ISSN 1676-2568

CADERNO DE EDUCAÇÃO

Ano I nº 01

ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS EM SERGIPE: DIÁLOGOS EM MOVIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Caderno de Educação
Revista Anual de Idéias e Práticas Sociais

ISSN 1676-2568

Caderno de Educação / Universidade Federal de Sergipe, PROEX/CECH/DED (2001). V.1. N.1. 2001 - Anual

ISSN: 1676-2568

1. Educação-Sergipe I - Universidade Federal de Sergipe

CDU 37(813.7)

Agradecimento

Ao organizar este periódico não poderia deixar de agradecer às pessoas que sempre apostaram na esperança de construirmos um mundo melhor: Alcidéa Terezinha Menezes da Silva, Maria de Fátima de Assis Silva, Acácia Maria Feitosa Daniel, Elza Barreto Sampaio, Esmeraldo Leal dos Santos, Izaura Lúcia da Fonseca Sobral, Maria Neide Sobral da Silva, Lianna de Melo Torres, Judite Oliveira Aragão e Luiz Leite Monteiro de Oliveira.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Reitor: Prof. Dr. José Fernandes de Lima

Vice-Reitor: Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho

Pró-Reitor de Extensão: Prof. Ms. Luiz Alberto dos Santos

Diretora do CECAC: Profª. Izaura Lúcia da Fonseca Sobral

Centro de Educação em Ciências Humanas: Profª. Drª. Tânia Elias Magno da Silva

Chefe do Departamento de Educação: Profª. Ms. Lianna de Melo Torres

Conselho Editorial: Judite Oliveira Aragão, Lianna de Melo Torres e Maria Neide Sobral da Silva

Organização: Profª. Ms. Sônia Meire S. A. de Jesus

Revisão: Profª. Ms. Maria Leônia G. Costa Carvalho

Programação Visual: Profª. Ms. Sônia Meire S. A. de Jesus

Fotos
Capa : arquivos do NEPA
Internas: arquivos do NEPA

Digitação e diagramação: Vânia de Jesus, Roberta de Oliveira Bomfim e Sônia Meire S. A. de Jesus

Pré-Impressão e Impressão: Gráfica e Editora Triunfo Ltda.

O Caderno de Educação é uma publicação anual do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização do Departamento de Educação, aberta à livre circulação de idéias e opiniões sobre os temas relacionados com a educação. Busca colaboração ampla e diversificada, sendo de inteira responsabilidade dos seus autores os artigos assinados.

Foi elaborado como atividade do convênio entre a FAPESE e a FINATEC, executado pela Universidade Federal de Sergipe, possuindo todos os direitos reservados ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização do Departamento de Educação da UFS e contou com o apoio financeiro do INCRA através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

ISSN 1676-2568

Sumário

APRESENTAÇÃO _____ 07
Judite Oliveira Aragão

RELATOS DE EXPERIÊNCIA
O Processo de aquisição da leitura e da escrita na realidade de assentamento _____ 15
Denice Batista da Silva
Silvia Milian de Oliveira

Desafios e possibilidades de desenvolver-se uma educação significativa para jovens e adultos _____ 23
Aristela Arestides Lima
Mônica Machado Mota

Considerações sobre o tema gerador na alfabetização de jovens e adultos _____ 33
Marilene Santos
Maria Angélica de Jesus Santos

Formação de professores no meio rural: um desafio _____ 43
Maria Adeilma Meneses
Maria José Nascimento Soares

A experiência na aprendizagem da língua com o Movimento dos Sem Terra _____ 51
Verônica dos Reis Mariano Souza

Os caminhos de uma prática pedagógica do ensino de ciências na formação do educador popular _____ 57
Maria Inêz Oliveira Araújo

O X da fração: o formalismo matemático e a experiência de alunos agricultores _____ 65
Carlos Alberto de Jesus

ARTIGO
Uma reflexão sobre a reprodução da exclusão nos assentamentos de reforma agrária: buscando um espaço para inclusão. _____ 77
Iara Maria Campelo Lima

POESIA
Terra _____ 89
Carlos Borges Marinho

APRESENTAÇÃO

Em 1990, um grupo de professores do Departamento de Educação da UFS une-se em torno da idéia da criação de um núcleo que congregasse educadores envolvidos com a alfabetização, já que esta era uma questão preocupante, principalmente no tocante à formação de docentes para esta área. Simultaneamente, estava também em construção uma nova proposta de Curso de Pedagogia que, acompanhando a discussão nacional e na perspectiva de resgate do seu caráter de docência, deveria ter o currículo voltado para as áreas da educação infantil e alfabetização. Surge, então, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA) com o objetivo de tornar-se um fórum permanente de discussão, realização e divulgação de pesquisas e experiências na área e, ao mesmo tempo, de subsidiar a implantação do novo Curso de Pedagogia que se delineava no interior do departamento. De lá para cá, várias atividades de ensino, pesquisa e extensão foram realizadas, contando com a participação de professores e alunos do Curso de Pedagogia e professores da rede pública de ensino, possibilitando, assim, o aprofundamento da compreensão da prática e do processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Nessa caminhada, várias parcerias foram buscadas para tornar possível o sonho do grupo.

Este Caderno que ora apresentamos se reveste de uma singular importância, pois os textos nele contidos expressam o caminhar de um grupo na busca da construção de uma prática conseqüente e comprometida com a classe trabalhadora. Trata-se de reflexões em torno e a partir de um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, vivenciado coletivamente junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e Federação dos Trabalhadores na Agricultura

de Sergipe (FETASE), em áreas de assentamentos de reforma agrária.

No primeiro texto, Denice Batista da Silva e Sílvia Milian de Oliveira relatam a sua experiência na área de alfabetização de jovens e adultos, refletindo sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita e sobre a prática desenvolvida pelos alfabetizadores naqueles assentamentos, analisando as dificuldades enfrentadas, as resistências dos monitores alfabetizadores e dos alfabetizandos, por trazerem consigo a concepção de um modelo tradicional de escola e de ensino, construída a partir de experiências anteriores. Ao analisarem depoimentos de alguns monitores, as referidas professoras buscam explicitar o significado do ler e do escrever de forma contextualizada.

No texto "Desafios e possibilidades de desenvolver-se uma educação significativa para jovens e adultos", as professoras Aristela Arestides Lima e Mônica Machado Mota falam dos desafios que foram para o grupo a tarefa de alfabetização junto a um movimento social, ou seja, a formulação de uma proposta metodológica cujo currículo expressasse os princípios do movimento (políticos, filosóficos e pedagógicos), considerando esse jovem/adulto como sujeito do processo de construção/reconstrução do conhecimento. Com este objetivo, a experiência se desenvolveu partindo da seleção de conteúdos considerados socialmente úteis para a vida dos alfabetizandos, assumindo uma postura investigativa a partir da escolha dos temas geradores "a luta pela posse da terra e a permanência na terra", concretizados através do "ciclo de aulas", por possibilitar uma ação pedagógica de caráter interdisciplinar. A partir da análise do trabalho, as autoras promovem uma reflexão sobre os desafios enfrentados na efetivação da proposta, apontando como pontos fortes na superação dos obstáculos, o compromisso social e político do grupo aliado à metodologia de trabalho, possibilitando

assim atingir resultados significativos.

No terceiro texto "Considerações sobre tema gerador na alfabetização de jovens e adultos", as professoras Marilene Santos e Maria Angélica de Jesus Santos tentam mostrar a relação entre a opção metodológica em um processo de alfabetização e a concepção de educação/ alfabetização e, nesse sentido, analisam as atividades do Grupo de Trabalho e Produção Científica em Educação de Jovens e Adultos do NEPA, nos assentamentos de reforma agrária de Sergipe. Apresentam os conteúdos que podem ser trabalhados nessas classes de alfabetização através da metodologia do tema gerador em que, na compreensão do grupo, "o aluno é visto como sujeito capaz de apresentar suposições e hipóteses que expliquem sua realidade e formular propostas de superação desta, num constante processo de ação/reflexão".

A questão da alfabetização de jovens e adultos passa também pela formação de professores. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases estabelecer a exigência do curso de graduação para o exercício da docência no ensino fundamental, este é um desafio para os sistemas de ensino, principalmente no que se refere ao professor da zona rural. A realidade encontrada nas turmas de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária foi um número expressivo de monitores/ alfabetizadores com ensino fundamental incompleto, o que apontou ao grupo o desenvolvimento de duas linhas de ação para a formação desses monitores: escolarização e capacitação. Esta temática é abordada pelas professoras Maria Adeilma Meneses e Maria José Nascimento Soares no texto "Formação de Professores no meio rural: um desafio", que trata da experiência do Projeto Formação do Educador Popular com a oferta do curso supletivo, possibilitando àqueles monitores a conclusão do ensino fundamental.

A temática "formação de professores" é também abordada nos textos das professoras Maria Inêz Oliveira Araújo, Verônica dos Reis Mariano Souza e Carlos Alberto de Jesus. A primeira analisa a sua experiência na disciplina Ciências no curso supletivo para os monitores/ alfabetizadores do MST, com a abordagem da educação ambiental, fazendo uma reflexão sobre a prática do professor de ciências nas décadas de 80 e 90, dando ênfase à necessidade da ressignificação do seu conteúdo face aos desafios do novo milênio e do papel da escola na "formação do cidadão crítico, participativo e capaz de tomar decisões que visem o bem comum da comunidade..." No texto "A Experiência na Aprendizagem da Língua com o Movimento dos Sem Terra", a professora Verônica dos Reis Mariano Souza, a partir de uma determinada concepção de linguagem, relata a sua experiência com o programa de Língua Portuguesa, cujo referencial teórico baseia-se no pressuposto de que a escrita faz parte do acervo cultural da humanidade e no texto de Carlos Alberto de Jesus, "O x da fração: o formalismo matemático e a experiência de alunos agricultores", evidencia-se a importância da relação entre o formalismo matemático e a prática de medição de terras utilizadas pelos agricultores. A sua experiência ressalta a necessidade de uma metodologia que considere a experiência concreta na formação dos conceitos abstratos dos números racionais.

O artigo "Uma reflexão sobre a reprodução da exclusão nos assentamentos de reforma agrária: buscando um espaço para inclusão", da professora Iara Maria Campelo Lima, traz uma reflexão sobre o poder ideológico da classe dominante na reprodução dos seus valores, que transcendendo a natureza humana torna-se hegemônica. Evidencia inclusive, como esse processo se efetiva através dos ditos populares. O objeto do texto enfatiza como na cultura dos assentamentos, cuja a luta pela terra expressa

o processo de inclusão, nega ou ignora nesta mesma cultura, a inclusão das pessoas com necessidades especiais.

A poesia de Carlos Borges Marinho, falecido em 1996, nos brinda com a idéia da importância de uma reforma agrária justa e humana.

Socializar as experiências desenvolvidas na área de alfabetização de jovens e adultos junto ao movimento dos Trabalhadores Sem Terra é o objetivo deste caderno, no sentido de subsidiar o debate sobre esta temática no seio dos educadores identificados com a causa da educação popular e dos movimentos sociais.

Judite Oliveira Aragão

"Ninguém educa ninguém.
Ninguém educa a si mesmo.
As pessoas se educam
entre si, mediatizadas pelo
mundo"

Denice Batista da Silva e Silvia Milian de Oliveira. Graduadas em Pedagogia e integrantes do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária no Estado de Sergipe.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA REALIDADE DE ASSENTAMENTO.

Este texto pretende fazer uma reflexão acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita no projeto de alfabetização do PRONERA. Procuramos compreender as experiências vivenciadas por nós como orientadoras pedagógicas de processo de alfabetização de adultos em áreas de reforma agrária.

A maioria dos programas de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos no Brasil vêm se efetivando através de práticas que reproduzem métodos de ensino utilizados na educação para crianças, trabalham conteúdos fragmentados e sem relação com a experiência vivida dos indivíduos, tratam o código escrito apenas como processo de decifração de letras, sílabas e palavras.

Concebendo a alfabetização como um processo que se inicia antes da escola, que se dá nas práticas sociais cotidianas, mediante a fala e o contato direto ou indireto com a escrita, falar, escrever, ouvir e ler são habilidades intrínsecas da língua de importância significativa que permeia a vida dos sujeitos que vivem em sociedades letradas, mesmo que estes não dominem o código escrito.

Por conta disso, nos propusemos a colocar os alfabetizandos em contato com a leitura e a escrita de forma significativa, através da leitura e da produção de textos sobre temas do seu universo cultural, por entendermos que *"a forma como um texto será compreendido, aprendido e memorizado depende significativamente dos esquemas adquiridos dentro de determinada cultura"* (BRAGGIO, 1992, p. 44).

Esta forma de compreender o processo de aquisição do código escrito é diferente da forma mecânica e descontextualizada que a escola vem trabalhando ao longo dos anos, na qual a leitura e a escrita presentes nas cartilhas fragmentam o conhecimento, desconsiderando o vivido pelos alunos, que não se vêem como parte integrante do processo de construção desta aprendizagem, destituída de significado, a partir da negação da sua cultura.

No trabalho que estamos desenvolvendo nas classes de alfabetização do PRONERA, procuramos também levar

em conta o cotidiano dos alunos através de discussões que mantêm relação com suas vidas e sua cultura, buscando re-significar a sua escrita. No entanto a resistência dos monitores alfabetizadores e dos alfabetizandos a essas práticas tem nos levado a pensar sobre as marcas deixadas pela escola por onde eles passaram um dia, de modo que eles dizem que querem uma "escola de verdade". Para eles é a que faz cópia, ditado do alfabeto, repete modelos; os monitores acreditam que sem estas atividades não vão conseguir ensinar e os alfabetizandos não vão conseguir aprender a ler e escrever, ou seja, trazem consigo o modelo de ensino tradicional arraigado.

Nos encontros regionais que fazemos quinzenalmente, para acompanhar as atividades didáticas – pedagógicas, encontramos tarefas repetitivas e mecânicas sendo desenvolvidas pelo monitor – alfabetizador, que se justifica dizendo: "*Na minha sala, há uma resistência muito grande dos alunos em produzirem textos*" (Edézio Leal, Assentamento Emiliano Zapatta – Simão Dias, 2000).

Esta afirmação nos remete a alguns questionamentos desde aos usos sociais da leitura e da escrita pelos alfabetizadores e alfabetizandos, a relação dos mesmos com as práticas escolares tradicionais, até o processo de formação/ escolarização do monitor alfabetizador.

Os problemas vivenciados nesta experiência nos leva a muitos questionamentos. Acreditamos que a pouca escolarização do alfabetizador e falta de preparação para o magistério, são dificuldades concretas que o projeto enfrenta.

Também nos perguntamos até que ponto temos sabido respeitar e trabalhar com esta diversidade de universos: urbano – rural; escrito – oral... Em que medida o alfabetizador ser assentado, pertencer ao mesmo grupo social dos alfabetizados e não ter formação/escolarização adequada tem favorecido o processo de apropriação da leitura e da escrita pelos assentados? Em que isto tem realmente contribuído? Quem ganha e quem perde? O que ganha e o que perde?

A maioria dos monitores/alfabetizadores têm dificuldade de encontrar as informações necessárias no material escrito

ar criticamente diante dele. FRAGO (1997)
e isto não é privilégio de quem não tem
, segundo ele as instituições escolares tem
abetos funcionais e secundários[1] fruto das
ivenciadas na escola no processo de aquisição
a leitura.

S (1998) afirma que ler e escrever é diferente
a codificar e decodificar o sistema de escrita,
damental é a apropriação dos usos e funções
crita. Assim sendo, nos questionamos: Qual a
etramento[2] desses sujeitos sociais, homens do
pesar de pertencerem ao mundo letrado, como
m uso da leitura e da escrita? Que compreensão
sso de aquisição da leitura e da escrita pelos
s?

ia dos monitores alfabetizadores insistem nas
ionais de alfabetização, mas temos constatado
sores com os quais temos tido contato, em que
ecerem o valor científico das pesquisas
sobre os processos de aquisição da leitura e
rreiro, 1987; Smolka, 1988), não conseguem
stes conhecimentos na sua prática de
o. Por isso é compreensível que estes
s não se sintam seguros em defender a nossa
nham optado por alfabetizar da maneira como
ados e os alfabetizandos, por sua vez, legitimem
cional de ensinar/aprender, acreditando na
ito.

assim, existem os que arriscam a alfabetizar
ase metodológica práticas de linguagem (leitura
reestruturação do texto). Analisando os textos
s alfabetizandos podemos perceber que as

---

io Viñao. Alfabetização na Sociedade e na História: Vozes,
s. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ne (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas
npinas – SP: Mercado de Letras, 1998.

hipóteses por eles construídas no processo de apropriação da escrita levam em conta as suas experiências de letramento. Os textos produzidos espontaneamente refletem em geral passagem do dia a dia nos assentamentos e revelam também o que a leitura e a escrita significam para eles.

O nosso objetivo é proporcionar ao alfabetizador e alfabetizando o contato com a escrita e a leitura de forma significativa, através da leitura e produção de textos sobre temas a partir do seu universo cultural. Acreditamos que a falta deste resgate tem trazido para a classe trabalhadora sérios problemas de escolarização, restando a ela contentar-se com a escrita do nome como estratégia necessária para camuflar o seu analfabetismo.

Ao incentivar o debate com os alfabetizadores nos cursos de capacitação[3], sobre temas relacionados aos problemas dos assentamentos e a busca de solução para os mesmos, temos gerado a possibilidade de refletir com eles sobre a alfabetização para além da simples prática de escrever o nome, daí as experiências com esta prática vão sendo reveladas na proposta de produção escrita dos monitores/alfabetizadores para os alfabetizandos. Vejamos a escrita de um aluno:

> *O tema de hoje foi sobre o lixo, que vamos fazer para acabar com o lixo? Vamos reunir a comunidade e resolver, ou queimar ou arranjar um tonel para colocar o lixo.*
> *João Alves, Assentamento José Gomes da Silva, Lagarto/Se.*

Segundo o monitor/alfabetizador desse assentamento

---

[3] Curso que integra o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos tendo como objetivo sensibilizar, aprofundar e familiarizar os monitores com a proposta de educação defendida pela equipe da UFS e MST. O curso acontece a cada 02 (dois) meses, no Centro de Capacitação Canudos, localizado no assentamento Moacir Wanderley, município de N. Srª do Socorro. Neste, realizamos palestras; troca de experiências entre os monitores; construção coletiva de planejamentos de aulas; construção de materiais didáticos; dividimos as dificuldades e buscamos alternativas para resolver os problemas que surgem no cotidiano da sala de aula.

é assim que se deixa de ser analfabeto, quando se deixa de ser um "cego social" e consegue ver além do que a realidade aparenta, se sente capaz de interferir para resolver os problemas da sua comunidade, exercendo a sua cidadania.

A escola tem como tarefa proporcionar ao aluno o contato com o mundo lingüístico que ele não conhece, estamos refletindo com os monitores/alfabetizadores da necessidade de trabalhar os fatos da língua a partir da produção efetiva dos alfabetizandos, pois acreditamos que não se ensina a língua, aprende-se por práticas significativas, efetivas e contextualizadas. Apesar da resistência ora dos alfabetizadores ora dos alfabetizandos, diante da nossa persistência eles estão produzindo textos:

A Permanência na Terra

E Preciso junta um grupo de Homem e trabalhar todos em um Pensamento de Produsi cadas Ves mas não ço Para nossa familha mas Para rodas a umanidade na terra Vivê em Pas e abomdacia nasional .

Turma do Assentamento Bom Jesus, Monitora Maria José.

Senhou Prefeito é todas ais lideranças paulitica da nossa Região Sentro Sul Pedimas para cue toudas Junto trbalhe Para contrui nosso Povoado.

Para contrui nosso e Precizo muitas coizas como bem nocas casas é tam bem uma estrada é tambem uma Rede de enejia é tambem A Cantução de um grupo iscola é A cantução de um Pasto medico é mais A Cantução de uma igrejia Catolica estas São ais nocas maores nececidades do nosso Acentamento Bom Jesuis.

Edvan Conceição Tias, aluno da Monitora Maria José/ Assentamento Bom Jesus/Colônia Sergipe

Estes textos são fruto das discussões que acontecem na aula, ligados ao cotidiano, portanto revelam a realidade

vivida pelos alfabetizandos, seus anseios e suas necessidades. Concordando com CAGLIARI (1997, p. 137) podemos perceber que "ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, os alunos aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras do sistema de escrita do português", que no início nem sempre correspondem as convenções da língua escrita. Por conta disso, os textos precisam ser reescritos buscando adequá-lo às convenções lingüísticas, avançando no processo de apropriação do código escrito.

Ao realizar a correção dos textos refletimos com os monitores/alfabetizadores sobre os "erros". Com base no trabalho desenvolvido por CAGLIARI (1997) os "erros" são hipóteses, ou seja, tentativas que o alfabetizando faz para escrever, tendo a fala como referência principal, daí a não observância da ortografia ser um dos principais problemas apresentados nesses textos e na maioria dos textos espontâneos produzidos por pessoas em processo de alfabetização.

Segundo POSSENTI (1997) a língua é "uma realidade essencial variável, em princípio não há formas ou expressões intrinsecamente erradas. O que ocorre, no geral, é o uso de variante que não é considerada padrão".

Por conseguinte, na caminhada feita pelos alfabetizandos é necessário garantir a eles a apropriação da língua padrão, porém sem invalidar as variantes presentes nas suas falas, uma vez que não se escreve como se fala, nem para os que têm domínio do sistema de escrita padrão.

Mesmo que o Projeto de Alfabetização em desenvolvimento tenha buscado trabalhar a leitura e a escrita de forma contextualizada, a partir do universo cultural dos alfabetizadores e dos alfabetizandos, objetivando a apropriação pelos assentados, do conhecimento elaborado e sistematizado historicamente pela humanidade, não tem sido tarefa fácil.

Apesar do trabalho de acompanhamento desenvolvido pelos orientadores de aprendizagem diretamente nas classes e nos cursos de capacitação, temos buscado desenvolver

programas de escolarização para os alfabetizadores, com o objetivo de escolariza-los enquanto reflexionam sobre o processo de alfabetização, para que possamos construir uma relação emancipatória com o conhecimento, compreendendo que ao mudarmos as condições de apropriação da escrita (velhas práticas escolares), mudamos também a relação com a leitura e com a escrita; que quando contextualizamos este aprendizado, viabilizamos uma mudança de eixo – da repetição (cópia), para a reflexão – na perspectiva da construção de um sujeito que atua *com* e *sobre* a língua, portanto um sujeito capaz de compreender o sistema de escrita e fazer uso social deste conhecimento.

BIBLIOGRAFIA:

BRAGGIO, Silvia B. Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista a sociopsicolinguistíca. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione 1997.

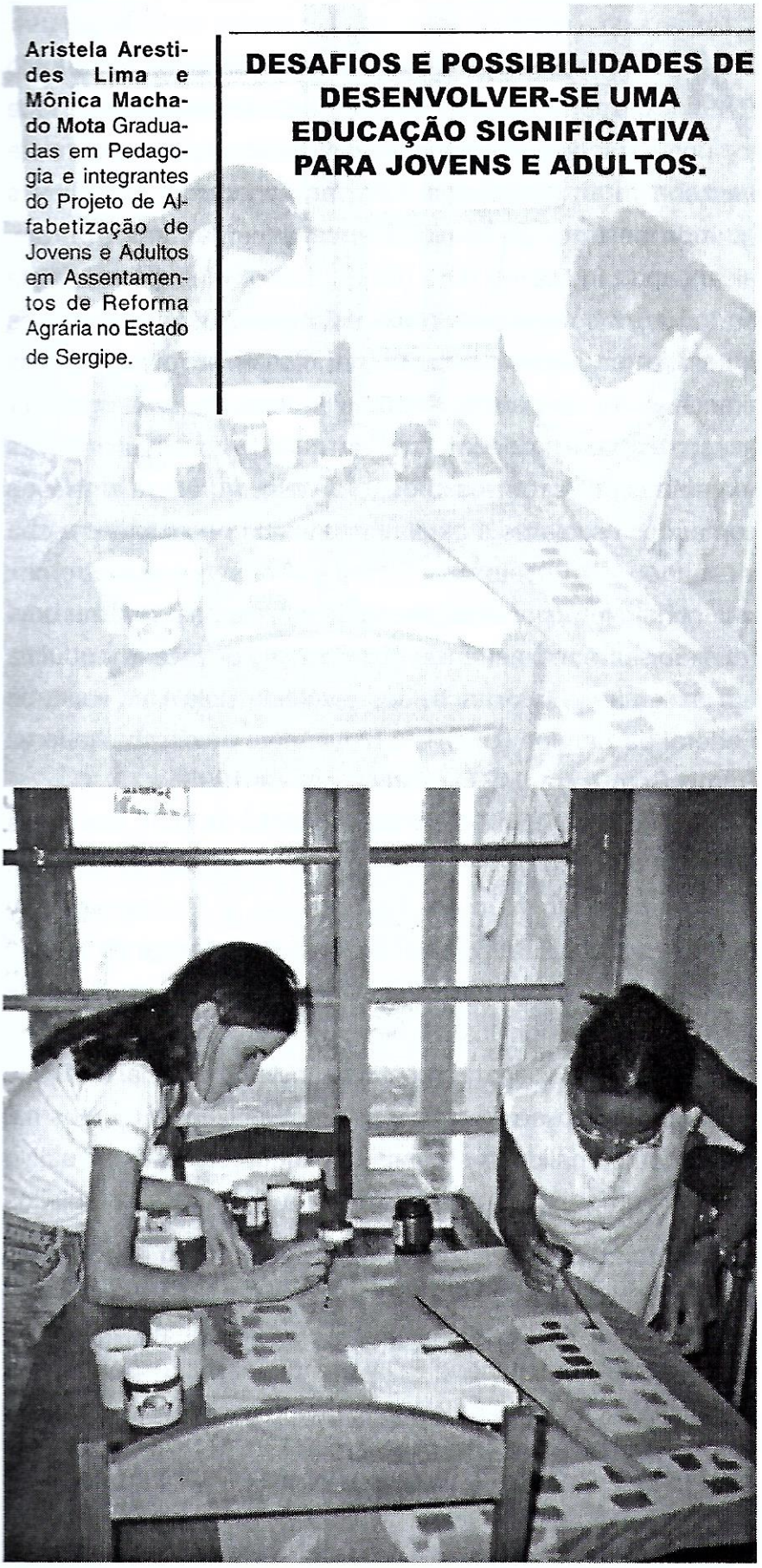
FRAGO, Antônio Viñao. Alfabetização na sociedade e na história: Vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar a gramática na escola. São Paulo: Marcado Aberto, 1996.

ROJO, Roxane (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1998

Aristela Arestides Lima e Mônica Machado Mota Graduadas em Pedagogia e integrantes do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária no Estado de Sergipe.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER-SE UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA PARA JOVENS E ADULTOS.



A educação de jovens e adultos no Brasil tem se tornado um foco de preocupação entre os estudiosos, face ao índice elevado de analfabetismo, principalmente na zona rural, que chega 53%, agravando-se ainda mais quando se trata da realidade dos assentamentos rurais, alcançando índice de 90% (IBGE, 1991). Mais preocupante se torna ao constatarmos que esta situação representa os frutos de um sistema educacional classista e seletivo, pois grande parte da população trabalhadora não conseguiu ter acesso à escola na idade infantil, ou quando conseguiam, eram expulsos, entre outros motivos, pela distância entre os conteúdos escolares e os conhecimentos necessários a sua vida.

Este fato, por si só, nos dá indicativo para realizar uma reflexão sobre a experiência de educação de jovens e adultos em assentamentos rurais, desenvolvida pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde o ano de 1995.

Trabalhar com o setor de educação do MST, nas áreas de assentamento de Reforma Agrária no Estado de Sergipe, é para nós, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA/DED/UFS), uma experiência de grande aprendizagem no que diz respeito às reais necessidades de uma educação significativa, seus desafios e possibilidades. Estamos nos relacionando com um movimento social dinâmico que luta pela posse da terra e pela sobrevivência na mesma, tendo como finalidade a busca da cidadania. Este indicativo nos revelou que "(...) não basta dar a terra para os sujeitos produzirem, mas para se construírem enquanto sujeitos a partir da reorganização social que o espaço do assentamento exige"[4]. Desta forma, a proposta pedagógica norteou-se segundo três princípios: o Político, no que diz respeito a sua história de vida, sua participação na luta pela posse da terra,

[4] Relatório técnico-pedagógico do projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária do estado de Sergipe. Aracaju, 1998/1999.

seu papel como sujeito político, suas derrotas e conquistas; o Filosófico, contemplando o respeito aos valores, às opiniões, à visão de mundo de cada um; e o Pedagógico, respondendo pelo aprendizado da leitura e da escrita, enquanto códigos lingüísticos e também leitura da sua realidade, registro de suas experiências e história de vida, tornando a educação significativa.

A equipe pedagógica tomou como preocupação, em sua proposta de ensino, a necessidade de apresentar um currículo que considerasse estes princípios educacionais, contribuindo para que os jovens e adultos se sentissem no processo de construção de conhecimento, como sujeitos que fazem parte e constroem sua história. Neste olhar, o processo metodológico assumido partiu da seleção de conteúdos socialmente úteis para a vida do educando, promovendo uma atitude investigativa sustentada na capacidade de análise e intervenção a partir de temas geradores condizentes com seu contexto de vida.

> *(...) em linhas gerais podemos dizer que são assuntos ou questões extraídas da realidade, seja a mais próxima e atual, seja a realidade de uma época, mais geral. Em torno destas questões se passa a desenvolver os conteúdos, as didáticas e até algumas práticas no conjunto da escola. São GERADORES porque geram/criam necessidades de novos conhecimentos, novos conteúdos, outros temas, ações concretas de intervenção na realidade*[5].

A equipe pedagógica e monitores, a partir de uma investigação e do estudo da realidade[6], definiram enquanto temas geradores: a luta pela posse da terra e a permanência na terra, legitimando sua compreensão da educação enquanto

---

[5] Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. Caderno nº 6. São Paulo, 1995, p.18

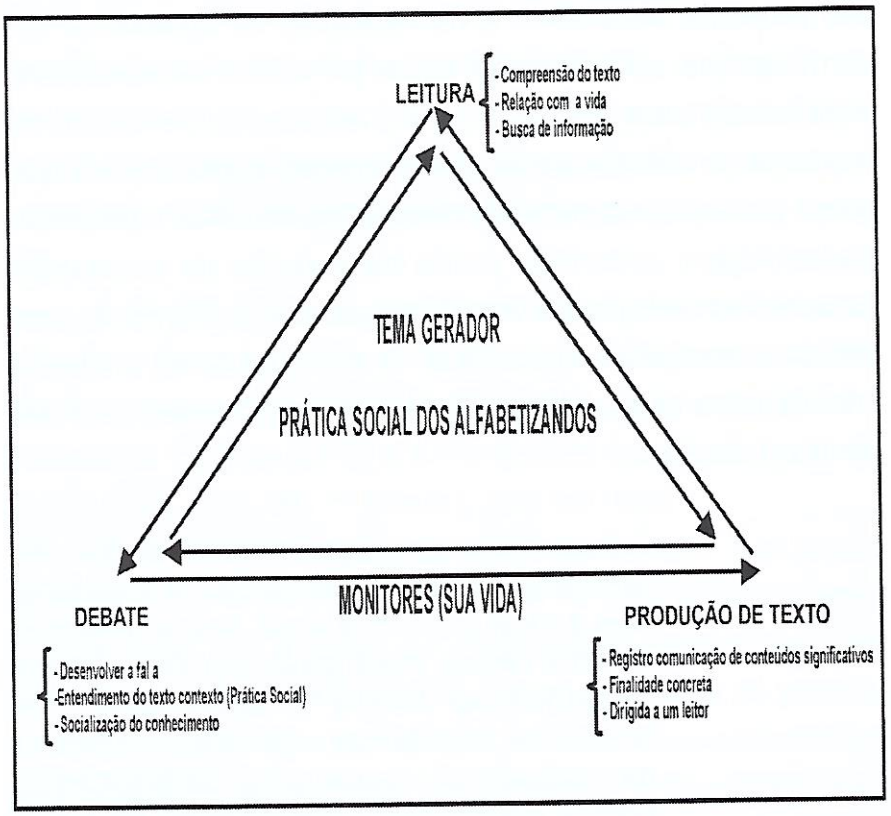
[6] Essa investigação se deu através de aplicação de questionários, observações de campo, reuniões com os assentados, análise das falas dos monitores e dos princípios

uma prática social e cultural.

Como forma de concretização dos temas geradores, optamos por usar uma metodologia que toma como referência o "ciclo de aulas", possibilitando assim uma ação pedagógica de caráter interdisciplinar.

O ciclo de aula foi estruturado da seguinte forma:

QUADRO DO CICLO DAS AULAS[7]



Para o melhor desenvolvimento do processo educativo nas salas de aula, foram oferecidos para os monitores alfabetizadores, além de cursos de capacitação, cadernos de orientação pedagógica, contendo sugestões para sua prática em sala de aula. Estas sugestões ensaiam a pretensão de uma prática em que educar não é ensinar a ler e a escrever palavras e frases soltas, mas é criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção e mais, aprender "*é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem*

[7] Quadro organizado pela professora Walburga Arns da Silva/ 1996 apresentados pelo MST.

abertura ao risco e à aventura do espírito" (FREIRE, 1996, p.77).

Os temas como a história das ocupações, organização e legislação, organização do espaço físico, cidadania vêm legitimar o objetivo de se problematizar a realidade numa perspectiva de transformação de seus problemas cotidianos, sendo esta problematização extraída nas falas dos trabalhadores presentes nos debates em sala de aula e por meio do conhecimento da história de vida dos assentados.

Após os primeiros contatos dos monitores com a sala de aula, percebíamos que a proposta pedagógica discutida e analisada com eles não havia sido compreendida. Diante disso, uma nuvem de insatisfação pairava nas avaliações realizadas pela equipe. De um lado, a equipe de orientadoras pedagógicas incentivava a produção de texto envolvido no ciclo de aulas, enquanto possibilidade de criação, de uso da escrita como prática cultural relacionada à vida dos alfabetizandos; os monitores, na contra-mão, seguia o modelo de educação tradicional: fragmentada, mecânica e descontextualizada do tipo cópia do alfabeto, cobrir as vogais; ditado de palavras tais como "baba, bola, galocha, rolha, pano", formação de palavras como "fada, faca, facão", "*as famílias silábicas e o alfabeto são colocadas, no quadro, todos os dias para os alunos copiarem, pois não se aprende a ler e a escrever sem aprender o alfabeto e as famílias*", disse o monitor Aloísio, do assentamento Ilha em Lagarto.

Com essa estratégia, os alunos não aprenderão a ler, mas serão treinados a identificar letras, sílabas, palavras e frases; não aprendem a escrever, mas serão treinados a copiar e juntar letras, sílabas e frases, sem qualquer preocupação com os usos e a função da escrita. Acreditamos que

> *a aprendizagem não pode ser compreendida como processo de acumulação passiva de conhecimentos, que vão se amontoando uns sobre os outros (memorizando-os ou de modo livresco), mas como um processo de negação, aceitação e criação ativa e superior do conhecimento.*[8]

---

[8] JARA, 1986 in VAN DER PAN,1997, p.119.

Os monitores são escolhidos pelo MST e a FETASE, levando em consideração maior grau de escolaridade disponíveis no assentamento, na perspectiva de que eles conhecem melhor o cotidiano dos assentados, facilitando assim o desenvolvimento da aprendizagem. Porém este foi o primeiro desafio enfrentado, pois, dos 50 monitores/ alfabetizadores, mais de 80% não possuem o curso em nível médio completo.

Eles conheciam as necessidades básicas de sobrevivência dos assentados, seus anseios, seus encantos e desencantos, porém não conseguiam ver o processo educativo enquanto meio de compreensão do contexto de vida e da busca da sua transformação. Paralelo a esta constatação, sentíamos que, nas reflexões da equipe pedagógica da universidade, surgiam dificuldades de entender o contexto de vida que nos era apresentado "senso comum" a luz das teoria educacionais "conhecimento científico".

A falta de motivação dos alfabetizandos foi outro aspecto relevante. Muitos não conseguiam ver no ensino perspectivas de mudança de vida; outros apresentavam problemas de visão e ainda o cansaço físico resultante do trabalho da roça, acrescido a estes problemas nos deparamos com as precárias condições de infra estrutura: sala de aula funcionando em barracos de lona, à luz de candeeiros, falta de carteiras...

Em meio a estes limites víamos as possibilidades, tínhamos clareza de que não podíamos abrir mão de uma aprendizagem significativa para o educando, aquela que toma como ponto de partida a problematização da sua prática social, considerando-o sujeito concreto e histórico que deve compreender e transformar a sua realidade.

> *(...) educa-se, sim, o homem concreto, que junta ao fato contingente de ser natural, o de ser social, ligado a um espaço social e a um tempo histórico. A sociedade onde vive também não é geral, abstrata e estática, mas é onde transcorre sua existência, onde ele se cria e cria a cultura, entendida como trabalho, organização social e representação simbólica*

da vida natural e social. A educação se faz, então, para que o homem participe, desenvolva e transforma essa cultura na direção de um viver mais humano.[9]

Nos cursos de capacitação, nos encontros regionais e em visitas a sala de aula, orientamos os monitores neste caminho metodológico, o que parte dos temas geradores, para a produção, leitura e análise de textos, estimulando-os a refletirem sobre sua prática pedagógica. Através deste processo educativo, com tentativas e dificuldades, desistência e persistência, foi possível perceber uma melhor compreensão e envolvimento com a proposta por parte de alguns monitores. Observemos alguns comentários de monitores:

> *"Eu sou formado em magistério e nos cursos de capacitação fiquei surpreso com os conteúdos passados, estão dentro da realidade dos alunos. São temas trabalhados com coisas que vem deles, que tem a ver com a vida deles, diferentes da cartilhas".*
> (Adérico, monitor do Assentamento Vaza Barris-Pinhão/SE)

> *"Os meus alunos estão aprendendo. Isto é demonstrado quando eles escrevem um bilhete para mim e vejo que os alunos que "nada" sabiam, conseguem escrever algumas palavras"*
> (Reinalda, monitora do Assentamento Santaninha-Pacatuba/SE)

A compreensão da proposta de educação, por parte dos monitores, vem acontecendo ao longo do processo, num movimento dialético, difícil e compensatório. De um lado, sentíamos a angústia diante da real situação de precaridades estruturais no ambiente educacional, do outro, sentíamos

[9] PIMENTEL, Maria da Glória . O professor em construção. Campinas. SP. Papirus, 1996,p.86.

brotar uma educação que questiona esse real, traz à tona a vida do educando, como um todo, numa perspectiva de transformação. Nesse caminho, presenciamos alguns resultados fruto da metodologia dos ciclos de aula, como por exemplo a produção do texto[10].

"Trabalho
Atrás de Emprego

Emprego não tem. Só se tem fome. Na cidade só tem fome e desemprego. Isso é falta de um bom Governo.
Sem terra não quer mais ver seus filhos na rua, nem passar fome.
Eu luto para isso: terra, comida, saúde, dinheiro. Vocês não sabem quanto sofre um sem terra, sem terra, sem dinheiro, sem saúde, sem valor de nada".

Antônio Rodrigues, aluno do Assentamento Alto Bonito - Poço Redondo/SE

Essa é a face da experiência que nos estimula e nos leva a crer que uma educação só se torna significativa quando o sujeito se sente parte do processo, construindo e reconstruindo o seu conhecimento, articulado a sua vida. A seriedade, a determinação, o compromisso e a coragem de desafiar as estruturas postas legitimam esta afirmação, principalmente quando se procura romper com uma cultura escolar pré-estabelecida, cunhada em valores positivistas. É contagiante chegar em um assentamento e sentir a alegria dos alunos ao dizerem que "hoje já conseguem enxergar o mundo, pois antes era um cego", ou, ainda, ver outros que conseguem escrever palavras e dizer que ainda vai aprender muito mais.

[10] Já foi produzido um instrumento de leitura intitulado "Imagens e textos no Contexto de Vida", resultado do encontro de diferentes autores que aprendem e que ensinam a leitura e a escrita a partir das situações que fazem parte dos seus contextos de vida.

Em contra partida, salientamos que não é justo. Isto é que nos estimula a não cruzar os braços, enquanto existir analfabetos em nosso Estado que necessita sentir a descoberta do mundo letrado.

BIBLIOGRAFIA:

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST. Caderno de educação n.08. São Paulo, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazer a escola que queremos. Caderno de educação n.06. São Paulo, 1995.

PIMENTEL, M.G. O professor em construção. Campinas. São Paulo. Papirus, 1996.

JESUS, Sônia M.S. Azevedo de. Relatório Técnico Pedagógico de Educação de Jovens e Adultos. NEPA/DED/UFS, 1998/ 1999.

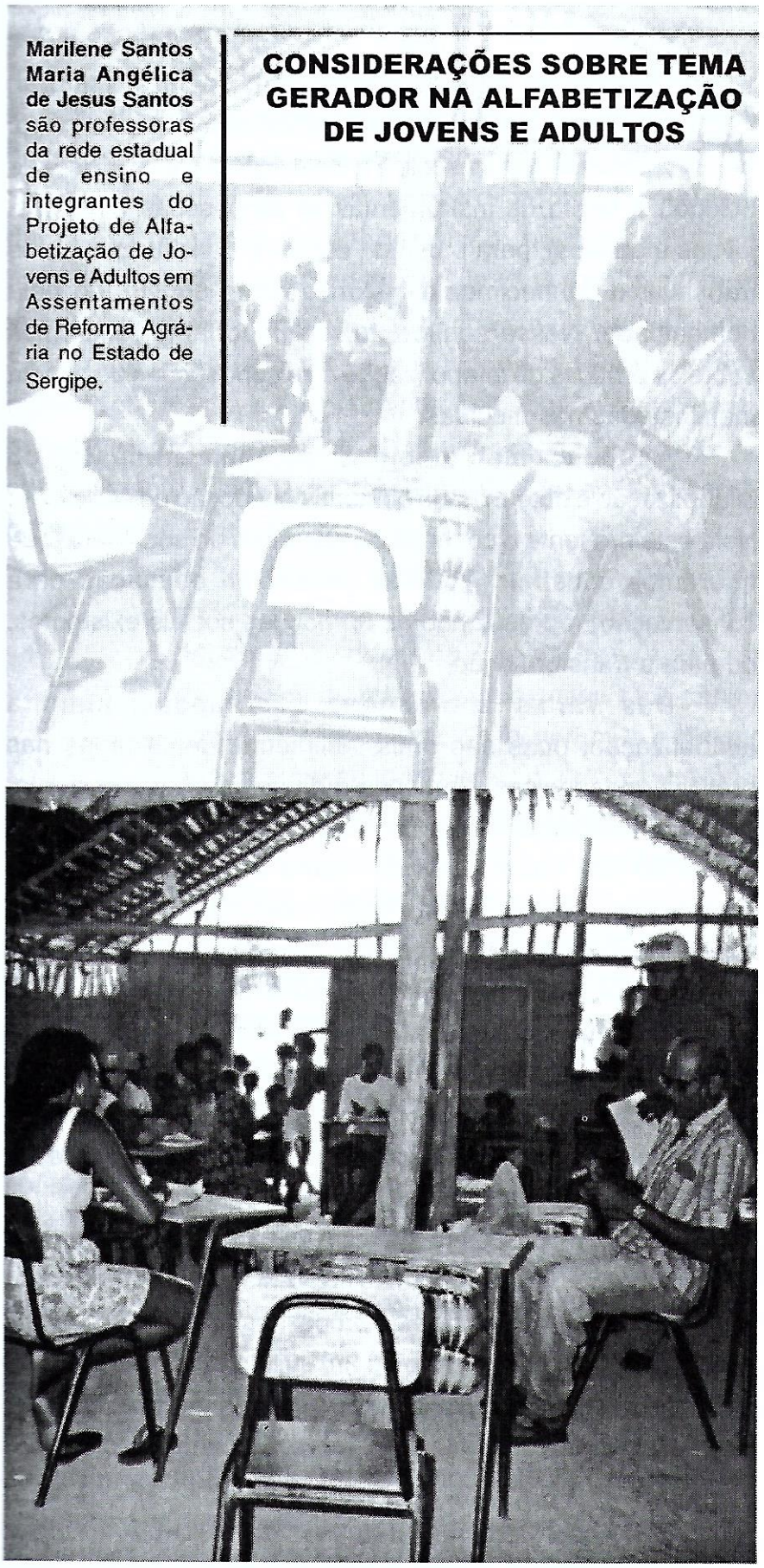
GIROUX, H. A. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Currículo, cultura e sociedade. (org.) Antonio Flávio Moreira e Tomaz T. da Silva. São Paulo: Cortez 1995.

POEL, Van der e outros. A função da língua na escola. In: Letramento de Pessoas Jovens e Adultos na Perspectiva Sócio-Histórico. João Pessoa – Paraíba: União, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Marilene Santos
Maria Angélica de Jesus Santos
são professoras da rede estadual de ensino e integrantes do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária no Estado de Sergipe.

CONSIDERAÇÕES SOBRE TEMA GERADOR NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



A educação escolar é uma bem social e cultural, portanto, um direito fundamental de todo ser humano. Sabe-se que a escola é a instituição a que a sociedade delegou a tarefa de instrumentalizar as pessoas (crianças, jovens e adultos), para o uso da escrita e da leitura, além de transmitir o conhecimento historicamente construído pela humanidade. Nesse sentido, faz-se importante refletirmos sobre as práticas de alfabetização e as concepções de escrita manifestadas nas mesmas.

A opção metodológica em um processo de alfabetização é determinada por uma concepção de educação. Nela está presente o conceito de homem e de sociedade que queremos construir. Pode-se pensar na educação para conservação, reproduzindo as formações sociais existentes, ou para a transformação.

Das várias abordagens que fundamentam a alfabetização, duas são mais facilmente identificadas nas práticas pedagógicas. Uma, centrada numa visão positivista, encara o alfabetizando como objeto e tem como objetivo a aquisição das habilidades da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, o sujeito é visto como mero reprodutor cultural, rejeitando-se, assim, suas práticas culturais (a linguagem, os costumes, os valores). A outra tem, como pressuposto básico, criar instrumentos que possibilitem ao sujeito compreender e transformar sua realidade; desse modo, a leitura crítica da realidade, a criatividade e a construção do novo conhecimento constituem-se elementos essenciais, ocorrendo um processo de alfabetização transformadora.

Para um processo de alfabetização propiciar uma compreensão crítica do contexto sócio-histórico, é necessário que o alfabetizador se utilize de processos metodológicos que contribuam para a formação de um sujeito ativo, criativo, que elabora e reelabora conhecimentos e que tenha a possibilidade de construir sua identidade na interação com os outros e o meio.

É nessa perspectiva de alfabetização que

recomendamos o tema gerador como recurso metodológico mais apropriado, principalmente quando essa alfabetização tiver como público jovens e adultos. O que motivou essa nossa reflexão, é o fato de ser o tema gerador um recurso que permite ao professor organizar os conteúdos antes e durante o processo da alfabetização, possibilitando um movimento dinâmico de construção do conhecimento, o que torna possível a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Essa capacidade de dinamização que o tema gerador proporciona se dá, principalmente, pelo fato de priorizar-se o real, o próximo, o cotidiano para desenvolver o conhecimento. Como diz BRANDÃO (1989), ao falar sobre o trabalho de Paulo Freire:

> *A educação deve ser um ato coletivo, solidário... Educar é uma tarefa de troca entre pessoas ... não pode ser o resultado do despejo de quem supõe que possui todo saber, sobre quem do outro lado foi obrigado a pensar que não possui nenhum.*

Outro aspecto importante do tema gerador, como recurso metodológico, consiste em, além de problematizar o cotidiano, permitir a articulação do trabalho prático às várias áreas do conhecimento. Isto é, as experiências vividas pelos alfabetizandos no estudo com o tema gerador facilitam a construção de conceitos básicos na Geografia, na História, nas Ciências da Vida e da Terra, na Matemática e na Língua Portuguesa, interdisciplinarmente. Mas é necessário que o professor tenha clareza de que os conhecimentos de seus alunos, embora sejam importantes, não são suficientes para a compreensão dos conteúdos científicos elaborados historicamente. Nesse sentido, o alfabetizador deve direcionar seu trabalho a partir do que os alunos conhecem, ampliando sua compreensão sobre o mundo e atuando como um articulador de conhecimento, costurando elos de ligação entre o saber popular e o científico, transformando as "matérias" escolares em conhecimentos socializados.

Desse modo, o trabalho com o alfabetizando deve

ter como ponto de partida, na cultura do letramento, um tema conhecido, com o qual o aluno tem intimidade suficiente para expressar sua opinião, possibilitando-lhe maior envolvimento, vontade de participação no processo de ensino aprendizagem (fator de grande relevância na alfabetização de jovens e adultos), minimizando as angústias tão peculiares aos que se iniciam na alfabetização. Isto porque, no estudo do tema gerador, o aluno é visto como sujeito capaz de apresentar suposições e hipóteses que expliquem sua realidade e formular propostas de superação desta, num constante processo de ação/reflexão. Nessa metodologia, os conhecimentos ou informações trabalhados são sempre problematizados.

A partir dessa perspectiva, o grupo de trabalho e produção científica em educação de jovens e adultos do NEPA/DED/UFS vem trabalhando, nas turmas de alfabetização dos assentamentos de reforma agrária de Sergipe desde 1995, alguns temas geradores, entre eles, os temas assentamento e Cidadania destacados na prática desenvolvida em 1998, são objetos de exposição neste texto.

Os temas geradores *assentamento* a *cidadania* sugiram a partir das conversas em reuniões com os assentados e nos cursos de formação de monitores, quando os mesmos demonstraram interesse em aprofundar os assuntos que dizem respeito às possibilidades de vida digna no assentamento, através de um projeto de reforma agrária.

Esta possibilidade vem conjugada com a necessidade de encontrar saídas que viabilizem um futuro promissor para os filhos e netos daqueles que sempre sobreviveram da terra com dignidade e esperança de dias melhores.

Assim sendo, após cada discussão, os monitores apontavam, os conteúdos que poderiam ser desenvolvidos. Dentre esses, exemplificaremos:

- Histórias da ocupação
- O indivíduo e sua vida em comunidade

- Legalização do assentamento
- Organização do espaço físico
- Organização econômica, social e cultural
- O homem e a natureza

Para desenvolver os conteúdos foi necessário perguntar sobre as suas finalidades e, a partir de vários encontros, os monitores traçaram os seguintes objetivos:

- Discutir sobre as razões que levam os homens a realizar ocupações de terra;
- Discutir sobre a importância da terra para as pessoas;
- Levar os alunos a estabelecer diferenças entre a vida de antes e de depois do assentamento;
- Identificar as formas de organização do acampamento e do assentamento;
- Identificar as principais diferenças quanto à organização (social, física, política) do acampamento e do assentamento;
- Escrever e ler a história de ocupação do assentamento;
- Explicar a importância das lideranças no processo de ocupação da terra;
- Identificar e analisar o papel das instituições e organizações no processo de posse da terra;
- Reconhecer os números como elementos da organização do espaço;
- Resolver pequenos problemas que envolvam a representação numérica do seu cotidiano;
- Escrever sobre as manifestações corporais implementadas na organização do processo de ocupação.

Após esta explanação os monitores, sob a orientação da universidade, planejaram como o processo poderia ser desenvolvido em sala de aula, a partir do que chamamos, de ciclos de aula (leitura – debate e produção de texto)

Sugestões construídas pelos monitores dos assentamentos e coordenadores pedagógicos da

universidade para o desenvolvimento dos ciclos de aula.

❋ DESENVOLVIMENTO

LEITURA

O professor poderá fazer uma leitura oral para que todos possam ouvir o relato da história das ocupações, a partir do registro escrito de algumas publicações internas do NEPA/ DED a exemplo do caderno "Histórias que se encontram" e do livro de Histórias das Ocupações em Sergipe, como também fazer a leitura de outras histórias de ocupações de assentamentos de outros estados.

DEBATE

Após a leitura de uma dessas histórias, o professor deverá, em seguida, abrir um debate sobre a história da ocupação do seu assentamento ou acampamento, ressaltando aspectos tais como:

- Razões que levam os homens a fazer ocupações;
- Conflitos que surgem durante a ocupação;
- Motivos das desistências de algumas famílias durante o processo de ocupação;
- Fatores que dificultam as ocupações;
- A importância da terra para cada pessoa;
- Como se deu a forma de organização para ocupar a terra;
- A relação entre o corpo e o movimento na organização do espaço físico;
- Definição com os assentados do espaço de lazer na maquete a ser construída.

PRODUÇÃO DE TEXTO

- No caso de o assentamento ainda não possuir a sua história, este é o momento do professor registrá-la. A partir dessa atividade, o professor poderá,

juntamente com os alunos, realizar entrevistas com pessoas mais velhas (homens e mulheres), com lideranças, com crianças e outras pessoas que também participaram ou contribuíram com as ocupações.

- Elaborar histórias a partir das discussões sobre a momento da ocupação, destacando os sentimentos e manifestações corporais dos homens e mulheres.
- Solicitar que os alunos destaquem palavras que são significativas, a partir da leitura e interpretação do texto lido anteriormente pelo professor.
- O professor poderá, nesta oportunidade, distribuir entre os alunos as letras do alfabeto para que os mesmos possam montar as palavras e, em seguida, escrevê-las no caderno.

Dessa forma, o trabalho pedagógico através do tema gerador exige um tripé metodológico básico que consiste em:

A) leitura sobre o tema ou aspectos a ele relacionados;
B) debate sobre a leitura realizada ;
C) produção de texto sobre o conteúdo do que foi lido e o debate realizado.

É importante salientar que não existe uma ordem estabelecida para as atividades de leitura, debate e produção de texto. O que irá determinar a atividade a ser explorada, será o contexto da sala de aula e os recursos disponíveis. Vale ainda ressaltar a riqueza do tema gerador no que diz respeito a sua abrangência, ou seja, como o próprio nome já diz, "tema gerador", o que além de dar conta do tema a ser estudado, suscita novos temas.

Como resultado deste trabalho, existem registros escritos e publicados em forma de materiais didáticos e relatórios. Outros desdobramentos, vêm sendo observados através de um envolvimento significativo dos alunos em problemas que dizem respeito à melhoria da qualidade de vida nos assentamentos, como maior participação nas aulas e nos coletivos de "educação, saúde e produção"; ampliação do

conhecimento sobre a importância do assentamento no município e na região; nos registros e produção de textos em documentos solicitando dos prefeitos benfeitorias para os assentamentos, entre outros.

BIBLIOGRAFIA:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. Alfabetização, leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

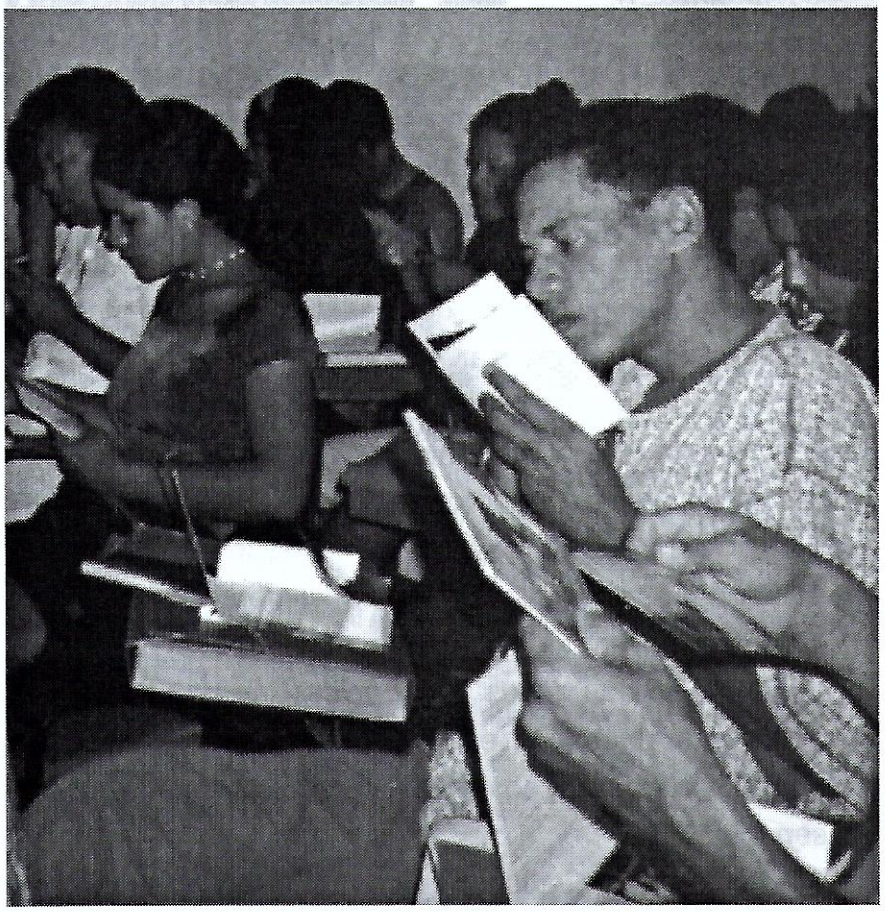
PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO. Aracaju: NEPA/DED/ FAPESE/INCRA, 1998.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se acha permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em, suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas, que ele os faz percorrer.

Paulo Freire

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MEIO RURAL: UM DESAFIO

Maria Adeilma Meneses é professora da rede estadual de ensino e é integrante do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária no Estado de Sergipe.
Maria José Nascimento Soares é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional exige que os professores sejam formados em cursos de graduação para lecionar no ensino fundamental. Isto se constitui em um desafio para os cursos de formação de professores, principalmente para aqueles que fazem a educação no meio rural.

Se no meio urbano esta exigência não é fácil de ser cumprida, no meio rural torna-se um verdadeiro desafio, devido à grande quantidade de professores sem habilitação específica para desempenhar suas funções no ensino fundamental. Mais complexo ainda é o caso das turmas de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Em 1997, dos 42 (quarenta e dois) monitores/ alfabetizadores responsáveis pelas classes de alfabetização, 10 (dez) possuíam a 4ª série completa, 21 (vinte e um) estavam entre a 5ª e 8ª séries e 11 (onze) tinham o ensino fundamental completo .[1]

Os monitores/alfabetizadores das áreas de assentamentos e acampamentos de reforma agrária são pessoas da própria comunidade, geralmente escolhidas pelos membros do setor de educação do MST, juntamente com a equipe da Universidade Federal de Sergipe. São escolhidos os que mais sabem ler e escrever, possuem algum tipo de envolvimento na organização do assentamento e se dispõem para o trabalho de alfabetizar.

O quadro exposto apontou para a necessidade do desenvolvimento de duas linhas de ação para a formação destes monitores: a escolarização e a capacitação. A escolarização, motivada pela oportunidade ímpar de ampliar as possibilidades de aquisição de conhecimentos específicos; a capacitação, como sendo uma ocasião propícia ao aprofundamento das ações pedagógicas, no que tange aos aspectos metodológicos e interativas dos envolvidos no processo de alfabetização dos assentados, com a formação em serviço.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização

desenvolveu um curso para que os monitores/alfabetizadores concluíssem o Ensino Fundamental através do "Projeto de Formação do Educador Popular". Este projeto visou atender às necessidades dos monitores buscando integrar a abordagem de conteúdos específicos de cada área do conhecimento às discussões sobre os princípios e práticas pedagógicas de alfabetização. Este curso foi desenvolvido em paralelo ao de capacitação, este tendo por objetivo preparar os monitores/alfabetizadores para as atividades pedagógicas através do estudo das disciplinas de formação geral e específica, como Didática e Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino, oportunizando aos monitores/ alfabetizadores mais segurança no desempenho das suas atribuições nas classes de alfabetização.

Entendemos que o trabalho pedagógico não pode perder de vista o universo cultural dos sujeitos envolvidos, à medida que o diálogo estabelecido vai tomando corpo nas discussões, nos debates e nas práticas desenvolvidas. Os pontos mais importantes deste diálogo foram as interlocuções desenvolvidas durante a realização das atividades, proporcionando aos indivíduos um melhor entendimento das relações sociais e a sua correlação com conhecimento vivido pelo grupo de monitores, bem como a possibilidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o trabalho do monitor/ alfabetizador, avaliando sua prática pedagógica.

Muitas vezes nos deparamos com situações cuja solução se encontrava além da nossa competência. Eram problemas de grande complexidade que refletiam as dificuldades estruturais de moradia, de produção, transporte, saúde e alimentação. Diante deste quadro, buscamos desenvolver um trabalho que articulasse as reais necessidades dos monitores/alfabetizadores, das pessoas dos assentamentos estimulando-os à definição de estratégias e intervenção dos problemas. Destacamos, como exemplo, a mudança de comportamento nos assentamentos sobre a forma correta de utilização da água e do lixo.

As ações educacionais ocorreram em função dos interesses e necessidades do grupo, focalizando os conteúdos

em cada área específica do conhecimento. Isto requer uma reflexão séria e comprometida, no sentido de viabilizar um currículo que levasse em conta o caráter de aproximação com o social, estabelecendo as bases de um currículo crítico que atendesse aos interesses das classes populares, as quais devem ser vistas como construtoras e produtoras de relações sociais.

Para tanto, é necessário que a vinculação do currículo às experiências de vida dos sujeitos envolvidos possibilite uma abordagem interdisciplinar, "*construída com base em uma prática coletiva, na qual cada profissional, comprometido com a tarefa pedagógica comum a todos, desenvolva um trabalho conjunto fundado da realidade concreta*" (LEITE,1991, p. 297).

Para trilhar este caminho, procuramos abordar os conteúdos de modo interdisiplinar para que os monitores refletissem criticamente sobre os diversos campos dos saberes, de forma que fossem construindo gradativamente o conhecimento. Os conteúdos das diversas áreas foram identificados a partir dos interesses dos assentados, sendo estes dispostos em forma de eixos temáticos, com a função de "articular o trabalho prático às várias áreas do conhecimento (horizontal e vertical), além de mediar as áreas de conhecimento e a prática dos indivíduos, possibilitando um caráter dinâmico e processual..."[3]

Os eixos temáticos identificados foram: a organização dos espaços; a cultura e as relações sociais; organização social e política; a organização do trabalho. O currículo do curso foi dividido em três partes distintas: núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Física e Biológicas), formação específica (Didática, Fundamentos Teóricos - Metodológicos do Ensino e Educação Física) e a parte diversificada, composta de seminários, palestras, mesa redonda, entre outras atividades.

Tentou-se organizar os conteúdos para promover a formação geral e a específica sem compartimentalizar ou fragmentar os conhecimentos, procurando estabelecer entre

eles novas relações a partir da complexidade dos temas abordados e das múltiplas possibilidades de articulação entre as diversas áreas e as vivências dos monitores/ alfabetizadores.

A reflexão foi uma necessidade constante nos momentos de interação e na prática desenvolvida com os monitores. A organização dos conteúdos acontecia antes e durante o processo de escolarização dos monitores, com apoio na problematização da realidade e do aprofundamento das áreas e sub-áreas do conhecimento, procurando, através da descoberta e do diálogo, compreender a função do professor como o mediador de suas ações pedagógicas.

As dificuldades advindas no decorrer do trabalho foram provocando momentos de questionamento e de busca de soluções viáveis, o que favorecia situações de verdadeira aprendizagem.

Acreditamos que a interdisciplinaridade, como uma postura que implica em uma metodologia, pode contribuir para que os cursos de formação sejam um lugar em que se produza coletiva e criticamente um novo saber e possibilitem o aprofundamento da relação entre teoria e prática. É preciso dar ênfase ao processo de aprendizagem, levando o indivíduo a "aprender a aprender", mais que instruir ou transmitir conteúdos, de forma que isto se traduza na capacidade de refletir, analisar, buscar informações e atuar dentro de novas bases. Isto envolve uma mudança de mentalidade, transformando posturas e pensamentos dos sujeitos envolvidos.

A relação teoria e prática é um princípio que foi perseguido durante todo o processo de formação dos monitores/alfabetizadores. O grupo entende que não existe um conhecer, um ensinar ou aprender único, mas situações de aprendizagem nas quais ocorre o encontro de todos os envolvidos, procurando desvendar não só a realidade local, como também o contexto maior no qual estes se inserem.

Desse modo, o conhecimento se constrói na ação efetiva, num movimento dinâmico, vivo e ativo, em que as

atividades promovidas possibilitem aos monitores/ alfabetizadores pensar em soluções que levem em conta a cultura e a história de vida dos sujeitos envolvidos, apostando na capacidade de cada um.

Trabalhar de acordo com estes princípios não é tarefa simples; ao contrário, encerra dificuldades que nem sempre são facilmente superáveis. Estas dificuldades têm inspirado professores e alunos universitários a pensar cada vez mais na organização de ações que possibilitem um currículo mais integrado, rompendo a fronteira entre as áreas do conhecimento. Esse é o nosso maior desafio frente aos diferentes objetos de pesquisa que começa a ser destacado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização.

BIBLIOGRAFIA

CALDART, Roseli S. Educação em Movimento: formação de educadores e educadores do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DEMO, Pedro. Desafios Modernos da Educação. RJ: Vozes, 1993.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. L. de O Trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas, SP: Papirus, 1996.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. RJ: Imago, 1976.

JESUS, Sônia M. S. A de et alli. Projeto Integrado de Educação de Jovens Adultos. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão, 1998.

JESUS, Sônia Meire S. A de A busca de significados compartilhados para a construção de um currículo. UFS: São Cristóvão/Se, 1997, Dissertação de Mestrado.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Princípios de Educação do MST. Caderno de Educação nº 08. Julho, 1996.

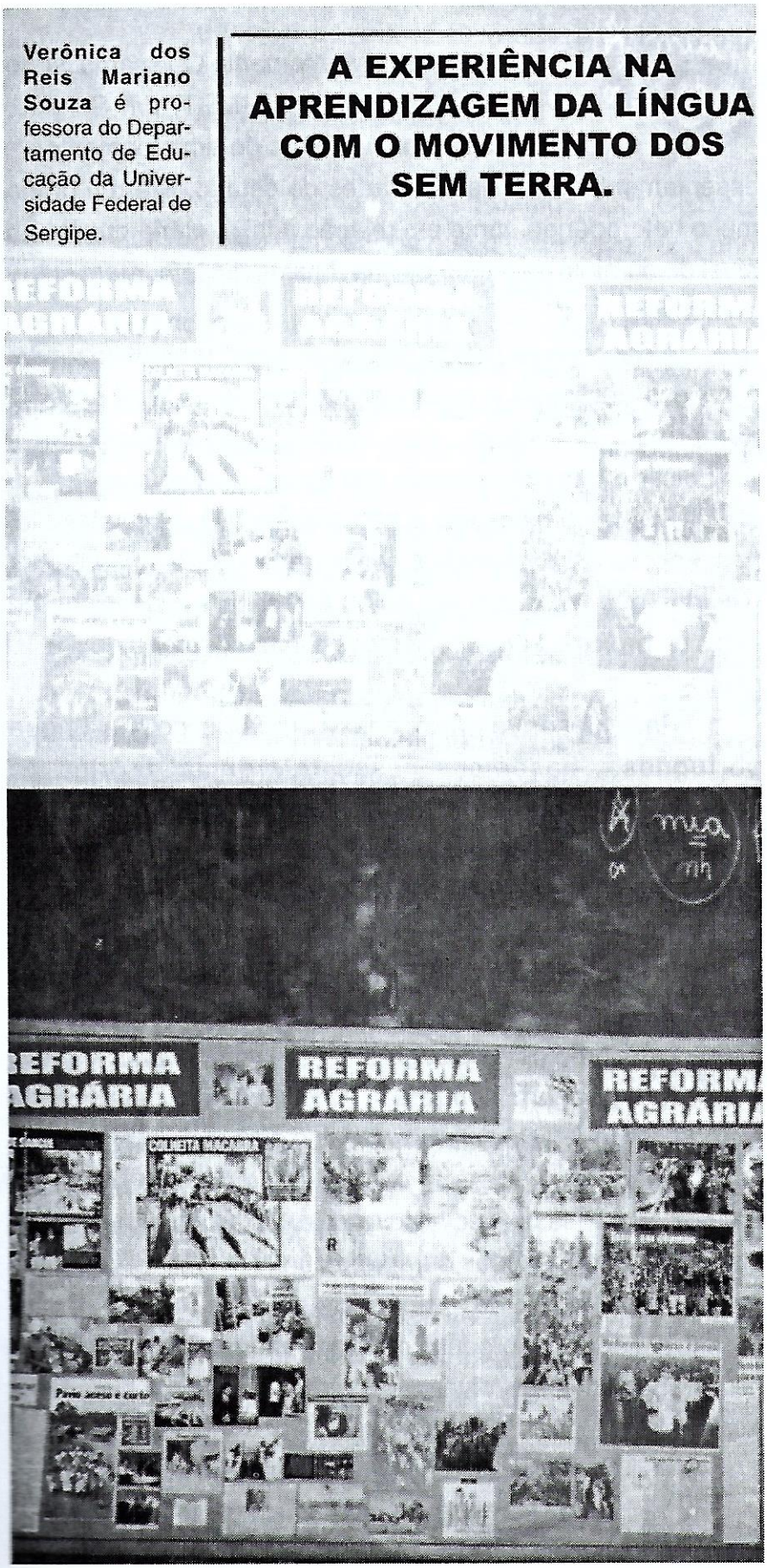
NUÑEZ, Carlos H. Educar para Transformar, Transformar para Educar: comunicações e Educação Popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PAVIANI, J. Problemas de Filosofia da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. Formação do Educador e Educação Política. SP: Cortes: Autores Associados, 1992.

Verônica dos Reis Mariano Souza é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.

A EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA COM O MOVIMENTO DOS SEM TERRA.



Quando chegamos ao assentamento Quissamã, sede do Movimento dos Sem Terra (MST) em Sergipe, encontramos alunos advindos de acampamentos e assentamentos de todas as partes do estado. Era um grupo muito heterogêneo, tanto em relação à faixa etária quanto ao nível de domínio da língua escrita. Muitos, de fato, eram semi-analfabetos.

A despeito da beleza natural do lugar, uma ex-fazenda, o espaço destinado a funcionar como sala de aula não era apropriado. Entretanto, esta inadequação não chegou a prejudicar o desenvolvimento das aulas, que se concretizou em atividades presenciais e não presenciais. Mensalmente, nos encontros presenciais, os alunos recebiam estudos dirigidos que deveriam ser feitos em casa e devolvidos no início do próximo encontro. Estes tinham a duração de 5 a 15 dias.

Para desenvolver o nosso trabalho com a língua portuguesa, baseamos nosso referencial teórico no pressuposto de que a escrita, elemento existente há mais de seis mil anos, faz parte do acervo cultural da humanidade. Não obstante isso, mesmo diante dos avanços tecnológicos que colocam a serviço do homem uma variedade de informações, vemos que muitos, às vezes por ineficiência do próprio sistema escolar, não são letrados e tantos outros são apenas analfabetos funcionais.

A linguagem humana é algo vivo. No decorrer da história, a língua está sujeita a várias modificações. E, é claro, sofre variações diversas também de acordo com o espaço geográfico e a classe social do falante. Estas variações foram discutidas e trabalhadas durante o curso.

BAKTIN (1988), nos ensina que o homem é, essencialmente, um produtor de textos orais ou escritos e estes estão vinculados aos diversos contextos sociais e históricos. Assim ele nos diz:

> Na verdade não são palavras que pronunciamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou não, importantes ou triviais, agradáveis ou

> desagradáveis.... A palavra está sempre carregada de um conteúdo, ou de um sentido ideológico, vivencial.[11]

Diante disso, também concordamos com GERALDI (1993) que, por seu lado, afirma que o texto deve ser o ponto de partida e de chegada no ensino da língua.

Entendemos que os exercícios de metalinguagem só têm sentido quando trabalhamos a partir de um texto, baseados nas dificuldades dos alunos, ajudando-os a lidar melhor com a língua escrita, que tem sido, ao longo da história um instrumento de poder das classes hegemônicas.

Acreditamos que o ensino da língua, no nosso caso, a portuguesa, não deve se limitar aos textos literários, estendendo-se a todas produções escritas: jornais, revistas, folhetins, literatura de cordel, leituras informativas das demais disciplinas. Não é raro encontrarmos alunos que fracassam na resolução de problemas matemáticos simplesmente porque não conseguem ler e entender textos que lêem.

Por outro lado, a Lingüística ajuda-nos a respeitar a variedade da fala dos alunos. Mas não devemos esquecer que o domínio da língua, dita padrão, deve servir como um dos instrumentos na luta por uma sociedade mais justa e menos discriminadora.

GNERRE (1978), afirma que a única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação.

Com base na concepção de linguagem que tentamos explicitar, desenvolvemos o programa de língua portuguesa no projeto de ensino supletivo para monitores- alfabetizadores do MST.

Todos os alunos sentiam extrema dificuldade em ler e escrever textos. Os problemas iam desde a organização do espaço na folha de papel até dificuldades de ordem fonológica, sintática e morfológica.

---

[11] Bakhtin, 1988, p. 95

Tornar as aulas de língua portuguesa em um espaço de construção de leituras e escritas significativas foi um constante desafio. Tentamos desmistificar ao máximo o processo de criação de textos, mostrando que é possível escrever bem. A intimidade com as palavras e com o trabalho vai sendo aprimorado cada vez que escrevemos e reescrevemos nossa escrita. Lemos em conjunto várias produções, muitas vezes escritas em versos, que mostravam a variante lingüística e a cultura do sertão nordestino.

A mística, atividade em que a fé, a ideologia e a cultura do MST é manifestada através de dramatizações, músicas, poesias e artes plásticas, proporcionou momentos fortes de beleza artística que ocorreram durante as aulas. Aos poucos, os alunos foram ficando íntimos da folha branca do papel em que iam sendo escritas histórias de vida sem a preocupação com a censura gramatical. A partir daí, o dicionário e a gramática passaram a ser consultados com freqüência, de acordo com as dificuldades surgidas.

Muitas vezes, o silêncio durante a criação dos textos foi interrompido pelo choro de alguma criança, pois eram muitas que acompanhavam suas mães nas aulas presenciais, uma vez que não tinham com quem deixá-las.

Apesar do desenvolvimento de todos os alunos e dos textos bem estruturados, no sentido de coerência e coesão, ainda encontramos, dentro do esperado, problemas comuns de quem ainda não domina a língua escrita. Os próprios alunos, na avaliação escrita no final do curso, refletiram a respeito do desenvolvimento de cada um na disciplina. Um nos dizia que as produções de textos e o trabalho de reestruturação foram os temas mais importantes.

> *"A produção de textos e a reestruturação foram os temas mais importantes. O aluno se desenvolve na escrita e nas suas falações do mundo da escrita. Várias pessoas da turma erravam o próprio nome, hoje melhoraram cem por cento".*

Outros alunos escreveram:

> *"Durante os anos de 98 e 99 aprendi a escrever, melhorei nas pontuações, também já sei fazer convite, cartaz, carta, bilhete, textos, telegramas, preencher cheques, montar um jornal. A professora pedia que a gente fizesse textos, falando sobre a seca, a chuva, a natureza, analfabetismo, futebol, política sobre o que a gente quisesse".*

> *"Antes do acesso ao supletivo de Primeiro Grau, a minha leitura e a escrita eram péssimas. Se lia, não respeitava vírgula, ponto... Se escrevia, não acentuava. Não colocava ponto, nem parágrafo. E assim por diante".*

E, por falar em pontuação, vamos dar o exemplo de aulas em que trabalhamos o uso da vírgula com os alunos. De início, mostramos que na língua oral a nossa voz varia com relação ao ritmo e entonação. Na língua escrita, estas pausas e mudanças são marcadas pelos sinais de pontuação. Em seguida pedimos que os alunos observassem o uso da vírgula em textos de jornais, revistas, livros. O próximo passo foi a consulta à gramática

Para verificar o uso da vírgula, depois os alunos receberam um texto de autoria de um deles com todos os problemas eliminados, exceto com relação ao uso da vírgula. Cada um pontuou o texto recebido. Depois, juntos fizemos a correção.

Os depoimentos sobre a importância e as sensações no ato da escrita confirmam a autonomia dos alunos.

> *"A professora desencadeou um horizonte que estava longe do meu alcance: a sede de ler e escrever. Hoje tenho maior facilidade de ler qualquer texto da nossa organização".*

> *"O seu jeito de ensinar só me fez crescer, me sentir feliz e não ter medo de escrever para*

outras pessoas. Até mesmo nas provas, nunca fez com que a gente se sentisse amedrontado".

"Com muito esforço a professora conseguiu uma grande melhora. Ela sai de cadeira em cadeira vendo a dificuldade de cada um".

O comentário das(os) alunas(os), afirmando que perderam o medo de escrever, mostra que o nosso objetivo de desmistificar o ato de escrever foi atingido.

A produção de textos e a melhoria da qualidade deles foi percebida por todos os alunos. As redações deixaram de funcionar como instrumentos de tortura e passaram a ser mais um instrumento de luta pela sobrevivência. Os monitores e o MST estão de parabéns. Aproveito para tomar emprestado as palavras de Paulo Freire, na sua última entrevista ele elogia o MST, dizendo que: "gostaria imensamente de que as ruas fossem invadidas por movimentos: dos sem escola, sem teto, sem emprego..."

BIBLIOGRAFIA:

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem, São Paulo: Hucitec, 1988.

CALDART, Roseli e KOLLIN, Edgar Jorge (orgs.). Paulo FREIRE: um educador do povo. SP Editora, 2001.

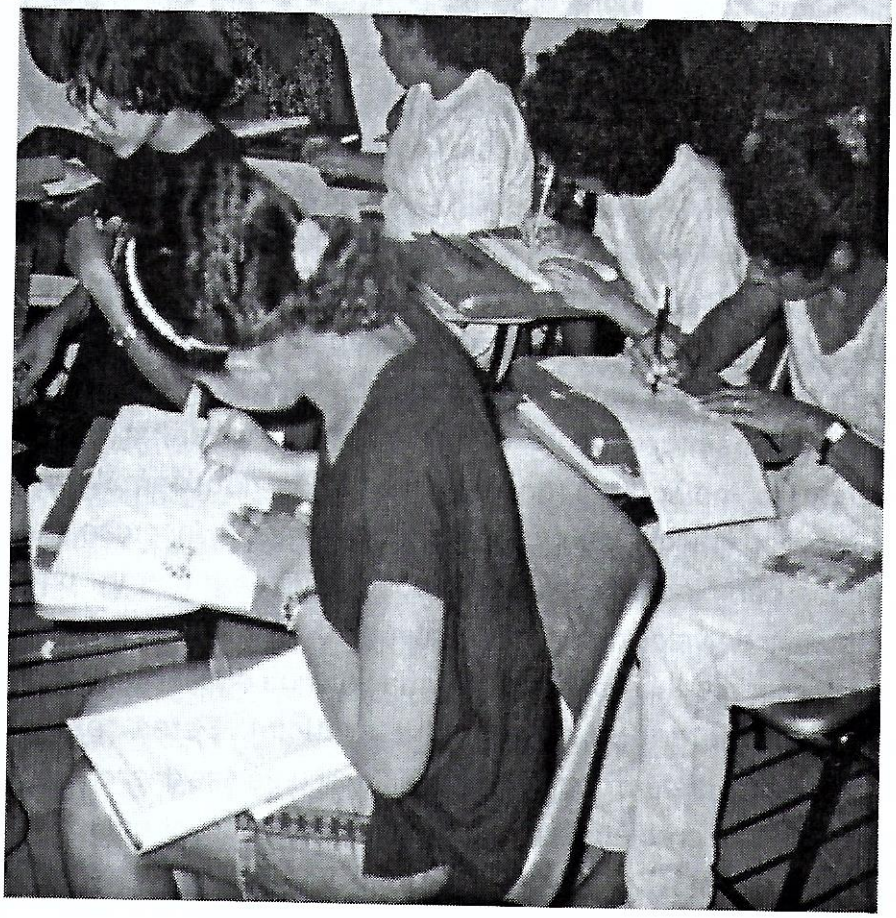
GERALDI, João Wanderlei. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GNERRE, Maurício. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MST. Paulo Freire: um educador do povo. Organizado por Roseli Caldart e Edgar Jorge Kollinj. São Paulo, 2001.

Maria Inêz Oliveira Araújo é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.

OS CAMINHOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR POPULAR.



Atualmente, persiste o modelo pedagógico do ensino de ciências, sustentado em uma abordagem centralizada na transmissão do conteúdo, nos ensinos regular e supletivo. Há décadas que a preocupação com os currículos educacionais vem ocupando os espaços nos meios de discussão científica sobre à necessidade de recuperar a importância social dos conteúdos estudados nas escolas. A década de 80 marcou o início da discussão sobre o saber científico, associado à sua significação na formação do indivíduo, valorizando-o como importante instrumento de formação de cidadania. Neste sentido, os conteúdos passaram a ser vistos como elementos básicos para a vida prática dos alunos.

Sendo assim, toda a atenção para o currículo de ciências neste grau de ensino se voltou para a qualidade dos conteúdos, interpretados pelos autores e editores de livros didáticos como quantidade de conteúdos, provocando um aumento nas informações veiculadas em livros textos. Frente ao despreparo dos professores e a concorrência econômica entre os estabelecimentos de ensino, os livros, a cada edição, aumentavam informações sem que houvesse uma avaliação sobre a relevância dos conteúdos para a formação do cidadão. A ênfase na quantidade de informação, ao tempo em que pouco contribuiu para uma aprendizagem mais significativa, reduziu o espaço para reelaboração de conceitos, tornando o ensino desinteressante e livresco. Vale ressaltar que o aumento indiscriminado dos conteúdos não permitia ao professor articulá-los com a vida do aluno. A inserção dos textos complementares dos livros didáticos mostram uma tentativa de valorização dos conteúdos, porém não auxilia ao professor dar-lhes significado, uma vez que esses conteúdos são apresentados de maneira artificial. Estes textos, geralmente, tratam do que há de mais recente nas descobertas científicas e problemas que a humanidade tem enfrentado no fim do século XX.

Segundo BARRETO (1998), em concordância com Kant, os deveres ditados de fora não formam indivíduos moralmente autônomos. Assim, falta o momento de discussão da realidade próxima do aluno.

Nos anos de 1990, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares

> *As disciplinas tradicionais do currículo agregam-se os denominados temas transversais, contemplando a preservação do meio, a educação sexual, a educação ética. Nesse desenho de currículo há uma busca da ressignificação dos conteúdos curriculares, para melhor corresponder às demandas da população e da sociedade abrangente.*[12]

O ensino de ciências na educação fundamental, a partir dessa década, ganha uma nova conotação, passando da natureza científica para uma outra, a ambiental. Por "ambiente" entendemos toda e qualquer relação que os seres vivos têm em seu espaço geográfico e histórico, seja ela social, política, e física e, desta forma, se faz necessário um estudo desde a composição dos organismos até sua função no contexto em que vivem. Ademais, a Constituição brasileira, em seu artigo 201, prescreve que "*serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*".

Notamos que tanto as propostas de qualificação docente quanto os professores tentam, ainda que timidamente, alcançar os atuais objetivos do ensino fundamental. Porém, no ensino supletivo, executar uma proposta que leve em conta a significação dos conteúdos para os alunos é uma tarefa um tanto difícil, face à forma como se desenvolve o projeto pedagógico. O tempo que os alunos trabalhadores têm para estudar e freqüentar as aulas, também o tempo de que se

---

[12] Barreto, 1998.

necessita para realizar esta proposta, a forma de avaliação do processo de aprendizagem e outros elementos limitantes terminam por levar as partes integrantes do processo a valorizar a quantidade do conteúdo em detrimento do significado como meio apenas de obtenção de um grau de escolaridade.

É verdade que o papel da escola é ensinar os conceitos científicos acumulados durante a história da humanidade, mas, hoje, frente às necessidades do terceiro milênio, à escola atribui-se também a função de formar o cidadão participativo e capaz de tomar decisões que visem o bem comum da sua comunidade e não apenas reproduzir a atual cultura do "eu", na qual o destino do planeta e da humanidade não nos diz respeito.

Neste mesmo viés, a poluição, o desperdício, a degradação do ser humano e outras questões ambientais "*são vistas a nível do senso comum, ampliadas pelos meios de comunicação de massa, como questões pontuais, isoladas, retiradas da totalidade social que as engendram e da qual fazem parte* (FRANCO, 1993).

A Constituição Brasileira, no artigo 225, garante ao cidadão o "*direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida*". Sensibilizar o indivíduo adulto para que ele perceba o seu papel na reconstrução/conservação do ambiente equilibrado e no futuro do planeta é o maior desafio encontrado na educação de jovens e adultos. Assim, faz-se necessário a compreensão de que pequenas ações, tais como evitar o desperdício, reduzir a produção de lixo ou fazer a retirada de madeira sem devastar as florestas, são medidas simples que contribuem para a sustentabilidade do nosso planeta.

Partindo deste princípio e da valorização das relações e bem estar do homem, do despreparo dos professores para elaborar seus programas, tomando livros adotados como currículo inquestionável, o objetivo da proposta de ensino para a disciplina Ciências, no curso supletivo para monitores do MST, foi introduzir a Educação Ambiental, sensibilizando-os

para a reflexão sobre os conteúdos e sua conduta ética na sociedade.

Para atender essa nova exigência, elaboraram-se as aulas partindo de um tema que permitisse, de maneira articulada, abordar conteúdos que, em um programa oficial, encontram-se organizados sequencialmente, por série, geralmente dissociado da realidade, ou seja, não atende, na maioria das vezes, o conhecimento das interrelações do objeto do estudo com o contexto ambiental em que o aprendente está inserido. Sendo assim, na experiência com o supletivo com alunos-monitores do MST, procurou-se estudar conteúdos relevantes, possibilitando as citadas interrelações. Foram escolhidos em reunião dos professores quatro temas: a) A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS - Estudando-se, em Ciência, os conceitos de Ecologia: estrutura do espaço, componentes do ambiente físico, conceito de matéria, meio ambiente e a ocupação dos seres em seus ambientes; b) A CULTURA E AS RELAÇÕES SOCIAIS - Destacando-se conceitos de Homem e as funções de relação: sistema nervoso, sensorial, endócrino e locomoção na Ecologia - novo conceito de ambiente, o qual inclui as relações humanas, relações harmônicas e desarmônicas na matéria, mistura, substância e reações; c) A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO - Trabalhando-se conceitos de trabalho, potência e de profissão, cuidados com as atividades físicas profissionais, noções de preservação ambiental do local de trabalho, músculo, locomoção e máquinas simples.

Os procedimentos metodológicos foram diversificados: aulas expositivas com participação dos alunos, com apresentação e discussão de vídeo e transparências, trabalhos de grupos, observação, leitura e interpretação de textos retirados ou adaptados de livros didáticos e paradidáticos, letras de músicas. Estes textos, além de trazerem conteúdos específicos, trazem também a ideologia de preservação no que diz respeito a todos os segmentos de uma sociedade, não se restringindo apenas à preservação do meio ambiente físico. A partir da discussão dos diversos temas, os alunos

responderam exercícios, montaram jornais, murais, cartazes e jogos.

A exemplo, citamos o primeiro tema trabalhado, "A organização do espaço". Como conteúdo curricular estudamos o ambiente, solo, água, ar e daí foram discutidos a estrutura dos componentes.

Quanto à água foi estudada sua composição química, como também seus tipos, sua importância para a vida, seu papel nas relações químicas do organismo, sua importância na economia e na higiene humana. Neste mesmo tema se estudou a relação dos seres vivos com o ambiente (habitat, preservação do ambiente físico). As atividades desenvolvidas nos encontros presenciais foram desenvolvidas também pelos monitores-alfabetizadores nas salas de aulas, nos assentamentos ou acampamentos, a fim de aproximar os conteúdos estudados à realidade. Uma das atividades desenvolvidas foi a observação de todos os elementos presentes no espaço, na qual os alunos foram desafiados a delimitar um espaço e observar o solo, os seres vivos, a presença de água, a luz e a disposição do aspecto de cada elemento. Esta atividade foi realizada no lugar onde eles moram, observando-se todo o assentamento e destinguindo o que era ou não vivo e suas relações com outros elementos. Como conteúdo complementar, trabalhamos textos sobre a Educação Ambiental, sensibilizando-os quanto à crise de valores éticos e morais que hoje enfrentamos.

Durante as discussões, percebeu-se que a compreensão dos dados e fatos pelos alunos ocorrem de maneira particular e que a discussão é um eficiente meio da socialização do conteúdo, o que é de grande valia para a aprendizagem.

Os depoimentos, os textos e as peças teatrais indicaram que os alunos percebiam os valores éticos e os caminhos a seguir para a construção de uma sociedade justa e um ambiente sadio.

Um dos maiores obstáculos enfrentados foi o de promover a evolução conceitual dos monitores, considerando

suas histórias de vida, suas necessidades para a sobrevivência, porquanto representassem dificuldades maiores para o processo de reconstrução de uma nova visão de mundo.

Os conceitos já trazidos e fortemente arraigados ao pensamento não impediram que os primeiros passos para a sensibilização fossem dados, porém não foi possível verificar a influência dos conceitos mais elaborados no comportamento ético.

Considerando que a mudança de comportamento é contínua e historicamente construída, para verificar a influência dos conceitos, discutidos no comportamento dos monitores, se faz necessário acompanhá-los, incentivá-los à reflexão sobre a ação no meio, o que constitui objeto de estudo para uma "pesquisa-ação."

BIBLIOGRAFIA

BARRETO, E. S.de S. Os Currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. Coleção Formação de professores. São Paulo: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 1998.

BEZERRA, I. A e COSTA., M. de F. Meio Ambiente: uma proposta para a educação. Vitória: SEAMA, 1992.

Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1995.

FRANCO, M. C. Educação ambiental: uma questão ética. **Caderno** nº 29, São Paulo: Papirus, CEDES 1993.

GEBARA, H e TOKITAKA, S. O verde e a vida, a terra: um jardim especial. São Paulo: Ática, 1991.

MARQUES E PORTO. Ar, água e solo. 4ª ed. São Paulo: Scipione,1991.

MATTOS, N. S. e CIPULLO, R. Biologia. São Paulo: Marco, 1980.

PAULINO, W. R. Biologia atual. São Paulo: Ática, 1992.

RODRIGUES Risicler M. O Ser humano e o ambiente. São Paulo: Moderna, 1997.

Carlos Alberto de Jesus é professor da Escola Técnica Federal de Sergipe e da Rede Estadual de Ensino. Trabalhou no projeto como professor de matemática.

O X DA FRAÇÃO: O FORMALISMO MATEMÁTICO E A EXPERIÊNCIA DE ALUNOS AGRICULTORES.

Hoje vamos estudar fração!

Essa frase pronunciada com veemência pelo professor, soa como algo bastante ansiado e da alta dificuldade, capaz de gerar um temor e em alguns casos, uma histeria coletiva, por parte dos alunos, de repulsa a este conteúdo da Matemática, especialmente aqueles que em algum momento da sua vida escolar, já tiveram algum contato com os numerais racionais em sua vida escolar.

Nossas questões iniciais são: *Será mesmo verdade que o conteúdo fração é tão difícil como pintam os alunos e até mesmo alguns professores? Ou será a metodologia empregada pelos professores no processo de ensino, o fator gerador de dificuldades e, portanto, desse tipo de reação dos alunos?*

Uma outra questão a ser considerada em nossa análise é: *Os numerais racionais especialmente frações podem ser discutidos no processo ensino-aprendizagem, sem levar em consideração o formalismo rígido da matemática na construção de conceitos básicos, ou de uma forma híbrida que associe as experiências vivenciadas, com o formalismo?*

Pretendemos aprofundar tais questões, a partir da nossa experiência como professor de Matemática na turma única de 40 alunos, no projeto de "Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária", subprojeto de Ensino Supletivo para monitores de ensino de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, promovido pelo NEPA, DED, UFS, FAPESE, MST e INCRA, no período de 1996 a 1998. O curso funcionou em caráter presencial, com encontros concentrados em um período de 15 dias para todas as disciplinas com avaliações formais escritas e diagnósticas, e não presencial através de estudos dirigidos e leituras complementares.

Escolhemos especificamente o conteúdo numerais fracionários, por ter sido o que mais nos desafiou na busca de uma metodologia alternativa, capaz de estabelecer um processo de ensino-aprendizagem efetivo, que se adequasse

à realidade da turma.

As dificuldades e o "medo" apresentados pelos alunos ao iniciarmos o estudo dos numerais racionas, conteúdo específico da Matemática ao qual nos referimos anteriormente, em primeira análise relacionam-se a fatores como: a) cerca de 80% dos alunos desse curso, deixaram de freqüentar uma escola, havia em média 15 anos; b) cerca de 30% dos alunos do item anterior, nunca estudaram esse conteúdo, enquanto estiveram na escola; c) os 20% restante, apesar de estarem fora da escola num período inferior a três anos e conhecessem o conteúdo, reputavam-no como de extrema dificuldade; d) a maioria da turma apresentava dificuldades relacionada ao conceito de numero e numeral, embora já tivesse vencido essa etapa de estudo, na estrutura do curso; e) a metodologia empregada pelos professores anteriores, não contribuiu para despertar o aprendizado com prazer.

Esses fatores geradores de dificuldades e resistência, vinham sendo diagnosticados, desde os encontros presenciais anteriores, levando-nos a refletir sobre a possibilidade de adoção de um processo metodológico alternativo, para os momentos presenciais subsequentes, que apontasse para um atendimento diferenciado dos alunos, respeitando suas individualidades, experiências e potencialidades, e, ao mesmo tempo, não se transformasse em ensino individualizado. Esse processo apontava para a necessidade de uma postura que se aproxima do que se denomina de etnomatemática, "que caminha juntamente com uma prática escolar" (D'AMBROSIO, 1990, p.5).

Nossos temores iniciais residiam, exatamente na operacionalização de tal opção, para não conflitar com a metodologia norteadora do projeto, que vislumbrava um trabalho conectado, dialogando com os conteúdos das demais disciplinas integrantes do currículo do curso, em suas várias facetas. Ou seja, o projeto propunha uma relação interdisciplinar entre as diferentes áreas de estudo, a partir de eixos temáticos, que em tese, facilitaria a aprendizagem, pois partia-se do pressuposto de que discutiríamos as experiências

vivenciadas no campo pelos assentados, organizados a partir do ângulo de abordagem de cada disciplina integrante do curso e essa metodologia tem elementos muito claros daquilo a que se propõe a etnomatemática.

Todavia, não poderíamos optar apenas pelo formalismo Matemático rígido, em que se estuda uma montanha de conteúdos, que na maioria das vezes, quando bem explicados, exaustivamente discutidos, estudados, concatenados e encadeados na construção de cada etapa, apresentam-se desprovidos de significado para os alunos, na medida em que não tornam claras as aplicações e relações dos conceitos, definições, regras e processos, em suas vidas práticas.

O Processo

Usando o mesmo procedimento dos encontros presenciais anteriores, buscamos inicialmente diagnosticar junto aos alunos da turma, através da técnica da "tempestade cerebral", qual o conceito de fração construído por eles, observando suas experiências com os elementos ligados à terra, enquanto agricultores, e as experiências escolares anteriores.

Ao sintetizarmos o conjunto de informações, da "tempestade cerebral", observamos que a tendência da maioria da turma, era relacionar o conceito de fração ao de divisão, no sentido de distribuição. Em nossa análise primeira percebemos uma coerência muito grande entre esse conceito e as atividades quotidianas dos alunos, enquanto integrantes do MST, e a proposta dos eixos temáticos norteadores do projeto. A dificuldade residia exatamente na maneira de associar esse conceito ao formalismo matemático de numerais racionais.

Observamos que as definições e conceitos propostos pelos diversos livros didáticos de Matemática sobre numerais racionais e por nós trabalhadas inicialmente, enquanto conjunto numérico, cujo conceito é bastante complexo, que aparece para solucionar problemas da divisão de números inteiros, especificamente no âmbito da frações, como

subconjunto do conjunto dos números racionais, promoveu um distanciamento da concepção inicial de "distribuição", gerando dificuldades de compreensão, pois, "Um conceito tem para um aluno, um 'significado' que não é necessariamente o mesmo daquele do professor."[13]

Para os alunos a representação da idéia de fração relacionava-se, por exemplo, a uma terra improdutiva, que foi ocupada, e ao ser desapropriada pelo INCRA, para fins de reforma agrária, quando da "imissão de posse", é dividida em lotes menores, para "distribuição" entre as famílias cadastradas do assentamento, representam frações do total das terras do assentamento ("partes" do "todo"), ou ainda, na distribuição das verbas de financiamento para a produção, que os obriga a efetuar uma divisão em partes iguais como propõe a definição de fração, ou num caso mais simples como distribuir os cigarros, constantes de um maço, por quatro companheiros de acampamento, com a conseqüente divisão do troco.

Assim, observamos com os alunos/monitores dos assentamentos, também agricultores, que no cotidiano, o modo de operar é semelhante ao descrito abaixo.

> *(...) sistemas culturais desenvolvem técnicas, habilidades e práticas de lidar com a realidade, de manejar os fenômenos naturais, e mesmo de teorizar essas técnicas, habilidades práticas de maneira distinta, embora os meios de fazer isso encontrem universalidade decrescen-temente hierarquizada de processos de contagem, medições, ordenações classificações e inferências. Isto é, grupos culturalmente diferenciados como grupos de adolescentes de uma comunidade indígena e jovens profissionais de uma cidade industrializada explicam o fenômeno da chuva*

[13] Franca Cohen Gottlieb. A Lógica do Professor X A Lógica do Aluno. In: Educação Matemática em Revista. SBEM. Ano 6, nº 7 – Julho 1999. p.27-30.

de maneira absolutamente distinta, inclusive quantificando-o de outro modo.[14]

A concepção dos alunos sobre fração, enquanto 'distribuição', aproximou-se bastante da visão da história dos numerais fracionários, trabalhada pouco antes da introdução ao formalismo matemático, através de material de leitura complementar, pois,

> *Essencialmente, admitimos que toda a atividade humana resulta de motivação proposta pela realidade na qual está inserido o indivíduo através de situações ou problemas que essa realidade lhe propõe, diretamente, através de sua própria percepção e de seu próprio mecanismo sensorial, ou indiretamente, isto é, artificializados mediante propostas de outros, sejam professores ou companheiros.*[15]

Até então, na ótica dos alunos, não havia conflito entre a idéia de fração e sua representação concreta. No entanto, as dificuldades começaram a surgir quando foi discutida a luz do formalismo matemático, a representação numérica da fração, seus elementos e significados. Assim quando discutimos os conceitos de numerador, denominador, traço de fração, partes e todo, uma surpreendente dificuldade apresentada foi quanto ao estabelecimento da relação de igualdade entre uma fração e a operação de divisão.

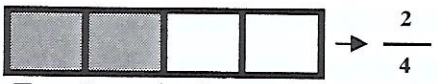
Outro aspecto significativo a ser considerado foi a respeito da classificação das frações. Os alunos apresentaram dificuldades para compreender o significado de frações impróprias, cujo numerador (partes tomadas do todo) é maior que o denominador (partes em que o todo foi dividido). Nesse caso, a representação gráfica necessita recorrer a mais de um inteiro para visualizar a fração. Esse conceito é de

---

[14] Ubiratan D'Ambrosio. Etnomatemática. Atica. São Paulo, 1990. p. 6.
[15] Id., Ibid., p. 6-7

fundamental importância para o nível das operações básicas com frações.

Exemplo 1.



$\rightarrow \frac{2}{4}$

Fração própria

Exemplo 2.

$\rightarrow \frac{6}{4}$

Fração imprópria

Observe que no exemplo 1 o número de partes tomadas do todo é menor que número de partes em que o todo é dividido, enquanto que no exemplo 2, o número de partes tomadas do todo é maior que o número de partes em que o todo é dividido, obrigando-nos ao recurso de outro gráfico do mesmo tamanho para tomar as partes restantes. Esse fundamento que traz implícitos outros conceitos associados, gerou dificuldades de aprendizado.

Nossa opção foi discutir o exemplo específico das frações impróprias, permitindo-nos demonstrar a tônica da temática sobre numerais fracionários, uma vez que, na maioria dos problemas (via de regra) aparecem e causam dificuldade de interpretação.

O Encaminhamento

Após formalizarmos os conceitos iniciais de numerais racionais e numerais fracionários, a partir da associação das idéias levantadas pelos alunos na "tempestade cerebral" relacionada com exemplos ligados as suas experiências e coadunando com o eixo temático, partimos para a classificação das modalidades de fração propostas pelo formalismo matemático, experimentando-o inicialmente, para as devidas definições.

A categoria das frações impróprias, diante da quantidade de relações e recorrências exigidas, provocou diversas resistências e reclamações dos alunos que na maioria identificavam incoerência entre os conceitos de numerador e

denominador.

Percebemos nessa etapa do curso, que o formalismo matemático, embora recheado de exemplos gráficos e numéricos não se mostrou efetivo para promover a aprendizagem e sim para aprofundar as dúvidas conceituais.

> *Guimarães e Silva (1991) observaram que as dificuldades dos alunos e dos professores envolvendo as frações com quantidades discretas eram as mesmas, embora estes tenham apresentado um melhor desempenho que os alunos, resolvendo as frações com quantidades contínuas. Encontraram, também, indicações de que as dificuldades se relacionavam mais ao ensino, do que a obstáculos relativo ao desenvolvimento dos alunos.*[16]

Como solução, buscamos trabalhar essa categoria de fração à luz de exemplos da prática quotidiana dos alunos, como distribuição de uma quantidade de pães maior do que a quantidade dos que iriam receber, distribuição de lotes de terra e jogos dramáticos, sempre associando os conteúdos ao eixo temático, procurando relacioná-los com os conteúdos das outras disciplinas, para manter o caráter interdisciplinar da proposta do curso.

Observamos que essa estratégia melhorou significativamente a aprendizagem do conteúdo, no entanto, os níveis ainda não se mostravam satisfatórios, uma vez que quando colocávamos, tais situações na forma de problemas a serem resolvidos nos estudos dirigidos, presencial e não presencial, as dificuldades e conflitos reapareceram com menor intensidade, mas persistiam.

---

[16] Guimarães e Silva, apud. Vilma Silva, Ozileide Silva, Maria Cecília Aguiar e José Maria Lima. Uma experiência de ensino de fração articulada ao decimal e à porcentagem. In: Educação Matemática em Revista. SBEM. Ano 7, nº 8 – Junho 2000. p.16-23.

A nossa reflexão foi a inversão do processo, retrabalhamos o conteúdo a partir de exemplos práticos e jogos dramáticos, efetuando o registro desses. Com base nesses registros formulamos, em conjunto com os alunos problemas envolvendo frações impróprias, numa linguagem coerente com o rigor do formalismo matemático. Esta estratégia mostrou um crescimento bastante significativo na aprendizagem dos alunos, melhorando muito seus desempenhos nas avaliações formais que fazíamos, continuamente.

O segundo momento foi a reexplicação do conteúdo à luz do formalismo matemático, com todo o rigor proposto pelos livro didáticos. Percebemos, desta feita, que a linguagem matemática foi melhor assimilada.

Conclusões

A Matemática com sua linguagem e formalismo muito específicos, exigiu, da nossa parte, um esforço redobrado, no sentido de buscar alternativas que se adequassem aos encaminhamentos dos conteúdos considerados relevantes aos eixos temáticos, em questão, e permitisse aos alunos perceberem as diversas facetas de cada matéria de estudo, sem que perdessemos as especificidades relativas aos numerais racionais, em sua seqüência lógica de conceitos e definições.

No início dos trabalhos com alunos/monitores, sobre numerais racionais, partimos de problemas ligados à terra, divisão de trabalho, à colheita e ao lazer, no entanto identificamos resistências, da parte dos alunos e dificuldades conceituais que exigiram, em meio ao processo, uma opção por um formalismo conceitual, para viabilizar a construção do conhecimento tanto teórico quanto prático, suas relações com outras áreas de conhecimento, como Economia, Agricultura, Geografia (espaço, tempo, clima, etc.), História, Linguagem e Comunicação, Ciências e Artes.

Essa escolha nos levou a discutir os conteúdos em parte de forma segmentada e crescente como na escola

tradicional e em parte de modo interdisciplinar, de forma que o rendimento nas avaliações apresentou oscilações significativas. Por vezes bom num caminho, por vezes noutro.

A nossa avaliação desse fenômeno oscilatório do rendimento, apontou para a perda do referencial do todo do conteúdo, quando trabalhávamos da forma tradicional, pois os alunos apreendiam os conteúdos momentaneamente, mas não estabeleciam relações mais ampliadas, por outro lado, quando a opção era pelo eixo temático, a construção do conhecimento se dava de forma mais lenta , porém com caráter aparente de permanência - aprendizagem.

Observamos ainda que essas duas opções se intercomplementavam e, assim, a construção do conhecimento se deu de uma forma não convencional, pois ao final do ciclo que envolvia o conteúdo fração, fizemos uma reconstrução de toda a caminhada através de estudos dirigidos, jogos matemáticos, avaliações formais e exercícios objetivos, percebemos uma substancial diminuição das resistências, dificuldades e reclamações acerca do caráter abstrato das frações e uma significativa melhoria no rendimento.

O processo revelou-se penoso, visto que os alunos, a todo momento, apresentavam dificuldades em relacionar os conteúdos com sua vida prática, devido ao seu caráter abstrato e as representações dos numerais racionais.

A reflexão que fizemos após esse ciclo, é que a reunião entre a experiência de vida dos alunos agricultores, utilizando exemplo com significação e o formalismo matemático construído a partir da primeira, surtiu resultados de aprendizagem bastante significativos. O processo de construção do conhecimento apresenta-se como necessário, inclusive no que se refere a superação das dificuldades e das resistências, pois essa experiência mostrou que, apesar desta opção, houve momentos em que tornou-se perceptível a criatividade fluindo no uso de recursos, tanto concretos, quanto intelectuais, aplicados aos problemas do seu cotidiano.

BIBILIOGRAFIA

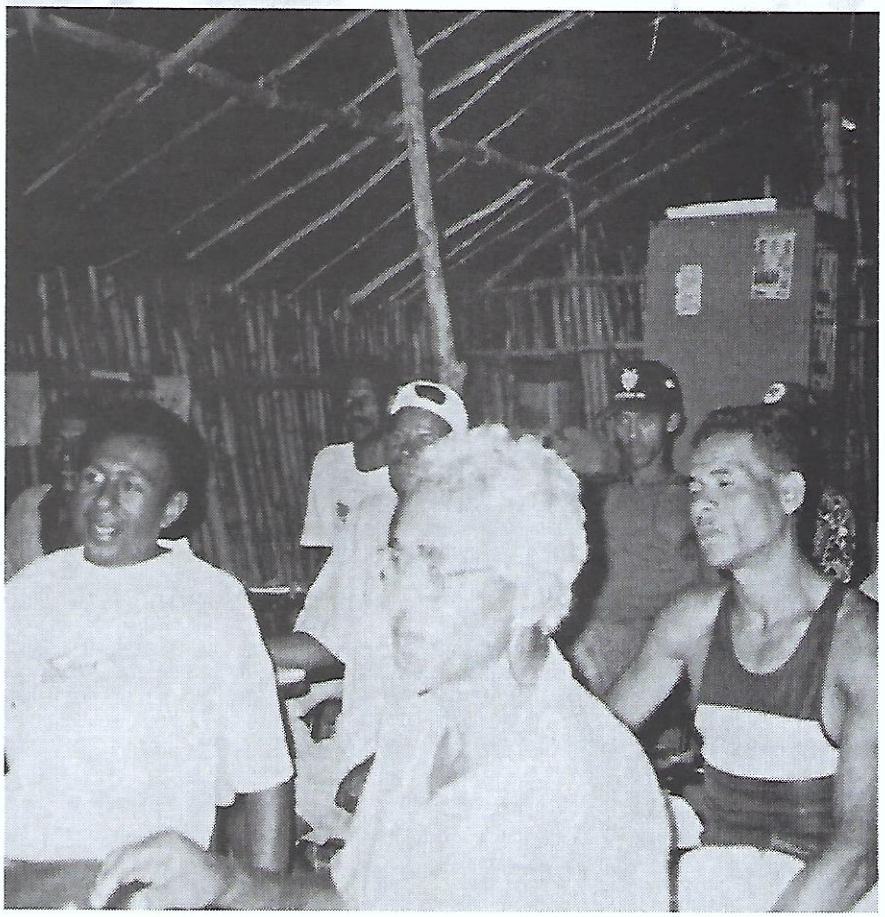
D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Entrevista. Revista de Educação Matemática. Ano 6, n.7, julho, 1999.

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO. Aracaju: NEPA/DED/ FAPESE/INCRA, 1998.

Iara Maria Campelo Lima é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.

UMA REFLEXÃO SOBRE A REPRODUÇÃO DA EXCLUSÃO NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA : BUSCANDO UM ESPAÇO PARA INCLUSÃO



A história da palavra no pensar popular

A ordem capitalista nos impõe uma situação conflituosa viver numa sociedade que tem privilegiado o ter em detrimento do ser. O poder de ter, o saber legitimado de ter as habilidades previstas, de ter o perfil padronizado e de ter a terra que legitima o homem, legitima o ser.

Neste conflito entre o ser e o ter o homem vai legitimando a exclusão e ela adquire, neste contexto, um conceito tão forte e valoroso que ser excluído ou excluir passa a ter um significado que retrata com naturalidade o não ter, enquanto uma incapacidade, uma culpabilidade de ordem individualizada. Aí se instala um conceito de uso cotidiano a partir da perspectiva apenas do privilegiado do que possui, do que tem, daquele que detém qualquer tipo de poder e conseqüentemente a discriminação passa a ser natural. O interessante é observar que esta naturalidade do ter está sempre associada ao poder e que esta relação é percebida ideologicamente ou pelo saber formal, que viabiliza o conhecimento, ou pela crença popular, constituída através dos dito populares, presentes ideologicamente no pensar e no falar do povo.

Assim, se conscientizando desta ordem aparentemente natural o povo vai repetindo retratando a naturalidade do não ter."Quem nunca teve dez rés não chega a tostão" ou "A água só corre para o rio e o rio só corre para o mar" ou "Boi preto procura boi preto". Mas, para que as contradições, as injustiças, não sejam percebidas, as reivindicações sejam inibidas e o povo saiba seu lugar, vai-se repetindo, confirmando a realidade que precisa ser mantida e legitimada popularmente: "Antes que o mal cresça agente corta a cabeça" ou "Araruta tem seu dia de mingau"ou "Cavalo dado não se olha os dentes". No entanto, o povo precisa se conformar com o que tem, e para garantir que isso aconteça vai repetindo "Depois da tempestade vem a bonança" ou Deus quando fecha uma porta abre uma janela".

No dia a dia estas são verdades ditas e repetidas

ideologicamente para ri da própria situação, sem riso, mas com pesar o povo lamenta: "Com banana e bolo se engana os tolos".

A ideologia da classe dominante transcende o inconsciente povoando, pela negação, pela discriminação e pelo poder, induzindo o sujeito, que luta pela socialização da terra, a colocar como centro, a deficiência, a impossibilidade sobrepondo-se a estes, o poder da normalidade ignorando por completo a democratização do direito de ser diferente e, como tal, gozar dos direitos dos que estão no quadro da normalidade.

Observando o olhar do outro, os monitores/ alfabetizadores dos assentamentos da reforma agrária do estado de Sergipe, identificam, neste olhar, o poder da normalidade afirmando: "*O pai e os vizinhos o trata como doido é porque ele não ouve e é muito levado*"; "*A família da adolescente trata a deficiente como um animal qualquer*"; "*Se comporta igual uma criança inocente que não sabe de nada*"; "*Algumas pessoas da família desprezam abandonam deixam estas pessoas se virarem sozinhas*"; Na sala de aula as diferenças também não são vistas "*Ele não consegue enxergar tem se atrapalhado com as letras no quadro. Tem que ficar muito próximo da luz do lampião*".

O protagonista deste cenário é, sem dúvida, o sujeito por ora louco/idiota, excepcional, deficiente, portador de uma deficiência ou pessoa com necessidades educativas especiais. O olhar o sujeito, o cidadão, a potencialidade, a semelhança, a diferença, sofre uma resistência, que só ao longo da história estudos e pesquisas vêm desmanchando este iceberg. Por que o mundo resistiu e resiste tanto a ver o outro além do seu olhar? Culpa? Medo? Insegurança?

A história no registro da palavra

A história oficial acumulada ao longo destes anos registra, no trato aos deficientes, a história da exclusão. Observando a história das civilizações ocidentais, as transformações ocorridas em nível do referencial e das

dimensões que vem sofrendo a educação direcionadas aos deficientes, são metamorfósicas..

PASSOTI(1981) afirma que até a expansão do cristianismo em toda a Europa, a ética social vigente, garantia o abandono das pessoas com deficiências mental, posteriormente amparadas em asilos ou hospícios. Era o chamado estágio teológico, relacionando-se deficiência com a evolução da ciência. Deus passava a ser a explicação para a deficiência, por isso, só a religião podia dizer como tratar. Mas "os doutores da igreja tinham um entendimento contraditório e minimizado das pessoas com deficiência... Enquanto Santo Agostinho atribuía à deficiência mental a culpa, a punição e expiação dos antepassados pelos pecados cometidos... São Tomás de Aquino, seis séculos mais tarde, propõe outra explicação para a deficiência ...é uma espécie demência natural, não é absolutamente um pecado". (MEC, 1997, p.16).

PASSOTI (1981, p.57) destaca a passagem da concepção do deficiente do estágio teológico ao metafísico, afirmando que "*de todo modo, para efeitos de tratamento do louco e do deficiente, a mudança foi substancial, deram lugar ao diagnóstico clínico e ao tratamento médico bizarros um e outro e moralmente neutros um e outro*"

Chegamos ao século XX com uma carga hereditária, como afirma Caiado:

> *Da Idade Média, com o domínio cristão, herdamos a tolerância, as explicações mágicas e a segregação. Do Renascimento, graças ao despertar científico, herdamos o olhar sobre o orgânico das explicações médicas; e com o resgate do homem enquanto ser de natureza boa, herdamos a necessidade de educar o deficiente. Da Revolução Industrial, dada a entrada massiva de criança nas escolas, herdamos o julgamento de milhares delas*

diagnosticadas nos testes de inteligência como deficientes mentais leves..[17]

No início do século XX surgem os ideais de educação para todos acompanhados de leis de obrigatoriedade escolar nos Estados Unidos e, paralelamente na França, é iniciado o desenvolvimento de testes de inteligência. Em 1913, Binet publica a primeira forma de seu teste de inteligência, em resposta ao pedido do Ministério de Instrução Pública de Paris em 1905, dada a necessidade de se fazer agrupamentos homogêneos nas escolas públicas. Binet citado por Ajuriaguerra (1980) não se deixou enganar pelos limites dos critérios psicométricos, pelo contrário, fez considerações a toda condição de vida da clientela. Não se limitou a ver as crianças deste grupo pela deficiência atribuída, mas sim considerando todo o contexto em que estavam inseridas, evidenciando que a própria condição de vida lhes impunham uma precária nutrição e, conseqüentemente, problemas de saúde. VIAL (1979, p.16) explica que «*quando o Ministério da Instrução Pública apelou para Binet e Simon em 1905, seus objetivos eram claros. O Binet/Simon é o instrumento científico construído para permitir a triagem rápida das crianças em duas categorias: de um lado os que podem seguir a escola comum, do outro, aqueles que se supunha não poderem tirar proveito dela. Estes são os chamados débeis mentais ou retardados intelectuais*». Continuando, a autora evidencia que a noção de débil mental serviu como defesa do sistema escolar.

É justamente o teste padronizado, o elemento central no modelo que perdurou na Educação Especial até os anos 70 e que deixa suas marcas ainda no momento atual. Trabalhávamos em Educação Especial no modelo médico-psicológico partindo do pressuposto de que qualquer dificuldade de aprendizagem da criança e/ou adolescente estaria nele próprio.

afirma que "interessava-nos obter um

[17] Tunes, 1996, p. 10.

diagnóstico, através de testes padronizados e exames médicos, identificando causas, verificando as habilidades básicas e falhas da criança, além dos problemas correlatos existentes. O objetivo neste modelo seria então, classificar. Na escola o professor e a equipe aguardavam este resultado, nada ou quase nada fazendo de diferente para melhorar o desempenho do aluno. As técnicas corretivas utilizadas eram indiretas, amplas, trabalhando-se em função das causas, sendo a intervenção do tipo inferencial". [18]

Como podemos observar, o objetivo central do diagnóstico era o produto, ou seja, a classificação, a rotulação. Pouca ou nenhuma informação a respeito do ensino era dado ao professor; seu trabalho era voltado para as questões inferenciais, habilidades preparatórias que seguravam o aluno por muito tempo, antes do início da alfabetização. A linguagem, as diferenças culturais, o modelo de aprendizagem, situações de vida, não eram vistos, em função do que se chamava especial. Uma névoa de ocultação, para o professor, garantida pela avaliação, diagnosticava o desvio de linguagem, de conduta e de aprendizagem. "*O homem é, com efeito, um produto da história das sociedades. O que ele é não se realiza fora da sociedade, mas por intermédio dela*". (POLITZER,1950, p.26).

É importante evidenciar que em várias situações tratava-se de dificuldades oriundas de crianças de classe popular que não tinham os mesmos instrumentos pretendidos pelo referencial da classe média e/ou burguesa, mas com muita facilidade, com os testes padronizados e todo referencial do modelo médico-psicológico diagnosticava-se como afirma Smolka "*distúrbios neurológicos, fonoaudiológicos, psicológicos*". Continuando, afirma ainda que

[18] MACHADO.1980, p.24.

tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista do senso comum, há uma aceitabilidade tácita e generalizada quanto a questão dos distúrbios e das dificuldades. Diagnósticos e prognósticos apresentados pelos profissionais conhecedores do assunto eram aceitos ,assimilados e repassados pelos pais, pelas famílias, pelas próprias crianças. Nos diagnósticos e nos prognósticos havia uma legitimação dos fatos e nessa legitimação, uma cumplicidade.[19]

Fica claro que o eixo central que imobilizava a proposta, até então vigente era a perspectiva metafísica que, separando a criança do contexto a reduz, a sua deficiência, numa visão determinística, imobilizando o movimento de transformação. A descrição era da deficiência auditiva, física, visual, mental e/ou múltipla e a ela ficavam atrelados os limites e as impossibilidades. "*O metafísico diz: de um lado, o homem, do outro, a sociedade*" (POLITZER 1950, p. 26)

A questão fundamental era repensar o referencial epistemológico nos conceitos que davam suporte à proposta até então adotada, mas a Educação Especial, na década de 70, substitui o Modelo Médico Psicológico, por um novo modelo "Modelo Educacional ou Modelo Diagnóstico Prescritivo" que defendia a escolha de procedimentos, métodos e técnicas de ensino, partindo da dificuldade própria de cada aluno. Em nível de escola, a intervenção era sistemática e direta. Nesta proposta a ênfase não era dada ao diagnóstico profundo, mas a observação minuciosa do educando relativa as suas dificuldades e capacidades, de acordo com o que se queria que ele aprendesse. No Modelo Educacional ou Prescritivo privilegiava-se o ensino. Pelo ensino, procurava-se intervir diretamente sobre os problemas de comportamento e/ou de aprendizagem.

---

[19] Ana Luiza Smolka, 1989, p. 40.

A década de 70 caracterizou-se enfim pelo desafio que os princípios da Normalização e Integração trouxeram à Educação Especial como afirma MIKKELSEN (1978) com a normalização e a integração permitiam ser discutida para o deficiente a condição de oportunidades iguais a das outras pessoas. Na verdade a proposta era de integrar as crianças nas salas comuns mas sob o crivo da deficiência. O que se confirmou aqui, foi um avanço na questão de se ver as possibilidades. Mas apesar do Modelo Educacional defender uma proposta integradora, os alunos permaneciam em salas especiais. A "segregação" ainda era justificada e defendida.

A história da Educação Especial é, portanto, a história da exclusão, que estivera tanto em nível da formação como nos diferentes níveis de ensino, fora do processo do sistema do ensino regular. Talvez não se registre uma outra situação que por ser especial tenha deixado de ser exclusivo, para ser excluído

O fim do século XX está sendo marcado por mudanças paradigmáticas e contraditórias que dão nova sustentação a um novo perceber do conhecimento e da vida.

A educação é um direito de todos, indiscriminadamente, e o aluno com necessidades educativas especiais, enquanto sujeito, terá garantido este direito.

> *As escolas devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Esta mensagem foi claramente transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais. Em sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem econômica ou origem cultural- em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.*[20]

[20] Stainback ett ali, 1999, p. 21.

Identificando ainda os componentes práticos interdependentes do ensino inclusivo o mesmo autor aponta uma rede de três camadas: escola, serviços e parceiros comunitários.

O olhar da diversidade é que irá permitir a inclusão e conseqüentemente suas diferentes dimensões. Como afirma MANTOAN (1999) esta modalidade é especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com os ideais democráticos de uma educação para todos.

Do direito à terra ao direito de ser diferente

O assentamento é constituído por pessoas dissidentes do país capitalista que nasceram e conviveram com os valores burgueses os quais transversalizam a natureza humana pela fortaleza e constância da sua presença.

É curioso observar que mesmo na linguagem popular os valores dominantes da sociedade capitalista estão presentes e condicionam o pensar de forma tal que incultem seus valores mais arbitrários "*Em terra de cego quem tem olho é rei*" "*A raposa tem sete manhas e mulher, manhas de sete raposas*" "*Alagoano, jegue preto e cavalo cabano se salva um por engano*". São ditos que enfatizam, reforçam a discriminação da mulher, do alagoano, do nordestino, da cultura e censuram o não conhecimento letrado.

Gostaria de levantar três eixos que considero importantes:

1-Os valores que comandam a cultura dos assentamentos são revestidos de razões sociais.

2-O universo do trabalho nos assentamentos é a terra que favorece a inclusão do trabalhador deficiente.

3-A coordenação da educação nos assentamentos está nas mãos dos jovens monitores/ alfabetizadores

O objetivo maior dos assentamentos de reforma agrária é o de socialização da terra. Ora, sem dúvida

alguma, estamos falando aqui do direito à terra para todos, logo o princípio básico "inclusão"está inerente à consciência dos assentados. É preciso no entanto, que haja uma reflexão de forma que se tenha clareza da universalização deste conceito.

Num questionário realizado com os monitores do assentamento da reforma agrária foi relatado por eles a percepção que as famílias tinham de seus deficientes. Com exceção dos deficientes físicos e pessoas com visão subnormal as demais deficiências não estavam presentes na escola.

As respostas em sua maioria eram de quem apenas "via" e não conviviam com as pessoas com deficiências. Em alguns depoimentos houve a percepção além da deficiência, da possibilidade: "Eu conheço um cidadão que é aleijado tem as pernas tortas mas é um bom vaqueiro monta no cavalo e pega boi na caatinga é considerado o melhor vaqueiro da região".

Como o jeito de ser e de fazer, é segundo BOURDIEU (1983) "*produto das relações sociais, que comporta um estilo de vida e um espaço social, definido por ele como habitus*" (citado de NABÃO, 1998), é fundamental que a cultura dos assentamentos de reforma agrária seja a cultura da inclusão de todos no princípio do direito à terra, do direito de ser diferente e que espaços significativos sejam criados na escola, na família e no trabalho de forma que o sujeito deixe de ser visto pela deficiência e passe a ser visto pela capacidade.

Será constituído sem dúvida um novo estilo de vida frutífero uma vez que são os jovens que estão na luta pela conquista da inclusão da terra às vidas dos assentados. Por fim é fundamental que se crie um estilo de vida coletiva que ao criar o desejo pela luta e conquista da terra faça-o dentro de uma identidade coletiva para que todas as pessoas com necessidades especiais possam exercer sua cidadania como desejam todos os assentados.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL (1994). Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.

_____ (1997). Secretaria de Educação Especial. Educação Especial Deficiência Mental. Brasília: MEC/SEESP. (Série Atualidades Pedagógicas 3).

BUENO, José Geraldo S. Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CALDART, Roseli Salete.Pedagogia do Movimento sem terra.Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MACHADO, Therezinha. Modelo Educacional: Uma opção. In: PEREIRA, Olívia et all. Educação Especial: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. p 23-45.

MANTOAN, Maria T. E. Ser ou Estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

NABÃO, Maria Teresa Papa. A reprodução social do assentamento das terras de promissão :um possibilidade nas mãos dos jovens. Revista de iniciação científica da F.F.C.: Unesp. 1998.

PESSOTTI, Isaias. Sobre a Gênese e Evolução Histórica do conceito de Deficiência Mental. Revista Brasileira de Deficiência Mental. Florianópolis ABDM, V.16, nº 1, 1981.

POLITZER, Georges. Princípios Fundamentais de Filosofia. São Paulo: Hemus, 1950.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte. O Trabalho Pedagógico na Diversidade (Adversidade?) em Sala de Aula. In: Cadernos CEDES nº 23, São Paulo: Cortez Editora, 1989, p 39-58.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da Práxis. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.