Troco, Escola Classe Cariru, Centro de Ensino Fundamental Jardim II e Centro de Ensino Fundamental Buri-ti Vermelho. Nessa segunda experiência, de comum acordo com os cursistas, optei por realizar o curso na Escola Classe Café Sem Troco. Inovamos ao deslocar o curso para o campo e ao “adotar” duas turmas de 5º Ano como parceiros no desenvolvimento dos trabalhos.

Realizamos o curso em etapas encadeadas que envolviam estudos teóricos realizados (presencialmente e a distância) pelos professores/estudantes, seguidos da aplicação dos mesmos em atividades práticas, desenvolvidas com participação direta de duas turmas de estudantes/pesquisadores (uma no turno matutino e outra no turno vespertino). A realização das oficinas com participação dessas turmas envolvia todo o coletivo participante do curso, incluídos todos os cursistas e os docentes que “emprestavam” seus estudantes e os próprios estudantes “cedidos”. Esses momentos foram de grande significação para despertar o entusiasmo e a motivação dos participantes.

As atividades a distância foram realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Grupo Arteduca⁶ e envolviam apenas os professores/estudantes. Nelas foi possível realizar debates e avaliações preciosas para o desenvolvimento do projeto.

A página inicial do curso no AVA apresenta as etapas que compuseram o planejamento do curso (Figuras 3 e 4).

Figura 3 - Recorte da página inicial do curso no AVA.



Fonte: <http://ava.arteduca.org/>

Figura 4 - Recorte da página inicial do curso no AVA.



Fonte: <http://ava.arteduca.org/>

Essas etapas podem ser descritas, de maneira esquemática, da seguinte forma:

- Etapa 1: Apresentação do projeto aos participantes;
 - a. Apresentação dos fundamentos do curso;
 - b. Apresentação dos marcos normativos da educação do campo;
- Etapa 2: Estudos sobre a Estética do Cotidiano;
- Etapa 3: Etnografia: conceitos, métodos e técnicas da Antropologia Cultural;
 - a. A observação participante;
 - b. O estranhamento do familiar (necessário no caso da pesquisa realizada em contexto familiar aos pesquisadores);
 - c. Entrevistas abertas, semi estruturadas;
 - d. O caderno de campo do pesquisador;
- Cartografias colaborativas;
 - a. O uso do Google Maps na cartografia colaborativa;
 - b. Mapeamento do campo pesquisado;
 - c. A produção artística com uso da cartografia;
- Saberes do Campo e o currículo escolar:
 - a. Análise dos dados coletados e de possibilidades de articulação com o currículo escolar;
- Etapa 6: Projeto de Ensino e Aprendizagem;
- Etapa 7: Avaliações de possíveis desdobramentos – possibilidades de aplicação em novos projetos e no planejamento de oficinas específicas, direcionadas ao aprimoramento das produções identificadas na comunidade. Para viabilizá-las, poderiam ser buscadas novas parcerias, com instituições como o SEBRAE, ou com o Instituto Federal, por exemplo.

Ao final do processo foi realizado um evento intitulado Ex-pocampo, no qual foram expostos os resultados da pesquisa. Os estudantes/pesquisadores se encarregaram de apresentar o trabalho e de orientar o público em relação à inserção de dados sobre a cultura local no mapa criado para acolher os resultados da pesquisa.

As três últimas etapas mencionadas acima (5, 6 e 7) deveriam ser viabilizadas no ano subsequente, pela própria escola, participação da comunidade escolar e apoio da CRE.

Uma pausa forçada, decorrente de dificuldades relativas ao cronograma dos trabalhos, inviabilizou a continuidade desse processo. Um convite inesperado, recebido da Gerência de Educação do Campo, para apresentação do projeto do curso no Dia do Campo, realizado na Escola Classe Lamarão, provocou, posteriormente, uma retomada do ideário do projeto.

A referida apresentação, realizada com participação de um dos estudantes/pesquisadores do 5o Ano e de professores/estudantes egressos da edição 2014, foi muito bem acolhida pelo público presente, formado por docentes vinculados às escolas do campo do Paranoá. A postura dos apresentadores diante da plateia demonstrou a relevância do projeto para as comunidades rurais. Vale destacar a atitude do estudante/pesquisador que se dispôs a participar. Elegantemente trajado, apesar da timidez demonstrada diante de uma plateia formada por professores das 14 escolas do campo do Paranoá, o jovem pesquisador demonstrou o orgulho por ter participado do projeto e segurança em relação

ao seu processo de aprendizagem. Essa postura surpreendeu positivamente a equipe da escola para a qual ele havia sido transferido, na migração dos Anos Iniciais para os Anos Finais. Procurada por eles, tive a satisfação de perceber que a equipe da nova escola se mostrou admirada por desconhecer o potencial desse estudante. Feliz, registrei mais um ponto positivo na avaliação do curso.

Esses acontecimentos desencadearam reflexões reveladoras em dois sentidos: demonstraram o potencial da proposta para despertar a motivação dos estudantes/pesquisadores para participação em projetos que articulem escola/comunidade e representaram um forte indício da possibilidade de ampliação da proposta, envolvendo outros públicos por meio do uso da Educação a Distância (EAD).

Com base nessas avaliações, no ano de 2016, optei por realizar uma terceira oferta do curso contando com a parceria da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes⁷ na certificação e ampliando o público alvo, para alcançar novos contextos geográficos e outros graus de atuação dos professores. Nessa edição acolhemos participantes do Rio de Janeiro, Roraima, Pará, Tocantins, São Paulo, Maranhão e Minas Gerais, atuantes na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior.

Ao final da nova experiência, em atenção a um convite da Universidade Federal de Tocantins (UFT) - Campus Arraias -, ministrei, no contexto do II Encontro da Licenciatura em Educação do Campo, a Oficina de Etnografia no Campo Escolar, baseada na metodologia proposta para o curso, da qual participaram estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, oriundos de cidades próximas e de comunidades quilombolas da região (Figura 5).

Figura 5 - Produção do mapa na oficina realizada na UFT.



Fonte: autora.

A avaliação do processo vivenciado nessa oficina e as novas atribuições que assumi no trabalho junto à Diretoria de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA delinearam novos rumos para o projeto. Essas atribuições diziam respeito ao assessoramento às escolas do campo, no processo de implementação da política de integração curricular entre a Educação Profissional e a EJA, viabilizados por meio da adesão do Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec).

Os novos rumos traçados baseavam-se na premissa de que o levantamento resultante da pesquisa de campo poderia ser planejado para a identificação de demandas por cursos de

Formação Inicial e Continuada (FIC) disponibilizados pelo Pronatec para integração com a Educação de Jovens e Adultos, que atendessem às necessidades específicas das comunidades da zona rural.

Com aval da DIEJA, iniciei um trabalho de revisão da proposta do curso Saberes do Campo, para adequação dos objetivos originais às especificidades das escolas no processo de seleção e planejamento dos cursos de formação profissional integrada à EJA. Após revisada, a proposta deverá ser enviada à EAPE para que sua oferta possa ser concretizada.

Assim como ocorreu nas duas edições iniciais do curso, a proposta para a EJA deverá considerar a necessidade de capacitar os educadores da zona rural para a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno, e contribua para a implantação de uma proposta de educação do campo na rede pública de educação do Distrito Federal, como previsto em documentos orientadores da SEEDF.

Breves informações sobre a integração curricular entre a Educação de Jovens Adultos e a Educação Profissional

Para melhor compreensão dos objetivos almejados na proposta a ser desenvolvida pela DIEJA, é importante apresentar algumas informações básicas sobre o Pronatec. O Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica foi implantado em 2011 e se insere na linha jurídica criada pelo decreto no 5.154/2004 (Brasil, 2004), que busca integrar a educação profissional à educação básica. No caso da integração com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa proposta foi viabilizada pelo Programa Nacional de Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A modalidade de Educação Profissional proposta é organizada em três níveis: Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; Técnica de Nível Médio (de forma integrada, concomitante e subsequente); e Tecnólogo (superior). No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação (SEDF) tem envidado esforços para incentivar a implementação da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação⁸.

As referências à Educação Profissional aparecem no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2010, segundo Isabel Pereira (2013), articuladas ao tema da universalização do ensino médio, prevista como forma de fomentar a expansão de matrículas, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas, e das comunidades quilombolas, além de representar uma possibilidade de qualificação social e profissional para jovens e adultos (das populações do campo e urbanas) na faixa de 15 a 17 anos, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série.

A integração nas escolas do campo

Se no contexto urbano as propostas de integração da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional são importantes, na área rural elas adquirem uma relevância especial, podendo, em alguns casos, representar oportunidades únicas de formação para o mundo do trabalho para comunidades que se encontram sem outras perspectivas de profissionalização.

Considerando o interesse da DIEJA em atender às

necessidades específicas do campo, ao promover a oferta da EJA integrada aos cursos FIC, é importante buscar resposta para a questão “que campo é esse?”. Devemos, portanto, relacionar as descobertas decorrentes desse questionamento às possibilidades de integração pretendidas pelas escolas do campo. Acreditamos que a resposta a esse questionamento poderá ser encontrada por meio de pesquisas de campo realizadas na oferta do curso Saberes do Campo. Essa é nossa pretensão.

Para prestar o devido apoio às escolas, no que se refere às possibilidades de promover essa integração, é necessário aprofundar estudos em três campos de conhecimento: o da Educação de Jovens e Adultos; o da Educação Profissional; e o da Educação do Campo. Esse desafio se amplia se considerarmos a necessidade de buscar a interface entre esses campos de estudo sem nos esquecermos de que é necessário realizar, em paralelo, um inventário das características específicas de cada comunidade escolar.

Se considerarmos as especificidades das comunidades camponesas do Distrito Federal, veremos que a educação profissional de seus membros não deve se resumir à formação agrícola. Para que possam ser planejadas formações adequadas ao perfil de cada uma delas, torna-se necessária a realização desse levantamento das necessidades e características das mesmas. Com esse objetivo tem sido aprofundada a articulação entre a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA) e as Coordenações Regionais de Ensino (CRE).

Essa articulação tem sido viabilizada por meio de reuniões de assessoramento pedagógico e diálogos nos quais são incentivadas as ações direcionadas à realização de pesquisas, com vistas à identificação do perfil sócio-cultural dessas comunidades, para fundamentar o planejamento adequado aos interesses de seus sujeitos. Esse assessoramento visa, ainda promover a divulgação das diferentes possibilidades de cursos oferecidos pelo Pronatec e alertar para a necessidade de análise das condições da unidade escolar para acolher os cursos de seu interesse.

Inicialmente poderão ser desenvolvidas propostas que não atendam plenamente às necessidades das comunidades, tendo em vista que detalhamento dos inventários ainda não foi elaborado. Com essa ressalva, e com o objetivo de aglutinar as comunidades em torno da proposta de formação profissional, com objetivos relacionados com o atendimento às reais necessidades de seus integrantes, identificadas no levantamento de seu perfil sócio-cultural e planejadas para um segundo momento, a ser iniciado no próximo semestre letivo. Até lá teremos tempo para desenvolver uma proposta bem fundamentada e alicerçada no inventário elaborado com o devido cuidado. Como se diz na cultura popular, “é o carro que empurra os bois”.

Ao iniciar esse processo, mesmo que sem atender plenamente as necessidades das comunidades neste primeiro momento, poderemos despertar sua motivação para buscar formações necessárias ao atendimento dos modos de produção de vida que seus integrantes almejam e necessitam.

É nesse contexto que se inserem as propostas de formação de copeiros e manicures, desenvolvidas nas unidades escolares do campo relacionadas a seguir: Escola Classe Café Sem Troco, Centro Educacional PAD/DF, vinculadas à Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Paranoá; Centro Educacional Carlos Mota (CRE de Sobradinho); Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes (CRE de Brazlândia).

Outro aspecto a ser destacado, em relação à experiência de implantação da EJA Integrada à Educação Profissional nas escolas do campo do Distrito Federal, refere-se às características específicas do ensino nesse contexto, que demanda uma organização diferenciada do trabalho pedagógico que tem sido proposto e executado nas unidades escolares da área urbana. A necessidade de flexibilização da organização escolar, já prevista na Educação de Jovens e Adultos, encontra reforço nos principais marcos normativos que regem a Educação do Campo.

Se os sujeitos da EJA trazem a marca da exclusão social impressa em suas trajetórias, essa situação se torna duplamente perversa ao considerarmos esse mesmo público entre as comunidades da área rural. Torna-se, então, necessário reconhecer o direito à igualdade de tratamento, considerando, porém, a existência de diversidades sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, de gênero, geracionais, de raça e etnia, presentes no meio rural. Devem ser previstos direitos iguais para realidades diferentes, sem recorrer à mera adaptação do atendimento escolar da área urbana às condições presentes na área rural.

Como previsto na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) e nas referidas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, essas adaptações às peculiaridades da vida rural devem ser consideradas na proposição dos conteúdos, metodologias e na organização escolar, prevendo até mesmo as necessidades de adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e à natureza do trabalho na zona rural. Esse caráter flexível da organização escolar deve envolver, também, os processos avaliativos considerando as especificidades das comunidades escolares e as exigências do meio nas quais elas se inserem.

Considerando a importância do trabalho coletivo nas escolas do campo, torna-se imprescindível buscar a superação da prioridade dada ao trabalho individual, tanto na gestão coletiva da escola, quanto no percurso formativo dos jovens e adultos, promovendo uma práxis baseada na interação e colaboração entre as partes. Nesse novo contexto, adquire grande relevância a realização de avaliações processuais coletivas, com destaque para autoavaliações das participações dos integrantes desses coletivos, considerando os planejamentos realizados e prevendo depurações e redirecionamentos das propostas.

O planejamento da próxima edição do curso

Toda a argumentação apresentada neste relato fundamenta a proposta da próxima edição do curso Saberes do Campo e deverá subsidiar a realização da pesquisa de campo empreendida pelos futuros participantes. Dependendo dos resultados obtidos na etnográfica empreendida ao longo do curso, poderão ser planejadas novas formações para dar continuidade ao processo iniciado nas escolas participantes, caso exista demanda.

Como desdobramento, para articulação dos resultados obtidos com a proposta curricular das escolas, deverá ser planejada outra formação direcionada à formulação de projetos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Tais projetos deverão basear-se nas proposições de interação e colaboração presentes em formações desenvolvidas pelo grupo Arteduca que fundamentam-se, por sua vez, nos princípios da transdisciplinaridade, defendidos por Basarab Nicolescu (1999), apresentados na Carta da Transdisciplinaridade (2013) e nas teses de Edgar Morin, Os sete saberes necessários à educação do futuro (2011). ■

Notas

- ¹ Sobre o grupo Arteduca ver <http://arteduca.org/>.
- ² Disponível em <http://ava.arteduca.org/>.
- ³ Por envolver professores e seus respectivos estudantes na formação, adotaremos o termo “professores/estudantes” para designar os professores cursistas da formação Saberes do Campo (abreviamos, também, o nome do curso para facilitar). Seus respectivos alunos foram designados com o termo “estudantes/pesquisadores”.
- ⁴ Disponível gratuitamente em <https://www.google.com.br/maps/> e em aplicativos para smartphones.
- ⁵ Instituído pela portaria no 86, de 10 de fevereiro de 2013, do Ministério da Educação.
- ⁶ AVA criado na plataforma Moodle, disponível em <http://ava.arteduca.org/>. Sobre o Moodle, ver: <https://moodle.org/>.
- ⁷ Informações sobre a Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, vinculada à Fundação Brasileira de Teatro, poderão ser obtidas em <http://dulcina.art.br/>.
- ⁸ Sobre o assunto recomendamos a leitura de artigos e relatos de experiências publicados em edições especiais no 5 e 6 da Revista Com Censo, que abordam temáticas relacionadas com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Profissional Integrada à EJA e ao Ensino Médio.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.
- CAMPELLO, Julia C. R. R. Métodos e técnicas em Antropologia Cultural. In CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha; GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. **Projeto Interdisciplinar de Ensino e Aprendizagem**. Série GTArtes. Brasília: LGE Editora, 2011.

- CAMPELLO, Sheila M. C. R. **Arteduca**: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede. Tese de doutorado. Brasília: Programa de Pós-graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. 2013.
- MOREIRA, Terezinha Maria Losada. **Teoria da Arte**. Série GTArtes. Brasília: Duo Print, 2009.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, DF: UNESCO, 2011b.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.
- _____, et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.
- NICOLESCU, N; FREITAS, L. de; MORIN, E. **A carta da transdisciplinaridade**. Disponível em www.cetrans.futuro.usp.br. Acesso em 29/01/2013.
- _____. **A interpretação da imagem**: subsídios pra o ensino da arte. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.
- PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. In CALDART, Roseli Saete; Pereira, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. Ed. , 3. Reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.
- PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese de doutoramento em Supervisão e Currículo. São Paulo. PUC, 1996.
- RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Construindo práticas educativas na modalidade EJA: Concepções teórico-metodológicas – uma experiência na formação continuada

 *Juliana Alves de Araújo Bottechia**

Resumo: Em 2010, ocorreu um momento histórico de ampliação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública distrital de ensino, no qual as vagas oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no quadro de acesso para aquele ano foram preenchidas na totalidade e sem a necessidade de abrir novas ofertas de vagas. Esse fenômeno exigiu que as políticas públicas especificamente para essa modalidade da educação básica em específico se reorganizassem no cenário local, o que reafirmou a EJA como espaço de inclusão ainda mais significativo. Uma das políticas públicas adotadas na época foi a revitalização da formação continuada dos profissionais envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos. Inclusive foi constituído um grupo de formadores na então Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) que abraçaram o espaço e realizaram diversas atividades embasadas em Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Wildson Santos entre outros, como cursos de formação continuada, projetos pedagógicos interventivos no ensino-aprendizagem com ênfase em práticas pedagógicas que desvelassem a diversidade de sujeitos e buscassem a igualdade de direitos, além de mostra de trabalhos com palestras e exposição das produções. Os resultados que podem ser revisitados neste relato apresentam então as ações empreendidas pela SEEDF com vistas à ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino, bem como os necessários desdobramentos estratégicos de aumento da oferta da modalidade na rede e as bases teóricas da formação continuada, em que pese a delimitação dos momentos e o impacto no sistema educacional em 2010.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Rede pública de ensino. Formação continuada.

* *Juliana Alves de Araújo Bottechia é doutora em Educação pela Universidade da Madeira (UMa/ Portugal), bacharela e licenciada em Química pela Universidade Mackenzie (São Paulo/SP), especialista em Química (UFLA), em Gestão Educacional (UEG) e em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (UnB) e mestre em Ciências da Educação (UPE). Professora de Química da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e docente do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - campus Formosa. Contato: juliana.bottechia@edu.se.df.gov.br.*

Introdução

Este relato trata da experiência realizada no primeiro curso de formação continuada na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) após um período de dez anos sem cursos específicos para essa modalidade. A oferta ocorreu no bojo da ampliação das vagas oferecidas pela SEEDF para estudantes da EJA, o que exigia uma atualização dos profissionais na área, pois tal ampliação justificava maior quantidade de profissionais trabalhando com essa modalidade e nem todos apresentavam formação adequada.

Assim, foi constituído um grupo de formadores oriundos da própria SEEDF¹ com experiência e/ou formação na área, para criar cursos de atualização e aperfeiçoamento naquela Escola (EAPE). Este primeiro curso abordava os aspectos de cunho

Figura 1: Logomarca do Grupo de Formadores da EJA/EAP/SEEDF - 2010.



Arte: João Bacelar.

didático-metodológico que orientavam desde a concepção da Educação de Jovens e Adultos até o seu desenvolvimento nos dias atuais. Ressaltavam-se aspectos que mereciam destaque entre eles, como aqueles que contribuíram para reduzir práticas que alijavam a participação de jovens e adultos nos processos produtivos e ainda aumentassem as possibilidades de enfrentamento das condições de exclusão escolar em que estavam inseridos.

Em 2010, tendo em vista o momento histórico de ampliação da EJA na rede pública de ensino do Distrito Federal, no qual a totalidade das vagas oferecidas do quadro de acesso foi preenchida e sem a necessidade de re-oferta de vagas, esta modalidade

da educação básica precisou reorganizar-se e reafirmar-se no cenário local como espaço de inclusão ainda mais significativo. Percebeu-se, então, que mesmo em tempos de precarização do trabalho – aqui considerado como uma categoria histórica – os sistemas de ensino tornavam-se cada vez mais exigidos, em face às rápidas mudanças observadas nos meios de produção. Daí afirmarmos que a relação trabalho-educação, entendida na sua complexidade, apresentava-se como o núcleo pedagógico central para desenvolver na escola uma política educacional emancipatória. Desta forma, nesse período partiu-se da premissa que a continuidade da formação docente se instituiria como uma política de fundamental importância para assegurar, no espaço/tempo da escola, a qualidade do ensino e a identidade profissional. A defesa desse raciocínio aponta para necessidade de realizar, em âmbito institucional, cursos de formação continuada para professores regentes da rede pública de ensino que considere, na especificidade e na natureza de cada etapa e modalidade da educação básica, o seu ponto de partida.

No caso da EJA, são as questões de cunho sociocultural relacionadas à diversidade dos contextos de produção da vida material que, primordialmente, deveriam orientar a formação nessa área da docência. Se pensada dessa forma, a educação escolar, dentro dos princípios da aprendizagem e da formação humana, concebe um ideal de homem e de mundo construído sob a perspectiva dialética das relações sociais. Essa concepção chama a atenção das instituições educacionais formadoras, quanto à concepção e ao formato na elaboração de políticas públicas de estudos continuados para professores. Por isso, depreende-se que os processos de ensino, quando aliados das práticas sociais, pouco têm a contribuir para inserção produtiva de jovens e adultos em esferas democráticas da sociedade. Consequentemente, reduz-se qualquer possibilidade de enfrentamento das condições de exclusão escolar em que está inserida a população menos privilegiada.

Mas, qual era a questão pedagógica central da Educação de Jovens e Adultos? Como se dava unidade às categorias educacionais trabalho-educação circunscritas ao currículo da Educação de Jovens e Adultos? Seriam somente esses os elementos pedagógicos presentes na modalidade em 2010? A resposta a tantas perguntas estava no desafio em promover, no interior da escola, uma *práxis* educativa, que ao articular o trabalho imaterial com o trabalho produtivo, oferecesse unidade aos conteúdos curriculares.

A concepção do curso

Com tal perspectiva, foi proposta a realização da formação continuada aos professores que atuavam na EJA na rede pública de ensino do Distrito Federal. O objetivo principal dessa formação era promover o aprimoramento do trabalho docente na perspectiva do letramento e da diversidade sociocultural.

Postulava-se que com esse curso a discussão e o aprofundamento dos conceitos teóricos da EJA deveriam buscar sua especificidade, democratizar e ampliar os itinerários metodológicos de ensino, de modo que o saber escolar pudesse ser compreendido e utilizado nos diferentes segmentos da vida social, como direito mesmo para quem precisou interromper seus estudos pelos mais diversos motivos, nas mais diversas idades.

Realizado no primeiro semestre de 2010, o curso com carga horária de 60 horas ofereceu 1.500 vagas aos profissionais da SEEDF, distribuídas em 47 turmas com horário prioritariamente noturno, sendo algumas dessas no diurno, e organizadas em quatro polos (Gama, Plano Piloto, Sobradinho e Taguatinga). No total, foram 1.497 docentes inscritos, que puderam experienciar as abordagens de conteúdos focadas nas questões pedagógicas centrais da EJA, com a intenção de dar unidade às categorias educacionais trabalho-educação circunscritas ao currículo.

Embasado em uma perspectiva sócio-histórica da aprendizagem, o curso buscou fundamentar os conteúdos escolares sob o enfoque do letramento e da diversidade, de modo que as metodologias utilizadas na realização das práticas de sala de aula levassem a diferentes procedimentos e estratégias de organização do tempo e espaço do trabalho pedagógico, quais sejam: memorial educativo, diagnóstico da realidade social dos sujeitos da EJA e, por fim, a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica (PI).

A elaboração dos PIs demandou estudos e pesquisas sobre vários aspectos da EJA com base nas realidades das escolas, dos níveis regional e central de coordenação, das comunidades, da EJA no sistema prisional. Tanto ganhou relevo que culminou numa importante apresentação e socialização destes projetos para além da sala de aula, a realização de uma Mostra de Trabalhos (fotos 1-3).

O percurso metodológico

As aulas direccionavam desde o início o projeto de intervenção pedagógica (PI) com a execução de um “diagnóstico” da realidade e a construção de um “memorial educacional-profissional” do professor para que

Foto 1: Preparativos.



Fonte: autora.

Foto 2: Credenciamento.



Fonte: autora.

Foto 3: Mesa de abertura.



Fonte: autora.

estudantes trabalhadores do mercado de serviços em geral, tendo como maior parte a presença de adultos e idosos. Em 2010, contudo, se reconfigurou com o ingresso de grande número de adolescentes, num processo de juvenilização da EJA,

que por motivos diversos vem cada vez mais engrossando as fileiras das suas carteiras escolares, trazendo uma nova realidade, que impõe ainda hoje um grande desafio ao docente para equacionar interesses diante de um público tão heterogêneo.

Sentimos nas falas dos docentes uma angústia no sentido de que essas escolas pudessem se organizar com a constituição de uma equipe gestora, com o recebimento de verbas e com autonomia pedagógica para elaboração e execução de um projeto político pedagógico (PPP), e com adequação de currículo e metodologia para as especificidades desse público. Em 2015, houve um avanço nesse sentido, quando ocorreu a institucionalização de uma escola, sendo essa vinculada à Coordenação Regional do Plano Piloto e Cruzeiro – CRE PPC, a qual tem a função de gerir o administrativo e o pedagógico das turmas que funcionam no Sistema Prisional do Distrito Federal.

Esta reflexão sobre a experiência real apoiada nos referenciais já mencionados subsidiou a elaboração de PIs que tinham por objetivo pensar de forma sistematizada a realidade dos problemas escolares e formular propostas de ação interventiva. Assim, em síntese, a metodologia de trabalho desenvolveu-se a partir da identificação de uma situação problema-desafio que gerou um diagnóstico, uma problematização e um projeto interventivo para solução da questão.

Outra limitação imposta aos profissionais de EJA que nos foi possível detectar foi o não atendimento aos estudantes da EJA pelas equipes de diagnóstico, atendimento este que é ofertado ao ensino fundamental.

Ocorre assim que os estudantes da EJA com qualquer tipo de limitação não podem ser diagnosticados na rede e, quando chegam à escola com diagnóstico de profissionais externos à rede de ensino, não encontram as condições adequadas ao atendimento especializado que necessitam. Desse modo, as condições de aprendizagem nessa modalidade se mostram mais frágeis por apresentar debilidades em graus bem mais profundos em relação ao que se constata nas outras modalidades. A perspectiva de comunidade de trabalho e aprendizagem colaborativa, buscando concretizar uma proposta de educação apoiada na pedagogia da autonomia, como defendia o educador Paulo Freire, se mantém mesmo após o encerramento do curso com interação e comunicação entre os participantes.

Outro desafio se revelou nas coordenações pedagógicas semanais para a construção coletiva do material didático utilizado, bem como a discussão das concepções pedagógicas a serem trabalhadas e o acerto de questões administrativas das turmas e polos. Nessas ocasiões também se discutiam os processos avaliativos, tanto que ao final a maioria dos profissionais-cursistas avaliou o curso como uma iniciativa positiva e um importante espaço para o aprofundamento da reflexão e da busca por melhoria da qualidade da EJA.

Quanto ao desenvolvimento das atividades, foi avaliado como um momento de intenso debate que se constitui um espaço de “escuta sensível” para a fala dos profissionais da EJA, que puderam expressar suas angústias e ansiedades em relação aos principais problemas enfrentados nesta modalidade. A análise de dados quantitativos dos questionários da EAPE de “Avaliação Final do Curso” devolvidos mostrou que 90% dos profissionais-cursistas consideraram a formação como boa/excelente, e os PIs se transformaram em pôsteres que foram

apresentados na I - Mostra de Trabalhos do Curso de Formação da EAPE na Educação de Jovens e Adultos, que ocorreu no segundo semestre de 2015.

Considerações finais

Podemos perceber ainda como foco de angústia dos profissionais que atuavam na EJA em 2010 a fragilidade do processo de definição curricular e a quase inexistência de material didático, bem como o diagnóstico da heterogeneidade das realidades para a modalidade. Tanto quanto os profissionais-cursistas, consideramos muito positiva a experiência daquela formação como um fórum de debate onde puderam trocar experiências, aprofundar seu conhecimento do contexto geral e de cada contexto em particular, com vista à elaboração de uma intervenção pedagógica propositiva.

Naquela oportunidade, tal intervenção poderia ser elaborada a partir de qualquer dimensão da prática educativa escolar, da gestão, da organização do trabalho pedagógico do processo de ensino aprendizagem específico de um componente curricular, de uma questão administrativa ou mesmo de uma questão

da política pública. Isso permitiu aos envolvidos, cursistas e formadores, um conhecimento geral da realidade da EJA naquela ocasião, até hoje.

Em contrapartida, em 2014, a SEEDF elaborou e publicou documentos referenciais para a EJA, tais como: Caderno do Currículo da Educação de Jovens e Adultos; Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos; e as Diretrizes de Avaliação Educacional (SEEDF, 2014). Documentos norteadores que neste momento histórico são considerados como avanços relevantes para essa modalidade, tal como o estudo sobre o estabelecimento de uma cultura de cursos para formação continuada na modalidade, bem como a produção de material didático.

Nesse sentido, registramos falas dos profissionais-cursistas que propuseram a criação de novos cursos, com maior carga-horária, estabelecendo uma rotina para a formação continuada na Educação de Jovens e Adultos da SEEDF. Resgatamos também a ênfase dada nas especificidades e nos processos específicos da organização do trabalho pedagógico como subsídios para a construção qualificada de possíveis sequências didáticas a serem desenvolvidas em salas de aulas da EJA, no intuito de contribuir com as aprendizagens dos alunos. ■

Notas

- ¹ Primeiro grupo de formadores em Educação de Jovens e Adultos da EAPE: Airan Almeida de Lima, Alexândra Pereira da Silva, Ana José Marques, Andréia Costa Tavares, Angélica Acácia Ayres Angola, Cléssia Mara Santos, Francisco José da Silva, Juliana Alves de Araújo Bottechia, Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo, Leila Darc Souza, Reinaldo Vicentini Júnior, Renato Ferreira dos Santos, Robson Santos Câmara Silva, Vânia Elisabeth Andrino Bacelar (*in memoriam*).

Bibliografia

- BRASIL. **Biblioteca Digital – EJA**. Disponível em: <http://www.eja.ce.ufpb.br/eja/index.jsp>. Acesso em 20 de março de 2017.
- _____. **Fórum EJA**. Disponível em: www.forumeja.org.br. Acesso em 30 de março de 2017.
- _____. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – PDAD/2013**. Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento do Distrito Federal, Brasília, 2013.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar, 2015**. Brasília: SEEDF, 2015. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar/469-censo-escolar-2015.html>; acesso em 12/04/2017.
- _____. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal** - Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SEEDF, 2010.
- _____. **Currículo em movimento**. SEEDF, 2014.
- _____. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala 2014-2016**. SEEDF, 2014.
- _____. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. SEEDF, 2014.
- _____. **Diretrizes Pedagógicas**. Brasília: SEEDF, 2009.
- _____. **Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEEDF, 2010.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em <http://possedf.adiead.org.br/mod/biblioteca>; acesso em 11/04/2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KELMAN, Celeste A.; CARVALHO, Erenice N. S.; NEVES, Marisa M. B. da J.; RAPOSO, Patrícia N. **Necessidades Especiais no Contexto Escolar: a ação do professor**. CEAD/ UnB, Brasília – 2008.
- REIS, Renato. H. **Educação de Jovens e Adultos: uma conversa prosa entre educandos-educadores e educadores-educandos**. v. 1. 1ª. ed. CEAD/ UnB, Brasília - 2007.
- SANTOS, Wildson L. P. dos. **Educação Científica Humanística em uma Perspectiva Freireana: resgatando a função do ensino de CTS**. Alexandria, v. 1, p. 109-131, mar. 2008.
- SANTOS, Wildson L. P. dos. **Educação Científica na Perspectiva de Letramento como Prática Social: funções, princípios e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 36, p. 474-492, set./dez. 2007.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ O Programa DF Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos no Varjão

 Joyce Vieira de Castro Marra*

Resumo: Este relato de experiência aborda o processo de implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Classe Varjão, bem como suas correlações com o Programa DF Alfabetizado e com o curso de especialização Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA, promovido pela Universidade de Brasília. Para tanto, são apresentados os marcos legais do Programa DF Alfabetizado e da Educação de Jovens e Adultos, os dados sociais, econômicos e educacionais da Região Administrativa Varjão, além da realização de problematizações sobre a relevância da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo é propiciar uma reflexão sobre as relações entre a oferta da modalidade, desenvolvida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e as especificidades de seu público-alvo enquanto classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Programa DF Alfabetizado. Região Administrativa Varjão. Classe trabalhadora.

* Joyce Vieira de Castro Marra é pedagoga formada na Universidade de Brasília (UnB), especialista em Educação de Jovens e Adultos. Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), desde 2009, atua na Diretoria de Educação Profissional da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB/SEEDF). Contato: marrajoyce@gmail.com.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi lançado no segundo semestre de 2003, pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, com a finalidade de ser a porta de acesso à cidadania, contribuindo para a universalização da alfabetização e para a elevação da escolaridade de todas as pessoas em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, o Programa adotou uma concepção de política pública que reconhece e reafirma o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos.

No Distrito Federal, o Programa, denominado DF Alfabetizado, tem por objetivo principal universalizar a alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e possibilitar a continuidade da escolarização em nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O Programa tem por base o trabalho voluntário de alfabetizadoras e coordenadoras de turma, que são as responsáveis pela mobilização da demanda existente na comunidade local para a constituição das turmas de alfabetização, por meio da busca ativa de jovens, adultos e idosos não alfabetizados.

Conforme Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN (DISTRITO FEDERAL, 2015), a população urbana do Distrito Federal é estimada em 2.906.574 (dois milhões, novecentos e seis mil e quinhentos e setenta e quatro) habitantes, destes, 101.730 (cento e um mil, setecentos e trinta) declaram-se analfabetos ou sabem apenas ler e escrever bilhetes simples sem nunca ter frequentado à escola¹.

Cerca de 3,59% da população urbana do Distrito Federal chega à juventude ou à vida adulta sem frequentar a escola formal, ou seja, sem sequer acessar o direito social fundamental garantido no artigo 205 da nossa Constituição Federal de 1988, qual seja: “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”.

Moacir Gadotti (2013) afirma que a conquista desse direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas que o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis.

A Educação de Jovens e Adultos constitui-se como a modalidade da educação básica destinada aos jovens, a partir dos 15 anos de idade, adultos e idosos que não iniciaram, ou que interromperam, seu processo de escolarização nos Ensinos Fundamental e Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) estabelece no artigo 37, em seu parágrafo primeiro:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996)

O Caderno da Educação de Jovens e Adultos do Currículo em movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) diz que:

A EJA é o direito assegurado à classe trabalhadora que durante o dia confia seus filhos e ou familiares à escola pública e à noite busca esta mesma escola para exercer seu direito à educação. Ampliar o acesso, assegurar a permanência e garantir a continuidade são desafios cotidianos enfrentados pelas esferas de gestão seja no nível central, intermediário ou local (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 09).

Tendo como base a democratização do acesso dos sujeitos da EJA à educação formal pública, a implantação do Programa DF Alfabetizado foi concebida para promover – por meio da alfabetização de jovens e adultos, considerada etapa inicial do processo de escolarização –, a continuidade dos estudos de seus egressos na Educação de Jovens e Adultos ofertada pela rede pública de ensino.

Em 2013, a SEEDF realizava a 2ª edição do Programa DF Alfabetizado, com a oferta de dois cursos de alfabetização de jovens e adultos com duração de seis meses.

As Coordenações Regionais de Ensino (CRE) ficaram responsáveis por executar o Programa nas Regiões Administrativas (RA) de sua abrangência. Dessa forma, coube à CRE do Plano Piloto e Cruzeiro a tarefa de promover cursos de alfabetização de adultos nas RA Plano Piloto, Cruzeiro, SIA, Lago Sul, Lago Norte e Varjão.

A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), realizada em 2015 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, dividiu as Regiões Administrativas do DF em quatro grupos com base nas rendas domiciliar e per capita, são eles: grupo I - alta renda; grupo II - média-alta renda; grupo III - média-baixa renda; e grupo IV - baixa renda.

Estes dados apontam que as RA atendidas pela CRE do Plano Piloto e Cruzeiro estão situadas no grupo de alta renda (Plano Piloto, Lago Sul e Lago Norte), no grupo de média-alta renda (Cruzeiro e SIA) e no grupo de baixa renda (Varjão).

Ainda de acordo com a PDAD, no grupo de alta renda situa-se a população mais instruída e qualificada, predominando os funcionários e empregados públicos, profissionais liberais, empresários, entre outros. Nas regiões de baixa renda, encontra-se a faixa da população que compõe a mão de obra menos especializada e com menor instrução, empregada na construção civil, empregos domésticos e no comércio.

Constatou-se, então, que o Varjão apresentava o público-alvo para a implementação do DF Alfabetizado na CRE do Plano Piloto e Cruzeiro, dessa forma, a Coordenação Intermediária responsável pelo Programa desenvolveu as ações necessárias para a oferta do curso de alfabetização no segundo semestre de 2013. Assim, foram formadas três turmas na Escola Classe Varjão (EC Varjão), atendendo 46 alfabetizandos. Importante destacar que uma das alfabetizadoras responsáveis por essas turmas era morada da RA, sendo fundamental para o início do Programa devido ao seu trabalho mobilizador como líder comunitária.

A abertura da EC Varjão no turno noturno levou os moradores a procurarem a escola para realizar matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Observamos que, embora não houvesse a oferta da modalidade EJA na única escola pública da RA Varjão, a demanda existia e era redirecionada às escolas de EJA das RA mais próximas, principalmente o Lago Norte. Ou seja, enquanto a EC Varjão permanecia fechada no período noturno,

a SEEDF disponibilizava transporte escolar para os moradores do Varjão frequentarem a Educação de Jovens e Adultos no Centro Educacional do Lago Norte (CEDLAN). O ponto de saída dos ônibus era a própria EC Varjão!

Por meio da procura da comunidade, e analisando os dados da PDAD realizada em 2013, observou-se que o Varjão apresentava uma demanda em potencial para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que:

- Dos 9.254 moradores: 3,68% eram analfabetos ou sabiam ler e escrever apenas bilhetes simples sem ter frequentado à escola; 2,85% não concluíram ou não tiveram acesso ao Ensino Fundamental completo na idade obrigatória.
- Dos responsáveis pelos domicílios, concentrados nos grupos de idade de 36 a 45 anos e 46 a 55 anos, 5,97% se declararam analfabetos e 56,42% possuía o Ensino Fundamental incompleto.
- Em contrapartida, dos 34.400 moradores do Lago Norte, apenas 0,35% declarou-se como analfabeta, enquanto que 57,96% da população concentrava-se na categoria dos que tem ensino superior completo.

Dessa forma, alguns questionamentos começaram a surgir:

- Porque havia a oferta dos 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos em duas escolas do Lago Norte, pertencente ao grupo I - alta renda, enquanto não havia a oferta da modalidade na única escola pública do Varjão, pertencente ao grupo IV - baixa renda?
- De que maneira a não promoção da oferta da modalidade EJA pela SEEDF em locais com grande concentração de público-alvo, como o Varjão, colabora com a continuidade da exclusão do acesso dos jovens, adultos e idosos ao direito à educação?
- Como democratizar o acesso à educação básica se a oferta da modalidade EJA não contempla as especificidades e demandas de seu público-alvo?
- Quais as condições administrativas, materiais e de infraestrutura necessárias para a promoção da continuidade dos estudos dos alfabetizando egressos das turmas do Programa DF Alfabetizado em funcionamento no Varjão na própria RA de moradia sem a necessidade de deslocamento para outra RA?
- A oferta da EJA no Varjão poderia contribuir para o aumento da escolaridade da população? Quais os impactos do aumento da escolaridade na situação ocupacional da classe trabalhadora do Varjão? A EJA seria uma oportunidade de ascensão social dos trabalhadores por meio do/a acesso/mudança de emprego ou profissão?

Simultaneamente à execução do DF Alfabetizado no Distrito Federal, ocorreu, em 2013/2014, o II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, promovido pela Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O objetivo principal dessa especialização era ofertar formação continuada aos professores e profissionais da EJA, em exercício na rede pública de ensino do DF, criando condições

para a construção local de uma educação contextualizada de acordo com suas especificidades e para a constituição de uma Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade (CTARD).

A metodologia estava fundamentada no desenvolvimento de um percurso de aprendizagem, que iniciava-se com um diagnóstico da realidade onde os cursistas viviam, seguido de aprofundamento teórico-conceitual de temáticas relacionadas a cidadania e diversidade, chegando à conclusão com um Projeto de Intervenção Local (PIL) desenvolvido pelo professor/profissional cursista durante o curso.

Diante desse panorama, foi se delimitando a tarefa de ampliar a oferta de alfabetização de jovens e adultos, bem como de implementar a modalidade EJA na Escola Classe Varjão, contribuindo para:

- Atender a demanda de escolarização dos jovens e adultos do Varjão;
- Promover a continuidade dos estudos para os egressos do Programa na Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino;
- Adequar a oferta da modalidade no âmbito da CRE Plano Piloto/Cruzeiro;
- Alinhar este contexto na execução de um Projeto de Intervenção Local.

A implementação do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos na EC Varjão foi efetivada no primeiro semestre de 2015, após um intenso trabalho de mobilização na comunidade promovidos pelas alfabetizadoras voluntárias do Programa DF Alfabetizado.

A Escola abriu cinco novas turmas, sendo duas turmas da 1ª etapa e uma turma das 2ª, 3ª e 4ª etapa, respectivamente, totalizando 108 estudantes atendidos. No segundo semestre de 2015, foram 94 estudantes concluintes do primeiro segmento.

Em 2016, a EC Varjão atendeu 184 estudantes no primeiro segmento da EJA, e ainda ofertou duas turmas do Programa DF Alfabetizado, com 20 alfabetizando e atendidos. Em 2017, ocorre a ampliação da oferta da modalidade na escola, com a implementação de turmas de segundo segmento da EJA.

Acreditamos que a abertura da Educação de Jovens e Adultos na EC Varjão não deva excluir a oferta da modalidade no Lago Norte, pois ambas constituem possibilidades de ampliação do acesso da classe trabalhadora à educação escolar, além de contribuir para sua permanência e para a conclusão dos estudos.

Ressaltamos, ainda, que a realização do percurso formativo escolar no território em que o estudante reside é fundamental para o desenvolvimento dos seus vínculos sociais e comunitários, para o fortalecimento de suas identidades individuais e coletivas e para o desenvolvimento econômico, social e cultural da própria Região Administrativa.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos representam a classe de trabalhadores que se encontram à margem do acesso aos direitos, aos espaços e aos bens culturais, sociais e econômicos produzidos pela sociedade.

Marra e Borges (2014, p. 20) explicam que:

A Educação de Jovens e Adultos no Varjão poderá se constituir como esse espaço de retomada de direitos, de busca por estratégias pedagógicas que desenvolvam a compreensão da realidade social e as formas de participação nas lutas coletivas para a transformação da sociedade, passando pela reflexão e reelaboração da própria história de vida dos estudantes e do reconhecimento dos limites e das potencialidades de sua condição de classe trabalhadora.

Nesse sentido, Nosella (2011, p. 12) analisa a escola como um espaço de desenvolvimento de estratégias de superação da opressão, de retomada de direitos, do acesso ao conhecimento e do poder de reflexão sobre a sociedade. E, ainda, como possibilidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos alcançarem as condições para usufruírem dos valores sociais hegemônicos da sociedade e da cultura que lhes permitam tornarem-se produtores dirigentes da sociedade. ■

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em movimento. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal. Brasília, 2014.

_____. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)**. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Brasília. 2013.

_____. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)**. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Brasília. 2015.

_____. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)**. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Brasília. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Eja em debate**. Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>.

MARRA, J.; CONCEIÇÃO, R. **A Educação de Jovens e Adultos na Escola Classe Varjão**. Trabalho de conclusão de curso (II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA). Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

NOSELLA, P. **Educação e Trabalho**: Território e Globalização, In: Colóquio de Pesquisa em Instituições Escolares: Pedagogias alternativas. PPGE da UniNove-SP. São Paulo, 2011.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ O ensino de música na Educação de Jovens e Adultos: Lidando com as diferenças de faixa etária em sala de aula

 Ibsen Perucci Sena*

Resumo: O presente trabalho visa compartilhar estratégias docentes desenvolvidas no componente curricular Artes, por meio das aulas de música, em uma escola pública da rede pública do Distrito Federal (DF) que oferta o Primeiro e Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, inicialmente são apresentadas algumas reflexões sobre o perfil dos estudantes da EJA e, em seguida, uma reflexão sobre como esses perfis influenciaram o trabalho pedagógico no Centro de Ensino Fundamental analisado, principalmente em relação ao planejamento de ensino, metodologia e avaliação de aprendizagem. Todo o relato é feito com base em experiências empíricas, fruto de vivências que ocorreram nos diferentes espaços da escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Artes. Música.

* Ibsen Perucci Sena é mestre em Música pela Universidade de Brasília – UnB (2016), licenciado em música pela UnB (2013). Professor na Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Musical e Autobiografia - GEMAB. Contato: ibsenperucci@gmail.com.

Observamos nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica um volume expressivo de questões relativas ao papel das escolas quanto à formação integral dos estudantes e à qualidade do ensino. Nesse contexto, a discussão sobre o que é o sucesso e o fracasso escolar, bem como sobre os instrumentos que pretendem mensurar a qualidade da educação pública, têm sido objeto de estudo em diversas linhas de pesquisa na área de Educação e Ciências Sociais – entre elas, aquelas que investigam mais especificamente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por exemplo, é possível observar que, para analisar o fracasso escolar (delimitado aos índices de evasão, reprovação/repetência e abandono), tem-se buscado compreender, conjuntamente, o amplo espectro social, econômico e cultural que influencia direta ou indiretamente o perfil dos alunos atendidos pela escola (FURTADO, 2008).

Para a elaboração do presente relato de experiência, tomamos como referência uma pesquisa desenvolvida pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO)¹ realizada em parceria com o Ministério da Educação (MEC), em que os alunos entre 15 e 29 anos, homens e mulheres, foram encorajados a opinar sobre as razões que levam à reprovação escolar no âmbito da EJA. Os principais resultados observados nesse estudo foram: dificuldades com os conteúdos, necessidade de trabalhar, pouca assiduidade nas aulas, falta de interesse, não gostam da escola, gravidez, professores mal preparados, entre outros (BRASIL, 2015).

Em síntese, pesquisas dessa natureza contribuem significativamente para uma discussão que implica pensar como a EJA tem contemplado a juventude, bem como os fatores que levam a jovens e adultos a ingressar na modalidade. Nessa direção, ressaltamos, por exemplo, que é direito da juventude a participação social – evidentemente, embora existam diversas maneiras de ser jovem (culturalmente diversificadas), todos têm direito à participação social (CARRANO, 2007; CHARLOT, 2001; DURAND e SOUZA, 2002). Esse cenário instiga uma discussão mais ampla, qual seja: pensar as realidades que caracterizam a EJA, para além da concepção que abrange somente os estudantes que não tiveram acesso à educação na faixa etária apropriada ou que integram em grande parte a classe trabalhadora.

Assim, com o intuito de pensar a EJA também no âmbito da juventude, foi proposto neste relato² um recorte situacional, fruto de uma experiência empírica como docente do Componente Curricular Artes na Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede pública do DF.

No ano de 2014, a escola mencionada ofertou o Primeiro e Segundo Segmentos da EJA no período noturno, funcionando no regime semestral (em que os alunos avançam as etapas conforme o desempenho por semestre). Assim, atuaram no 1º segmento os professores pedagogos e no 2º segmento os professores dos componentes específicos. É central delimitar que, a depender da carga horária do componente curricular, são necessários dois ou mais professores para abranger todas as turmas de um determinado Segmento. No contexto do CEF 07, as duas aulas semanais do componente curricular Artes foram lecionadas por mim, em nove turmas do 2º segmento com aproximadamente 40 (quarenta) alunos por turma.

Como professor de Artes, atuei na escola do mês de fevereiro ao mês de outubro de 2014, no regime de contrato

temporário. É importante destacar que, embora o ensino de Artes seja composto por diferentes linguagens (Dança, Teatro, Artes Visuais e Música), neste relato optei por apresentar as estratégias que em grande parte foram utilizadas com vistas ao ensino de Música – observando, não obstante, o que foi mais significativo frente aos diferentes perfis de alunos da EJA.

Ao iniciar as aulas, pude observar que as turmas apresentavam bastante heterogeneidade no que se refere às características dos alunos: 1) um grande grupo de alunos com faixa etária acima dos 30 anos de idade (alguns entre 45 e 55 anos), composto por trabalhadores, donas de casa e autônomos, a maior parte dos quais eram assíduos e comprometidos com a escola; 2) outro grande grupo de alunos na faixa etária entre 17 e 19 anos, dentre os quais alguns trabalhavam e outros não, mas que, de maneira geral, não eram assíduos na escola e, quando presentes, demonstravam falta de motivação durante as aulas. Identifiquei que essas mesmas tendências podiam ser observadas em praticamente todas as turmas e que o trabalho de planejamento dos professores (que atuavam na escola antes da minha chegada) já estava, em grande medida, condicionado a lidar com um ambiente escolar marcado pelo contraste entre alunos mais velhos e mais novos.

Para exemplificar essa realidade, destaco um diálogo que ocorreu no momento em que propus trabalhar com a música nas aulas de Artes. Em uma turma de 7º Etapa do Segundo Segmento, após uma conversa inicial com os alunos, na qual me apresentei e sugeri que eles se apresentassem expondo as preferências musicais, perguntei: que tal começarmos pela música? O aluno Alcides se posicionou e então travamos o seguinte diálogo:

- Música tem muito professor, tem gente que chega aqui e fica só ouvindo música com o fone de ouvido, nem presta atenção na aula.

Observando a explanação deste estudante, resolvi fomentar a discussão e disse:

- É mesmo? E o que você acha disso? Apontando para o aluno que aparentava ser mais novo que logo respondeu:

- Esse senhor não gosta de RAP!

Depois disso, lá no fundo outro aluno gritou:

- E nem de Rock!

E então novamente o Alcides:

- Essa garotada, professor, reprova pela manhã, reprova pela tarde e vem parar aqui na escola pela noite, só para atrapalhar quem quer estudar! (Registros do Autor, 2014).

Por uma questão de ética o nome utilizado é fictício, mas a situação mencionada foi real e impactante o suficiente para não ser esquecida. Percebi que ali existia um conflito. Alguns alunos, talvez bloqueados pelo preconceito, apresentavam um julgamento acerca da realidade dos outros alunos da sala, sobretudo quanto aos que não se aproximavam das suas próprias realidades. Em outras palavras, a regra parecia ser essa: pequenos grupos que se relacionavam por faixa etária, afinidade, gostos e valores em comum. Na prática, os alunos mais velhos reclamavam que a escola devia atender aqueles que almejavam estudar e que boa parte dos alunos mais novos não o fazia; esses últimos, por sua vez, passavam a sensação de indiferença quanto à opinião dos mais velhos. Esse foi o paradigma com o

qual me deparei ao longo do primeiro semestre e que busquei estudar e compreender, lendo, compartilhando opiniões com outros professores e conversando a respeito do assunto com os próprios alunos.

Como estudar música nesse contexto marcado pelo contraste de gerações? Essa indagação foi a mola propulsora para meus planos de aula. O que aconteceu depois foi um completo laboratório não só para a elaboração dos planos de ensino, mas também no âmbito das práticas e metodologias. Por um lado, preparar atividades mais dinâmicas com instrumentos musicais como violão e pandeiro, buscando que os alunos cantassem e compartilhassem sua cultura com os outros alunos, pareceu interessante e motivador. Algumas atividades, que envolveram gêneros musicais como RAP, Funk, Sertanejo e Gospel, também foram bastante significativas, uma vez que contribuíram na socialização cultural dos alunos – estimulando, por exemplo, debates sobre consciência negra, preconceito e diferenças sociais na atualidade. Entretanto, nessas dinâmicas musicais os mais velhos reclamavam, visto que entendiam as atividades como carentes de conteúdo. Eles queriam matéria no quadro, escrever no caderno, fazer os exercícios, pois compreendiam as atividades musicais na aula de Artes como ludo, brincadeira – em resumo, tudo menos aula formal.

Nesse cenário, os conflitos muitas vezes se agravavam ainda mais, pois o tipo de aula defendida pelos alunos mais velhos – expositiva, tradicional, com conteúdos que abordassem os gêneros musicais na sua dimensão teórica (principais características, principais autores, principais obras, etc.) – não atraía os alunos mais novos, que não conseguiam ver sentido em falar sobre música, entregar trabalho ou apresentar seminário sobre música. Entretanto, para mim foi importante passar pelos dois processos, pois a equação que inicialmente não se resolvia, aos poucos começou a apontar novos caminhos com vistas a manter alunos com perfis diferentes interessados na mesma aula.

Ao final do primeiro semestre, as aulas começaram a abarcar, além dos gêneros musicais mencionados, algumas formas musicais como: introdução, estrofe e refrão; interpretação de letras musicais; elementos da música: harmonia, melodia e ritmo; improviso (trabalhado junto com a rima nas aulas em que abordamos o RAP); conceitos sobre música popular abordando a biografia de alguns autores como Renato Russo e Luiz Gonzaga; bem como possibilidades de profissionalização e ingresso no mercado de trabalho por meio da música, seja atuando como músico e/ou compositor(a), seja atuando com a produção musical, gravação e estúdio.

A avaliação foi realizada de duas formas: durante todo o semestre em caráter formativo, representando 25% da menção final, na qual considerei os avanços individuais dos alunos frente aos conteúdos ministrados, sua aplicação em diferentes contextos e capacidade de relacionar as atividades desenvolvidas em sala com o cotidiano e o mundo do trabalho; e por meio da prova semestral, somativa, com averiguação de conhecimentos, adotada por todos os professores, e para a qual destinei outros 25% da menção final. Os 50% restantes foram distribuídos para pontuação na entrega dos trabalhos, seminários e participação nas atividades práticas.

Assim, perante todo o exposto, foi necessário pensar as estratégias para o segundo semestre considerando, sobretudo,

as aulas que permitiram compartilhar a cultura dos alunos, fomentar o estudo de forma integrada e o respeito às diversidades presentes em sala de aula. Nesse contexto, identifiquei que o estudo da biografia dos autores Renato Russo e Luiz Gonzaga havia suscitado bastante o diálogo entre os alunos (que se sentiram representados pelas histórias de vida dos artistas) e permitido vivenciar música em sala de aula, tocando o violão, cantando e escutando as músicas.

Considerando o interesse dos alunos pelas histórias de vida dos artistas mencionados, planejei o segundo semestre tomando como ponto de partida a apreciação dos filmes “Luiz Gonzaga de Pai para Filho” e “Somos Tão Jovens”. Estes filmes retratam, respectivamente: a biografia do pai Luiz Gonzaga (da adolescência à velhice) e do filho Gonzaguinha (até os 30 anos); e a biografia de Renato Russo antes do sucesso com a banda de rock Legião Urbana (durante a juventude). A apreciação teve como objetivo pensar sobre como a cultura influencia na formação da identidade dos indivíduos e como os indivíduos influenciam na formação de uma identidade coletiva nos diversos meios de participação social, entre eles a escola.

Solicitei aos alunos que anotassem os momentos em que se sentiram mais tocados pelos filmes após cada sessão para que depois pudéssemos dialogar, debater e expor opiniões, analisar as cenas e relacioná-las com questões do cotidiano. Cheguei a ser questionado pelo supervisor escolar sobre a relevância de levar os alunos para sala de vídeo assistir filmes e argumentei que a interpretação dos filmes fazia parte do planejamento de ensino e auxiliariam na interpretação dos textos, das músicas, da cultura, e que o resultado final logo se apresentaria. Além disso, aconteceram também alguns impasses, pois os filmes precisaram ser divididos em algumas partes em função do horário escolar. Alguns alunos preferiram assistir em casa para não ter que dividir o filme em três sessões, mas no fim as apreciações foram bem sucedidas e os resultados foram surpreendentes.

Após as sessões de cinema, provoquei o pensamento dos alunos quanto à identidade de Luiz Gonzaga, sua trajetória individual até a fama e, a partir daí, a sua imagem como músico representante da cultura nordestina, bem como as razões que desencadearam os diversos conflitos com seu filho (Gonzaguinha) nesse período. Noutro momento, os alunos foram questionados quanto à trajetória de Renato Russo na juventude, as experiências individuais pelas quais passou com os amigos, no conflito com os pais, até se tornar representante de uma juventude pós-ditadura, por meio do rock, da poesia, da crítica e da liberdade de expressão. As provocações mencionadas propiciaram um intenso momento de troca entre os alunos na turma que expuseram valores familiares, opiniões sobre o papel dos pais e dos filhos, conflitos pessoais, classe social, regime político, além das razões de ordem musical que levaram os artistas ao sucesso, como profissionais da área e também como representantes da cultura brasileira.

Assim, a avaliação da atividade se deu no próprio momento de conversa em sala de aula em que busquei fazer com que os alunos mais novos compartilhassem as suas inquietações sobre os temas abordados nos filmes e vice-versa. Nesse sentido, embora a atividade tenha se prolongado em função de opiniões contrárias que criaram um campo de resistências considerando

o perfil heterogêneo da turma, o simples fato de ter propiciado, pedagogicamente, um diálogo entre os dois lados, minimizando a distância entre os alunos, representou bastante para a turma, que passou a apresentar sinais de respeito às diferenças com maior frequência e maior interação nas atividades. Os grupos, por exemplo, passaram a integrar mais alunos de diferentes faixas etárias.

Diante dos resultados dessa experiência, saliento a importância do planejamento de ensino e da busca por caminhos metodológicos, pois entre tantas atividades desenvolvidas ao longo do ano, obtive maior sucesso qualitativo justamente na atividade de médio prazo (dois meses) elaborada com vistas aos processos de discussão, análise, interpretação e síntese, partindo da apreciação artística para abordar a vida e o cotidiano. Considerando o reduzido número de encontros por semana com

os alunos nas aulas de Artes (apenas duas aulas com duração de 50 minutos aproximadamente), acredito ser importante buscar estabelecer vínculos, compreender as necessidades da turma, e propor atividades que envolvam três ou mais momentos de interação sobre um mesmo tema de estudo, contribuindo para os referidos vínculos e, em minha avaliação, para uma educação de qualidade.

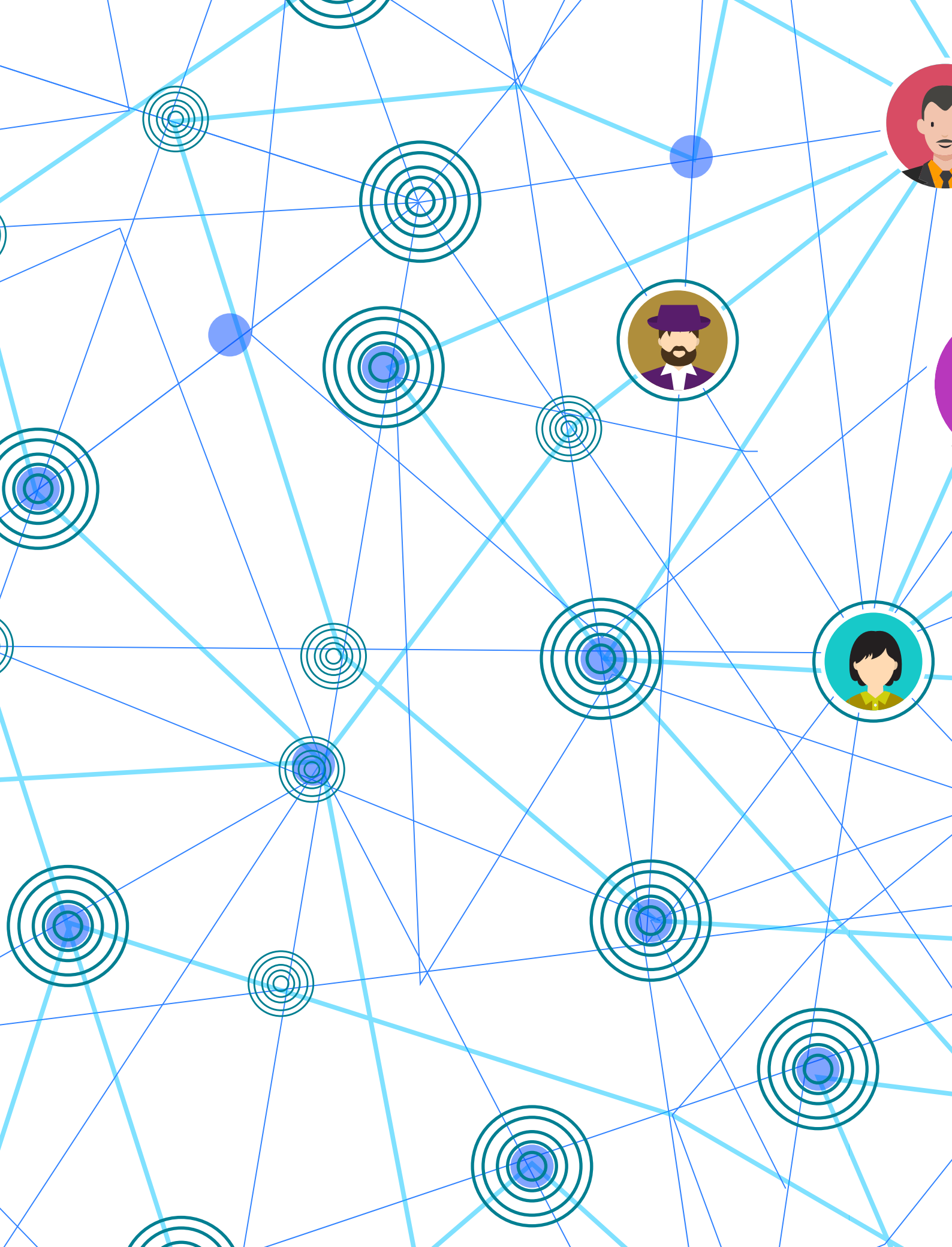
Ao findar o período descrito, não pude mais dar continuidade ao trabalho artístico na escola em questão, em função de ter sido nomeado como professor efetivo do quadro profissional da SEDF e enviado para trabalhar em outra região do Distrito Federal. Não obstante, a partir do trabalho desenvolvido na escola mencionada e aprofundado no presente relato, espero dar minha contribuição na reflexão sobre a qualidade do ensino público e, mais especificamente, sobre possibilidades que foram exploradas na área de Artes no âmbito da EJA.

Notas

- ¹ Trata-se de um organismo internacional, intergovernamental, autônomo e presente em 19 países (BRASIL, 2015).
- ² Para os trechos que implicaram relatar a experiência pessoal foi adotada a escrita em primeira pessoa. Ademais, foi adotada a escrita em terceira pessoa considerando o caráter argumentativo do relato.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: O desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". Palestra proferida no IX ENEJA – Curitiba – PR, 2007.
- CHARLOT, Bernard. Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DURAND, Olga C. e SOUZA, Janice T. Experiências Educacionais Juvenis: entre a escola e os grupos culturais Juvenis. Revista Perspectiva: CED/UFSC. V20, p163. jul/dez 2002.
- FURTADO, Quézia Vila Flor. Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização. 114p. Dissertação (Mestrado). João Pessoa – PB, out/2008.



Secretaria de
Educação



GOVERNO DE
BRASÍLIA