



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PRO-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

FREDSON PEREIRA DOS SANTOS

**DA SESMARIA DOS TOCÓS AO TERRITÓRIO DO SISAL: UMA ANÁLISE
CRÍTICO-PEDAGÓGICA DOS TEXTOS LITERÁRIOS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DA EJA**

Salvador – BA
2019

FREDSON PEREIRA DOS SANTOS

**DA SESMARIA DOS TOCÓS AO TERRITÓRIO DO SISAL: UMA ANÁLISE
CRÍTICO-PEDAGÓGICA DOS TEXTOS LITERÁRIOS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Área de Concentração 2 – Formação de professores e políticas públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Erica Valeria Alves

Salvador – BA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB Dados
fornecidos pelo autor

P436d Pereira dos Santos, Fredson

DA SESMARIA DOS TOCÓS AO TERRITÓRIO DO SISAL: UMA ANÁLISE
CRÍTICO-PEDAGÓGICA DOS TEXTOS LITERÁRIOS NOS
LIVROS DIDÁTICOS DA EJA / Fredson Pereira dos Santos, Fredson Pereira dos
Santos.-- Salvador, 2020.

195 fls : il.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Erica Valeria Alves. Inclui
Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de
Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2020.

1.FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2.PANORAMA GERAL DO SERTÃO DOS
TOCÓS. 3.CAMINHOS DA LIBERDADE: LITERATURA COMO ARTE .

CDD: 107

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“Da Sesmaria dos Tocós ao Território do Sisal: Uma Análise Crítico Pedagógica dos Textos Literários Nos Livros Didáticos da Eja”

FREDSON PEREIRA DOS SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 02 de dezembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Erica Valéria Alves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Rita de Cássia Ribeiro Queiroz
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa
Universidade de São Paulo - USP

Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dedico este trabalho a minha avó Antônia Maria, (in memoriam), que encontra-se no seio de Abraão aguardando o grande dia, força maior que me impulsionou e que sempre fez acreditar em mim. Sem seu carinho, talvez não tivesse coragem de dar os primeiros passos. Saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.

(BAKHTIN, 1929,p.34)

Mas graças a Deus, que nos dá vitória por nosso senhor Jesus Cristo (I Co. 15.57). Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado forças e coragem durante todos os anos de pesquisa e por nunca ter me desamparado nos momentos mais difíceis desta solitária caminhada.

A minha mãe, Maria José, ou simplesmente Zene, mulher corajosa, batalhadora, professora dedicada, que me impulsionou e me fez enxergar a Educação como arma para encarar a opressão e venceras desigualdades e mazelas sociais. Ao meu pai porque, mesmo sabendo das nossas diferenças, sei que torce pelo meu crescimento intelectual. Muito obrigado, Pai!

Aos meus irmãos Willians, Maria Daniela e Maria Leila pelo incentivo e por sempre acreditarem em mim, sempre se mostram preocupados comigo e me deram muito apoio para que eu não ficasse sem estudar e realizasse o meu sonho do mestrado.

Aos meus sobrinhos Williane, Mariane, Davi, João, Júnior e Wisla que me recebem a cada retorno para casa com beijos e abraços! Eu os amo!

Gratidão sempre a minha família, meu avô Albino, por suas contribuições, sobre a ocupação do Sertão dos Tocós e do Tabuleiro, a minha avó Maria, meus tios e tias, meus primos e primas que me receberam em São Paulo durante os congressos. Agradeço imensamente a todos pelo carinho e paciência com as minhas ausências, que foram muitas, estou certo de que nunca estive tão distante de vocês mesmo estando tão perto fisicamente. O fato de terem torcido intensamente para eu finalizar o mestrado mais do que para eu ingressar, expressa quanta falta eu fazia, bem como a vontade em me terem de volta o quanto antes.

Érica Valéria, minha orientadora, obrigado de coração, por ter aceitado me orientar, assim “de supetão”, quando eu estava à deriva a procura de um mestre que me ensinasse a caminhar pelo mundo da pesquisa acadêmica. E, não posso deixar de registrar, tive sorte, pois é também uma professora pesquisadora, o que foi imprescindível na construção desta dissertação. Nunca vou esquecer: “O que está acontecendo?”. A frase que demarcava a necessidade de me aproximar, ainda mais, da pesquisa. (Sabes ao que me refiro).

A minha professora e amiga Rita Queiroz, quem e introduziu nos estudos filológicos, grande mestre e mulher, cuja orientação foi fundamental para que este trabalho fosse lapidado e por ter aceitado prontamente fazer parte desta pesquisa.

A professora Patrícia Lessa, por acreditar, ajudar e me acolher no programa. A realização deste sonho não seria possível sem seu afeto e carinho. Desde a graduação, sempre se mostrou solícita.

Aos professores do mestrado, Carla Liane, Antônio Pereira, Amorim e Tânia Dantas. Não posso me esquecer de Nildete, pessoa excepcional, sempre solícita em nos ajudar com as burocracias do mestrado.

Ao meu saudoso prof. Jônatas Conceição (*in memoriam*), por ter apresentado, na graduação, momentos de aprendizados, sobre a cultura negra e o teatro experimental do negro à luz das teorias de Abdias do Nascimento.

A nossa belíssima professora Suani Vasconcelos (*in memoriam*), que com suas metodologias multifacetadas e os seus bordões, em sala de aula, me inspiraram pelos caminhos da linguística histórica.

Aos meus colegas de turma pelas risadas e angústias compartilhadas. Aos queridos amigos de todas as horas Orestes, Romênia, Yara paixão, Nilzete, Marcos Eduardo, Roberto, João Paulo. Vocês me deram o conforto e a alegria nos momentos mais difíceis dessa empreitada. Aí de mim se não fossem vocês. Hidelbrando Pereira meu amigo e porque não irmão, já que dividimos angústias e vitórias.

Aos amigos, Maria Gonçalves (Lya), Rosa Araújo, Laiala Virgínia, Mirian Carvalho, Neyla Lopes, Selma Matos, Pedro Juarez, por terem me acompanhado aos arquivos e fornecer fontes preciosas para materialidade deste trabalho; Bernadete Ferreira, Maria Sirleide Oliveira, José Jackson, Osvaldo Firmo, Fátima Carvalho. A querida professora Ana Nery, que me cedeu documentos valiosos de sua própria família, herdeira do pioneirismo de Maura e mais uma narradora da história de Araci.

Ao Centro Cultural de Araci e Paróquia Nossa Senhora da Conceição do Raso por terem me dado acesso aos seus acervos. Ao Colégio Estadual Imaculada Conceição, lócus da pesquisa, por me proporcionar momentos inesquecíveis de vivências e aprendizado junto às turmas da pesquisa. Bem, certamente muitos ficaram sem ser mencionados, mas tenham certeza da minha gratidão.

Ai que prazer
Não cumprir um dever,
Ter um livro para ler
E não fazer!
Ler é maçada,
Estudar é nada.
Sol doira
Sem literatura
O rio corre, bem ou mal,

Sem edição original.
E a brisa, essa,
De tão naturalmente matinal,
Como o tempo não tem pressa...

Livros são papéis pintados com tinta.
Estudar é uma coisa em que está indistinta
A distinção entre nada e coisa nenhuma.

Quanto é melhor, quanto há bruma,
Esperar por D.Sebastião,
Quer venha ou não!

Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,

Flores, música, o luar, e o sol, que peca
Só quando, em vez de criar, seca.

Mais que isto
É Jesus Cristo,
Que não sabia nada de finanças
Nem consta que tivesse biblioteca...

Fernando Pessoa, in Cancioneiro

RESUMO

Buscou-se, na presente dissertação, analisar a presença da história e características regionais do Sertão dos Tocós nos textos literários presentes nos livros didáticos adotados pela Educação de Jovens e Adultos do município de Araci - BA. O percurso metodológico traçado foi de natureza de pesquisa aplicada. A abordagem adotada foi qualitativa, utilizando-se como técnicas de coleta de dados a análise bibliográfica e documental, tendo como objetos de estudo os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA – PNLEJA. Partindo do pressuposto que a EJA é uma modalidade de ensino garantida pela Lei 9394/96 para pessoas que não tiveram oportunidade de educação na idade considerada regular, acrescentando nesse contexto, quase sempre a necessidade de trabalhar desde cedo para manter-se e manter a família, deixando a escolarização para um momento posterior. Considera-se o livro didático, como ferramenta pedagógica necessária para uma melhor assimilação dos conteúdos abordados pelos docentes em sala de aula, Acerca da localidade este estudo apresenta um resgate histórico das Sesmarias dos Tocós até ao Território do Sisal, tendo como principal lócus de pesquisa. O trabalho que ora apresentado, analisa a relação do texto literário com o livro didático e suas implicações no letramento literário dos alunos da EJA. Analisou-se, ainda, dois Livros didáticos da EJA: Coleção Viver, Aprender (ALMEIDA et.al., 2013) e o volume de Linguagens e Cultura; e Tempo de aprender (SILVA et. al., 2009). Os fundamentos teóricos deste estudo estão pautados nas proposições de Lajalo e Zilberman (1996), Geraldi (1996), Bakhtin (1988), Luck (2000; 2002; 2009; 2011), Candido (1975), Soares (2006), Freire (2001) e Rojo (2003). Com base na pesquisa, obtiveram-se os seguintes resultados: o ensino de língua portuguesa e literatura na Educação de Jovens e Adultos, precisa de uma reforma política de direito, como também maiores investimentos de materiais pedagógicos e formação continuada para os professores. Como produto pedagógico deste estudo foi desenvolvido um Blog voltado para o suporte pedagógico aos professores da EJA.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos; Livro Didático; Literatura e Regionalidade.

ABSTRACT

It sought to, in this dissertation analyze the presence of history and regional characteristics in the Outback of the Tocós present in literary texts in the textbooks adopted by the Youth and Adult Education in the municipality of Araci - BA. The methodological route was traced applied research nature. The approach adopted was qualitative, using as data collection techniques bibliographical and documentary analysis, with the objects of study the textbooks of the National Textbook Program for EJA - PNLEJA. Assuming that the EJA is a type of education guaranteed by Law 9394/96 for people who did not have the opportunity of education at the age considered regular, adding in this context, often the need to work from an early age to keep up and keep the family, leaving the school for a later time. It is considered the textbook as a teaching tool needed for better assimilation of content covered by the teachers in the classroom. About the locality this study presents a historical review of Sesmarias of Tocós to the Sisal Territory, the main local of research. The work presented here examines the literary text's relationship with the textbook and its implications for literary literacy of EJA students. It was analyzed also two EJA Textbooks: Collection Living, Learning (ALMEIDA et.al., 2013) and the volume of Languages and Culture; and Learning time (Silva et. al., 2009). The theoretical foundations of this study based on the propositions of Lajalo and Zilberman (1996), Geraldi (1996), Baktin (1988), Luck (2000; 2002; 2009; 2011), Candido (1975), Soares (2006), Freire (2001) and Rojo (2003). Based on the research yielded the following results: the Portuguese language and literature teaching in the Youth and Adult Education, needs a right political reform, as well as greater investment in educational materials and continuing education for teachers. As a pedagogical product of this study, a Blog was developed for the pedagogical support to EJA teachers.

Keywords: Youth and Adult Education; Textbook; Literature and Regionality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Território do Sisal.....	31
Figura 2 – Bahia Territórios de Identidade.....	32
Figura 3 – Território do Sisal no contexto do Estado da Bahia – Brasil, 2010.....	36
Figura 4 – Mapa da Cidade de Araci.....	47
Figura 5 – Localização de Araci no Mapa da Bahia.....	48
Figura 6 – Imagem de Satélite de parte da Cidade de Araci	50
Figura 7 – Igreja antiga de Araci –Bahia	72
Figura 8 – Capa do livro Viver, Aprender (ALMEIDA et.al., 2013).....	103
Figura 9 – 1º Capítulo do Livro Viver, Aprender.	106
Figura 10 – 2º Capítulo do Livro Viver, Aprender.	106
Figura 11 – 2º Capítulo do Livro Viver, Aprender; Língua inglesa.	107
Figura 12 – 2º Capítulo de o Livro Viver, Aprender; Interpretação de texto.	108
Figura 13 – 2º Capítulo do Livro Viver, Aprender; Interpretação de texto.....	109
Figura 14 – Capa do livro Tempo de aprender.....	110
Figura 15 – Disposição dos conteúdos nos sumários do livro.	112
Figura 16 – abertura do livro didático na seção destinada a disciplina de língua portuguesa..	113
Figura 17 – Análise Linguística.....	114
Figura 18 – Trecho do Romance Menino de engenho.....	115
Figura 19 – Texto: Análise ocupacional dos pedreiros e dos educadores.	117
Figura 20 – Atividade propostas pelo manual.....	118
Figura 21 – Trecho de Reportagem.	119
Figura 22 – Alto preço do carvão	120
Figura 23 – O consumo solidário	121
Figura 24 – O mercado de Trabalho.....	122
Figura 25 – Texto: o filho feito sem pecado.....	123
Figura 26 – Atividade proposta após análise de texto.	124
Figura 27 – O Barroco e a cidade: Bahia.....	125
Figura 28 – Texto a voz do púlpito.....	126
Figura 29 – Negros: denúncias expressivas.....	127
Figura 30 – Poema: navio negreiro - tragédia do mar.....	128
Figura 31 – Análise da introdução do Capítulo.....	129
Figura 32 – Leitura e interpretação de texto	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de alunos por NTE.....	33
Tabela 2 - Relação de escolas com o quantitativo por tipo de alunos EJA- NTE 04 (SISAL).....	36
Tabela 3 - Caracterização da Rede Municipal de Ensino.....	36
Tabela 4 - Intendentes – Primeiras administrações.....	57
Tabela 5 - Primeiros Intendentes eleitos na Vila do Raso.....	57
Tabela 6 - Intendentes a partir da mudança do nome da Vila do Raso para Araci.....	57
Tabela 7 - Histórico de administração direta. Eis os prefeitos que passaram a administrar a cidade.....	57
Tabela 8 - estabelecimentos educacionais divididos entre o pré-escolar, ensino fundamental, médio e superior.....	58
Tabela 9 - Salário médio mensal dos trabalhadores formais.....	59
Tabela 10 - Pessoal ocupado.....	59
Tabela 11 - População ocupada.....	59
Tabela 12 - Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo.....	60
Tabela 13 - Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade.....	60
Tabela 14 - IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) comparando a outros municípios.....	61
Tabela 15 - Área da unidade territorial.....	61
Tabela 16 - Comarca do Itapicuru de cima.....	61
Tabela 17 - Educação de Jovens e Adultos	62
Tabela 18 - Estrutura de unidade e de capítulo em Viver, Apender.....	74
Tabela 19 - Disposição da organização do Livro (SILVA et al., 2009).....	99

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFITEAS	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
Edurural	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional na Educação de Jovens de Adultos
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Plano de Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano Desenvolvimento da Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PND	Planos Nacionais de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PROAM	Programa de Apoio à Educação Municipal
Promunicípio	Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal
Prodasec	Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas
Pronasec	Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural
PSEC	Planos Setoriais de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 O PESQUISADOR E A REALIDADE INVESTIGADA	16
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	22
2 PERCURSO METODOLÓGICO UNIVERSO DA PESQUISA	23
2.1 A PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL	24
2.2 CAMINHOS DA PESQUISA APLICADA	27
2.3 OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA	28
2.4 UNIVERSO E CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA	30
2.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS, ETAPAS DO PROCESSO E ANÁLISE DOS DADOS	37
3 PANORAMA GERAL DO SERTÃO DOS TOCÓS AO TERRITÓRIO DO SISAL	38
3.1 MUNICÍPIO DE ARACI: SUA HISTÓRIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO	47
3.2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA VILA DO RASO	62
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ELEMENTOS DE CONHECIMENTO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	77
3.4 EDUCAÇÃO DIALÓGICA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE	79
3.5 HISTORIOGRAFIA DO MANUAL ESCOLAR	82
3.6 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA	86
4 CAMINHOS DA LIBERDADE: LITERATURA COMO ARTE LIBERTADORA ..	96
4.1 AS OBRAS LITERÁRIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA	99
4.2 O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO NORMATIZADOR ESTADO	101
4.3 ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS: ORGANIZAÇÃO DAS COLEÇÕES	102
4.4 A LITERATURA NO CONTEXTO DO MANUAL ESCOLAR NA ATUALIDADE ..	114
4.5 A LITERATURA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE REGIONALIDADE E ENSINO ..	141
4.6 A ESTRADA ATÉ AQUI: LITERATURA E LETRAMENTO NA EJA	149
4.7 A TECNOLOGIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: O CIBERESPAÇO COMO ESPAÇO DE PESQUISA	154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	160
ANEXOS	170

1 INTRODUÇÃO

Depois de cursar, no ensino fundamental, um percurso que geralmente leva nove anos de estudos de linguagem no âmbito de leitura, produção de textos e reflexões sobre análise linguística, os estudantes ingressam no ensino médio e passam a ter contato, geralmente pela primeira vez, com o estudo organizado da literatura.

A inserção do gênero literário no ensino médio tem se justificado, historicamente, pela necessidade de alcançar algumas metas, tais como: prosseguimento no processo de aquisição de competências e habilidades de leitura de textos, mas com diferença de serem organizados por estudos de textos literários de época; conhecimento da norma padrão e de suas capacidades artísticas e expressivas e conhecimento sociocultural da sociedade brasileira, especialmente no âmbito das manifestações literárias. Isso sem citar as motivações ideológicas de fundo nacionalista-patriótico presentes nas Leis de ensino e dos currículos escolares num período que vai do século XIX, como notou Marisa Lajolo em seu livro *Usos e Abusos da Literatura na Escola* de 1982 e em outros textos no início do século XXI.

No entanto, ainda que esses objetivos devam e possam ser repensados e discutidos, a análise do desempenho evidencia que, na prática, eles não são alcançados. Grande parte dos alunos, por exemplo, tem concluído o ensino médio e, sobretudo, os alunos da EJA, sem adquirir hábitos de leitura, seja de textos literários, seja de textos não literários, afirma Cereja (2012, p. 15).

Por essas razões, o presente estudo analisa a formação de Professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação de Jovens e Adultos-EJA a partir da perspectiva do Letramento literário. É sabido que os textos literários são incontáveis na sua totalidade e transcendem os limites da sala de aula, e, portanto, é um passo importante nas aulas de Língua Portuguesa nas classes de ensino da EJA, seria dar destaque, ao trabalho com textos literários, uma vez que estes são frutos da criação artística dos povos em diversas culturas.

Dessa forma, a pesquisa gira em torno da seguinte problemática: **Como a história e a realidade regional se fazem presentes nos textos literários dos livros didáticos da EJA adotados no município de Araci-BA?** Essa é a questão estrutural que orienta os passos do pesquisador, pois a partir de uma determinada realidade, podemos compreender o contexto social de que a educação também faz parte.

Ao considerar que a escola é um espaço de excelência para a pesquisa no âmbito educacional, esta investigação objetiva **Identificar a relação entre a história e a realidade regional de Araci-BA e os textos literários presentes nos livros didáticos adotados na**

Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, a formação dos professores de língua portuguesa e, conseqüentemente, o letramento literário dos estudantes do Tempo Formativo II e III, Eixos V e VI, etapas correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do turno noturno do Colégio Estadual Imaculada Conceição, constitui-se como o lócus desta pesquisa.

De maneira mais específica, o estudo pretende **caracterizar a história e a realidade Regional de Araci-BA; compreender o uso de gêneros literários nos LD da EJA; analisar a presença da história e realidade regional nos textos Literários presentes nos livros didáticos da EJA; e, por fim, elaborar um blog contendo informações acerca das políticas públicas de Língua Portuguesa vigentes, bem como de indicações de materiais didáticos que permeiam o letramento literário para a modalidade EJA.**

Nota-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa não têm contemplado situações didáticas com os textos literários. Deste modo, precisa-se pensar na existência de um ciberespaço que ultrapasse a sala de aula e as atividades complementares (ACS), o que corresponde em assimilar a ideia de que vive-se num ciberespaço em que circulam informações em tempo real. Propõem-se aqui, a criação de website, em parceria com os professores da EJA, no qual estarão disponíveis para os professores de língua portuguesa, e demais áreas afins, os textos literários, sugestões de atividades e metodologia na perspectiva do letramento.

Ademais, esta pesquisa traz a lume as demais iniciativas que tratam do Sertão dos Tocós ao Território do Sisal e Araci. Contudo, no que diz respeito à investigação histórica, insere-se na dimensão da histórica, uma vez que versa sobre a ação e a reação dos sujeitos no espaço-tempo perante as determinações que atravessaram as suas vidas, o que significa reconhecer uma diversidade ampla de lutas cotidianas que envolvem a ancestralidade, o trabalho, as políticas educacionais entre outras facetas da experiência humana. Por essa razão, foi necessário recorrer a várias fontes documentais e memórias dos próprios sujeitos da dissertação.

As produções históricas também trazem aspectos importantes acerca da composição da cidade. Maura Motta Lima escreveu *A História de Araci (1812-1955)* que reconstitui a trajetória política, religiosa e administrativa do município a partir da atuação do “fundador”, sendo, portanto, fundamental para a pesquisa histórica sobre a cidade. *Memórias de Araci* foi escrita por Ana Nery Carvalho Silva, professora da Rede Municipal de Ensino, levantou aspectos como a mulher, a cultura e a educação, além de trazer os dados da educação nas redes municipal e estadual como componentes que possibilitam compreender um conjunto social mais amplo da cidade. Ao dar visibilidade para esses temas, a autora contribuiu com um olhar diferenciado, pois as memórias que elaborou privilegiam protagonistas do cotidiano da cidade.

Ademais, como o tempo e a vida dos sujeitos se cruzam em diferentes ritmos, os capítulos não seguem divisões precisas nas discussões de temporalidade e aspectos teóricos, antes fazem um breve recuo temporal a cada tópico para demonstrar a imbricação entre as intervenções e a vida dos estudantes da EJA.

1.2 O PESQUISADOR E A REALIDADE INVESTIGADA

A vivência do pesquisador com o trabalho de gestão educacional é fruto de mais de quinze anos de experiência, no período de 2003 até a presente data, em escolas da Rede Pública Municipal e Estadual nas cidades de Araci e Tucano, Bahia, na condição de professor de língua portuguesa, história e gestor escolar. Isso levou ao aguçamento do interesse em aprofundar melhor o entendimento sobre formação continuada de professores, procurando envolver todos no desenvolvimento do trabalho administrativo e pedagógico com a participação efetiva da comunidade.

Percebe-se que o trabalho só tinha êxito com a efetiva participação e ajuda dos sujeitos envolvidos na ação educativa. A educação escolar realiza sua finalidade tanto na dimensão individual, no espaço das consciências humanas, quanto na dimensão social, pois vive e se realiza no espaço coletivo, na relação com o outro, em um tempo e espaço determinados. (BORDIGNON 1993).

Este trabalho parte de princípios individuais e coletivos, por meio de ações conscientes para a melhoria da instituição escolar. Mesmo com a mediação do grande líder, que é o gestor, esta participação se efetiva na prática, como ação colaborativa. Durante esta experiência, percebeu-se que a caminhada na gestão escolar não é nada fácil, pois requer um envolvimento político e social com as questões educacionais.

Segundo Gohn (2011), para integrar a gestão participativa, os indivíduos têm que desenvolver a autoestima, mudar sua própria imagem e as representações sobre a sua vida. Essa situação foi observada no trabalho da gestão educacional, principalmente no que tange à violência e à indisciplina na escola: pais com baixa autoestima devido às más condições econômicas, sociais e culturais e alunos que apresentam um histórico de violência proveniente dos fatores sociais que os cercam.

Com as famílias, o trabalho foi realizado através de parcerias com a comunidade, pela perspectiva de uma gestão inovadora em que a escola não constitui um contexto isolado. O trabalho era desenvolvido em comunhão com todos: partiu de uma visão particular para a participação efetiva da comunidade. A partir dessas ações, a atuação enquanto gestor escolar foi se

aprimorando ao longo da experiência, sendo importante destacar que a gestão inovadora dos saberes escolares contemporânea representa as ações que os sistemas de ensino e as próprias instituições de aprendizagem levam adiante para concretizar os objetivos maiores da educação. (AMORIM, 2007).

No limiar do trabalho com a gestão educacional, foram muitos os desafios enfrentados, no que concerne à dificuldade em lidar com gestão de pessoas, relacionamento interpessoal, gestão administrativa e pedagógica. Mas, priorizou-se o diálogo como facilitador para o trabalho na gestão escolar, acreditando-se que o diálogo é o caminho para resolução de diversas situações problema na gestão. (FREIRE, 2011).

No início do trabalho, a desistência surgiu como opção, por ser muito difícil trabalhar com essa situação, extraescolar. Essa percepção subjetiva muitas vezes foge ao controle racional, sendo preciso criar situações para realizar um trabalho de inovação e participação na gestão escolar, envolvendo, sempre, o bom senso da partilha e a competência na liderança enquanto gestor educacional.

Nesse processo de construção da identidade profissional enquanto gestor, muitos obstáculos foram enfrentados e superados, tudo valeu a pena, possibilitando vasta experiência profissional, e o desenvolvimento de competências da relação interpessoal. Dessa forma, a jornada na gestão escolar foi constituída por momentos significativos relacionados ao trabalho de uma gestão participativa, como também saber gerenciar os trabalhos pedagógicos e administrativos.

Segundo Luck (2008), a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como por exemplo, o destaque a sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis e cidadania. As ações na gestão escolar foram voltadas para a dinâmica social e cultural, envolvendo muito trabalho interno e externo da escola: trabalho rico, por contar com o apoio e a confiança da comunidade, com passar do tempo. Esse período foi marcado pela convivência com a participação da comunidade na escola, como também, pela relevância de saber liderar as políticas públicas que chegavam à escola, como: PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola, PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola, administrando esses recursos em parceria com a comunidade escolar.

O primeiro contato com as políticas públicas da esfera Federal foi através dos referidos programas que recebia a escola, recursos do FNDE, com rigorosas exigências sobre o gasto com material de custeio e capital. Tem sido uma experiência valiosa, pois posso realizar um trabalho com transparência e com eficiência na administração dos bens públicos da instituição escolar, sempre com efetiva participação da comunidade.

Conforme reforça Luck (2008), a participação tem sido exercida sob inúmeras formas e nuances no contexto escolar, desde a participação como manifestação de vontades individualistas,

algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzida em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos.

O interesse enquanto gestor escolar é efetivamente proporcionar a participação de todos na organização geral da escola, com vistas aos objetivos maiores da aprendizagem. Durante as experiências de convivência com a comunidade, com os profissionais da escola (relação administrativa e pedagógica), emergiu um gestor forte, sem medo de enfrentar os desafios que surgiam na dinâmica geral da escola, que enfrenta hoje, uma gama de responsabilidades, exige-se fortalecer o papel da instituição escolar enquanto área social, o conhecimento popular integrado ao científico, cultura erudita. (AMORIM, 2007, p. 65).

O trabalho do gestor escolar numa sociedade tão diversa e globalizada requer um enfrentamento em torno das situações do conhecimento popular e erudito. Para entender a maneira de ver e sentir a educação, é preciso compreender que o gestor educacional é um ser em construção, com razão, emoção, corpo-cultura, sujeito social e político.

O desenvolvimento do trabalho na gestão escolar durante esta vasta experiência proporcionou a construção de uma identidade profissional a despeito do medo de não conseguir avançar muito no trabalho. O que aos poucos, com base no gerenciamento das ações na escola, tornou-se realidade. Para Santos (2005), discutir os processos identitários e a formação é compreender uma experiência incompleta, um processo em andamento, com vistas à construção de uma identidade pessoal e profissional.

A cada dia, nesse processo de reconstrução constante, do inacabamento diário das ações na gestão escolar, a vivência em educação é marcada por uma diversidade de atuações: na docência, na gestão escolar e em cargos técnico-pedagógicos em secretarias municipais de educação. Nessa caminhada profissional, outros fatores foram marcantes, como o exercício do magistério, como professor de língua portuguesa, a atuação como professora dos Ensinos Fundamental, Médio e da EJA, no período de 2001 a 2016, momentos valiosos, que possibilitaram o confronto entre realidades diferentes.

Durante esse período, aflorou uma maior afinidade com a docência para jovens e adultos, por se tratar de pessoas que tinham experiências de vida. O diálogo facilitou, principalmente, o processo de humanização desses sujeitos, que demonstravam carência familiar e fragilidades econômicas, além do trabalho pedagógico, no que se refere à constituição de currículo específico para trabalhar essa modalidade e de um planejamento que atendesse às necessidades específicas de aprendizagem.

A escola, durante essa experiência, foi para esses alunos, um espaço de liberdade e refúgio em função do trabalho com o diálogo, enfatizando a relevância dos aspectos afetivos,

culturais e sociais, valorizando-os como sujeitos de direito, tendo-se enfrentado desafios indisciplinados, como alunos usuários de droga, dentre outros problemas.

Esse trabalho, em alguns momentos impôs uma condição de impotência social enquanto docente, devido à gama de angústias experimentadas mediante a impossibilidade de resolução dos problemas socioculturais enfrentados pelos alunos da EJA. As situações vivenciadas conduziram à reflexão sobre a condição humana e sobre nossas práticas cotidianas, algo tão necessário, mas cada vez menos cultivado neste mundo líquido (BAUMAN, 2004), em que as relações, os encontros, os diálogos são cada vez mais superficiais e efêmeros.

A escola precisa, realmente, efetivar ações que valorizem os sujeitos nas cadeias das diferenças, especialmente por meio do trabalho docente com os alunos da EJA. Ressalte-se que essa experiência com a docência da EJA, fez repensar a dimensão humana da ação pedagógica e as carências desses sujeitos de serem respeitados e valorizados em um contexto, talvez não sonhado.

Ao longo desse trabalho, uma experiência significativa foi a construção com outros professores do Município, de um importante documento para educação, o Projeto Político Pedagógico do Sistema Municipal de Educação da cidade de Araci, Bahia. Tendo sido o maior desafio profissional, pois, durante dois anos, foi feito um trabalho de pesquisa com os funcionários, professores, gestores, coordenadores e comunidade escolar, ouvindo-os em relação à real situação da educação da referida cidade.

No entanto, afirma-se que essa experiência não foi fácil, pois todos do município foram envolvidos, pensando a visão macro a partir do micro. Foi complexo, porém gratificante, porque no final, foi gerado um documento normativo para a educação do município. Saviani (2014) define o sistema como unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente e operante. Assim foi a realização desse trabalho, contando com a colaboração de moradores importantes do município para a formação do todo coerente que foi o documento.

A gestão da educação, segundo Bordignon (1993), seja ela desenvolvida no processo escolar ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação. As duas experiências foram vivenciadas na gestão educacional, escola e secretarias de educação, percebendo-se que são campos que divergem, porém se aproximam, pois ambas trabalham com as políticas públicas educacionais. A gestão escolar, todavia, tem uma dimensão menor e local do trabalho, enquanto a gestão do sistema educacional remete a ações maiores, com a participação macro do sujeito que compõe as escolas.

Desse modo, foram realizados trabalhos como: formação continuada para os professores do ensino fundamental, com ênfase na melhoria do IDEB; formação continuada para os

professores e coordenadores da EJA; formação dos gestores escolares; reformulação das propostas pedagógicas das modalidades de ensino no município; reformulação geral do Regimento Unificado da Rede; liderança do trabalho geral com todos os profissionais da educação, deliberando via sistema educacional para as escolas. Essa experiência foi marcada por grandes aprendizados e desafios, no sentido de organizar um trabalho que contava com as partes na formação do todo sistêmico da educação municipal.

A composição do sistema na cadeia da diversidade consiste na unidade da variedade, não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade e multiplicidade (SAVIANI, 2014). Foi possível observar, durante esse percurso do trabalho em Secretarias de Educação, que a realização desse trabalho perpassa a cadeia das diferenças, pois foi trabalhado com um todo complexo, sujeitos diversos, como professores, gestores, coordenadores, a comunidade e outros. A gestão da educação requer um trabalho voltado para a liderança do diverso, com competências e habilidades para trabalhar com os aspectos normativos do sistema.

Nesse período, é enfatizada a relevância da coordenação do trabalho da EJA na secretaria municipal de educação de Araci, Bahia. Nesse trabalho, inquietou a busca pelo conhecimento da visão sistêmica e de sua contribuição para a melhoria do ensino, tendo sido possível perceber o quanto carece o sistema educacional de investimentos em políticas públicas para a modalidade, como também na formação continuada para o educador da EJA e em potencializar o trabalho da gestão escolar no que concerne ao gerenciamento das ações nas escolas.

No decurso desse trabalho, uma grande experiência para a trajetória profissional foi vivenciada, a participação na formação do curso promovido pelo PROAM¹, cuja meta era auxiliar os Municípios na construção dos Planos Municipais de Educação, tendo sido indicado para ser coordenador do grupo colaborativo de construção desse trabalho, como também sistematizador do texto do PME.

Esse trabalho, que durou um ano, teve muitos desafios. Foram realizadas audiências públicas em distritos no Município de Araci, Bahia, ouvindo a comunidade e procurando sistematizar as vozes dos sujeitos sociais para o PME. Foram realizadas, também, reuniões com profissionais da educação do Município, escutando todos para a construção do plano. O principal desafio encontrado nessa caminhada foi elaborar uma visão geral da educação em um Município que não tinha uma Faculdade, uma educação profissional. Após um ano de muita discussão e trabalho, o PME de Araci foi aprovado em junho de 2015: grande conquista para o município. Foi constituído o Fórum Permanente para monitoramento do PME.

Acumulando a experiência de trabalhar na gestão escolar do Colégio Estadual Imaculada Conceição e como coordenador pedagógico na EJA no Município de Araci no mesmo período,

¹ PROAM:

pôde-se perceber o quanto a gestão educacional é importante para a organização e o direcionamento de políticas públicas para a EJA, o que aguçou a curiosidade de pesquisar sobre a formação de professores na modalidade da EJA, pensando a contribuição dos gêneros literários nos livros didáticos.

Por se considerar que a escolarização é uma das maneiras pelas quais os alunos da EJA podem ter acesso ao letramento literário, evidencia-se nesse trabalho minha experiência docente na EJA, no que diz respeito à leitura dos textos literários, considerando, principalmente, o tratamento dado a esses gêneros textuais em sala de aula, no Referencial Pedagógico da EJA e no PNLDEJA.

Diante do que foi vivenciado e a maneira de como se pode adquirir experiências através da vivência com alunos da EJA, compreende-se que o trabalho com leitura e compreensão de textos torna-se um desafio para os professores e para os alunos, pois o texto, quando tratado como recorte e objeto de aula, tende a ser modificado em essência para dar sentido ao contexto em que é utilizado.

A literatura, apresentada em fragmentos de obras, aparece em leitura orientada, retirando do aluno da EJA o ato espontâneo de ler. Seu distanciamento em relação à linguagem aprendida na escola e o grande espaço de tempo de convívio com práticas de linguagem relativas a seu meio sociocultural desvendam conflitos na aprendizagem escolar, na interação em sala de aula. As atribuições do professor e do aluno culminam no objetivo comum da aprendizagem por aquisição de habilidades, em que a atividade de leitura está diretamente envolvida.

Desse modo, partindo da realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Araci-Bahia, propõem-se a questionar sobre a literatura mostrada aos alunos em sala de aula por notar, na transmissão de conteúdos durante a prática docente na disciplina Língua Portuguesa. Quanto a isso, as primeiras percepções foram de encontro ao tratamento dado ao texto literário, desde sua referenciação na proposta didática utilizada pela escola que servirá de campo para esta dissertação, até a forma como percebemos esses textos tanto nos livros didáticos (LD) como em suas apresentações aos alunos durante as aulas de língua portuguesa.

Ante o exposto, vale ressaltar que o ano de 2016 foi marcado por uma grande conquista profissional e pessoal, a aprovação para Pós-graduação *Stricto Sensu* no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pela Universidade do Estado da Bahia Campus I (Salvador, Bahia), contemplando novos olhares e horizontes, pela possibilidade de contato direto com a pesquisa em educação. A escolha pela a modalidade da EJA deu-se pelas tristes experiências vivenciadas nessa modalidade, mediante a ineficiência de políticas públicas, a descontinuidade de propostas pedagógicas, saberes negadas, gestões sem compromisso com o

jovem e o adulto, dentre outros. Na condição, hoje, de pesquisador, pretendo²investigar o papel da formação de professores de língua portuguesa que atuam na modalidade da EJA.

Com efeito, vale ressaltar que esta pesquisa é eminentemente polifônica, porque está imbricada por muitas vozes que perpassam por minha formação. De modo que dialoga com várias áreas do conhecimento, a saber: história, geografia, cultura, linguística, literatura, estatística, mas, sobretudo, educação, mas não somente. Ao longo do texto, meu leitor pode se deparar com outras ciências que ora não as cito.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação é baseada em uma análise dialógica do processo de formação dos professores de língua portuguesa que atuam na EJA, numa perspectiva de trabalho com os textos literários e está organizada conforme descrito a seguir. O primeiro capítulo com uma introdução que teve como destaque um resumo geral do trabalho e a implicação do pesquisador com a temática, evidenciando uma experiência na área da gestão educacional, ensino nas disciplinas de Língua Portuguesa e História, na docência na EJA e do trabalho técnico de Secretaria de Educação que subsidia esta pesquisa.

O segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que conduziram este trabalho de pesquisa, com abordagem qualitativa através de uma pesquisa de qualitativa, e documental.

Aborda-se no terceiro capítulo a formação do território do Sisal, panorama geral do Sertão dos Tocós ao Território do Sisal; Município de Araci: sua história a serviço da educação; um breve histórico sobre a formação de professores de língua portuguesa na Vila do Raso; Formação continuada e o professor de língua portuguesa: elementos de conhecimento e atuação profissional; Educação Dialógica: um olhar reflexivo sobre teoria e prática docente; Historiografia do Manual Escolar; Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa; Literatura como Arte Libertadora. As obras literárias nos livros didáticos da EJA; O guia do livro didático como instrumento normatizador do Estado; Análise dos livros didáticos: organização das coleções; A literatura no contexto do manual escolar na atualidade, a formação de professores e seus desdobramentos, com referência ao processo histórico da formação inicial e continuada no Brasil.

Apresenta-se no quarto capítulo uma discussão sobre Literatura e Letramento na EJA, e a proposta de intervenção que será um blog voltado para a leitura de textos literários.

²Pedirei licença aos leitores para escrever, neste momento da pesquisa, na primeira pessoa, pois apresentarei a minha justificativa e motivações para realizá-la, a escolha da trajetória metodológica e por trazer as minhas experiências profissionais na composição desta dissertação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO UNIVERSO DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentadas as características dos procedimentos metodológicos da pesquisa na Educação de Jovens e Adultos na formação de professores de língua portuguesa. Pretende-se compreender como a formação inicial e continuada de professores interfere na práxis pedagógica, sobretudo nas classes de Educação de Jovens e Adultos, para responder anseios das políticas públicas na EJA na contemporaneidade.

O procedimento inicial, para esta pesquisa, é a realização de uma revisão bibliográfica dos textos literários presentes nos LD de língua portuguesa, incluindo aí o estudo sobre letramento literário. Tal empreendimento deve estar associado a um breve levantamento do contexto escolar na Bahia ao longo dos séculos XIX e XX. Além desse levantamento, serão apresentados os pressupostos associados ao trabalho com análises, visto que os documentos, *corpus* desta pesquisa, constituem um acervo da Escola.

A pesquisa a que esta dissertação se refere terá uma abordagem qualitativa, de natureza básica, na qual se inventariarão e se digitalizarão os documentos fontes desse estudo. Utilizou-se, para tanto, câmera celular A 10 da Samsung, como recurso para fotografar textos. A etapa seguinte consistiu na identificação dos livros. Em seguida, se se procedeu à análise de caráter discursivo, na qual se identificaram os gêneros textuais, buscando perceber os sentidos implícitos e explícitos nos textos. Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo-explicativo, de caráter documental, em que se utilizarão documentos de fonte pública, ainda éditos. (MARCONI; LAKATOS, 2007). A pesquisa documental foi selecionada pelo fato de que já se tem acesso aos documentos, que já foram selecionados e se encontram em processo de inventariação e digitalização. Esse tipo de pesquisa é ideal quando se trabalha com documentos retrospectivos de arquivos públicos.

Para tanto, foi realizada a pesquisa aplicada, sendo desenvolvida uma pesquisa documental no Território do Sisal com abordagem qualitativa, analisando os livros de didáticos de Língua Portuguesa da EJA, Leis, Resoluções e testemunhos escritos, sobre o Território do Sisal. Todo o processo mediado por pesquisa aplicada com aprofundamentos dos estudos teóricos e análise da realidade educacional na EJA.

Dessa forma, conforme corrobora Lira (2014), devido às particularidades apresentadas nesta dissertação, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa por se tratar de uma pesquisa em que a forma e a coleta dos dados dar-se-ão na interpretação e análise dos dados que teve como fundamental característica investigar como o texto literário é tratado no LD da EJA.

A proposta foi realizar um estudo de caso com abordagem qualitativa, cujo método permite obterem-se novos aspectos, pois “[...] permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos

[...] propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.” (MINAYO, 2006, p. 57).

Ademais, a abordagem qualitativa, de acordo com a autora citada, pode ser aplicada ao estudo das relações, das representações, das crenças, das percepções e opiniões, produtos das interpretações feitas pelos seres humanos a respeito de como vivem, constroem suas concepções e suas subjetividades. Essa abordagem conforma-se melhor às investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais, sob a ótica dos atores, das relações e para análises de discursos e de documentos.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa é uma investigação interpretativa na qual os dados tendem a ser coletados no local onde o problema está sendo estudado, o que oportuniza ao pesquisador maior contato com seu objeto e acesso a diversas fontes de dados. O pesquisador dialoga com seu objeto e assume papel ativo na condução do estudo e interpretação dos fatos que emergem do cotidiano analisado. (CRESWELL, 2010, p. 46).

2.1 A PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL

Diversos autores se dedicam às categorizações e classificações de tipologias de pesquisa, da literatura, pois é denso e rico este campo do conhecimento literário. Nesta dissertação, não é objetivo discorrer sobre os principais tipos de pesquisas utilizadas no campo das ciências sociais. No entanto, far-se-á um recorte onde será destacada aqui a pesquisa documental, através de análises e bibliográficas de livros. Colocar em evidência a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

A utilização de documentos na construção de uma dissertação deve ser apreciada e valorizada pela História, Linguística e áreas afins. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, porque possibilita ampliar a compreensão de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Outro postulado, para o uso de documentos em dissertações, é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008).

Dito isto, a análise documental é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico. No caso da análise de documentos, recorre-se geralmente a metodologia da análise do conteúdo:

Conjunto de técnicas de investigação científica utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica. (APPOLINÁRIO, 2009, p. 27).

EM tempo, vale ressaltar que a análise documental é uma dentre as diferentes formas de compreender o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem. (CHIZZOTTI, 2006, p. 56).

Um trabalho de pesquisa exige do pesquisador clareza quanto aos aportes teóricos e metodológicos para uma investigação rigorosa e consistente. A pesquisa, segundo Gil (2002), se constitui em uma atividade que é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos propostos na realização deste trabalho científico serão do tipo pesquisa de campo, que objetivou compreender o efetivo desenvolvimento da formação continuada dos professores de língua portuguesa e os mais recentes estudos sobre os gêneros literários. O tipo de pesquisa de campo caracteriza-se pelas experiências de trabalho do pesquisador com o objeto de pesquisa. Utilizará do tipo de estudo descritivo que exigirá do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa de campo caracteriza-se pela investigação objetiva com uma visão ampla do espaço estudado, os locais são conhecidos a partir da experiência e da apropriação do pesquisador junto ao objeto. A pesquisa realizada, segundo Gil (2002):

[...] se define como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Desenvolvendo-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 2002, p. 17).

De acordo com Ludke e André (1996), para se realizar uma pesquisa de campo, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. A pesquisa de campo, geralmente, é feita através do estudo de um problema de interesse do pesquisador, despertando a vontade de conhecer mais profundamente um determinado assunto, descobrir e responder ao problema que foi construído naquele momento, a fim de se comprometer a coletar dados para análise e apresentar seus resultados.

Entretanto, a pesquisa é um procedimento que aproxima o pensamento e a ação do pesquisador, na capacidade da construção do conhecimento da realidade que auxiliarão na elaboração das ações e soluções propostas ao seu problema, que gera a curiosidade, criatividade, atitude, perseverança e confiança naquilo que está sendo investigado e elaborado para conduzir o pesquisador a uma descoberta eficaz que garanta a resolução do problema estabelecido. Na visão de Ludke e André (1996):

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador. (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p. 5).

Entende-se que o pesquisador deve compreender o processo da pesquisa, visando e descrevendo a realidade. No decorrer da pesquisa, o pesquisador busca princípios, pressupostos e dados concretos e coletados para análise; a partir desse ponto deve passar a construir profundamente conhecimentos sobre o fato pesquisado.

A pesquisa de campo procede da observação de fatos e fenômenos para a coleta de dados referentes aos mesmos que gera a análise e a interpretação desses dados, baseado em uma fundamentação teórica, levando à compreensão e explicação do problema pesquisado.

Assim, a pesquisa bibliográfica buscou aprofundar a coleta dos dados que como foco e base do trabalho, procede à observação de fatos reais, coleta de dados, análise e interpretação desses dados, com o objetivo de compreender melhor e explicar o problema pesquisado.

Ademais, a pesquisa documental visa fornecer subsídios ao pesquisador, pois garante uma pesquisa bem elaborada. Como afirmam Ludke e André (1996), trata-se de uma união entre o pensamento e a ação no esforço de elaborar o conhecimento, que passa a ser então fruto da curiosidade, da inquietação e da investigação.

2.2 CAMINHOS DA PESQUISA APLICADA

A identificação do potencial dos achados orientou a escolha do caminho metodológico a ser seguido para a coleta, análise e interpretação dos dados, de modo que possibilitasse a compreensão da implantação, implementação e organização das práticas de ensino destinadas aos trabalhadores da educação, na perspectiva de aprimorar o ensino da EJA, facilitando, assim, seu trabalho. Assim, de acordo com Barros e Lehfeld (2000), a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade.

Nesse contexto, procura-se, com a pesquisa aplicada, resolver problemas emergenciais, uma vez que grandes partes dos professores estão enfrentando dificuldades para operacionalizar atividades com os gêneros literários na modalidade da educação de jovens e adultos. Dito isto, a partir dos objetivos idealizados, a dissertação é norteada pelo projeto de intervenção com blog, com propostas metodológicas, para o ensino de literatura na modalidade da EJA. A pesquisa parte de uma situação problema que aguçou a curiosidade do pesquisador em buscar respostas, utilizando-se de procedimentos metodológicos e técnicas que facilitaram a investigação do objeto. As pesquisas aplicadas dependem dos dados coletados de formas diferenciadas, pesquisa de campo, entrevistas, gravações em áudio e / ou vídeo, diários, questionários, formulários, análise de documentos etc. (NUNAN, 1997; MICHEL, 2005; OLIVEIRA, 2007).

Ademais, para Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. A literatura aponta para diversos estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de modelos de coleta de dados.

Neste tipo de pesquisa, segundo Selltiz *et al.* (1965), descreve-se um fenômeno, em especial o que está acontecendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. Segundo Vergara (2000), a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. "Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação." (VERGARA, 2000, p. 47). Diferentemente dos autores anteriormente citados, Castro (1976) considera que a pesquisa descritiva apenas captura e mostra o cenário de uma situação, expressa em números, e que a natureza da relação entre variáveis é feita na pesquisa explicativa. Pesquisa descritiva, normalmente, usa dados dos levantamentos e caracteriza-se por hipóteses especulativas que não especificam relações de causalidade.

Outrossim, para Triviños (1987, p. 110), o estudo descritivo pretende descrever com objetividade os fatos e fenômenos de determinada realidade, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

2.3 OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA

Nesse entendimento, para melhor estudar a temática, ressalta-se que a formação de professores em relação à educação de jovens e adultos. Faz-se, portanto, necessária uma análise de abordagem qualitativa em relação ao que está posto e ao que é vivenciado nesses documentos e, para isso, buscou-se junto aos LDs e Leis, a partir dessa análise, segundo Lüdke e André (1986), para realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Nesse entendimento, a pesquisa perpassa por momentos conflituosos como também aciona do pesquisador conhecimentos a priori do objeto a ser estudado.

Esse estudo, idealizado sob abordagem qualitativa, baseou-se nos estudos da obra Gamboa (2015). As pesquisas, nesse prisma, ganham ideais a partir da década de 1980 com paradigmas dominantes nas ciências sociais e da educação com destaque no quantitativo realista e o qualitativo idealista. Dessa maneira, a pesquisa que tem como principal objeto de estudo a análise letramento literário e da educação de jovens e adultos, tendo-as analisado de maneira objetiva e subjetiva, durante a coleta de dados. Nesse sentido, a dissertação desenvolveu de forma objetiva, o levantamento de aspectos gerais e estruturais nos dos LDs e o estudo dos gêneros literários, como também verificou aspectos subjetivos que permeiam a aplicabilidade das políticas públicas para

EJA. Tal interesse também favoreceu a integração da metodologia transformativa emancipatória em todas as fases do processo da pesquisa. (CRESWELL, 2010, p. 54).

Dessa maneira, o autor enfatizou que os dados qualitativos estão interligados numa ação contínua; eles devem ser mantidos separados, porém conectados de maneira que os qualitativos sejam analisados numa conexão de acordo com o problema e objetivos estabelecidos na pesquisa. Ficou evidente durante o processo, a objetividade, o modelo estrutural, a realidade social, e estabeleceu-se um procedimento de verificação empírica. Em contrapartida, a subjetividade será o foco da análise humana, utilizará de um modelo interpretativo-idealista, no qual a realidade será descrita a partir da coleta de dados. Nessa perspectiva, a dissertação foi desenvolvida com base na análise dos dados coletados. Segundo Tashakkori e Teddlie (2010):

Resumem em nove as características gerais das pesquisas com métodos mistos, das quais destacamos três: o ecletismo metodológico, o pluralismo paradigmático e o foco sobre a questão específica de pesquisa na determinação do método em qualquer estudo a ser empregado. Por tais razões, são combinados os diferentes aspectos quantitativos e qualitativos com o foco voltado para o problema de pesquisa, cujas peculiaridades determinarão as características metodológicas eleitas para o desenvolvimento do processo investigativo. (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2010, p. 273).

Por fim, considera-se a pesquisa como um processo inacabado, independente dos seus sujeitos e instrumentos, e sua missão é produzir conhecimento, desmistificando paradigmas fechados a partir das comprovações científicas. Nesse sentido, a dissertação enfatizou uma análise descritiva em relação aos objetivos específicos propostos no estudo em relação à investigação da educação de jovens e adultos no município de Araci-Bahia: avanços e desafios no ensino de língua portuguesa e os gêneros literários. A descrição de todo percurso da pesquisa facilitou maior clareza do entendimento do objeto estudado. Neste sentido, Gil (2008) aponta o seguinte:

[...] a pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência, estabelece relação entre as variáveis no objeto de estudo analisado. Variáveis relacionadas à classificação, medida e/ou quantidade que podem se alterar mediante o processo realizado. (Gil, 2008, p. 47).

As pesquisas descritivas são realizadas a partir de técnicas padronizadas que facilitam a análise do objeto em estudo com atuação prática. São também, as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais e partidos políticos. O estudo sobre formação inicial continuada de professores de língua portuguesa e os gêneros digitais, a partir do viés descritivo, buscará conhecer as políticas públicas atinentes aos planos de educação que favoreceram à EJA.

2.4 UNIVERSO E CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA

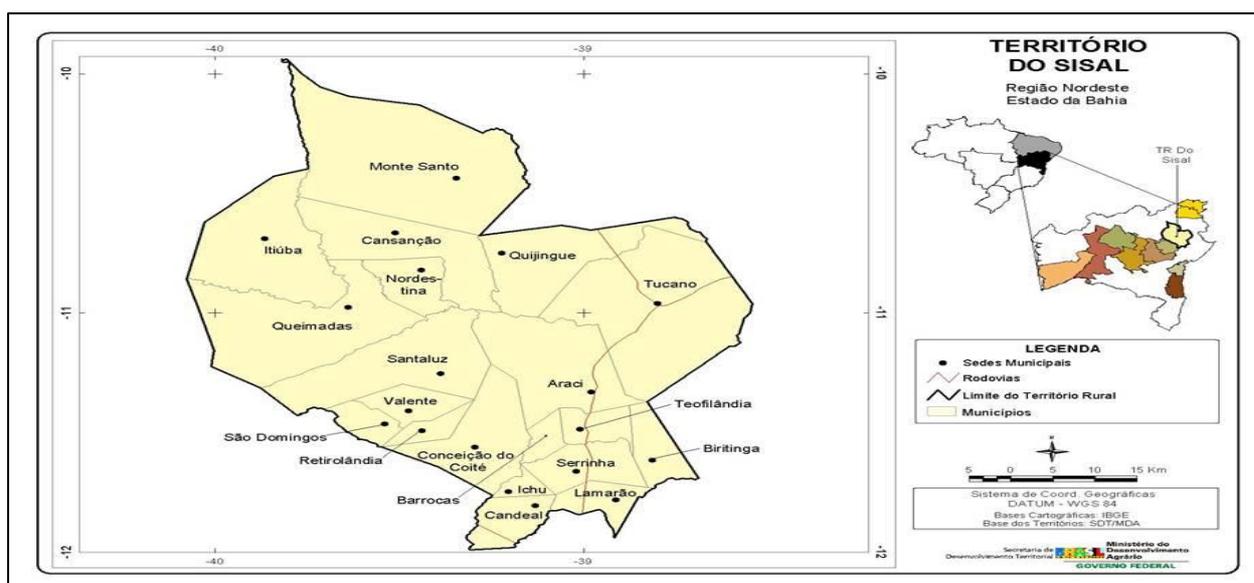
A pesquisa foi realizada no Município de Araci, alto sertão baiano, a partir da análise qualitativa. Dessa maneira, foram analisados os livros didáticos de Língua Portuguesa do Formativo dos Eixos V e VI. O foco central foi analisar o tratamento dado ao texto literário e estudo dos documentos norteadores da EJA, que tem por missão elaborar, implementar e gerir políticas públicas educativas que garantem o desenvolvimento físico, social, econômico, político e cultural de crianças, adolescentes, jovens e adultos como seres ao mesmo tempo únicos, plenos.

Ademais, traz-se a lume o processo de formação do território do Alto Sertão Baiano, o qual foi marcado por movimentos separatistas e/ou emancipacionistas, com características distintas, em cada contexto histórico (Colônia, Império e República), estes movimentos são ilustrativos quanto ao papel das elites regionais na defesa do território e a concepção do Estado no direcionamento de ações políticas efetivas para a porção ocidental do estado baiano. (COSTA, 2004). Do ponto de vista econômico, pode-se destacar que desde a sua descoberta, ainda no século XVI e num longo período até meados do século XIX, o Território do Sisal não possuía tanta expressividade, a não ser em virtude de se tornar um pequeno entreposto de comércio, destino de boiadas e rota de ligação entre o litoral e o interior do território brasileiro. Assim sendo, pode-se reconhecer que a apropriação ou conquista do sertão é resultante da própria interiorização da economia colonial/imperial, notadamente através da busca de novos espaços para a atividade agropecuária e exploração de minerais e pedras preciosas. (BRITO, 1993).

Dois áreas de características fundiárias distintas compõem o Território do sisal da Bahia: o “sertão” e o “tabuleiro”. A região do vale margeia o Rio Itapicuru e tem topografia variada, com depressões e saliências. Lá, predomina a agricultura de subsistência. As atividades mais tradicionais são mandioca, milho, arroz, feijão e pecuária. Já no tabuleiro, área plana e, portanto, favorável à mecanização, desenvolveu-se o principal polo agrícola. O perfil produtivo do tabuleiro é de agricultura empresarial e intensiva. Destacam-se os cultivos de soja, algodão, milho e café (ALMEIDA E ROGONATO, 2003).

Com estação de chuva não muito definida, esse trecho de grandes extensões propiciou o desenvolvimento de variadas atividades agropecuárias, hoje consolidadas. Atualmente, abrem-se novas frentes de possibilidades para a introdução de culturas diferentes. Índices pluviométricos de até 1.800 mm e demais condições de clima e solos favoráveis, contribuem para o sucesso do agronegócio na região. (ALMEIDA; ROGONATO, 2003, p. 128).

Figura 1 – Mapa do Território do Sisal

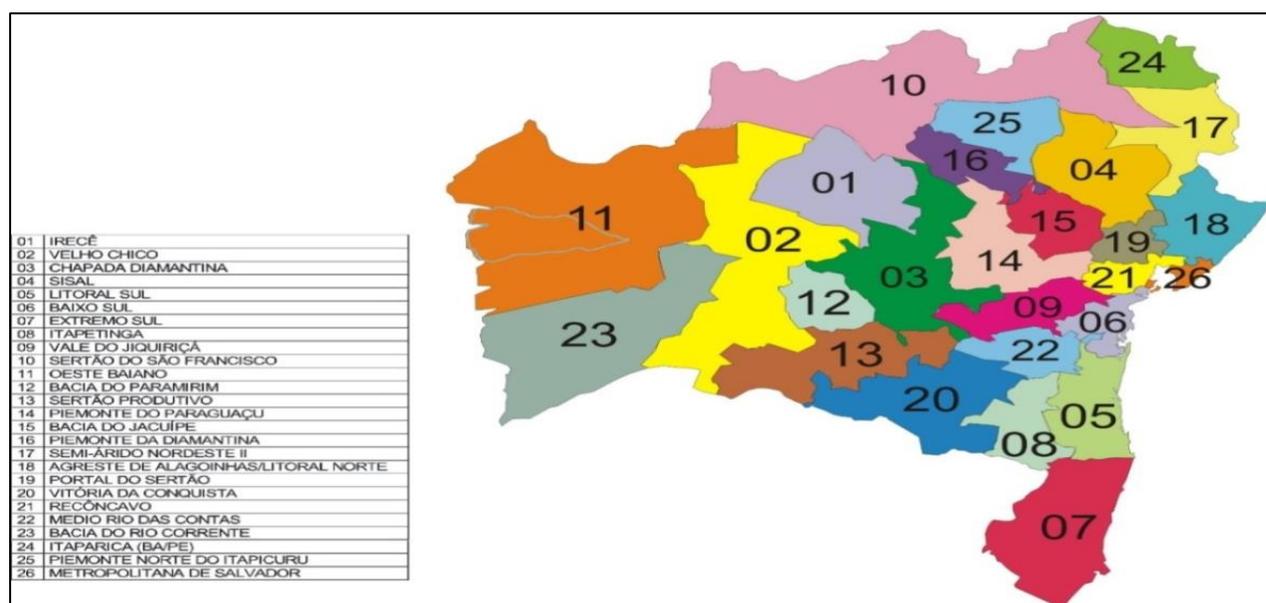


FONTE: https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/territorio_sisal/arvore/CONT000fckg3dhd02wx5eo0a2ndxy195m7ip.html. Acesso em 23 /08/2019.

Desde a década de 1970, o Território do Sisal da Bahia vive uma fase de grandes mutações socioespaciais, com cada vez mais importância e participação da ciência, da técnica e da tecnologia no processo de produção/organização do território. Também participam dessa dinâmica, a mobilização do capital e a mobilidade da força de trabalho, tendo grande destaque por sua magnitude e intensidade a de origem do Sul do Brasil que difunde, em grande medida, a modernização agropecuária através da expansão territorial da fronteira agrícola puxada pela monocultura da soja e também, com importante produção de sisal, milho e feijão, dentre outros. (BRITO, 1993, p. 87).

O território do Sisal tem um público para a EJA bem heterogêneo, devido à miscigenação cultural, que é constante nessa Região. É marcada também, pela presença de nômades, constantemente pessoas chegam e vão embora, principalmente no Município de Araci, o que ocasiona um alto índice de evasão e reprovação na EJA neste Território. Como se constata no mapa a seguir:

Figura 2- Bahia Territórios de Identidade



Fonte: <https://plugcultura.wordpress.com/2008/03/27/a-complexidade-democratica/>. Acesso em 23/08/2019.

São apresentadas a seguir informações quantitativas acerca dos estudantes matriculados na EJA, no NTE 04 (Núcleo Territorial de Educação) e do município de Araci – Bahia.

Tabela 2 - RELAÇÃO DE ESCOLAS COM O QUANTITATIVO POR TIPO DE ALUNOS EJA- NTE 04 (SISAL)

NTE	MUNICÍPIO	ANEXO	Tempo Formativo I	Tempo Formativo II	Tempo Formativo III	Tempo de Aprender	Tempo Juvenil
			Eixo I	Eixo IV - V	Eixo VI / VII	I - II	Etapa 1 /2/3/4
04	ARACI	COLÉGIO ESTADUAL IMACULADA CONCEIÇÃO			225		
	BIRITINGA	COLEGIO ESTADUAL DE BIRITINGA			73		
04	CANDEAL	COLEGIO ESTADUAL JOSE RUFINO			150		
04	CANSANCAO	COLEGIO ESTADUAL OSMILTON BATISTA SOUZA / COLEGIO ESTADUAL SENHOR DO BONFIM			146		
04	CONCEICAO DO COITE	COLEGIO ESTADUAL ANTONIO BAHIA / COLEGIO ESTADUAL DE BANDIACU - POV. DE BANDIACU/ COLEGIO ESTADUAL DUQUE DE CAXIAS - DIST. DE AROEIRA/ COLEGIO ESTADUAL HAMILTON RIOS DE ARAUJO - POV. DE SÃO JOÃO/ COLEGIO ESTADUAL JOSE FERREIRA DE OLIVEIRA - DIST. DE SALGADALIA/ COLEGIO ESTADUAL PROFESSORA OLGARINA PITANGUEIRA PINHEIRO/ COLEGIO ESTADUAL RIO		69			
					674		

		BRANCO - DIST. DE JUAZERINHO/ COLEGIO POLIVALENTE DE CONCEICAO DO COITE					
04	ITIUBA	COLEGIO ESTADUAL ARY SILVA/ COLEGIO ESTADUAL JOAO FRANCISCO DA SILVA - DISTRITO DE CAMANDAROBA				176	
04	LAMARAO	COLEGIO ESTADUAL DOUTOR JAIRO AZZI				111	
04	NORDESTINA	COLEGIO ESTADUAL DOUTOR RUBEM CARNEIRO				27	
04	QUEIMADAS	ANEXO SANTO ANTONIO DE QUEIMADAS- COLEGIO DIST. CORONEL JOAO BORGES - RIACHO DA ONCA/ COLEGIO ESTADUAL SANTO ANTONIO DAS QUEIMADAS				150	
04	RETIROLANDIA	COLEGIO ESTADUAL OLAVO ALVES PINTO				67	
04	SANTALUZ	COLEGIO ESTADUAL JOSE LEITAO / COLEGIO ESTADUAL NECY NOVAES - DIST. PEREIRA				259	
04	SAO DOMINGOS	COLEGIO ESTADUAL NECY NOVAES				51	

04	SERRINHA	ANEXO - COL. ESTADUAL RUBEM NOGUEIRA - PRESÍDIO - DIST. CARNAUBAS / ANEXO - COLEGIO ESTADUAL ALUIZIO CARNEIRO DA SILVA - POVOADO DE SUBAE / CENTRO EDUCACIONAL 30 DE JUNHO - TEMPO INTEGRAL / COLEGIO ESTADUAL ALUIZIO CARNEIRO DA SILVA - DIST DE BELA VISTA / COLEGIO ESTADUAL RUBEM NOGUEIRA - TEMPO INTEGRAL				517		
04	TEOFILANDIA	COLEGIO ESTADUAL PLINIO CARNEIRO DA SILVA				79		
04	TUCANO	COLEGIO ESTADUAL LUIS EDUARDO MAGALHAES / COLEGIO ESTADUAL ROMULO GALVAO - DIST. CALDAS DO JORRO				279		
04	VALENTE	COLEGIO ESTADUAL CESAR BORGES / COLEGIO ESTADUAL LUCIBERTO OLIVEIRA DOS SANTOS - DIS. DE SANTA RITA DE CÁSSIA / COLEGIO ESTADUAL WILSON LINS				183		
Total			0	69	3.167	0	0	

Tabela 3 - Caracterização da rede municipal de ensino

NÚMERO DE ESCOLAS		
URBANA	CAMPO	TOTAL
15	59	74
NÚMERO DE MATRICULADOS		
URBANA	CAMPO	TOTAL
4.322	6.827	11.149
NÚMERO DE PROFESSORES		
URBANA	CAMPO	TOTAL
263	402	665
NÚMERO DE MATRICULADOS		
MODALIADE		MATRICULAS
CRECHE		919
PRÉ ESCOLA		1.245
E. FUNDAMENTAL I		4.603
E. FUNDAMENTAL II		3.826
EJA ANOS INICIAIS		145
EJA ANOS FINAIS		411
TOTAL 2019		11.149
NÚMERO DE PROFESSORES		
MODALIADE		MATRICULAS
CRECHE		37
PRÉ ESCOLA		91
E. FUNDAMENTAL I		330
E. FUNDAMENTAL II		71
EJA ANOS INICIAIS		4
EJA ANOS FINAIS		32
TOTAL 2019		665

Fonte:Secretaria Municipal de educação, 2019.

2.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS, ETAPAS DO PROCESSO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa análise documental visa coletar a maior quantidade de informações possível que ajudará na futura análise e compreensão do contexto quando se deu o objeto a ser estudado. A intenção é pesquisar o maior número de registros buscando o entendimento do fenômeno, tentando fazer a compreensão crítica sobre todo o conteúdo coletado, visando à significação dos documentos com respeito a sua temporalidade, contexto e importância como fonte que dará sentido ao estudo. Desse modo, afirma Severino (2007):

No caso da análise documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p. 122).

A análise dos documentos da Secretaria de Educação da Bahia será material de estudo que visa compreender o fenômeno estudado, cuja importância e valor sejam referendados para que o estudo de caso seja fielmente retratado, mas também para que permita uma reflexão crítica sobre os fatos de maneira a contribuir no entendimento e desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, André e Ludke asseguram que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (ANDRÉ e LUDKE, 1986, p. 39).

A documentação pesquisada se referiu as orientações pedagógicas de educação para EJA no âmbito Estadual, planejamento anual, relatório das atividades desenvolvidas e demais registros das informações. É salutar enfatizar que o envolvimento do pesquisador com os resultados foi neutro, pois primou pela qualidade e ética do trabalho científico em estudo, tendo foco central o embasamento teórico que norteou este trabalho.

3 PANORAMA GERAL DO SERTÃO DOS TOCÓS AO TERRITÓRIO DO SISAL

Sertão é isso, o senhor sabe: tudo incerto, tudo certo.

(ROSA, 1965, p. 67)

A Fazenda Raso fazia parte da região denominada “Sertão dos Tocós”, cujo nome identifica o grupo de índios que fugiram do litoral para o sertão da Bahia, pois teriam sido expulsos pelos colonos nos arredores de Salvador para que o território povoado pelos indígenas fosse ocupado pelos portugueses com o intuito de estabelecerem fazendas de plantações de algodão, cana-de-açúcar e mandioca³. A região abrangia também os atuais municípios de Tucano, Araci, Queimadas, Serrinha, Valente, Santa Luz, Conceição do Coité e Riachão do Jacuípe⁴. A sesmaria dos Tocós foi uma das primeiras, naquela região, a ser concedida aos portugueses e a mais antiga, datada de 1612, sendo declarada por Antônio Guedes de Brito e concedida à sua mãe Maria Guedes e aos seus tios, Padre Manoel Guedes Lobo, Sebastiana Brito e Ana Guedes. As terras estariam ocupadas com criação de gado, cavalgadas e trabalho escravo, tal como afirma Bahia (1916):

Possuo as Fazendas dos Tocós por hum título de sesmaria dado a minha mãe Maria Guedes, ao padre Manoel Guedes Lobo, a Sebastiana de Brito, a Anna Guedes em 14 de dezembro de 1612 pelo Governador D. Diogo de Menezes. E, o dito Padre meu tio me fez doação do que lhe tocava em 9 de setembro de 1651. E, o cap. Francisco Barboza de Paiva, marido da minha thia Sebastiana de Brito, fizeram venda, a meo pay do que lhe pertencia na dita data em 16 de junho de 1652, as quais terras povoei, descubrindo-as fazendo estradas, e pazes com os índios Cariocas, Orizes, Sapoyas, e Carapaus descendo aldeias para as mesmas terras, com qual se segurarão as fronteiras do Inhambupe e Natuba, que por algumas vezes tinham infestado os bárbaros rebeldes.

Para Vanilson Lopes de Oliveira, com as descobertas das minas de ouro de Jacobina e de Rio de Contas, foram abertas novas estradas por cima das velhas picadas dos caminhos primitivos:

Uma dessas estradas, abertas por Garcia D’Ávila e outros, grandes criadores de gado no Alto Sertão, entre os anos de 1654 e 1698, para condução de suas boiadas, e retificada e melhorada pelo coronel Pedro Barbosa Leal, em 1720 quando fundou a vila de Santo Antônio de Jacobina, cortava o Sertão dos Tocós também chamado de Pindá, onde ficava o arraial de Água Fria, e as fazendas do

³OLIVEIRA, Vanilson Lopes. *Conceição do Coité e os sertões dos tocós*. Conceição do Coité: Clip serviços gráficos, 2002. p. 16.

⁴Segundo Vanilson Lopes, os índios Tocós fugiram do litoral e se estabeleceram às margens de um rio, que depois foi batizado pelo nome de “tocós”, em homenagem aos índios. Anos depois, a localidade ficou conhecida como “sertão dos tocós”. Ver OLIVEIRA, Vanilson Lopes. *Conceição do Coité e os sertões dos tocós*.

Saco do Moura, Serrinha, Tambuatá, Massaranduba, Pindá, Coité, etc. Em Serrinha, tomava as direitas pela fazenda do Raso, hoje a vila Aracy.

O autor cita ainda Felisbello Freire o qual, em *História territorial do Brasil*, descreve outra estrada, ainda do século XVIII, que saía de Salvador para o norte, citando a Vila do Raso como “lugar de muitos moradores e onde havia excelente rancho de algumas fazendas de gado”. Ainda nesse século, o Sertão dos Tocós já era bastante povoado, “com muitas fazendas próximas umas das outras e moradores ligados quase sempre por laços de parentesco”. Antônio José de Araújo, em seu trabalho, *A família de Serrinha*, afirma que em 1723, após 25 anos como administradores das terras do sítio Serrinha, Bernardo da Silva, descendente do português Sebastião da Silva, tabelião de Salvador e grande proprietário de terras, as comprou de Dona Joana Guedes de Brito e de seu marido, D. João de Mascarenhas, mudando-se logo em seguida com sua família, por ser um local mais agradável e com maiores possibilidades de negócios, visto que na região havia um grande número de tropeiros e de boiadas.

A obra citada acima foi o primeiro trabalho encontrado sobre os Sertão dos Tocós. Antônio José de Araújo realizou o levantamento dos primeiros habitantes da região: os Afonsos Carneiros, Apollinários, Mayas, Mottas, Santiagos, Oliveiras e os Silvas⁵ relacionavam-se entre si, segundo o autor, através de laços de amizade e casamento, sempre de manter os laços de poder na região. De modo que as heranças de Bernardo da Silva, o primeiro morador da região dos Tocós que gerou a descendência de tais famílias que compõem as elites das cidades do atual Território do Sisal. Assim, o modelo da “família araciense” era marcado por casamentos entre parentes, visto que sua grande maioria era entre primos-irmãos. O exemplo maior teria sido o de Bernardo da Silva, patriarca cercado de muitos filhos, netos, parentes e escravos.

Outro trabalho importante é o de Tasso Franco, *Serrinha: A colonização portuguesa numa cidade do sertão da Bahia*, no qual o autor procura abordar as influências da colonização portuguesa em Serrinha e, conseqüentemente, na Vila do Raso, hoje Aracy que pertencia à época a cidade de Serrinha. Desse modo, a Vila do Raso, assim como toda a região dos Tocós, era vista como um local que tratava bem aos viajantes e que possuía boas pastagens para os animais. Tasso Franco, ao citar Antonil, declara a região como “lugar de excelentes moradores e onde havia excelente rancho e algumas fazendas de criação de gado”⁶. Dessa maneira, a história de Aracy e da região dos Tocós ou Pindá esteve limitada a uma história tradicional, sem conflitos, o

⁵ Como “sertão dos tocós”. Ver OLIVEIRA, Vanilson Lopes. *Conceição do Coité e os sertões dos tocós*. Conceição do Coité: Clip serviços gráficos, 2002, p. 10.

⁶RIOS, Iara Nancy Araújo. *Nossa Senhora da Conceição do Coité: poder e política no século XIX*. Dissertação (Mestrado em História): Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

que é observado por Iara Nancy Rios em seu trabalho⁷. Uma história da qual estariam excluídos os escravos, por exemplo, e suas formas de negociação e arranjos de vidas que estão além da simples passividade e conformidade frente à situação em que se encontravam.

Outro grupo importante eram os índios, mas aqui pretendo abordar o processo fortemente circunscrito a um determinado espaço de que Araci também era parte: O “Sertão do Tocós e Pindá”. Essa simbiose, entre a paisagem e os sujeitos, traz de maneira implícita, as concepções sociais e historicamente construídas sobre o meio natural, a localização e o trânsito de diferentes grupos que se conectavam, como também se confrontavam, diante das circunstâncias e dos interesses tanto materiais quanto simbólicos que regiam as suas vidas.

Assim, o Sertão transcende delimitações precisas, o que lhe concede significado espacial é a noção de “interior” em oposição ao “litoral”, porém a circunscrição do “Tocós e Pindá” se diferenciada de outros “rincões”. Nesse espaço o meio natural, exigia dos sujeitos uma resistência às vicissitudes do clima seco, que causava a escassez de água e definia a feição da vegetação. As dificuldades naturais faziam parte do cotidiano de diferentes grupos indígenas, empurrados e deslocados pelas primeiras expedições colonizadoras das áreas litorâneas, ainda nos séculos XVI e XVII, quando reconstituíram seus modos de vida num sertão “sem dono, nem cabresto”.

Esses sertões eram compartilhados pelos índios “Kiriris” que apresentam no próprio vocábulo tupi a impressão que os primeiros conquistadores tiveram a seu respeito: “calado” e “taciturno”. Os grupos eram falantes da língua Kipeá e habitavam as bacias do médio rio Itapicuru e do rio Real, áreas que abarcam os “confins” dos atuais estados de Bahia e Sergipe. A corruptela Kariri ou Cariri se refere a toda família de línguas, inclusive a Kipéa com dispersão pelo sertão do Nordeste⁸, abrangendo também os índios Kaimbés que pela relativa proximidade geográfica pode ter sido um subgrupo dos Kiriris.

Dessa maneira, autonomia indígena e os seus modos de vida não foram cogitados pelos cronistas e estudiosos da História do Brasil Colonial, o que se deu em diferentes proporções nas narrativas construídas para dar conta da invenção das cidades sertanejas⁹. Apesar de os mesmos cronistas e estudiosos apontarem que vários grupos ocupavam esses espaços, os seus registros

7 VIANNA, Fran cisco Vicente e. *Memória sobre o estado da Bahia*. Salvador: Typografia e encadernação do Diário da Bahia, 1893. p. 460. Mantive os nomes na escrita original encontrada nos documentos.

8 BRASILEIRO, Sheila, SAMPAIO, José Augustos Laranjeiras. Estratégias de Negociação e Recomposição Territorial Kiriri. In: CARVALHO, Maria do Rosário. CARVALHO, Ana Magda. **Índios e Caboclos: a história recontada**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 147-166.

9 NEVES, Erivaldo Fagundes. **Crônica, memória e história: formação historiográfica dos sertões da Bahia**. Feira de Santana: Editora UEFS, 2016.

acentuam a paisagem “inóspita” e de difícil trânsito, em detrimento da presença e dos costumes indígenas. Ao subestimar a resistência e a capacidade dos índios em se movimentarem, construíram narrativas que privilegiavam o meio natural, apagando a interferência desses povos no espaço¹⁰.

Mas, no cotidiano de relações e resistências, os próprios topônimos “Tocós” e “Pindá” demonstram a presença indígena. Esses vocábulos se referiam à proximidade do rio ou riacho do Tocós, lugar dos índios Tocós, já “Pindá”¹¹ significava anzol, gancho, fiska, representava as peculiaridades da vegetação catingueira em que espécies de plantas eram cobertas de espinhos e, portanto, as duas designações acentuam tanto a presença como a interferência indígena nesses sertões. O termo “Tocós” foi registrado pela primeira vez por Guedes de Brito, o Morgado da Casa da Torre, para resolver uma querela com os Gárcia D’Avila da Casa da Ponte. Essas eram as famílias que detinham as maiores faixas de terras concedidas em sesmarias na província da Bahia¹². Ao circunscrever os seus domínios, o Morgado Guedes de Brito se valeu da representação criada pelos primeiros entradistas, como uma espécie de demarcador, diferenciou essas paragens de outros sertões.

O espaço que abrangia o “Tocós” é delimitado, na mesma declaração: “entre os dous Rios Jacuípe e Itapicuru, por eles acima por serem os ditos Tocós muito faltos de águas, haverem muitos matos, caatingas infrutíferas [...]”¹³. Esses registros acentuam as dificuldades impostas por sertões em que a falta de água se coadunava a resistência dos “bárbaros rebeldes”. A demarcação espacial lida a contrapelo nos concede pistas acerca da resistência indígena à dominação e aos intentos econômicos colonizadores que se ampliaram com a descoberta de minérios nos sertões das Jacobinas.

A descoberta do ouro e salitre provocou uma intensa corrida para os sertões, despertando os interesses da coroa, de seus entradistas e de toda a sorte de sujeitos. Mas, a ocupação do espaço sertanejo se consolidou pela pecuária. Nessas paragens, que não eram afeitas a grandes *plantations*, o potencial econômico se encontrava nos vastos espaços para a criação de gado, uma alternativa favorável diante das condições “adversas” em que o meio natural impelia uma

10 Ferreira Filho se refere especificamente a Francisco Adorno Varnhagem, Capistrano de Abreu e Caio Prado Jr. Para maiores detalhes ver: FERREIRA FILHO, Aurelino José. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. Da Invenção do Índio Nacional as Atuais Formas de Protagonismos Indígenas no Brasil. Uberlândia, v. 7, n.1, 2017.

11 Descrição feita por Teodoro Sampaio ao citar o roteiro de viagem do entradista Quaresma Delgado que se referiu a uma das fazendas na circunscrição do Tocós como Pindá. SAMPAIO, n. 167, p. 379-478, 1933 apud NEVES et. al., p. 74, 2007. Ver: NEVES, Erivaldo Fagundes et. al. **Caminhos do Sertão**: Ocupação Territorial, Sistema Viário e Intercâmbios Coloniais dos Sertões da Bahia. Editora Arcadia, 2007, 212p.

12 FREIRE, Felisberto. **História Territorial do Brasil**. Edição fac-similar. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, 1998, p. 34. Ver também: NEVES, 2017, p. 101-112.

13 Ibidem.

hostilidade às monoculturas apreciadas no período. Além de demandar pouca mão de obra, as boiadas podiam ser deslocadas para os mercados consumidores por meio dos diversos caminhos que margeavam as picadas feitas pelos índios. Muitas passagens, interligadas por estradas vicinais¹⁴, foram abertas para favorecer a pecuária, e a “Estrada das Boiadas” acabou se tornando a principal via de comunicação entre os sertões e o litoral. O seu traçado ligava o Rio São Francisco às principais feiras de gado e alcançava a capital Salvador, cortando os Tocós de norte a sul:

Uma dessas estradas, aberta por Garcia d’Avila e outros grandes criadores de gado no alto sertão, entre os anos de 1654 e 1698, para condução de suas boiadas, e rectificada e melhorada pelo coronel Pedro Barbosa Leal em 1720, quando fundou a villa de S. Antonio de Jacobina, cortava o sertão do Tocós, também chamado de Pindá, onde ficavam o arraial de Água Fria, e as fazendas de Sacco do Moura, Serrinha, Tambuatá, Massaranduba, Pindá, Cuyaté, etc. Em Serrinha toma às direitas, *pela fazenda Raso, hoje villa Aracy*, para Geremoabo e Pontal no rio S. Francisco, e no tanque do Papagaio, adiante de Cuyaté, tomava às direitas para Tiuba, ou Itiuba, como se diz hoje, e Joazeiro no rio S. Francisco, e às esquerdas para Jacobina.¹⁵

No rumo da estrada das boiadas estavam os aldeamentos. O sertão era um espaço de forte atividade missionária, fato acentuado pelo esvaziamento das missões do litoral e do Recôncavo. A interferência das ordens religiosas se deu antes mesmo da chegada dos clérigos seculares. Nas entradas e bandeiras, o representante religioso era presença certa, a conversão ao cristianismo foi também um dos objetivos da coroa, e isso demonstra como os interesses da colônia se alinhavam aos da Igreja Católica. Diante desse processo de intervenção, os Kiriris e Kaimbés foram aldeados nos contornos do Tocós: missão de Massacará pelos franciscanos em 1639; missão de Natuba, Saco dos Morcegos e Canabrava pelos jesuítas em 1666.

A catequese foi uma das medidas da coroa para estabelecer o “controle” sobre os diferentes grupos indígenas quando mantidos sobre a vigilância espiritual e temporal dos religiosos. Essas ações garantiam os interesses doutrinários que eram, na maioria das vezes, indissociáveis dos econômicos. Conforme Santos¹⁶, os jesuítas possuíam fazendas e se valiam da mão de obra indígena para a condução do gado, inclusive cita um episódio ocorrido em 1732, em que os índios das aldeias de Natuba, Canabrava e Saco dos Morcegos foram detidos, na

14NEVES, 2007.

15 ARAUJO, Antonio José. **A família de Serrinha**. Serrinha: Typ. Do O Serrinhense, 1926, p. 7.

16 SANTOS, Fabrício Lyrio. **Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia**. Cruz das Almas: UFRB, 2014, p. 46 e 47.

passagem de Juazeiro em pleno rio São Francisco, por conduzirem as boiadas dos padres da Companhia de Jesus e outros seculares.

Ademais, o Sertão era o palco de disputas entre os criadores de gado, os missionários de diferentes ordens religiosas e os vários grupos indígenas que, a depender dos interesses colonizadores, poderiam ser considerados inimigos em potencial ou aliados. O conhecimento das trilhas e o domínio sobre o espaço permitiam, aos diferentes grupos indígenas, driblar com menores dificuldades a aridez da paisagem. Esse era um fator determinante para negociar com os “particulares” e fugir do controle dos missionários, pois na condução das boiadas muitos não retornavam às aldeias¹⁷.

Nos aldeamentos, os religiosos acreditavam que a disciplina, exercida com frequência e rigor, combateria os costumes indígenas, tidos pelos jesuítas como o principal problema para a conversão ao catolicismo, entre os quais o nomadismo, a antropofagia e a poligamia eram as maiores “dificuldades a superar”¹⁸. A disposição das casas, a posição central da igreja tendo à frente um cruzeiro, a própria rotina de atividades produtivas e doutrinárias eram ações pedagógicas perpetradas com o intuito de transformar progressivamente os modos de vida dos índios, que eram impedidos também de maiores aproximações com os colonos, principalmente, negros¹⁹.

A região denominada como Território do Sisal foi, por um período histórico, em sua quase totalidade, constituído como a Sesmaria dos Tocós ou Pindá, nome atribuído ao local onde teriam vivido “índios ferozes”, nomeados por bandeirantes como “Tocós”, em decorrência de suas tradições. Para o historiador Oliveira (2002), esses índios teriam habitado inicialmente o litoral da Bahia, mais precisamente os que hoje conhecemos como o Recôncavo Baiano, e, progressivamente, teriam sido expulsos de suas terras pelos grandes donatários de terras, durante o período de ocupação do litoral do país e, então, sendo obrigados a ir em direção aos sertões da Bahia, onde teriam fixado moradia.

Logo, no sertão dos Tocós, como em outras regiões do território brasileiro, foi cenário de um processo acirrado de concentração de terras, dando origem a megalatifúndios e a diversas disputas em torno da propriedade das terras entre os grandes latifundiários. Essa região foi formada-se pela concessão de sesmarias, ou seja, enormes fatias de terras, que, em geral, eram constituídas por 20 léguas. (FREIRE, 1998, p. 56).

17 Ibidem.

18 Ibidem.

19 SILVA, Edson. **Crítica e Sociedade**: Revista de cultura política. Povos Indígenas no Nordeste Mobilizações Sociopolíticas, Afirmções Étnicas e Conquistas de Direitos. Uberlândia, v.7, n.1, 2017, p. 149.

Para Oliveira (2002), dentre as diversas concessões feitas pelo governo da província da Bahia a Guedes de Brito, destaco aqui a sesmaria dos Tocós, concedida em meados do século XVII como prêmio pelas batalhas de que participou em defesa do território da Bahia. Ali, Guedes de Brito ter-se-ia responsabilizado por promover a colonização do local, controlando os índios que por lá teriam permanecido.

Essas terras foram doadas a Guedes de Brito, sob estas condições: expulsar dos índios, “bravos gentios” que ali viviam, e povoar a região. O quase total extermínio dos índios correspondia aos interesses da província, na medida em que aquela região se constituía numa importante via de comunicação entre os sertões do São Francisco, Piauí e a capital da Bahia. Naquela região se abriram diversas estradas e caminhos de gado, que se dirigiam aos principais portos da província, como o de Cachoeira e o de Salvador. (BAHIA, 1974).

Diante da diversidade de caminhos de gado que foram abertos no sertão dos Tocós, destaca-se aquele que se considera de maior relevância, dada sua presença constante nas narrativas do passado – construídas pelos antigos moradores do Município de Araci: a Estrada das boiadas, pelo tabuleiro. Tendo sido aberta provavelmente no início do século XVII, essa passagem tinha como principal objetivo ligar o rio São Francisco em Juazeiro à cidade de Salvador, cortando de Norte a Sul o sertão dos Tocós. Essa foi, ao longo de quase três séculos, a principal via de comunicação entre os sertões da Bahia e o recôncavo.

Dada a importância histórica conferida a essa via, principalmente, entre os mais velhos agricultores que cotidianamente seguiam, com suas tropas de gado, rumo à Freguesia de Santana. Isso me pareceu claro quando tive oportunidade de passar em um desses segmentos, em companhia da professora Ana Nery Carvalho, pertencente à comunidade e notável memorialista, com quem tive contato durante a escrita desta dissertação. Naquele momento, contou-me as histórias que seu tio-avô narrava acerca da estrada por onde passava dos caminhos e das fazendas que cortava até chegar a seu destino: Freguesia de Santana, rumo a Salvador. O trecho em que passamos, seria o mais conservado da Estrada das Boiadas, já que a maior parte de seu traçado original atualmente teria dado lugar a roças.

Depois do falecimento de Guedes de Brito, a sesmaria de Tocós passaria por um intenso processo de desmembramento, em decorrência da venda de terras pelos herdeiros. A sesmaria, que abarcava uma área superior a 20 léguas, foi, ao longo desse processo, desmembrada em inúmeras fazendas, nas quais predominava a criação de gado. A partir dessas fazendas, impulsionou-se o processo de povoamento, dando origem a importantes freguesias, dentre as quais se destaca a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Raso, atual Araci, relevante

entreposto na circulação e escoamento da produção mineira de charque, via Estrada das Boiadas (OLIVEIRA, 2002a; BARRETO, 2007).

Nesse panorama, onde cresciam as grandes fazendas de gado que, em sua maioria, pertencentes a um número muito reduzido de famílias, protagonizaram atores sociais que ainda hoje constituem importantes referências culturais do lugar, como representantes do “tempo dos antigos”. É comum em suas narrativas os mais velhos mencionarem figuras como o “gentio”, o “vaqueiro”, o “cativo” e o “fazendeiro”, como caricaturas do “tempo da fazenda”. Com efeito, nascem entre os mais velhos os “causos” dos gentios, nos quais se faz referência ao índio como um “selvagem” e “guerreiro”, que resiste no imaginário do lugar desde os tempos remotos do “sertão dos Tocós”. Também o vaqueiro, amplamente difundido como uma espécie de representante fiel da chamada “cultura sertaneja”, que tem sua identidade continuamente forjada de modo a reproduzir sua imagem de “homem livre” e, sobretudo, o “homem forte”, está imensamente difundida nas narrativas dos mais velhos.

Por outro lado, no espaço da fazenda, o vaqueiro é apresentado como um trabalhador livre, responsável não apenas pelo trato do rebanho, mas também, de toda a fazenda, atuando geralmente como um administrador das fazendas. Muitas vezes, esse ator social confunde-se com o do tropeiro, já que também conduzia as tropas pelos caminhos de gado.

Além disso, acompanhava o vaqueiro, o negro “cativo”, importante mão de obra na fazenda, seja nas tarefas domésticas, seja na construção de tanques e aguadas para provimento d’água nos períodos estiagens. É importante ressaltar que os mais velhos, apesar de não terem vivenciado essas relações de escravidão, narram com muita propriedade os acontecimentos que teriam sucedido naquela época, referindo-se a esse período como dos “tempos dos antigos”, o que os possibilita legitimarem-se como herdeiros da historiografia da época e representantes do lugar em que vivem.

Com o advento da modernização, no final do século XIX, iniciou-se a construção da estrada de ferro, que passou a ser o meio de circulação entre os sertões e a capital da província, delineando o fluxo de mercadorias e funcionando como um importante propulsor da economia e do desenvolvimento da região. Pela ferrovia, não apenas se escoava a produção mineira e o charque, mas, também, chegavam ao sertão os materiais para a construção de açudes, ou até mesmo a água, nas áreas mais afetadas pela seca. (BAHIA, 1974). Por essa razão, a estação ferroviária se configurou como um espaço de concentração de grande diversidade de pessoas, serviços e mercadorias, de alguma maneira concorrendo com os tradicionais caminhos de gado,

também presentes nas narrativas dos mais velhos, principalmente daqueles que moravam próximos a vilas que cotidianamente abasteciam-se dos produtos trazidos pelas locomotivas.

No entanto, do final do século XIX até meados de 1950, a ferrovia constituiu-se como o principal meio de transporte da economia, perdendo, então, espaço para o eixo rodoviário em expansão, que se inaugurou com a construção da rodovia Transnordestina (BR 13, atual BR 116 Norte), em 1920 (PINTO, 1969; BAHIA, 1974). Neste sentido, o eixo rodoviário, de modo geral, tentou reproduzir o tradicional percurso dos caminhos das boiadas, sendo possível notar, inclusive, que o atual traçado da rodovia BA 109 – a Rodovia do Sisal –, se aproxima em grande medida ao antigo traçado da Estrada dos tropeiros.

Diante do avanço do processo de modernização do país que incentivou o desenvolvimento mais acelerado das rodovias que, ao lado da política de integração do espaço físico, intensificou a ampliação da malha rodoviária, melhorando significativamente as condições de acesso das estradas já existentes na região. Essa ampliação do eixo rodoviário alterou sobremaneira a dinâmica da circulação de pessoas e mercadorias, delimitando o fim da primazia dos caminhos das boiadas e da ferrovia, o que, de certo modo, colaborou para uma intensa reconfiguração do espaço, sobretudo por permitir o crescimento da produção de sisal, uma planta trazida para a Bahia na década de 1910, mas que ganhou espaço econômico a partir dos anos 1930.

Assim, o sertão de Tocós ou Pindá, com suas fazendas e caminhos de boiadas, progressivamente foi dando lugar a uma nova “região”, forjada como a região sisaleira, e, agora, denominada como o Território do sisal.

3.1 MUNICÍPIO DE ARACI: SUA HISTÓRIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

Figura 4: Mapa da cidade de Araci



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Araci+-+BA/>

Abrir caminhos, disputar domínios e demarcar espaços são ações para se instituir territórios. Porém, a dinâmica das operações de ocupação nem sempre cumpriram etapas de colonização e apropriação mercantil. Os “domínios” do Sertão já foram regulados por relações comunitárias, quando os costumes perfaziam a existência material e simbólica de diferentes grupos sociais. A posse, autorizada pelo trabalho, demarcava, circunscrevia e desenhava o espaço sertanejo de índios, negros e seus descendentes. Práticas de espacialização que se adornava à medida que a caminhada criava e recriava os mecanismos de existência.

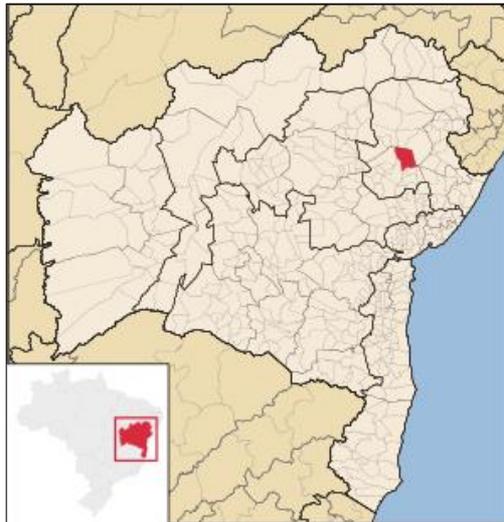
Para Thompson²⁰, o costume, a posse da terra e a renovação contínua das tradições orais se imbricavam e definiam normas que possibilitavam “tolerâncias sociológicas”. Os usos e o direito a terra dependiam de um conjunto de fatores, inclusive, culturais. Logo, as questões econômicas não eram as únicas circunstâncias a determinar as relações dos diferentes sujeitos

20 THOMPSON, 1998, p. 86-89.

com o trabalho e a ocupação dos espaços. Nessa dinâmica, práticas e expectativas herdadas forjavam possibilidades e relações sociais.

A cidade de Araci está localizada no Polígono das Secas, mais especificamente, no Nordeste da Bahia, a 225 km da capital Salvador, com área territorial de 1.495,554 km². Essa área abrange o Território do Sisal, produzida pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial, vinculada ao Ministério de Desenvolvimento Agrário.

Figura 5 – Localização de Araci no Mapa da Bahia



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Araci>.

Ao que se refere ao de município de Araci, enquanto parte do Nordeste do Brasil, é caracterizado pelo acontecimento de secas, de tal forma que apesar de várias categorias históricas, geográficas e econômicas lançarem diferentes olhares sobre esse espaço, as secas cruzam, em alguma medida, boa parte das concepções. Por conta disso, a divisão espacial, é definida por diferentes designações como, Polígono das Secas, Sertão, Região e Nordeste. A atual cidade de Araci possui área atual de aproximadamente 1.568,405 Km e população aproximada de 57.383 habitantes, de acordo com dados do IBGE do ano de 2017. Está localizada na mesorregião do nordeste baiano e microrregião de Serrinha, limitando-se com os municípios de Conceição do Coité, Barrocas, Biritinga, Teofilândia, Tucano, Quijingue e Cansanção e Santa Luz.

As produções memorialistas também trazem aspectos importantes acerca da feitura da cidade. Maura Motta Lima escreveu *A História de Araci (1812-1955)* que reconstitui a trajetória política, religiosa e administrativa do município a partir da atuação do “fundador”, sendo,

portanto, fundamental para a pesquisa histórica sobre a cidade. *Memórias de Araci* foi escrita por Ana Nery Carvalho Silva, que ressaltou aspectos como a mulher, a cultura e a educação, além de trazer as comunidades roceiras como componentes que possibilitam compreender um conjunto social mais amplo da cidade. Ao se deslocar para esses temas, a autora contribuiu com um olhar diferenciado, pois as memórias que elaborou privilegiam protagonistas do cotidiano de Araci.

Desse modo, esta pesquisa se soma às demais iniciativas que versam sobre Araci. Entretanto, no que diz respeito à investigação histórica insere-se na dimensão da Histórica, uma vez que analisa a ação e a reação dos sujeitos no espaço-tempo perante as determinações que atravessaram as suas vidas. O que significa reconhecer uma diversidade ampla de lutas cotidianas que envolvem a ancestralidade, o trabalho, a festa, as expressões do sagrado entre outras facetas da experiência humana. Para tanto, foi necessário recorrer a um variado arranjo de fontes como jornais, publicações de memorialistas, inventários, atas de sindicato, estudos produzidos por diferentes órgãos do Estado, fotografias, além das memórias dos próprios sujeitos investigados.

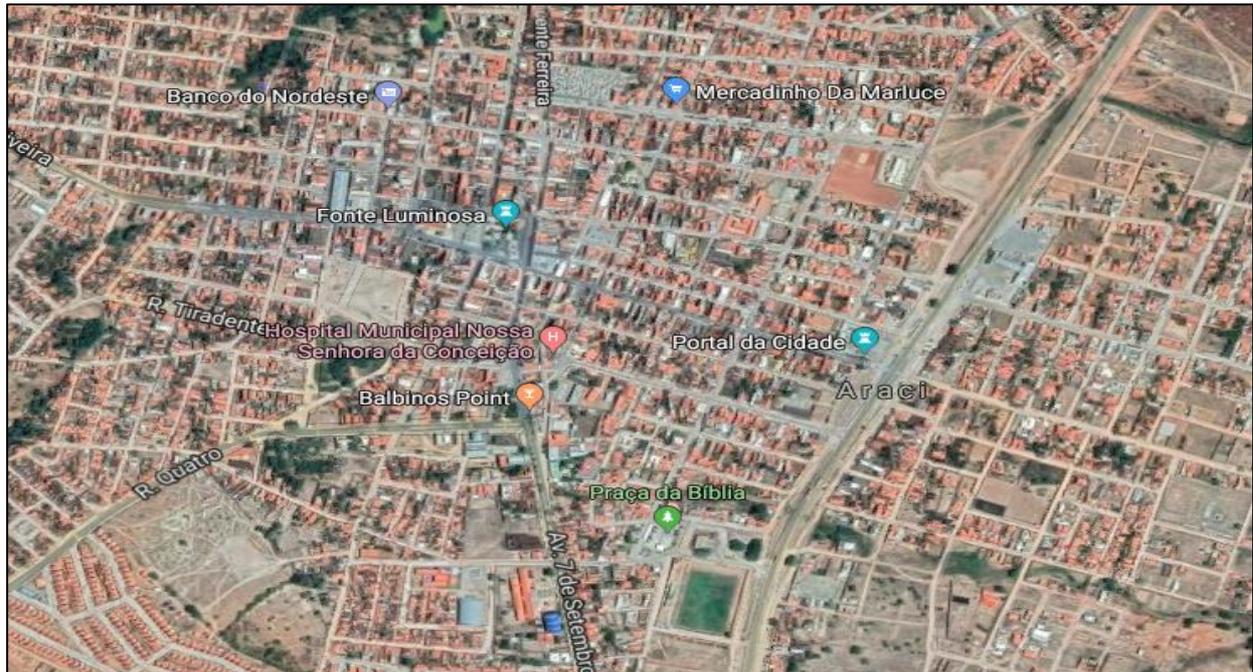
A História Oral atravessou a investigação de forma intensa, já que proporcionou o encontro com os sujeitos pesquisados. E, enquanto método se constitui em “uma chance que não se deve subestimar”²¹, pois pode ser uma ferramenta importante para desvendar as diferentes versões e contradições do social. No entanto, como se trata de uma evidência sobre o passado construída a partir do presente, o desafio maior do processo é a problematização das subjetividades daqueles que narram. Nesse sentido, o tempo transcorrido é um diferencial importante e, sendo assim, precisa ser levado em consideração nas análises feitas pelo pesquisador. Em se tratando do cenário sertanejo, a força da oralidade é evidente, uma vez que movia as heranças historicamente construídas por aqueles sujeitos.

Com os arrendamentos, as compra de terras e edificação das fazendas, o Sertão do Tocós foi sendo subdividido em diferentes capelas e vilas, identificadas por: “Queimadas, Tucano, Aracy (Raso), Coité, Serrinha e Riachão do Jacuhype, que, separados por pequenas distâncias entre si, se ligavam pela comunidade de interesses dos seus habitantes”²², forjando, portanto, a posse oficial com o documento que a legitimava.

21 AMADO, Janaina. FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & Abusos da História Oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p.10 .

22 ARAÚJO, 1926, p. 10.

Figura 6: Imagem de Satélite de parte da Cidade de Araci



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-11.3391516,-38.9653474,1355m/data=!3m1!1e3>

Araci foi fundada pelo Capitão José Ferreira de Carvalho no ano de 1812. Este cidadão residia na fazenda Serra Grande, município de Serrinha [...]. Resolveu então comprar ao Sr. Paulo Rabelo, residente na então Vila de Entre Rios, umas vinte léguas de terras quadradas. O Sr. Paulo Rabelo era descendente de Antonio Guedes de Brito, fundador da Casa da Ponte, vizinha à casa da Torre de Garcia d'Ávila, tendo estes últimos vindo de Portugal em companhia de Tomé de Sousa, 1.º Governador Geral do Brasil, em 1549. Aquelas vinte léguas de terras eram então uma caatinga bruta onde só existiam animais bravios, como onça, veados etc. Mudou-se então José Ferreira para a terra recém adquirida, vindo com todos os filhos, em número de nove, desbravar a selva e cultivar o solo de parte da terra que hoje é conhecida por Araci.²³

Apesar do documento mencionado por Maura Mota, não ter sido localizado, o seu relato não diverge das situações em que a posse das terras se dava pela lógica mercantil: comprar, vender ou alugar. As fazendas deram início à criação de municípios, evidenciando as prerrogativas de propriedade a partir do documento que autorizava a posse do “fundador”. Esse sujeito era, na maioria das vezes, um homem branco e católico com todos os atributos de “civilidade”, almejados no período para “desbravar a terra e cultivar o solo” de um espaço supostamente “vazio”. Pelo menos é dessa forma que foi representado nos escritos que dão conta da fundação de Araci.

23 LIMA, 1984, p.18.

É importante ressaltar que a linhagem imperial do vendedor era um atributo que demonstrava o privilégio da compra. José Ferreira de Carvalho era bisneto de Bernardo da Silva, sobrinho do Capitão Apolinnário da Silva e, portanto, fazia parte das famílias dos mais antigos arrendatários e senhores de escravos²⁴ do Tocós. A sua chegada, em 1812, é o primeiro marco da propriedade privada em Araci e mesmo a memorialista destacando que as terras “eram então uma caatinga bruta onde só existiam animais bravios, como onça, veados etc.”, outro registro, de sua própria autoria, nos concede indícios de tensão entre o “fundador” e os antigos ocupantes do espaço.

No terreno que José Ferreira adquiria com o Sr. Paulo Rabelo encontrou aquele, em certo local, onde hoje está situada a aldeia denominada Rufino, uns antigos moradores que, sem nenhuma prova de propriedade, ali residiam havia vários anos. Indo ele reclamar aos tais o direito de que era possuidor, encontrou da parte dos mesmos, forte resistência. Não se intimidou nem recorreu à Justiça. Com sua intrepidez e coragem enfrentou obstinadamente os intrusos a ponto de ser alvejado por um tiro, mas terminou vencendo²⁵.

Esse indício evidencia que as tensões pela posse da terra não estavam circunscritas apenas às áreas de antigas missões religiosas. Apesar de muitos grupos indígenas terem sido aldeados, outros grupos, certamente, se movimentavam pelos Tocós e o episódio na aldeia Rufino é um indício dessa presença. Ademais, o avanço da mercantilização da terra se deparava com a “forte resistência” de grupos que deslegitimavam a “prova de propriedade”, num embate entre a compra e a posse atemporal dos sertões. A posse do “fundador” não demarcou somente a “posse de propriedade” e a expulsão de antigos moradores, “o escravo para o trabalho e o gado para criar” faziam parte dessa dinâmica. As primeiras notícias da população escrava em Araci datam, igualmente, de sua chegada e essa população não passou despercebida aos aparatos legais dos escrivães, juízes de paz e eclesiásticos. Dessas fontes, permanecem documentos, dentre esses registros os atestados de nascimento, casamentos e óbitos apresentam uma população escrava considerável vivendo nas fazendas²⁶. Para tanto, vejamos adiante transcrição do documento da primeira emancipação que se realizou para este trabalho:

24 São os proprietários que aparecem nas primeiras linhas da tabela do “Partido do Tocós”.

25 Maura se refere à localidade do Rufino. LIMA, 1984, p.18.

26 Esses documentos estão digitalizados e disponíveis em: <http://www.viladoraso.com.br/documentos-categoria/nascimentos/>. Acesso em: 25-01-2018.

F1r	<p>1ª Se/cç/ão – Acto – O Governador do Estado resolve ; Pelo prezen-</p> <p>te Acto, elevar a freguezia de N. S. da Conceição do Raso, desmembrada do Municipio do Tucano, á /cathego/ ria de Villa com a /deno/ minação de Villa do Raso, continuando a fazer parte da comarca de Serri- nha. Palácio do Gover- no do Estado da Bahia, 13 de Dezembro de 1890 (assignado) José Goncalves da Silva. Conforme. O Secretario Manoel Pedro de /Requião/</p>	<p>Observações</p> <p>Documento com dano nas laterais</p>
------------	---	---

Fonte: <http://www.avozdocampo.com/cidades/araci/araci-completa-60-anos-de-emancipacao-conheca-a-historia-deste-municipio/>

F 1r	<p>Divisão do distrito da capella do Razo Tendo principio na fazenda do Junco do Major Gaspar, e segui pella horta de [xxx] que divide a Freguesia do Tucano com a freguesia da Serrinha, e com A Freguesia do Coethé e com a das Quei- Madas athé ao rio Itapicurús, e de- Cendo pelo rio abaxo dividindo com O respectivo termo do Tucano athé a fa- Zenda Marcanam dos erdeiros do fi- Nado Cap^m. Domingos, e desta pelo Caminho que dirige-se p^a a faze^a. da Tapera, e desta ao pôsso Tapuia, e desta Ao Trapuia onde morão as rendeiras do Finado Jozé Egídio Portella, desta a fa- Zenda agoa nova de Severo Fabeâno de Carv^o. e Joze Thomé Ferreira, e desta si- Guira pella estrada que vem da Faze^a.</p>	<p>Observações</p> <p>pôssso = poço</p> <p>Documento incompleto</p>
------	--	---

A concretização da propriedade ganhou, ainda mais, força com a primeira e, talvez, uma das mais importantes, iniciativas jurídicas do Estado para transformar a terra em mercadoria. Em 1850, a Lei de Terras consolidou a propriedade privada, aclamando as noções e ideias liberais do período. Nessas circunstâncias, controlar a propriedade fundiária tinha relações estreitas com as ações que anunciavam o fim da escravidão e a oferta da mão de obra para as grandes áreas de

monocultura²⁷. Porém, as medidas jurídicas fomentaram ações de controle em áreas mais distantes dos centros econômicos, modificando de forma gradativa as maneiras de conceber a posse, o uso e o direito sobre a terra.

Possuir terras e escravos assegurava a manutenção de hierarquias sociais, e uma das maneiras de consolidar esse privilégio era mantendo o patrimônio restrito à própria família. A estratégia funcionava como uma medida preventiva que visava uma acumulação econômica mais eficaz²⁸. O processo de *genere* do padre José Alves Martins²⁹, neto do “fundador”, demonstra como os matrimônios realizados dentro da própria família se perpetuavam entre as gerações. Apesar de ter sido um instrumento utilizado pela Igreja Católica para impedir a presença de cristãos novos nos cargos eclesiásticos, não se referindo exclusivamente aos matrimônios, ou mesmo, ao combate entre os casamentos mistos de brancos com índios e negros, a pesquisa genealógica empreendida pelos párocos produzia uma investigação minuciosa. No caso do Brasil, isso indicava a ausência de “misturas de sangue” com negros e índios. E, conforme Marcocci:

Apoiada na ideia de que os convertidos seriam portadores de uma mácula que se transmitia de geração em geração, tornando inaptos também seus descendentes, elaborou-se uma teoria da honra que levou à discriminação e à exclusão oficial dos cargos públicos, da carreira eclesiástica e de numerosas profissões, qualquer súdito em cujas veias corresse sangue de judeus ou muçulmanos, mas também, já a partir de 1514, de ciganos e ameríndios, e de 1603, de negros e mulatos. Esse processo de naturalização da antiga crença religiosa, transformada no traço qualificador de uma casta (ou raça), resistente ao tempo e à mescla das gerações, representou uma contribuição precoce e original do mundo ibérico, apesar de indireta, para a gênese do racismo moderno.³⁰

As declarações contidas no processo de *genere* eram acompanhadas por um parecer assinado por sete testemunhas que, segundo a avaliação do pároco, teriam de ser as “mais antigas, fidedignas, e Chirtãs velhas, que houver”, ou seja, sujeitos que reuniam atributos condizentes a um comportamento cristão asseverado pela Igreja Católica. Essas testemunhas

27 GUIMARÃES, Alberto Passos. Formação da Pequena Propriedade: Intrusos e Posseiros. In: **Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas**, v.1/ organização Clifford Andrew Welch et. al. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 009.

28 Para maiores detalhes sobre o casamento enquanto uma questão de propriedade ver: NAZZARI, Muriel. O pacto matrimonial. Ver: NAZZARI, Muriel. **O desaparecimento do dote: Mulheres, famílias e mudança social em São Paulo, Brasil, 1600-1900**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. SILVA, Maria Beatriz Nizzada. **Sistema de casamento no Brasil colonial**. São Paulo: T.A. Queiroz Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

29 O Processo de *genere* do Padre José Alves Martins, datado no ano de 1968. Laboratório Eugênio Veiga – LEV/UCSAL.

30 MARCOCCI, Giuseppe. **Dossiê**. Escravos ameríndios e negros africanos: uma história conectada Teorias e modelos de discriminação no império português (ca. 1450-1650). Julho de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v16n30/a03v16n30.pdf>. Acesso em: 26-01-2018.

tinham que confirmar quem eram os progenitores do “habilitando”, quais os feitos da família como cristãos, a ocupação ou ofício que desenvolviam na “Parochia”, mas, acima de todos os questionamentos, precisavam deixar evidente o teor de “limpeza de sangue e geração do Diácono”, motivo principal para se mover as “diligencias de Genere” pelo Arcebispado. Eis a conclusão que chegaram o “Reverendo Parocho” e as sete testemunhas:

Que é elle natural desta Freguesia de Sant’ Ana da Serrinha, filho legítimo de Antonio Martins Ferreira e Ana Francisca Carneiro, neto paterno de José Ferreira de Carvalho e Maria do Rosário do Espírito Santo, e materno de José Carneiro e Maria Francisca da Purificação; todos brancos; de geração e sangue limpo; deixando estes mesmos seus avós provas exuberantes de sua catolicidade, e dedicação à Religião entre ellas a Igreja Matriz desta Freguesia assim como a Capella do Curato do Raso [Araci] que são outros tantos monumentos que atestam a sua posteridade os sentimentos religiosos dos seus corações. O que tudo affirmo in verbo sacerdotis. D. G. à V. Ex. Rma. Freguesia de Sant’Anna da Serrinha 17 de Agosto de 1868.³¹

A condição de serem “todos brancos, de gerações e sangue limpo” demonstra que os matrimônios consanguíneos eram uma prática da família e, segundo as declarações contidas no parecer, desenvolviam entre si ávida “catolicidade e dedicação à religião”. Numa sociedade em que boa parte da população era negra e indígena, ou mesmo, descendentes dessas etnias, o caráter da “pureza de sangue”, fomentada pelas ordens religiosas, funcionava como uma barreira institucional e acabava por validar os privilégios de “brancos e católicos” sobre os demais grupos sociais³². Outro indício nos registros de Maura Mota demonstra a reivindicação por um lugar de fala de descendente do fundador, ao tempo que acentua a ausência de misturas dentro da própria família:

Em resumo, está aqui definido que dos nove filhos de José Ferreira de Carvalho eu descendo de seis, eis porque alimento um acendrado amor à terra descoberta por aquele grande patriarca, e que me foi outorgada como herança bendita. A tradicional família de Araci tem os seguintes sobrenomes: Ferreira, Carvalho, Oliveira, Mota, Lima e Moreira, todos eles oriundos dos primeiros cidadãos que aqui fixaram residência, os quais eram descendentes do fundador, José Ferreira de Carvalho. Nos sobrenomes acima ditos estão o âmago e a continuidade da descendência do grande fundador de Araci. (LIMA, 1984, p. 17).

31 Parecer das testemunhas e do Pároco sobre o processo de *genere* do Padre José Alves Martins.

32 REGO, João Manoel Vaz Monteiro de Figueiroa. “A honra alheia por um fio”. **Os estatutos de limpeza de sangue no espaço de expansão ibérica (sécs. XVI-XVIII)**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais. 2009, p. 414.

Maura Mota não era um caso particular a descender de seis dos filhos do “fundador”, já que ela mesma apresentou os sobrenomes representativos de parentes que, em alguma medida, fizeram alianças consanguíneas ao longo do tempo. Além disso, a “herança bendita” não se resumiu ao caráter simbólico que potencializava a parentela; alguns inventários³³ atestam as posses acumuladas e repassadas entre as gerações. Muitas propriedades que recortavam Araci, ainda que não se tenha exatidão do território que a circunscrevia, foram edificadas pelos descendentes de José Ferreira de Carvalho: “Depois das primeiras propriedades rurais, foram surgindo outras, as quais pertenceram e pertencem aos descendentes de José Ferreira”³⁴. Porém, nem toda a área que corresponde à cidade foi apropriada pelos descendentes do fundador, tampouco os casamentos parentais asseguraram a ausência total de misturas na família. O que aponta para as diferentes fissuras dentro do modelo social imposto pelas classes dominantes. Como bem afirmou Thompson (1998):

O que quer que tenha sido essa hegemonia, ela não envolvia a vida dos pobres, nem os impedia de defender seus próprios modos de trabalho e lazer, de formar seus próprios rituais, suas próprias satisfações e visão de mundo. Isso nos alerta contra levar a noção de hegemonia longe demais e a áreas inadequadas. Essa hegemonia pode ter definido os limites do que era política e socialmente praticável, tendo por isso influenciado as formas do que era praticado: fornecia a arquitetura nua de uma estrutura de relações de dominação e subordinação, mas dentro desse traçado arquitetônico era possível criar muitas cenas e representar diferentes dramas. (THOMPSON, 1998, p. 78).

Os grupos sociais não eram entidades estáticas, unívocas e imutáveis. A realidade estava imersa numa complexidade social que envolvia também os costumes. As penas, de quem historiou a cidade, como os documentos escritos na abrangência dos Tocós, não registraram os folguedos, os sambas, os batuques e tantas outras expressões que os descendentes de índios e negros, certamente, faziam como forma de trabalhar a vida e ocupar os espaços.

Os costumes independentes da classe, da posição social ou da legitimidade do documento, eram asseverados na prática, e o caminho possível para acessá-los são as memórias. Relatos de descendentes de índios e negros podem fornecer vestígios do vivido e do compartilhado. Lembranças que evocam lugares, situações e usos potencializados por

33 Inventário de Francisca Maria de Lima, caixa 52. CEDOC-UNEB/ CAMPUS XIV. Inventário de Irenio Antunes de Oliveira, caixa 52. CEDOC-UNEB/ CAMPUS XIV. Inventário de Miguel Antunes de Carvalho, caixa 56. CEDOC-UNEB/ CAMPUS XIV. Inventário de Antônio Ferreira da Motta, caixa 150. CEDOC-UNEB/CAMPUS XIV. Inventário de Maria Firmina de Oliveira, sessão judiciário, estante 8, caixa 3271, ano 1879. APEB. Inventário de José Tomé Ferreira, sessão judiciário, estante 8, caixa 3278, ano 1878. APEB.

34 LIMA, 1984, p. 20.

expectativas e, portanto, apontam para relações que iam além dos modelos e barreiras impostas pelas classes dominantes.

É óbvio que, os padrões sociais não deixavam de demarcar suas fronteiras diante de uma hierarquia social e material, mas esse *molde estrutural* não acomodava a amplitude da vida. A resistência de negros e índios foi exercida no cotidiano e assumia a condição de *ambiência* ao forjar um mundo roceiro regulado, em alguma medida, pelos ritos do paternalismo e deferência. Essas normas sociológicas asseguravam práticas, abrindo precedentes para a concessão e o uso das terras comunais se tornou, certamente, o saldo dessa relação.

A historiografia baiana se caracterizou, até a década de 1990, por destinar seus estudos quase que exclusivamente para Salvador e Recôncavo, deixando de lado as demais regiões, como é o caso de Araci que identifica a composição do grupo dominante em Conceição do Coité, no sertão dos Tocos (do qual Araci fazia parte), demonstra a existência de agentes sociais. De igual modo, merece destaque o trabalho de Erivaldo Fagundes Neves (1998)³⁵ que analisa a ocupação econômica e formação sociocultural do sudoeste da Bahia, região da Serra Geral, destacando a transformação dos grandes latifúndios em minifúndios, o desenvolvimento de uma economia baseada na criação animal associada à policultura e aspectos sociais, como as características do poder local.

Desse modo, para os estudos historiográficos, as perspectivas regionais e locais possibilitam pesquisas até então pouco estudadas nas produções acadêmicas, a exemplo das análises acerca do interior do Brasil, visto que os estudos historiográficos ainda se resumem aos grandes centros urbanos do litoral do país. Tal contribuição é primordial para que se percebam as especificidades de cada região, notando a importância de certas comunidades para o estudo da história nacional.

Dessa maneira, a abordagem do regional e local estaria diretamente ligada ao conceito de região que, de acordo com as palavras de Erivaldo Fagundes Neves, caracteriza-se “como determinado recorte espacial com algumas peculiaridades – físicas, sociais, econômicas, políticas, étnicas, culturais – historicamente articuladas numa espacialidade mais ampla, até o alcance da totalidade”. Além disso, a vila de Araci é percebida enquanto uma sociedade em construção, com seu modelo próprio e suas especificidades também organizadas com o processo de crise do Império brasileiro. Vejamos os primeiros Intendentes:

³⁵NEVES, Erivaldo Fagundes. *Uma comunidade sertaneja: da sesmaria ao minifúndio* (um estudo de história regional e local). Feira de Santana: UEFS, 1998

Tabela 4: Intendentes – Primeiras administrações

Pe. Júlio Fiorentini	1890-1890
Vicente Ferreira da Silva	1891-1892
Angelo Pastor Ferreira	1892-1892

Tabela 5: Primeiros Intendentes eleitos na Vila do Raso

Antônio Ferreira da Mota	1893-1896
José Tomás Barreto	1896-1899
João de Moura Barreto	1900-1903

Tabela 6: Intendentes a partir da mudança do nome da Vila do Raso para Araci

Antônio de Oliveira Mota	1904-1907
Vicente Ferreira da Silva	1908-1911
Antônio Ferreira da Mota	1912-1915
José Roque de Oliveira	1916- 1917
Antônio Ferreira da Mota	1918-1920
José Verdelino Pinheiro	1920-1921
Vicente Ferreira da Silva	1921-1925
Esmeraldo Ferreira da Silva	1926-1930

Fonte: Centro Cultural de Araci, 2015.

Tabela 7: Histórico de administração direta. Eis os prefeitos que passaram a administrar a cidade:

Erasmus de Oliveira Carvalho	07.04.1959 a 1963
José Brígido da Silva	1963 a 1967
Erasmus de Oliveira Carvalho	1967 a 1970
Carlos Raimundo Mota	1970 a 1973
José Brígido da Silva	1973 a 1977
Carlos Raimundo Mota	1977 a 1983
Erasmus de Oliveira Carvalho	1983 a 1985
José Carlos Mota	25.09.1985 a 31.12.1988
Edvaldo da Silva Pinho	1989 a 1992

Daniel de Almeida Ramos	1993 a 1996
José Eliotério da Silva	1997 a 2000
Maria Edneide Torres Silva Pinho	2001 a 2004
José Eliotério da Silva, Zedafó (PDT)	2005 a 2008
Maria Edneide Torres Silva Pinho, Nenca (DEM)	2009 a 2012
Antônio Carvalho da Silva Neto (PDT)	2013 a 2016
Antônio Carvalho da Silva Neto (PDT)	2017 a 2020 (reeleito)

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Araci>.

Tabela 8: estabelecimentos educacionais divididos entre o pré-escolar, ensino fundamental, médio e superior

	Estadual	Municipal	Particular
Pré-escolar	00	87	05
Ensino fundamental	00	97	05
Ensino médio	05	00	00
Ensino superior	00	00	01

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Araci>.

Trabalho e Rendimento

Segundo os dados do IBGE em 2017, o salário médio mensal era de 2.1 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 5.9%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 49 de 417 e 299 de 417, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1475 de 5570 e 4876 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 57.4% da população nessas condições, o que o colocava na posição 22 de 417 dentre as cidades do estado e na posição 179 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Tabela 9: Salário médio mensal dos trabalhadores formais

2,1 salários mínimos

Comparando a outros municípios

No país	5570°	1475°	1°
No estado	417°	49°	1°
Na microrregião	18°	2°	1°

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/araci/panorama>.**Tabela 10:** Pessoal ocupado

3.297 pessoas

Comparando a outros municípios

No país	5570°	1456°	1°
No Estado	417°	81°	1°
Namicrorregião	18°	5°	1°

Tabela 11: População ocupada

5,9 %

Comparando a outros municípios

No país	5570°	4876°	1°
No Estado	417°	299°	1°
Na microrregião	18°	16°	1°

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/araci/panorama>.

Tabela 12: Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo

57,4 %

Comparando a outros municípios

No país	5570°	179°	1°
No Estado	417°	22°	1°
Na microrregião	18°	1°	1°

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/araci/panorama>.

Tabela 13: Salário médio mensal dos trabalhadores formais

Educação

EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,4 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	3,5
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	-
Matrículas no ensino fundamental [2018]	9.357 matrículas
Matrículas no ensino médio [2018]	1.619 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	500 docentes
Docentes no ensino médio [2018]	131 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	76 escolas

Tabela 14 - Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade

97,4 %

Comparando a outros municípios

No país	5570°	3079°	1°
No Estado	417°	199°	1°
Na microrregião	18°	15°	1°

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/araci/panorama>**Tabela 15:** IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública)

3,5

Comparando a outros municípios

No país	5570°	5410°	1°
No Estado	417°	407°	1°
Na microrregião	18°	16°	1°

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/araci/panorama>.**Tabela 16:** IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública)

Comparando a outros municípios

No país	5570°	1°	1°
No Estado	417°	1°	1°
Na microrregião	18°	1°	1

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/araci/panorama>.

Território e Ambiente

Apresenta 32.1% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 58.8% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 1% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 153 de 417, 261 de 417 e 316 de 417, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 3006 de 5570, 3743 de 5570 e 4413 de 5570, respectivamente.

Tabela 17: Área da unidade territorial

1.495,554 km²

Comparando a outros municípios

No país	5570°	989°	1°
No Estado	417°	106°	1°
Na microrregião	18°	2°	1°

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/araci/panorama>.

3.2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA VILA DO RASO

Em uma sociedade democrática, brasileira em que se está inserida, impõe-se ao professor, em sua prática cotidiana, o desafio de assegurar aos seus alunos o conhecimento e a formação contextualizada para o efetivo exercício da cidadania. Cidadania aqui entendida como ato de respeitar e participar das decisões da sociedade para melhorar suas vidas e a de outras pessoas, onde o indivíduo é consciente de seus direitos e deveres. A história traz à luz, os seguintes dados:

Os dados mais antigos que obtivemos sobre a educação brasileira estão no Anuario Político, Histórico e Estatístico do Brasil para 1847, de Firmino Didor, e infelizmente, são muito incompletos. A cidade do Rio de Janeiro tinha então 1352 crianças matriculadas nas escolas públicas (dezessete escolas para meninos e oito para meninas) e mais ou menos quatro mil alunos em escolas privadas, de um total de 14300 crianças em idade escolar. Minas Gerais tinha 5853 crianças em escolas primárias públicas, 233 em escolas privadas e 345 em escolas secundárias. São Paulo tinha 2615 crianças em escolas e 19 alunos em escolas normais. No Ceará, havia 50 professores primários, e um “Lyceo” com 99 alunos. Em Pernambuco, existiam 80 professores primários (dos quais 64 homens) e apenas sete professores secundários. Nossa fonte não fornece dados sobre a Bahia, mas Robert Avé-Lallemant, escrevendo sobre a situação desse estado dez anos depois, registra 11792 alunos na escola primária e 3476 na secundária. As primárias estatísticas nacionais são relativas ao ano de 1869 e, mesmo então, apenas 120 mil crianças brasileiras recebiam educação primária e menos de dez mil estavam nas escolas secundárias. (HALLEWELL, 2017 p. 243).

Por essa razão, a relevância da atuação docente implica uma formação consolidada em valores referenciais relacionados à valorização das pessoas e do meio ambiente, concebendo-se em processo de formação de uma identidade profissional, que conduza a reflexão da teia de relações sociais que constituem a escola, na dinâmica da sociedade atual; assim, compreender-se-á a amplitude da ação de educar, qual seja perceber o estudante e construir as formas de interação para entendê-lo. Quando se discute a formação de professores: inicial ou continuada faz-se necessário analisar o contexto no qual ela se desenvolve e, conseqüentemente, a história que a produziu.

No quadro educativo do Brasil, os Cursos de Letras foram organizados a partir dos anos 30, inseridos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras dedicadas ao estudo das humanidades e à preparação de professores. Até 1963, o currículo constava de Filologia, Língua Portuguesa (numa perspectiva histórica e normativa), Literatura Brasileira e Portuguesa e blocos de línguas clássicas, germânicas (Inglês e Alemão) ou neolatinas (Francês, Espanhol e Italiano). Alguns conteúdos linguísticos (particularmente de linguística histórica) eram ministrados, nas disciplinas de língua portuguesa e filologia.

Com efeito, somente na década de trinta que se implantaram os cursos de Letras no Brasil, não obstante as várias reivindicações anteriores (por exemplo, a de Carlos de Laet durante o Congresso de instrução de 1883 ou a de Afrânio Peixoto na Aula Magna da Universidade do Rio de Janeiro, em 1921), e mesmo uma efêmera experiência de 1908, levada a cabo em São Paulo, no Mosteiro de São Bento. Instituídos como parte do projeto da criação das Faculdades de

Filosofias, os cursos brasileiros de Letras, enquanto lugares privilegiados para o estudo das línguas e literaturas são recentes.

No entanto, apesar dos privilégios, eles parecem ter herdado algumas das contradições características do estudo de letras que, antes de sua criação formal, manifestava-se nas disciplinas letradas que integravam os currículos de alguns cursos. Estruturados com a tríplice finalidade de preparar profissionais intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem técnica; preparar professores ao magistério do ensino secundário, normal e superior; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino, os cursos de Letras, ao longo dos anos trinta, teve como principais centros formadores os estados de: São Paulo (FFCL-USP,1934), Rio de Janeiro (UDF,1935 e FNF da Universidade do Brasil,1939) e Minas Gerais (UMG,1939).

Nesse período, marco da modernização social brasileira, quando a forma mais visível de inserção profissional de um licenciado em Letras se fazia mediante a prestação de um serviço (o magistério) remunerado (irrisoriamente), ressurge a velha fonte do aristocratismo herdado da tradição oitocentista pré-capitalista, quando as coisas da cultura entre as quais as Letras eram esferas de favor, mecenato e prestígio social. É como se na atual crise dos cursos de Letras desaguasse a síntese do que mais irreconciliável houvesse em cada uma das extremidades dos modelos subjacentes à criação dos cursos brasileiros de Letras.

Esta mesma incômoda e improdutiva dicotomia parece orientar os vários e sempre desajeitados movimentos com que, esporadicamente, os cursos de Letras tentam superar as crises que os afogam: Tentam, de um lado, ajustar-se ao mercado de trabalho docente, através da substituição de umas disciplinas por outras, conferindo a estas o poder de realizar o milagre de dotar o egresso de um curso de Letras dos instrumentos necessários a um exercício mais eficiente do magistério dos Ensinos Fundamental e Médio.

Assim, em um país de contrastes sociais e econômicos como o Brasil, o cenário em que surgiram os cursos de letras foi marcado por mudanças significativas no modo de produção cultural: a urbanização intensiva criou espaço para o aparecimento de novos segmentos de classe média, cujo fortalecimento articula-se tanto com a multiplicação de ginásios, quanto com o surgimento de um novo público leitor, que alimentava diferentes expectativas de leitura. Nesse sentido, a problemática sobre a formação de professores se intensificou no país, sobretudo a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, em concomitância com o movimento de revitalização da Escola Normal, com a criação do CEFAMs (Centro de Formação e

Aperfeiçoamento do Magistério), com discussões afins e as reformulações dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, seguindo-se uma intensa produção acadêmica sobre o assunto.

Segundo Candau (1982, *apud* PEREIRA, 2000, p.16) na primeira metade da década de 70, sob a influência da Psicologia Comportamental e da Tecnologia Educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação. Havia grande preocupação com métodos de treinamentos dos professores, numa visão técnica e funcionalista da educação, na qual deveria haver um planejamento rigoroso que garantisse os resultados instrucionais.

No final da década de 70, com os estudos de caráter filosófico e sociológico, inicia-se uma oposição à postura racionalista e tecnicista na área da educação, demonstrando a não neutralidade na prática docente e, conseqüentemente, sua função social. De acordo com Pereira (2000), nessa época:

A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada, pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violenta a forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos políticos sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada. (PEREIRA 2000, p.17).

Por conseguinte, essas concepções, atreladas às lutas dos educadores, trouxeram contribuições importantes para a época, principalmente por colocar em evidências relações existentes entre educação e sociedade, sob a forma como a escola se organiza, superando a ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial até o momento.

Os anos 80 caracterizam-se por rupturas com o pensamento tecnicista e avança-se também, no sentido de tentar buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciatura, especialistas e generalistas, levando a escola a democratizar as relações de poder em seu interior; construiu-se, assim, a figura do educador como profissional da educação, que encontra na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. Para tanto e a partir destas compreensões pautou-se nos estudos de Pereira (2000) afirma que:

A figura do educador nos anos 80 sugere, então, em oposição ao especialista de conteúdos, do facilitador da aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem ou ao técnico de educação dos anos 70. Dessa forma pretendia-se que os educadores estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais percebessem seu papel como de agente sócio-político. (PEREIRA 2000, p.28).

Nesse contexto, a problemática da formação de professores torna-se mais ampla, expressando as condições econômicas e políticas de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta.

Apesar das exigências sociais e as reformas educativas realizadas em vários países do mundo, o Brasil é marcado pelo crescente achatamento de salários e pelo índice alarmante de fracassos escolar no ensino fundamental, traduzidos em percentuais de repetência e evasão inaceitáveis, as quais contribuíram para desvalorização e descaracterização dos profissionais do ensino. (BALZAN *apud* 1985 p.17; PEREIRA 2000, p.20) detectou esse processo de desqualificação ao alertar para “a progressiva queda dos salários reais dos professores”, responsável pela sobrecarga de suas atividades e, conseqüentemente, a queda da qualidade de ensino.

No entanto, a Constituição de 1988 trouxe entusiasmo e esperança para os educadores, e em seu artigo 206-V, garantiu-se o compromisso de valorizar os profissionais de ensino, através de um plano de carreira para o magistério e piso salarial profissional. Indicou-se, então, uma nova etapa na educação nacional.

Valorização dos profissionais de ensino, garantindo na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (Constituição da República Federal do Brasil, 5 de outubro de 1988, Art. 206- V).

Contudo, a expressão “na forma da lei” tem sido usada como recurso de protelação, impedindo ou adiando decisões para protelar, com isso, o reconhecimento dos profissionais do ensino e frustrar sua conquista social.

Junto à grande desvalorização do profissional da educação (devido aos baixos salários, à falta de condições materiais e às greves) os anos 90 representaram a centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fez com que fossem abandonadas dimensões importantes, que estiveram presentes na década dos anos 80. Desta forma, abandonam-se as lutas sociais da categoria de trabalho em função da prática reflexiva, recuperando o papel dos sujeitos históricos, professores como sujeitos de suas práticas, centrando a ação educativa na figura do professor e de sua sala de aula. Como afirma Schon (1992), “A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer.” (1992, *apud* OLIVEIRA, SERRAZINA, 1998, p.04).

Nesse contexto, destaca-se, em tempo, o papel do agente sujeito e a formação do professor pesquisador, isto é, um profissional reflexivo que contemple atividade profissional e atividade de pesquisa:

Busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Busca-se conhecer como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou antes dela, e através do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre seu ofício. (SANTOS, 1995, *apud* PEREIRA, 2000, p.43).

No cenário desses debates está a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada em março de 1991, (Jontiem, Tailândia), que se firmou como um compromisso internacional por vários países, inclusive o Brasil, tendo a finalidade principal de apresentar medidas urgentes para melhorar as condições de trabalho e a situação social docente.

É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhorados em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do pessoal Docente. (OIT / UNESCO [1966], *apud* org. VEIGA, 1998, p.52).

Todavia, os princípios explicitados na Declaração Mundial de Educação não foram implementados e apesar do compromisso firmado pelo Brasil, pouco se discutiu sobre suas propostas, que não trouxeram nenhum impacto nas políticas públicas educacionais. Contudo algumas medidas foram tomadas em prol das condições de trabalho do professor e da qualidade de ensino, culminando em 1993 no Plano Decenal de Educação para Todos.

A metodologia de elaboração do Plano previa uma discussão progressiva do documento preliminar com os estados, depois com os municípios e posteriormente com as escolas. Essas medidas representaram o aprofundamento das políticas neoliberais, em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante.

Com efeito, a educação e a formação de professores agora ganham importância estratégica para realização das reformas educativas neoliberais. Principalmente a partir de 1995, quando tem início o governo de Fernando Henrique Cardoso, que promoveu uma série de propostas para as políticas educacionais do Brasil. Entre essas propostas estão a criação do

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, lei de Autonomia Universitária, Novos Parâmetros para as IES (Instituição de Ensino Superior). A partir daí, chega-se a década de 90, a Década da Educação, que além das mudanças em favor de uma melhor educação, tem na aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) um salto quantitativo em favor das políticas públicas no Brasil.

Ressalta-se que a LDB (9394/96) trouxe avanços sobre questões que permeiam a formação do professor, legítima também algumas ideias de formação, reivindicadas ao longo dos anos pelos educadores, além de contemplar medidas que assegura o cumprimento dos pilares constitucionais, tal qual se vê no, Art. 206, inciso V, da Constituição Nacional de 1988, citada anteriormente. Além disso, a LDB 9394/96, concede relevância à formação continuada, mesmo que de forma fragmentada e dispersa em alguns artigos:

Artigo 63 – Os institutos de educação manterão:

III – Programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Artigo 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciatura periódico remunerado para esse fim.

Nesse sentido, a LDB também permitiu a abertura de cursos de formação de professores pelas IES (Instituição Ensino de Superior) em todo país, retirando das Faculdades/Centros de Educação e Universidades a responsabilidade pela formação de professores e educadores que atuam em todas as esferas da Educação Básica.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB 9394/96 Art. 62).

Deste modo, assistiu-se ao aumento significativo de IES (Instituição de Ensino Superior) por todo país. A própria LDB continuou a contribuir para este quadro, quando no art. 87 impõe uma corrida para formação superior docente: “Até o fim da década da educação somente serão

admitidos professores habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço.” (LDB 9394/96 Art. 87, *apud* AMORIM 1997, p.94).

A partir de 1998, os Cursos de Letras passaram por uma nova reestruturação curricular. As antigas Licenciaturas duplas, ou curtas, foram substituídas por Licenciaturas únicas em: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, Língua Italiana e Literaturas de Língua Italiana, e Língua Alemã e Literaturas de Língua Alemã e Literaturas Alemã. Nessa mesma situação, foi criado o Curso de Bacharelado em Letras para cada uma das línguas vernácula ou estrangeira. Licenciatura e Bacharelado são formações profissionais pelas quais os alunos de Letras deveriam optar após concluírem o quarto semestre, no início de sua etapa profissionalizante.

Atualmente, o Curso vem acompanhando a evolução da sociedade, levando em consideração a questão do letramento e procurando caminhar junto ao desenvolvimento tecnológico dentro de suas possibilidades, adequando-se ao processo científico-tecnológico, porque caracteriza a evolução de nossa época. Inovar em todos os aspectos e evoluções pelas quais a língua passa, pois a mesma evolui socialmente. Para obter resultados satisfatórios, o Curso de Letras trabalha nas linhas de grandes linguistas, gramáticos e teóricos como: Saussure, Luiz Carlos Travaglia, Rodolfo Ilari, Celso Cunha, Evanildo Bechara, Mattoso Câmara, Chomsky, Bakhtin, Lyons, Faraco, Martins, Koch e outros.

Nesse sentido, na contemporaneidade, o curso de letras no Brasil procura oferecer subsídios para análise crítica em diversas dimensões, proporcionando, assim, uma macro visão de mundo; ademais, fornecer conhecimento linguístico vivo e dinâmico, gerador de processos de comunicação, revelador do homem e sua cultura. Ampliar o conhecimento com a História e outras manifestações artístico-culturais dos povos. Assim, a LDB também extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as diretrizes curriculares; essas diretrizes foram elaboradas seguindo os seguintes objetivos e metas:

Conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo continua de educação permanente;

Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilidade do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;

Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integram o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar;

Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação. (PAIVA, 2004, p. 193-200).

A resolução para as diretrizes nos cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Ministério da Educação em 21 de julho de 2001), afirmam que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; Criem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; Deem prioridade a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com pós-graduação; Propiciam o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares de estágio. O currículo deixa de ser entendido como foco as disciplinas e passa a ser entendida como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” e o professor passa a ter duplo papel já que se espera que ele, além de se responsabilizar pelos conteúdos, tenha a função de orientador, influenciando na “qualidade da formação do aluno”. (PAIVA, 2004, p. 193-200).

No âmbito das políticas públicas, assistimos a criação de um novo contexto na Educação Brasileira; o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério), aprovado no dia 6 de janeiro de 2006, no Plenário do Congresso Nacional, com 328 votos favoráveis e 4 contrários; integrando-se como Lei sancionada pelo governo, do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que reflete política de financiamento para Educação Básica, com finalidade de substituir o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) que tinha validade de 10 anos, desde a sua implementação em 1996.

O FUNDEB terá duração de 14 anos (2007 a 2020), com intuito de atender aos alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio e também da Educação de Jovens e Adultos, além da Educação Especial, da Educação Indígena e de Quilombolas. Segundo o MEC 2006, um dos objetivos do FUNDEB é universalizar o atendimento da Educação Básica, a partir da redistribuição equitativa dos recursos entre o estado e seus municípios.

No que tange à valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB concederá 60% dos seus recursos para remuneração do Magistério, destinando-se também para formação do

professor; sua implementação será feita em 3 (três) anos de maneira gradual, aumentando o repasse ano a ano até 2010 (dois mil e dez), quando chegará a 5,1 (cinco virgula um) bilhões de reais e mantendo-se nesse patamar até o término da vigência do fundo.

Acredita-se que as propostas do FUNDEB contribuirão de maneira significativa para que os municípios e estados invistam com mais consistência na Educação Básica; caminhando, então, a trilogia: educação pública, gratuita e de qualidade, o que possibilita, à sociedade, o início de uma nova fase, na qual se pretende conceber maior dignidade, não só à educação, mas também ao profissional que a constrói. Sob esta realidade concreta, faz-se necessário questionar: será que o FUNDEB transformará o quadro de décadas de desvalorização e desqualificação dos profissionais de ensino? Ou se concretizará como mais uma esperança frustrada diante do histórico de políticas neoliberais em nosso país.

Tendo em vista o quadro de políticas públicas do Brasil, hoje, diante da busca de uma educação de qualidade, é com esse objetivo que nasceu o “Compromisso de Todos pela Educação”, que compreende uma mobilização nacional, envolvendo esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da qualidade da Educação Básica.

Constitui-se no Decreto N°6094, de 24 de abril de 2007, que determina que os municípios que aderirem ao Compromisso seguirão 28 (vinte e oito) diretrizes pautadas em resultados de avaliação, qualidade e rendimento dos educandos. Ademais, estabelece 5 (cinco) metas que conduzem numa educação de qualidade, sendo que uma delas delimita até a idade máxima de 8 anos para as crianças se alfabetizarem plenamente em nosso país.

No que diz respeito à formação docente e à valorização do profissional de ensino, destacam-se as diretrizes n° XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; n° XIV – valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; XVI - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externo ao sistema educacional.

Portanto, o “Compromisso de Todos pela Educação” configure-se, não apenas como uma nova perspectiva na educação, que depois de décadas de desqualificação e investimentos em números de alunos, se vê preocupada em qualidade do ensino, com isso, pode-se enxergar a

necessidade mais que urgente, de transformar a escola pública em espaço de construção de saberes e de alunos prontos para exercer sua cidadania.

Os documentos mais antigos encontrados sobre o ensino na cidade de Araci informam que o primeiro professor a se estabelecer e ministrar aulas no antigo Raso, quando ainda era um pequeno arraial em formação, com sua igreja central, e ao seu redor, várias casas que aos poucos iam sendo construídas, formando, assim, um quadrado que conhecemos hoje como a Praça da Conceição, foi o Professor Pedro Ferreira Borges. E, conforme consta no livro de Maura Mota, o ano de sua chegada foi em 1867. Era ele natural do Brejo do Tracupá, no município de Tucano.

Figura 7: Igreja antiga de Araci –Bahia



Fonte: Acervo do Centro Cultural de Araci.

A primeira turma criada no arraial era particular e os seus primeiros alunos matriculados eram, em sua maioria, os netos e bisnetos do fundador de Araci. Somente no ano de 1871, o Conselho Municipal da Instrução Pública da Vila de Tucano, mandou admitir a matrícula de 27 alunos declaradamente pobres que seriam subvencionados à época pelo Governo da Província. Receberia, o referido Professor Borges, pelo ensino das primeiras letras às crianças do antigo

Raso, a quantia de mil e quinhentos reis. Algum tempo depois, o Professor Borges fora transferido para uma escola na Freguesia de Oliveiras dos Campinhos, ocupando o seu lugar Amerino de Oliveira Lima, que tinha sido seu aluno bastante destacado e que agora o substituíra como Professor Leigo. No mês de dezembro de 1880 a Inspeção Literária da Freguesia do Raso informava que tomava posse da cadeira de primeiras letras do sexo feminino a Professora Tarcilina Lucilla da Conceição Borges. Essa professora era filha do Professor Borges e lecionou até o ano de 1894 quando se transferiu para o arraial de Santa Luz.

Em 1894 foram nomeados dois novos professores, Olavo Alves Pinto, vindo da Vila de Conceição do Coité, para ministrar aulas na turma do sexo masculino e a Professora Maria Felicidade Conceição Freire, para a turma do sexo feminino. A professora Conceição Freire ficou aqui até o ano de 1897, sendo ela substituída por Teodolinda Carvalho Lima, professora leiga, que temporariamente ocupou o cargo até a nomeação em maio de 1898 da Professora Júlia Praxedes Pinto.

Depois de 13 anos lecionando, o Professor Olavo foi substituído pela professora Barnarda Augusta Freire (Nadinha) que ficou apenas por dois anos. Em 1915, chega a Araci, vindo da cidade de Taperoá para assumir a vaga da referida professora, José Ferreira da Cunha e Silva. A vinda do Professor Cunha trouxe bastante desenvolvimento para a pequena Vila. Foi ele quem fundou o primeiro jornal em Araci, o *Correio de Notícias*, além de manter na localidade um Internato chamado *Jean Jaques Rousseau*, que recebia não somente alunos locais como de algumas cidades vizinhas. Ficou em Araci até o ano de 1923, lecionando a turma do sexo masculino. Para a turma do sexo feminino, quem ocupara a função foi a Professora Amélia Mota (Milú), filha de Antônio Oliveira da Mota.

Sucederam ao Professor Ferreira da Cunha, as Professoras Mafalda da Silva e Edite que ficaram pouco tempo na função. No ano de 1925, foram elas substituídas pela Professora Aura Ferreira da Silva, filha do Cel. Vicente Ferreira da Silva. A Professora Aura lecionou por muitos anos, quando se aposentou em 1949. Até hoje é uma das professoras mais lembradas pela memória daqueles que foram seus alunos, seja pela sua rigidez e normas quanto pela eficiência no ensino.

Com o crescimento da Vila e a quantidade de alunos aumentando, o quadro de professores também crescia. Contribuíram ainda com a educação em Araci, as professoras Deraldina Ferreira da Silva, Audatina Pinto Mota, Silvina Vasconcelos, Edite Vaz e Elvira Pinto Mota, que durante as décadas de 20 e 30 atuaram no ensino local. Depois, já no final dos anos 30, chegaram as professoras Eliza Pinheiro, Maria da Assunção Itaparica (Carmelita) e Carmelita

Itaparica. Naquela época, ainda não existiam prédios escolares em Araci, e as aulas aconteciam em casas alugadas pela administração local. Muitas dessas casas eram as de residências dos próprios professores, como a do Professor Olavo e a casa do Cel. Vicente Ferreira da Silva, pai das Professoras Deraldina e Aura que durante muitas décadas, também funcionou como escola. Essa casa do Coronel foi construída em estilo chalé, com sua frente triangular, quatro janelas frontais e porta na lateral. Ficava localizada na Praça da Conceição e foi demolida no início dos anos 70. Funcionou também como escola, o prédio da antiga Prefeitura, que durante os anos em que Araci ficou sem autonomia política, servia para diversos fins.

Somente em 1948, começaram a serem construídos dois prédios escolares em Araci, um na sede e outro na zona rural, em Pedra Alta. Ambos construídos na gestão do Ministro Anísio Teixeira. O prédio da sede é o atual Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças, e após sua conclusão, ficou alguns meses sem funcionar por falta de professor. Só começou funcionar mesmo em 1949, com a chegada da Professora Maria Edna Torres Pinho. O ginásio só foi implantado em Araci no ano de 1964. Começou funcionando provisoriamente no prédio do Colégio Nossa Senhora das Graças até quando houve a inauguração oficial do prédio do Centro de Educação Municipal Oliveira Brito. Antes, em Araci, só existia o ensino primário, e quem desejasse avançar mais nos estudos, tinha que ir para Serrinha ou Feira de Santana. Conforme transcrição semidiplomática realizada da primeira turma de estudantes da Vila do Raso:

Tabela 18: Comarca do Itapicuru de cima

Aula particular de Instrução Primária estabelecida na Capela do Raso do Município da Vila de Tucano no ano de 1871

Número	Nomes	Idades	Filiações	Naturalidades	Entradas	Procedimento	Aprovação	Número de faltas
1	José Ferreira da Silva	8	Zacharias Ferreira da Silva	Capela do Raso	22 /07	Bom	Algum	Frequente
2	Rosa Januária de Jesus	7	João Damasceno	Ouriçangas	22 /07	Bom	Algum	Frequente
3	Antônio Barnabé Ferreira	12	João Ferreira de Oliveira	Capela do Raso	22 /07	Bom	Muito	Frequente
4	José Ferreira de Lima	10	João Ferreira de Oliveira	Capela do Raso	22 /07	Bom	Muito	Frequente
5	Ursulina Maria de Lima	9	João Ferreira de Oliveira	Capela do Raso	22 /07	Bom	Muito	Frequente
6	João de Oliveira Lima	7	João Ferreira de Oliveira	Capela do Raso	22 /07	Bom	Algum	10
7	Barnabé Ferreira de Oliveira	11	Romoaldo Ferreira de	Capela do Raso	22 /07	Bom	Muito	Frequente

			Oliveira					
8	João Manuel dos Santos	10	Antônio Manuel [Badessa]	Capela do Raso	22 /07	Bom	Pouco	15
9	Joaquim Ferreira da Matta	11	Maria Magdalena	Serrinha	22 /07	Bom	Muito	Frequente
10	Ezequiel de Moura Barreto	14	Delmina Maria do Sacramento	Tucano	22 /07	Bom	Muito	Frequente
11	Pedro Izidorio da Matta	10	Clemencia de Jesus Maciel	Ouriçangas	22 /07	Bom	Muito	Frequente
12	Elias Profeta da Silva	9	José da Silva Góes	Capela do Raso	22 /07	Bom	Pouco	16
13	Antônio dos Santos Oliveira	10	Joaquim José de Oliveira	Serrinha	22 /07	Bom	Algum	18
14	José Silvestre de Oliveira	11	Malaquias José de Oliveira	Serrinha	22 /07	Bom	Muito	8
15	Leandro Pereira do Amor	10	Anna Cristina do Amor Divino	Capela do Raso	22 /07	Bom	Algum	12
	Divino				22 /07			
16	Joana Maria do Amor Divino	7	Anna Cristina do Amor Divino	Capela do Raso	22 /07	Bom	Algum	Frequente
17	Tibúrcio Valeriano da Silva	10	João Domingos da Silva	Capela do Raso	22 /07	Bom	Algum	Frequente
18	Athanazia da Silva Góes	9	João Domingos da Silva	Capela do Raso	22 /07	Bom	Muito	Frequente
19	Clara Pereira de Carvalho	14	Joaquim Pereira de Carvalho	Capela do Raso	22 /07	Bom	Muito	Frequente
20	Ignácio [ilegível] dos Santos	12	Manoel [ilegível] dos Santos	Capela do Raso	22 /07	Bom	Pouco	12
21	Tertuliano [ilegível] dos Santos	7	Manoel [ilegível] dos Santos	Capela do Raso	22 /07	Bom	Pouco	15
	Santos				22 /07			
22	Roberto [ilegível] dos Santos	11	Ignácio [ilegível] da Silva	Capela do Raso	22 /07	Bom	Algum	17
23	Camillo Lopes Guimarães	16	Simão Sátiro Lopes Guimarães	Capela do Raso	22 /07	Bom	Pouco	6
24	Aprígio Lopes Guimarães	13	Simão Sátiro Lopes Guimarães	Capela do Raso	22 /07	Bom	Algum	8
25	Virgino Lopes Guimarães	10	Simão Sátiro Lopes Guimarães	Capela do Raso	22 /07	Bom	Algum	8
26	Bevenuto Lopes Guimarães	7	Simão Sátiro Lopes Guimarães	Capela do Raso	22 /07	Bom	Pouco	18
27	Francisco B. dos Santos	7	Joanna Baptista	Capela do Raso	22 /07	Bom	Pouco	9

Não subvencionados

1	Idalina Jenoveva Ferreira	11	José Thomé Ferreira	Capela do Raso	23 de fevereiro	Bom	Muito	30
2	Anna Rita do Espírito Santo	9	José Thomé Ferreira	Capela do Raso	23 de fevereiro	Bom	Algum	25
3	Antonio Evaristo de Carvalho	14	Ludovico Antunes de Carvalho	Capela do Raso	23 de fevereiro	Bom	Muito	Frequente
4	Vicente Vericimo de Carvalho	9	Ludovico Antunes de Carvalho	Capela do Raso	23 de fevereiro	Bom	Muito	Frequente
5	Amerino de Oliveira Lima	12	Virginio Ferreira de Oliveira	Capela do Raso	27 de fevereiro	Bom	Muito	12
6	Benvenuto Elói de Oliveira	10	Virginio Ferreira de Oliveira	Capela do Raso	27 de fevereiro	Bom	Muito	18
7	José Ferreira de Oliveira	8	Virginio Ferreira de Oliveira	Capela do Raso	27 de fevereiro	Bom	Pouco	30
8	José Roque de Oliveira	13	Angelo Pastor Ferreira	Capela do Raso	27 de fevereiro	Bom	Muito	20
9	José Pedro de Carvalho	8	Francisco Aristides de Carvalho	Capela do Raso	27 de fevereiro	Bom	Algum	25
10	Conrado Aristides de Carvalho	7	Francisco Aristides de Carvalho	Capela do Raso	27 de fevereiro	Bom	Algum	25
11	Jesuíno Moreira de Carvalho	12	Severo Fabiano de Carvalho	Capela do Raso	05 de março	Bom	Muito	Frequente
12	Porcina Clementina Moreira	10	Severo Fabiano de Carvalho	Capela do Raso	20 de abril	Bom	Algum	Frequente
13	Ambrósio Ferreira de Oliveira	8	Higino Ferreira da Mota	Capela do Raso	20 de abril	Bom	Pouco	35
14	Maria de Oliveira Mota	7	Higino Ferreira da Mota	Capela do Raso	20 de abril	Bom	Pouco	35
15	José Thomaz Barreto Filho	16	José Thomaz Barreto	Capela do Raso	10 de maio	Bom	Algum	Frequente

Fonte: <http://www.avozdocampo.com/cidades/araci/araci-completa-60-anos-de-emancipacao-conheca-a-historia-deste-municipio>

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ELEMENTOS DE CONHECIMENTO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A possibilidade de pôr em uso o conhecimento disponível para atuar contextualmente é algo que depende de um processo de construção singular do “saber fazer” – uma construção que é conceitual, procedimental e atitudinal. É nesse sentido que a formação profissional deve se orientar. (SOLIGO, 2001, p. 24).

A formação continuada se constitui como um processo de construção permanente de conhecimento e desenvolvimento profissional, de acordo com Alarcão (1998) “é o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. (1998, *apud* VEIGA 1998, p.100).

Atualmente, a formação continuada é tema constante na área educacional e, principalmente, na formação de professores, pois a partir do final dos anos 80 e início da década de 90, a figura do professor deixa de centrar-se num agente social político, em detrimento de um profissional reflexivo e sujeito de sua ação pedagógica. Entendendo-se hoje como um profissional pesquisador cuja atividade se relaciona estritamente com a atividade de pesquisa, de reflexão da sua prática dentro e fora da escola. A LDB (9394/96) demarca essa relevância em seus vários artigos, quando acentua a necessidade da formação continuada:

Art. 13, inciso V – “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (**grifo nosso**).

Art. 40 – “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (**grifo nosso**).

Art. 44, inciso IV – “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino” (**grifo nosso**).

Art. 59, inciso III – “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (**grifo nosso**)

Art. 63, inciso III – “Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis” (**grifo nosso**).

Art. 67, inciso II – “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciatura periódica remunerado para esse fim” (**grifo nosso**).

Art. 67, inciso V – “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho” (**grifo nosso**).

Art. 87, inciso IV – “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância” (**grifo nosso**).

Nessa perspectiva, a formação continuada deve proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico. Goodson *apud* Pereira (2000) afirma que: a formação continuada deve, então, estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que não são portadores, “no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos de sua ação profissional”. (PEREIRA 2000, p.49).

Dentro dessas novas perspectivas, a formação nos cursos de Letras deve garantir a qualidade do ensino que, por conseguinte, revela o predomínio de currículos organizados de forma a estabelecer contato direto entre as disciplinas estudadas e, em torno dos avanços da área. Para tanto, deve-se apresentar coerência entre os objetivos e o perfil dos estudantes dos cursos de Letras que, geralmente, inclui muitas possibilidades de atividades profissionais que são contempladas pelos conteúdos curriculares.

A formação deve se apoiar em bibliografia atualizada e teorias que dialogam com a prática. A metodologia centrada na dinâmica estudante, professor, realidade educativa na construção permanente do conhecimento. Os projetos de estágio devem seguir o modelo de observação e regência pautados na ação-reflexão-ação, com constante utilização de tecnologias de informação e comunicação, e articulação com projetos de educação continuada, orientados e acompanhamento sistemáticos.

É nesse percurso que na década de hoje o professor deve construir uma visão reflexiva de sua atuação em um contexto prático. Pois de acordo com Nóvoa “O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos.” (*apud* Pereira 2000, p.53). Por isso, que a formação deve possibilitar que os futuros professores tenham contato direto e problematizador com a prática, reforçando um itinerário bidirecional, de relação permanente entre Centros de Formação, Universidades e as escolas para então, formar profissionais que pensam na ação e cuja atividade se alheia à pesquisa.

Sendo assim, a formação contínua deve assumir um caráter de evolução do saber, aprimorando o que antes foi construído, para então, na atuação em serviço, articular teoria e prática; seguindo-se novas reflexões, já que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas um processo de descoberta constante feito pelo homem. Alarcão (1998) “Entende que a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades

profissionais de cada um, a que não é alheio ao desenvolvimento de se próprio como pessoa”. (ALARCÃO, 1998 *apud* VEIGA 1998, p. 106).

A perspectiva de formação continuada construída aqui indica que a formação do professor, não começa quando ele ingressa nos Centros de Formação e Universidades, ou que possivelmente termina com sua diplomação na agência formadora, mas se desenvolve em sua formação como pessoa, através de suas vivências, experiências de vida. De acordo com Santos (*apud* Pereira, 2000, p.54) “o futuro professor já chega aos cursos de formação profissional com imagens introjetadas sobre a função da escola e da educação e sobre o papel do professor”.

Portanto, como defende Celani (1998), permite-se a “aceitação do fato de que o professor é um eterno aprendiz” (*apud* Pereira 2000, p.49), se torna imprescindível a reflexão de sua atuação para construir seu desenvolvimento profissional, como protagonista no desenvolvimento das políticas públicas. A formação do professor é uma exigência urgente, ou seja, medida essencial para garantir a evolução positiva na educação em nosso país. A qualidade das licenciaturas é uma preocupação do MEC (Ministério da Educação e Cultura) visto que objetiva aumentar os indicadores da qualificação docente nos cursos de Letras.

É nesse percurso que identificamos a formação continuada, sendo condição estritamente necessária para o professor. Tendo em vista o seu papel como sujeito e não como objeto da sua própria formação, para um processo permanente de profissionalização junto ao desenvolvimento de si próprio como pessoa. Como afirma Nóvoa (1998) “que a formação tem de contribuir para produzir a pessoa do professor, a escola como organização e a profissão docente”. (*apud* Veiga 1998, p.115). Uma formação continuada estabelecida num processo contínuo que se inicia antes mesmo do exercício das práticas pedagógicas prosseguiu ao longo da carreira e alheia-se à prática profissional.

3.4 EDUCAÇÃO DIALÓGICA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE

Por ser o ensino um processo que tem como premissa a aquisição de conhecimentos e habilidades que implicam na mudança de comportamento, encontra-se, na constante relação entre teoria e prática, um elemento fundamental desse processo. Teoria, do grego *θεωρία*, é o conhecimento especulativo, puramente racional. O substantivo *theoría* significa ação de

contemplar, olhar, examinar, especular, também pode ser entendido como forma de pensar e compreender algum fenômeno a partir da observação.

Portanto, a prática constitui-se de toda a ação humana sobre a natureza e sobre outros homens, origina-se da atividade concreta, exercida no cotidiano das relações sociais entre o indivíduo e o meio. Por conseguinte, a teoria é construída tendo como base a própria realidade ou a especulação sobre a mesma. Dessa forma, como se refere Paulo Freire (1999), a teoria "implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente", pois, toda a ação do homem envolve tanto a ação concreta sobre a realidade, quanto à representação dessa realidade.

A história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da *práxis* (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma só e verdadeira história: a história humana. É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta à prática. (VASQUEZ 1997, p. 233).

Logo, a definição do que venha a ser teoria está intimamente ligada à prática, pois, uma advém à outra e se correlacionam em sua construção, onde o relacionamento entre teoria e prática possibilitará o dinamismo e transformação entre ambas continuamente. A reflexão que se constitui aqui é a articulação dinâmica entre teoria e prática, para transformar as representações sobre a realidade e das ações concretas sobre essa mesma realidade num processo dialético, no qual reflexão, teoria e prática se correlacionam mutuamente, podendo o professor provocar mudanças em seu meio e estas possibilitem novas formas de atividades e de posturas diante de sua prática.

A prática tomada como autosuficiente não passa de mera técnica, pois sob o ponto de vista apenas da prática, o indivíduo se torna autômato, um simples repetidor de posturas e comportamentos que por ele não foram refletidos, sem nenhum compromisso com a realidade que atualmente se apresenta. Como afirma Mager (1976) "Se você não sabe para onde está indo, é difícil selecionar meios para chegar lá." (MAGER, 1976, p.5). Nesse sentido, torna-se evidente o papel da teoria como orientadora da *práxis* pedagógica, pois é através dela que o educador sabe qual rumo tomar e como agir diante de transformar a sua realidade educativa.

A teoria se concretiza como condição necessária à construção dos conhecimentos inerentes aos saberes docentes, pois concebe a forma e a postura do educador e dirige a sua prática numa inter-relação dinâmica com a realidade. Do mesmo modo, a prática também

necessita da teoria como alicerce, para não se encontrar no escuro abismo da casualidade e esvaziamento das ações educativas. Sendo assim, Pimenta (2005) complementa, dizendo que: “a atividade teórica não leva por se só à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado a prática também não fala por se mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.” (PIMENTA, 2005, p. 34).

A partir dessa reflexão, pode-se afirmar que a ação docente, enquanto ação transformadora que se renova na teoria e na prática, requer repensar como esses educadores se preparam para atuar no exercício da função docente e de como essa formação oferece o suporte necessário para integrar teoria e prática, na realidade educativa que hoje encontramos nas escolas públicas; de acordo com Giroux (1988):

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte isto se deve à observação da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. (GIROUX, 1988).

E, nessa perspectiva, pode-se afirmar que mais importante do que criar novos espaços de formação, é necessidade repensar o papel político e pedagógico do professor, por meio do qual a reflexão se concretiza como fator determinante desse processo. A Nova LDB (9394/96) também prescreve os fundamentos para a formação dos profissionais da educação, dá-se ênfase a teoria e a prática, para então compreender a formação como um processo:

- I - associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.
- II – o aprimoramento da formação e experiências anteriores instituições de ensino e outras atividades. (LDB 9394/96 Art. 617).

Repensar este novo perfil de profissional em que as unidades teoria e prática são fundamentais, faz-se estritamente importante, num cenário em constante mutação, que contemple ainda a capacidade para a educação continuada, para o desenvolvimento de técnicas e aptidões e, principalmente, a competência para assimilar e promover mudanças. Um preparo que não se esgote nos cursos de formação, mas que, através dele, permita a reflexão de sua prática atrelada a sua formação profissional e continuada. Conforme Nóvoa (MEC, 1986, p.106 in NÓVOA) “O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática

docente, que lhe permita repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes.” Com base nesse contexto, acredita-se que a práxis traz uma compreensão da construção da realidade produzida pelos sujeitos do processo. Segundo Benincá (2002):

A prática da reflexão assumida no contexto da práxis pedagógica apresenta-se como uma estratégia política adequada à transformação. Num primeiro momento, a reflexão metódica opera a transformação do sujeito, que, por sua vez, pode transformar seu cotidiano. O conhecimento produzido nesse processo é um reinvestimento no próprio sujeito da ação. O produto, portanto, do trabalho metódico da reflexão não se separa do produtor, mas o qualifica e capacita para uma ação de melhor qualidade; trata-se de um processo permanente de capacitação humana e profissional. (BENINCÁ, 2002, p. 62-63).

Para tanto, deve-se ir além do associar teorias e práticas, para repensar nossas ações constantemente, atribuir um olhar crítico sobre a realidade que se apresenta no dinamismo de um mundo de globalizado, situando-nos como agentes políticos provocadores de mudanças no contexto que estamos inseridos. Para Freire (1987):

Somente nos tornaremos críticos se vivermos a totalidade da práxis, ou seja, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez mais o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade (FREIRE, 1987, p.128, *apud* WESCHENFELDER, p.154, 2003).

O exercício de reflexão sobre teoria e a prática deve ser sistemático desde o início do curso de formação de professores. A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido por ação-reflexão-ação, e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Conceber a relação teoria-prática de maneira problemática é tarefa do educador, que pretende alcançar uma educação de qualidade.

3.5 HISTORIOGRAFIA DO MANUAL ESCOLAR

O manual escolar, desde os primeiros momentos da sua aplicação, como recurso didático, pode ser considerado uma consequência do desenvolvimento da imprensa. Antes, o ensino baseava-se inteiramente em exposição oral e no armazenamento e reprodução dos saberes, mas,

desde que a imprensa começou a se generalizar, as instituições de ensino também passaram a recorrer a essa tecnologia. Segundo observação de Santomé (1998):

Um dos primeiros livros textos foi a obra de Juan Amós Canário: *Orbis Sensualium Pictus* (escrita em quatro idiomas: Latim, alemão, Francês e Italiano), datada de 1658, de Nuremberg; na tentativa de colocar algumas recomendações didáticas. (SANTOMÉ, 1998, p. 154).

Embora a Historiografia da época comprove a existência de livros infantis ilustrados, pode-se afirmar que este é o primeiro “livro-texto” que incluía ilustrações como parte das lições e como estratégia para facilitar aos leitores a compreensão das informações escritas e sua aprendizagem. Naquele momento histórico, o manual surgiu com o intuito de sistematizar o conhecimento em virtude de sua dependência com o poder do estado.

Como decorrência do surgimento desse material metodológico, o aparecimento de “livros-texto” foi simultâneo com a difusão dos catecismos. As Igrejas Católicas e Protestantes, por exemplo, especialmente após o movimento da Reforma em seu afã de proselitismo e controle, promoveram a educação como instrumento para a evangelização e a cristianização, editando com esta finalidade catecismos e cartilhas. Desse modo, enquanto ensinavam a ler a Bíblia, divulgavam o conhecimento.

A trajetória do manual escolar no Brasil tem início em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro, que só entra em vigor no ano 1934, quando Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação. Em 1938, o livro didático entra na pauta de discussão do governo. O Decreto-Lei nº 1006/38 institui a Comissão Nacional do Livro Didático para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. No entanto, das inúmeras iniciativas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos, só foi possível com a extinção em 1997 da Fundação de Assistência ao estudante (FAE), e com a transferência da política de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A partir dessa data, deu-se a produção e distribuição contínua e massiva dessas obras. Nesta perspectiva, corrobora Hallewell (2017):

Muitos dos livros da Garnier, forma escritos por J. M. de Macedo e pelo mais velho dos Fernandes Pinheiro (Joaquim Caetano), entre eles o curso elementar de Literatura Nacional, de F. Pinheiro (568 páginas, in 8º, 1862, que deve ter sido o primeiro livro didático sobre a literatura Brasileira, ainda que a matéria seja tratada apenas em uma parte de um trabalho que cobre toda a literatura em Língua Portuguesa.) (HALLEWELL, 2017 p. 243).

No Brasil, anos mais tarde, o movimento enciclopedista manifestou uma notável preocupação por ordenar e sistematizar o conhecimento que foi sendo construído a um ritmo mais acelerado que em épocas passadas. Isso promoveu uma marca importante na forma e conteúdo dos manuais escolares, condensando, muitas vezes, em um único livro, os saberes básicos dos quais uma pessoa precisa para deixar de ser considerada “analfabeta”. Com vista nesta abordagem, Santomé (1998) afirma:

Na medida em que o estado estabelece um caráter de obrigatoriedade, certos conteúdos culturais a serem desenvolvidos nos diversos cursos, ciclos e níveis do sistema educacional, as editoras usam esse alibi para oferecer livros-texto com categoria de produtos que não pode ser de outra forma. As campanhas publicitárias precisarão convencer o corpo docente de que os temas tratados em suas publicações seguem o programa oficial aprovado pelo governo. (SANTOMÉ, 1998, p. 156).

Esse fato não passou de uma imposição autoritária que normatizou as publicações dos manuais escolares, pois ao passar por uma verificação e censura, propôs uma ameaça contra a liberdade de consciência. Desse modo, em um Estado onde são decretados oficialmente os conteúdos culturais e destrezas necessárias para considerar o indivíduo enquanto um cidadão educado existe o perigo de impor determinados conhecimentos, conceitos, procedimentos, valores e concepções da realidade, deixando outros à margem, como acontece com a Literatura.

Foi no final da década de 2000, o Ministério da Educação lança o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA. O programa se estende aos alunos jovens e adultos matriculados em escolas públicas no Brasil. A Resolução nº 51/2009 considera a necessidade de estabelecer um PNLD-EJA nessa modalidade de ensino que até então dispunha desse direito. A Educação de Jovens e Adultos foi incorporada ao PNLD com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Com distribuição de livros, inicialmente, a título de doação, a entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). A ampliação do Programa (PNLA) aconteceu no ano de 2010, “passando a incorporar, além dos alfabetizando inscritos no PBA, todos os estudantes de turmas regulares de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino”. (BRASIL, 2014, p. 15). Desse modo, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) foi criado pelo decreto nº 91.542 de 08/85 e se consolida pela aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para estudantes de escolas públicas a partir de recursos federais.

Com efeito, a resolução nº51/2009 criou o PNLDEJA (Programa Nacional do Livro Didático para a EJA) voltado para a aquisição de livros didáticos específicos a essa demanda (EJA). O programa amplia, para a EJA, o direito ao livro didático, visando garantir o acesso a material didático com a distribuição de livros didáticos adequados como recurso básico no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, em 2010, o PNLA foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático para a EJA, que garantiu a distribuição de obras didáticas para todas as Instituições parceiras do PBA e para todas as escolas públicas com turmas de 1º ao 9ºano do ensino fundamental. A edição do PNLDEJA de 2014 incorpora “a Alfabetização, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.” (BRASIL, 2014, p.15).

O que se traz a lume em relação ao livro didático é que diante de um processo massivo de elaboração e revisão do material, esse objeto torna-se complexo se tentarmos compreendê-lo em seus ambientes de criação e de uso, pois para isso, requer que o pensemos em olhares diferentes e em sua utilidade nas diversas situações que podem aparecer, desde sua concepção, produção e até sua aquisição e uso pela escola.

Por tratar-se de produto de mercado, o LD é um objeto que pode ser visto “como veículo de valores ideológicos ou culturais”. (BITTENCOURT, 2004, p.471), sendo possível nele identificar marcas enunciativas de discursos em suas páginas, que influenciam o fazer pedagógico na escola: o professor, a voz que transmite a enunciação do livro é o responsável pela formação dos estudantes, que recebem nas interações em sala de aula, uma carga de valores formados.

De modo que, o LD, então, possuiria uma característica manipuladora e, ao mesmo tempo, subjetiva, afinal a leitura, por meio dos discursos, é atualizada no ato individual no momento da enunciação do sujeito. O uso do livro didático por quem o venha utilizar determinaria colaborando, em alguma medida, para a formação sociocultural dos estudantes e os modos de ser transformados dentro do espaço escolar. “O professor faz sua leitura da leitura do livro”, que transmite sua visão de leitura para os estudantes, que passam a ler o livro, de alguma forma influenciada pela leitura do professor. Constatemos, nesse ponto, que há várias leituras de mundo já formadas desde a elaboração do livro didático, até que este chegue ao estudante.

Nesta situação, o LD, nosso objeto de análise, traz algumas implicações de ordem objetiva quanto à leitura do texto literário no mencionado material didático, visto que no edital de inscrição para avaliação de obras didática para o PNLD-EJA, já estão postas orientações,

tanto curriculares quanto técnicas, isto é, pré-requisitos que habilitariam a editora que venha a se inscrever.

Por ser o nosso objeto de análise o LD, notamos neste ponto, algumas das implicações recorrentes quanto à apresentação dos conteúdos disciplinares no livro, pois às editoras é imprescindível seguir as orientações do edital de forma que estejam no perfil de produção dos Manuais Escolares. É como um processo de adequação: se há uma proposta curricular que visa proporcionar a literatura ao aluno da EJA, a mesma apareceria, então, sujeita às formalidades do LD. Ao utilizarmos o termo “adequação”, queremos dizer com isso que o texto literário é envolto em um emaranhado de objetivos formativos que acabam por segmentar o texto literário de sua originalidade, sendo colocado em recortes no LD, o que acaba por promover uma leitura “terceirizada” deste.

3.6 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm o papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. Vale lembrar que a importância desse documento atualmente na educação brasileira é perceptível. Basta observar o aumento de programas para formação de professores, bem como o da influência na política da edição de livros didáticos, entre outros avanços.

O lançamento dos PCNEM foi resultado de meses de trabalho e de discussões realizados por especialistas e educadores de todo o país, no intuito de mobilizar o ambiente educacional e de atender a ações variadas como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), reforma do Ensino Médio e profissionalizante, desenvolvimento de equipamentos de educação a distância, produção de livros e de materiais didáticos, sistemas de avaliações do ensino fundamental e médio, em nível nacional. Nesse discurso assumido pelos PCNEM, pode-se notar uma crítica ao ensino tradicional, entendido como aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e de escrita, artificialidade e fragmentação dos trabalhos, a visão de língua como sistema fixo e imutável de regras, o uso do texto como pretexto para o ensino da Gramática e para a insinuação de valores morais, a excessiva valorização da Gramática Normativa e das regras de exceção, o preconceito contra as formas de oralidade e contra as variedades não padrão, o ensino descontextualizado da metalinguagem apoiado em fragmentos linguísticos e frases soltas.

Nesse sentido, a finalidade do ensino de língua portuguesa, segundo o documento, deixa de ser, exclusivamente, o desenvolvimento de habilidades de leitura, de produção ou domínio da língua escrita padrões, e passa a ser o domínio da competência textual que ultrapassa os limites escolares, na solução dos problemas da vida como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado.

Os PCNEM, baseados no imaginário social que promove a escola como instituição autorizada pela cultura de ensinar a ler e a escrever e como detentora do saber legítimo é oferecido como referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e como contribuição a técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas, conforme pode-se ler na Apresentação do documento.

A disciplina Língua Portuguesa, na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si.

É conveniente ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa passa a ser repensado por razões peculiares ao desenvolvimento de novos paradigmas no campo das ciências e da linguagem que orientam as discussões a partir de conhecimentos sobre quem ensina e quem aprende; sobre como se ensina e como se aprende; sobre linguagem e língua. Pesquisas na área interdisciplinar, como psicologia, sociologia, linguística, psicolinguística e sociolinguística, desencadeiam um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação das noções de erro construtivo, de conflito cognitivo, de conhecimento prévio que o aluno traz para a escola, de construção de conhecimento etc.

Por outro lado, o campo das ciências da linguagem aponta para a concepção da linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais, para a percepção das diferenças dialetais, para a necessidade de se ensinar a partir da diversidade textual, para adoção das práticas de leitura e produção e de análise linguística em suas condições de uso e de reflexão como conteúdo da disciplina.

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Língua Portuguesa, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Muitos professores e alguns pais ou responsáveis pelos alunos chegam a criticar

essa ausência de “aprendizagem”, e ainda questionam por que eles chegam ao final do Ensino Médio sem dominar as nomenclaturas gramaticais.

A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em “uma camisa de força incompreensível” para os alunos, visto que o que é transmitido na escola, muitas vezes não é usado na prática, ou seja, a escola ainda não atentou para a importância dos variados gêneros textuais que precisam ser trabalhados com os alunos como forma de exercício para despertar o seu interesse.

Os estudos literários seguem o mesmo ritmo. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível nesse nível de ensino. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno, pois não têm fundamentos sustentáveis para eles. Quando os professores deixam o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre são surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar.

Consequentemente, diante dessa situação, fica o questionamento sobre como organizar o currículo da disciplina no Ensino Médio. Muitos são os problemas oriundos do domínio básico, principalmente da língua escrita, que o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental. Como resolvê-los? O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações.

É pertinente ressaltar que a comunicação é compreendida no sentido de um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua é compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais. A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está inserido, não sendo divorciada do contexto social vivido. Ela é dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar.

E com relação às suas escolhas curriculares, a disciplina Língua Portuguesa deve ser articulada com os pressupostos da área. Diferentemente de outras legislações, que estipulavam carga horária específica para a disciplina, o Parecer do CNE (Conselho Nacional de Educação) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) preconizam sua permanência de acordo

não só com a proposta pedagógica da escola, mas também em razão das competências a serem objetivadas na área, isto é, a escola deve decidir a carga horária da disciplina com base nos objetivos da escola e da aprendizagem com tratamento interdisciplinar.

Os objetivos da Educação Básica, no Art. 22 da LDB, já apontam a finalidade da disciplina, ou seja, “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores”. Nessa perspectiva, é importante mencionar também que o Art. 26, no seu Parágrafo 1º fala da obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa. Entende-se por estudo uma probabilidade de tratá-la como objeto de conhecimento em diálogo, já que o aluno domina, em diferentes graus, seu uso social. No Art. 27, quando a Lei fala sobre as diretrizes dos conteúdos curriculares, a questão da cidadania e do trabalho serve de exemplo do uso social da língua, vista como conhecimento de mundo em interação, em que a linguagem representa fonte da ética e estética em ação.

Na Seção IV em que a Lei dispõe sobre o Ensino Médio, destaca-se o aprofundamento dos conhecimentos como meta para continuar aprendendo; o aprimoramento do aluno como pessoa humana; e a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, em um mundo novo que se apresenta, no qual o caráter da Língua Portuguesa deve ser basicamente comunicativo. No Parecer do CNE, destaca-se a questão da formação ética, estética e política na e pela língua, vista como formadora de valores sociais e culturais. Integrada à área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, por sua natureza, basicamente, transdisciplinar de linguagem, entre as linguagens, que estruturam e é estruturado no social e que regulam o pensamento para certo sentido, o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Apenas considerando-a como linguagem, ação em interação, pode-se atender a comunicabilidade esperada dos alunos.

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal, está presente o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural. As expressões humanas incorporam todas as linguagens, mas, para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que para o professor de língua materna, ela é prioritária, como instrumento de trabalho.

O caráter sociointeracionista, da linguagem verbal, aponta para uma opção metodológica de constatação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. Como se sabe, a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico.

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros que o compõem. O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

A interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo. Semelhante distorção é responsável pelas dificuldades dos alunos em compreender estaticamente a gramática da língua que falam no cotidiano. Em geral, as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não “comunicam” ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos. Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais.

Dessa forma, um grande número de escolas brasileiras ainda dá muita ênfase às nomenclaturas da gramática. Não que seja um crime ensiná-las. O problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo. A gramática exagera em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de

análise/síntese. Esse procedimento de estudo da dimensão dialógica dos textos pressupõe abertura para construção de significações e dependência entre aqueles que se propõem a estudá-los.

O que se pode colocar como "novo" nos PCNEM é a ênfase no papel da escola quanto à utilização adequada da linguagem oral de forma mais competente em instâncias distintas daquelas do espaço privado: contextos informais, coloquiais e familiares. Normalmente, o uso da oralidade em público não é ensinado. É como se todas as pessoas, por já saberem falar a língua, o façam naturalmente (sem inibição ou medo) em qualquer situação. Não é verdade. Quantas vezes as pessoas se surpreendem em uma reunião mais formal, tendo o que dizer, querendo dizer e ao iniciarem sua fala, percebem que não conseguem articulá-las adequadamente as suas ideias e opiniões? Mesmo sabendo falar em outras situações, tendo o que falar, muitas vezes, não sabe fazê-lo, por não ter o domínio do como fazer. Deste modo, à medida que são expostas a inúmeras e diferentes situações e à medida que o fazem, podem avaliar adequadamente, acertar a sua exposição às observações e comentários feitos pelos ouvintes durante ou no final da apresentação de sua fala. Assim, vão se familiarizando e "naturalizando" sua fala em público (exposição oral de um tema estudado, por exemplo) demonstrando segurança e autonomia.

As sistematizações podem ser recorrentes a outros textos, como as classificações da gramática normativa ou das estéticas, produtos intertextuais reatualizados. Na prática da avaliação desses produtos, podem surgir adesões, contradições e até novas formas de classificação. É o denominado aprender a aprender, ou mais, aprender a escolher, sustentar as escolhas, no processo de verbalização, em que processos cognitivos são ativados, no jogo dialógico do "eu" e do "outro". Essa postura exige a aceitação por parte de professores e alunos da capacidade de avaliar-se perante si mesmo e o outro de forma menos prepotente. Haverá sempre o jogo da alteridade manifesto pela linguagem, o poder de manipular o discurso autoritário do "eu mando, você faz", os papéis assumidos pelos interlocutores que evitam ouvir os subalternos, porque esses não detêm, no turno do diálogo, o poder simbólico/econômico. As figuras mãe/pai/filho, professor/aluno, patrão/empregado podem servir de exemplo.

Não aceitar a diversidade de pontos de vista é um desvio comum em uma relação pouco democrática. A língua serve de faca afiada nessas situações. A comunicação acaba por sugerir, quando a pressão é grande, atitudes não verbalizadas como a violência simbólica ou física. O enfrentamento verbal ainda é a melhor saída, se não quiser gerenciar o caos.

Segundo os PCNEM, as competências objetivadas pela área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino

Médio. O documento deixa claro que a proposta não é reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social. Competências como:

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.

Em suma, em relação às competências, os PCNEM ressaltam:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno do Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores - a competência comunicativa vista pelo prisma da referência de valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (PCNEM, 1998, p. 131).

Deve-se compreender que o texto nem sempre se mostra mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugar-lo. Com, pela e na linguagem, as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia. Muitos sabem que trabalhar as questões referentes à linguagem não é trabalho só para o professor de Português. Sem dúvida, esse é um trabalho de todas as disciplinas, mas pode ser a Língua Portuguesa o “carro-chefe” de tais discussões. A interdisciplinaridade pode começar por aí e, conseqüentemente, a construção e o reconhecimento da intertextualidade.

Ainda de acordo com os PCNEM, o espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano,

mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos.

Muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. O ponto de vista, qualquer que seja, é um texto entre textos e será recriado em outro texto, objetivando a socialização das formas de pensar, agir e sentir, a necessidade de compreender a linguagem como parte do conhecimento de si própria e da cultura e a responsabilidade ética e estética do uso social da língua materna.

O interesse mais atual pelos PCNEM está relacionado também às quatro premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, (UNESCO), como eixos estruturais fundamentais da educação na sociedade contemporânea: “Aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver.” (PCNEM, 1999, p.29). Nisso se fundamenta a reforma curricular e a organização do Ensino Médio. Supondo que essas premissas venham a ser cumpridas, os professores já deveriam estar incorporando as orientações dos PCNEM, aos projetos pedagógicos de suas escolas, a seus programas de curso e, principalmente, em sua prática em sala de aula, conduzindo o processo de ensino aprendizagem segundo esse documento ministerial.

A Base Nacional Comum dos currículos do Ensino Médio no Artigo 10 (dez), incisos a, b e c da LDB aponta para esse processo de confronto e adequação por meio dos eixos norteadores em que a “eficácia das diretrizes curriculares supõe o exercício pleno da autonomia das escolas manifestada na formulação de uma proposta pedagógica própria” (PCNEM, 1999, p. 115).

Se começar a analisar os PCNEM para o Ensino Médio, será possível identificar que estes se dividem em quatro partes: *As Bases legais, Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias*. Priorizaremos nossa análise na parte II, *Linguagens, códigos e suas tecnologias* em que se discutem questões sobre a natureza da linguagem e o sentido do aprendizado na área, (objetivos e conteúdo) e a relação texto oral-escrito / gramática; prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística. A linguagem é aqui considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação. O principal eixo aqui é o respeito à

diversidade e o objetivo maior é estimular no aluno a curiosidade, o raciocínio e a capacidade de interpretar e intervir no mundo que o cerca;

Propriamente com relação aos PCNEM, essa não foi publicação livre de polêmicas quando do seu lançamento até os dias de hoje, visto que sua proposta está baseada num currículo integrado voltado para o “domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações”. (PCNEM, 1999, p.11). Algumas opiniões já emitidas por diversos autores compuseram as referências iniciais com que foi dirigindo ao campo de pesquisa, tendo oportunidade, ainda que inicialmente de verificá-las. Os Parâmetros cumprem de certa forma uma tríade no que diz respeito ao saber literário: o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular, orientar o professor na busca de outras abordagens e metodologias, além de servir como um ponto de referência para uma profunda modificação no modelo pedagógico brasileiro, começando pelo resgate da Ética e Convívio Social, a partir da própria escola.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cuja elaboração iniciou em 2004, tem sua justificativa nas discussões entre o MEC e as Secretarias Estaduais da Educação pautadas nas propostas dos PCNEM para orientar os programas e currículos da fase final da educação básica, inclusive abordar o trabalho a ser desenvolvido no estudo da Literatura.

Concentrou-se, portanto, a atenção na análise e nos conhecimentos de Literatura por considerarmos que esta tem ocupado, nos últimos anos, um papel marginal no ensino de Língua Portuguesa, embora concordemos com a ideia de que a literatura vá além das construções pragmáticas como o é o texto jornalístico, o científico, entre outros. Não podemos deixar de pontuar uma de suas marcas enquanto condição criativa e transgressora, que garante ao participante da leitura literária o exercício da liberdade podendo levá-lo aos limites extremos de uso da língua, conforme anuncia a análise de texto referendada nos PCNEM (2002):

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (PCNEM, 2002, p.144).

Na defesa, pois, da especificidade do ensino da Literatura, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio trazem para o centro da discussão o papel da literatura no currículo do Ensino Médio e coloca em questão as reflexões desde os últimos PCNEM. Nesse sentido, as OCNs constatarem em seus registros que a Literatura no início do séc. XX era um dos pilares da educação burguesa humanista que sempre logrou o “status” privilegiado entre as

outras disciplinas, graças à tradição letrada de uma elite que comandava o país. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo do saber, ter estudado os clássicos era demonstração de conhecimento e cultura. Porém, mudanças impuseram-se com as novas reformulações curriculares e o rápido desenvolvimento das técnicas como o jornalismo, a determinação do mercado e da mídia, entre outros, possibilitaram a ascensão de novos gêneros textuais, suprimindo os estudos literários atrelados aos seus valores, provocando a derrubada desses textos no estudo da língua.

4 CAMINHOS DA LIBERDADE: LITERATURA COMO ARTE LIBERTADORA

A noção de Literatura constitui uma representação da realidade herdada dos gregos que pode ser encontrada tanto em Aristóteles quanto em Platão. Essa concepção influencia ainda hoje a crítica da literatura. Independentemente dessa significação, é certo que as obras literárias guardam heranças históricas para as sociedades nas quais são produzidas. Por isso, as questões de gênero, raça, classe e identidade social promovem impacto sobre a forma como são escritas, distribuídas e recebidas.

Dessa forma, um grupo social pode discutir, via texto literário, suas diferenças, suas fraturas, suas desigualdades, ou seja, a imensa gama de fatores que constituem sua cultura. Assim, para formar leitores capazes de entender toda força da literatura, não basta apenas ler, é preciso fazer análise literária por meio do contato direto com a obra; o que ajudaria a entender o texto em todos os seus aspectos.

O ensino de Literatura, no Ensino Médio, ganha notoriedade com algumas publicações oficiais, sobretudo com os PCNEM e as OCNs e outros de caráter pedagógico e acadêmico. Apesar disso, os estudos e as edições já realizadas demonstram que a literatura ensinada nas escolas não atinge o objetivo maior do ensino literário: a leitura literária. As causas do insucesso do ensino de literatura são diversas e vão desde questões sociais mais amplas, como exemplo, o utilitarismo que nos cerca, às questões específicas do sistema de ensino como a leitura das obras para fins de vestibular, problemas na distribuição da carga horária, conteúdo programático, formação de professores e o próprio manual em questão.

Percebe-se que a Literatura, como toda arte, está vinculada à sociedade em que se origina. Não há sujeitos “indiferentes”, na realidade, de alguma forma, todos participam dos problemas vividos pela sociedade, apesar das diferenças de interesse e de classe social. A partir de sua experiência pessoal, de sua reserva psicológica e cultural, é que o sujeito transita e recria a realidade, dando origem a uma realidade ficcional, e é dessa forma que ele transmite seus conhecimentos. A Literatura é um instrumento de comunicação que cumpre o papel social de transmitir os conhecimentos e, principalmente, valores culturais de um povo.

Simple tamanho de um romance obriga comumente o escritor a depender de um patrono ou do auxílio de um editor. Já a poesia podia ser difundida de várias maneiras ao alcance da capacidade financeira do autor. Na verdade, no Brasil de meados do século XIX (assim como na Roma Antiga), os poetas tornavam-se conhecidos mais frequentemente através dos recitais públicos conhecidos mais

frequentemente através dos recitais públicos do que da leitura. Escrever poesia também consome muito menos tempo do que escrever romance, o que torna mais fácil ser um poeta amador do que um romancista em tempo parcial. (HALLEWELL, 2017 p.241).

Concernente a isso, o ensino de Literatura é discutido com especial atenção na contemporaneidade graças aos avanços da teoria literária, da literatura comparada e dos pressupostos pedagógicos estabelecidos pelos legisladores da educação. É por essa razão, que os manuais escolares constituíram e constituem um tipo de literatura complexa, um cenário onde têm atuado vários sujeitos, cujas motivações diferem de um grupo para outro.

Dito isto, se for realizada uma volta ao tempo às narrativas literárias e biografias de diversas épocas da história, é possível encontrar relatos de punições, censuras e sansões com relação à literatura, sobretudo por a ela estar atribuído um caráter subversivo, principalmente as obras não canônicas que estavam fora da lista prevista e prescrita pela escola e pela sociedade.

Por essa razão, uma análise mais apurada dos manuais escolares se faz cada vez mais necessária, uma vez que as tarefas educacionais efetuadas nas instituições escolares estão muito condicionadas por este instrumento. Um instrumento que, em sua maioria, apresenta os textos literários a partir de fragmentos e em muitos casos, como pretexto para o ensino gramatical fugindo à essência interdisciplinar dos PCNEM que repudia o ensino fragmentado. Assim, podemos afirmar que o livro didático é a ferramenta pela qual ocorre a reprodução do conhecimento acadêmico, necessário apenas para promoção dos alunos e sobrevivência das editoras. Se buscar reconhecer as comunidades políticas em suas dimensões autônomas ou estatais, pode-se dizer que também predominam os denominados livros “centralistas”, textos voltados para difusão da história, cultura, idioma e formas de vida, trabalho e governo. Sobretudo, os livros didáticos de Língua Portuguesa que priorizam uma concepção do Brasil enquanto nação homogeneizada.

Referente aos efeitos do desenvolvimento no processo educativo, a linguagem constituinte no livro didático deveria “contemplar a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação” (PCNEM, 1999, p. 124). Dessa forma, a literatura apresentada no livro didático propõe, por assim dizer, o conhecimento compartimentalizado. Nessa perspectiva, a contradição se faz presente e a adequação necessária entre as propostas dos PCNEM com referência ao trabalho de Literatura apresentado nesses livros, porque:

Os estudos literários e a história da literatura costumam ser foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. (...). Além do mais, na perspectiva dos estudos gramaticais na escola, centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise, e essa deslocada do uso, da função e do texto. (PCNEM, 1999, p.137).

Interessa, ainda, entender o que diz a disciplina na LDB nº 5.692/71 acerca da dicotomia entre Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira):

A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. (...) E há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido. (PCNEM, 1999, p. 137).

Contrariando o que previu essa lei, os PCNEM propõem a experiência do ensino da língua em sua totalidade, na qual não haja a separação real entre o estudo da língua, da literatura e da produção de texto; de maneira que o estudo literário assuma um contato de caráter efetivo com o texto. A partir daí é possível experimentar a sensação de estranhamento e alteridade que a estrutura peculiar do texto literário promove pelo uso incomum da linguagem que consegue produzir no leitor uma possibilidade de fruição estética.

A empresa não tinha o mesmo elevado conceito junto a intelligentsia brasileira. Esta lamentava – com algum fundamento, mas com pouca justiça – que em uma década de intensa realização literária não tivesse publicado mais do que dois novos autores nacionais importantes: Vianna Moog e o próprio Érico Veríssimo. Ambos eram do Rio Grande do Sul, e de fato, nesse período (década de 1930 e começo dos anos de 1940), a Globo publicou considerável número de autores locais, mas, com exceções daqueles dois, não havia outros nomes novos de significação nacional. (HALLEWELL, 2017 p. 450-451).

Dessa forma, para cumprir com esses objetivos, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, como até hoje tem ocorrido, mesmo com a publicação dos PCNEM e, posteriormente, pelas OCNs que apontam para o caráter secundário dessas questões, com vistas na ampliação e articulação dos conhecimentos e competências em detrimento da memorização de regras gramaticais ou determinados movimentos literários.

4.1 AS OBRAS LITERÁRIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA

Não se pode negar que o contato dos estudantes com a leitura de textos literários passa, predominantemente, pelos livros didáticos da escola, e que estes, em sua maioria, primam por uma educação clássica, enfatizando a formação intelectual e colocando o texto escrito como passagem para uma literatura que serve como modelo consagrado de ensino da língua nacional.

Esse modelo de ensino da língua pautado na leitura de textos literários começou a ser delimitada no final do século XIX, quando a escolarização, tornada obrigatória, institucionalizou o ensino, além de ter proporcionado o direito à educação aos estudantes brasileiros das camadas populares. O estudante, cujo contato com o mundo se fazia apenas pelo ato de ouvir e ver passou, por meio da escola, a ter acesso à cultura escrita, e esta, passou a ser transformada em instrumento pedagógico.

Nesta perspectiva de compreender sobre o tratamento dado ao texto literário no LD da EJA, notamos, nesse momento, como funciona o processo pelo qual passa o livro antes de chegar à escola para uso em sala de aula. As editoras que se interessem em participar do certame para produzir os LD para a EJA devem passar por várias etapas até serem selecionados. As obras didáticas devem adequar-se às condições e especificidades conforme o edital de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para PNLD. De acordo com o que verificamos no edital do PNLD-EJA 2014, encontramos:

O objeto do edital: a convocação de obras didáticas interessadas; Prazos a cumprir: referente a cadastros, inscrição e entrega das obras em data pré-determinadas; Especificidades a seguir quanto à caracterização das obras: as obras inscritas são aceitas para participar de acordo com categorias especificadas³⁶³⁴.

Desse modo, o referido edital, no subitem 3.15., considera, para a elaboração das obras didáticas, que o componente curricular deve ser:

³⁶Conforme edital de convocação de obras didáticas para inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLDEJA 2014 temos: categoria 1: obra didática, consumível, destinada à alfabetização de jovens e adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e aos alunos das escolas públicas que mantenham turmas exclusivamente de alfabetização de jovens e adultos; Categoria 2: coleção didática, consumível, destinada aos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, compreendendo as etapas/ciclos de alfabetização e subsequentes; Categoria 3: obra didática regional, consumível, destinada aos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na seguinte composição; Categoria 4: Coleção didática, consumível, destinada aos anos finais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Categoria 5: coleção didática, consumível, destinada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O conjunto de aprendizagens, constituído por disciplinas, conteúdos ou conteúdos programáticos, práticas educativas, ou áreas de conhecimento integrantes do currículo do ensino fundamental e do ensino médio na modalidade EJA. Dessa forma, consideram-se componentes curriculares mínimos para a Educação de Jovens e Adultos, sem prejuízo de outros que possam contribuir para a formação dos alunos, em cada uma das etapas, conforme prevê as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução N°01/2000), e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Resolução N° 02/2012).

Tabela 19: Educação de Jovens e Adultos

Etapas da Educação de Jovens e Adultos	Componentes curriculares mínimos
Anos iniciais ou 1° ao 5° Ano do Ensino Fundamental	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte e Ciências
Anos finais ou 6° ao 9° Ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)
Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Biologia, Filosofia, Sociologia, Química, Física e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)

Fonte: Guia do PNLDEJA 2014

Assim, nos conteúdos do livro impresso, há uma estrutura editorial a ser seguida, bem como a definição de critérios de exclusão, remetendo à ideia de uma seleção das obras aprovadas, em que, depois de selecionadas, comporá o guia do LD: o que deve e o que não conter nas capas (primeira, segunda, terceira e quarta); folha de rosto (frente e verso); miolo dos

exemplares do aluno e do educador; lombada; contracapa; além de outras orientações relacionadas a outros suportes (CD, DVD) que acompanhem os livros.

Ademais, a presença das editoras é real, que se adequando ao estilo proposto de alcançar um desempenho solicitado pelo Edital, busca a competência necessária, atender todos os critérios de seleção para, então, ser avaliado (pelo sensor ministerial que fará sanção positiva ou negativa). Nesse caso, há uma grande preocupação em chegar a um resultado que ultrapassa unicamente a segurança da qualidade do material didático, pois, além de conteúdos de aprendizagem escolar expostos na perspectiva de visão dos autores que o produzem, nesse processo se colocam editoras comprometidas em atender critérios de seleção que fará com que o material didático produzido seja vendido em grande quantidade, elevando, assim, a importância do quantitativo de vendas de livros pelas editoras e o potencial de mercado.

4.2 O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO NORMATIZADOR DO ESTADO

Depois de aprovado no processo de inscrição e avaliação das obras didáticas, estas farão parte do guia do LD, que funciona como parte do resultado positivo. Dentre várias obras didáticas ali resenhadas, aquelas que forem escolhidas pelas escolas chegarão ao desempenho objetivado, ou seja, a venda do material em grande quantidade. No final do guia, podemos notar a continuação do processo avaliativo dessas obras por meio da apresentação de uma ficha de avaliação. As obras inscritas serão avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC) que obedecerá à adequação do conteúdo pedagógico³⁷. As obras adequadas conforme os editais são resenhadas e apresentadas no guia, em que nas resenhas constam as propostas pedagógico-metodológicas, a forma de abordagem, os critérios de organização dos conteúdos e a composição gráfica.

O conteúdo do guia do LD se resume na caracterização das obras didáticas escolhidas (pontos positivos e negativos) e a descrição destas, e em como funciona o processo de seleção que se desdobra em três fases: a triagem, que diz respeito às exigências técnicas da estrutura editorial; a pré-análise; adequação das obras e a avaliação pedagógica. Esta consiste na submissão das obras aos critérios de eliminação, definidos em blocos, que consistem em: 1) Bases legais, diretrizes gerais que orientam a EJA e princípios éticos; 2) Concepções teórico-

³⁷Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34163> Acessado em: 28 de junho de 2019.

metodológicas do Manual do educador e articulação do Manual do educador com o Livro do aluno; 3) Concepções teórico-metodológicas do Livro do aluno; 4) Aspectos gráficos e editoriais.

Vale ressaltar que o guia do LD tem a função de apresentar as obras que subsidiarão no processo de escolha por meio dessa apresentação. As resenhas descrevem as obras: caracterização geral da coleção, que trata das áreas de conhecimento, proposta de ensino, estrutura interna dos volumes; adequação da coleção à EJA trata da abordagem das referências curriculares; componente curricular trata da proposta pedagógica relacionada a cada disciplina; recomendação para uso em sala de aula descreve as atividades propostas no livro, pontos positivos e/ou negativos referentes à proposta didática e outros.

4.3 ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS: ORGANIZAÇÃO DAS COLEÇÕES

Foram analisadas duas PNLD EJA: Coleção Viver, Aprender (ALMEIDA et.al., 2013); o volume de Linguagens e Cultura; e Tempo de aprender (SILVA et. al., 2009). Para critérios de descrição dos livros, adotamos inicialmente a estrutura de organização de cada obra das coleções referidas, os textos e as atividades distribuídos em cada unidade, nos capítulos e nas seções apresentadas.

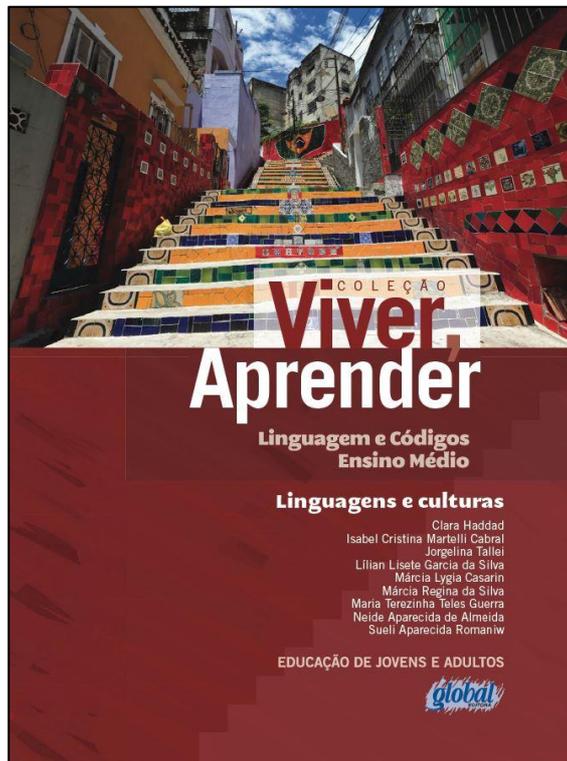
Viver, aprender

Considerando aspectos descritivos do livro, a obra “Viver, aprender” é multisseriada, composta por três volumes, sendo um para cada disciplina (língua portuguesa, matemática, história, geografia, biologia, química, física, sociologia, filosofia, arte e línguas estrangeiras modernas (inglês e/ou espanhol). Abrange o Ensino Médio (1^a à 3^a séries) e acompanha um CD de áudio da disciplina língua inglesa.

O livro está dividido por áreas do conhecimento: Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática identifica cada disciplina por cores diferentes. O volume de Linguagem e Códigos, nosso objeto de estudo, é representado pela cor vermelha e está organizado em três etapas, com duas unidades, dez capítulos dedicados ao estudo de língua materna, arte e Literatura e segunda unidade ao estudo das línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol). Na Etapa 1 e Unidade 1, com o tema gerador Linguagens para Comunicação, Etapa 1

unidade 2 Línguas estrangeiras no Brasil; Etapa 2 Unidade 1 com tema Visões, unidade 2- Abrindo caminhos pelo mundo; Etapa 3 traz um grande tema gerador: cidadania e conflitos no mundo contemporâneo, Unidade 1-A caminho da modernidade e Unidade 2 –Culturas na globalização. A capa contém elementos que podemos associar ao tema “conquistas”, a partir da perspectiva metonímica indicada pela presença dos degraus na sequência de imagens justapostas sintagmatically.

Figura 8: Capa do livro Viver, Aprender (ALMEIDA et.al., 2013)



Fonte: (ALMEIDA et.al., p. 01, 2013)

As escadarias e as construções (casas e prédios) como símbolos de resistência são o que permite a realização das atividades humanas, mobilizada como metáfora as conquistas. Como representação de um caminho a ser percorrido e obstáculos a serem vencidos. De maneira

figurada, os estudantes Jovens e Adultos veem que o retorno à escola e de seu reencontro com a leitura de maneira a ampliar seus conhecimentos e suas experiências de vida.

A escolha do título da obra como temática, certamente não é aleatória, tendo em vista o público ao qual se destina. Há, portanto, uma busca de aproximação com as preocupações do cotidiano desses destinatários, figurando a aproximação desde a capa. Outros elementos como contracapa, lombada, dados de catalogação, notas, etc., formam a organização do LD que se estrutura em unidades e capítulos, divididos em temas. Não esquecendo os elementos restantes, também importantes na totalidade da obra, nos interessam, nesse momento, os textos ali inscritos seguidos de atividades e orientação didática.

Ao analisar o livro, podemos descrevê-lo da seguinte maneira: três etapas que se dividem em duas unidades, com dez capítulos, sobre estudo da Língua e Literatura e com quatro capítulos que versam, sobre o estudo das línguas estrangeiras modernas. Podemos visualizar na tabela 20:

Tabela 20: Estrutura de unidade e de capítulo em Viver, Apender (ALMEIDA et.al., 2013)

<i>Unidades</i>	
<i>Título</i>	Como está estruturada a unidade
<i>Tema gerador</i>	Texto imagéticos, ilustrações, textos
<i>Nesta Unidade</i>	Resumo do que será tratado na unidade
<i>Capítulo da Unidade</i>	Descrição dos títulos de cada Capítulo
<i>Capítulos</i>	
<i>Título</i>	A cada um traz um título específico
<i>Texto imagético e texto introdutório</i>	Apresenta-se, cada um, com texto/imagem utilizados como recurso para introduzir o conteúdo
<i>Para criar I, II e III</i>	Averiguar a aprendizagem sobre o que foi estudado a partir de produções verbais e não verbais, sobre o conteúdo tratado.
<i>Para debater I e II</i>	Proposta de atividades sobre o conteúdo estudado.
<i>Para refletir</i>	Leitura de textos de metalinguagem
<i>Compreensão textual</i>	Atividades de interpretação textual.
<i>Ler texto literário</i>	Reconhecimento da linguagem utilizada pelos autores.

<i>Análise literária</i>	Aprofundamento do estudo do texto literário, a partir das contribuições da teoria literária.
<i>Análise Linguística</i>	Atividades relacionadas aos conhecimentos linguísticos e estudo da nomenclatura gramatical
<i>Aplicar conhecimentos</i>	Resolução de atividades de exames externos (ENEM)
<i>Para ampliar seus estudos</i>	Sugestões para ajudar o aluno em seus. Estudos
<i>Gêneros textuais</i>	São apresentados no decorrer da unidade, com exercícios curtos.

Desse modo, leitura e literatura não se constituíam como disciplinas autônomas. Segundo Zilberman (1985), as duas eram consideradas e utilizadas apenas como instrumentos da língua. Nessa perspectiva, a leitura constitui elemento fundamental para a estruturação do ensino, pois se considera que esta constitui a sua base. A literatura, no mesmo caminho, também é explorada com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura, e a escola, cumpre destacar, “[...] se apropriou do livro didático como veículo de acesso à literatura no sentido de tornar literário, o escolar”. (ZILBERMAN, 1985, p. 25).

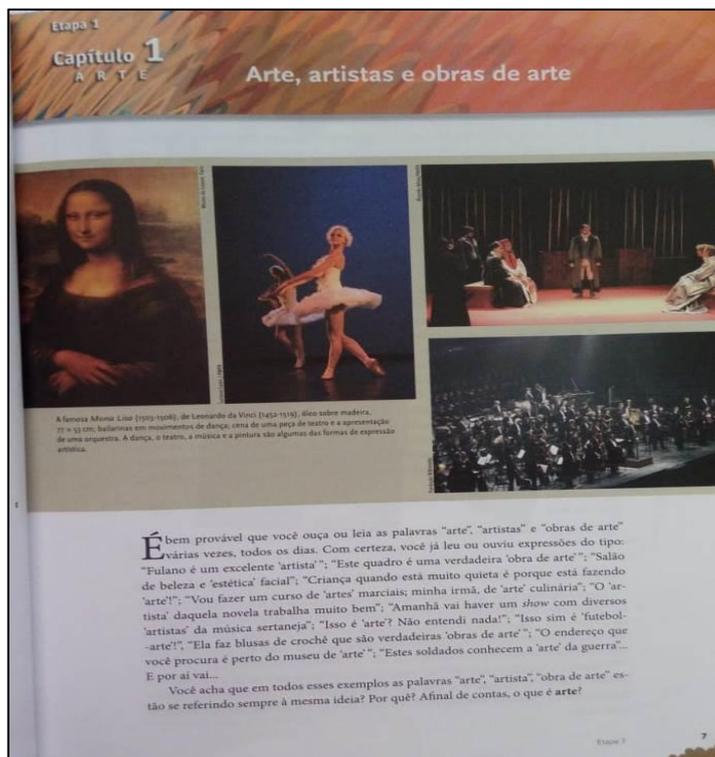
Assim, a tabela acima mostra que os elementos constantes no LD seguem uma estrutura que contribui para fazer um efeito de totalidade e fechamento. (SILVA; MELO, 2015, p. 21) Dessa forma, estariam os textos literários e não literários compondo a estrutura do livro, seguindo uma lógica da regularidade (LANDOWSKI, 2014b, p. 8), em que os textos e as atividades são desenvolvidos em um contínuo, em sequência que garante o cumprimento das atividades de leitura, o que acaba promovendo uma “ação programada sobre as coisas” (LANDOWSKI, 2014b, p. 19).

Podemos notar no início de uma das unidades, a exploração de componentes figurativos (BERTRAND, 2003, p. 208) que subsidiam de elementos para concretizar o tema “Arte e diversidade”. Isso se repete no início de todas as unidades do livro. No exemplo que veremos a seguir, é como se os valores manifestos nas imagens de Mosa Lisa, da dança clássica, da orquestra e do teatro se encarnassem na imagem. (BERTRAND, 2003, p.210).

Nas duas imagens do capítulo 2 do livro, Figura 9, notamos a continuidade do que será mostrado em todas as unidades a partir das figuras verbais e seguidas de textos explicativos que

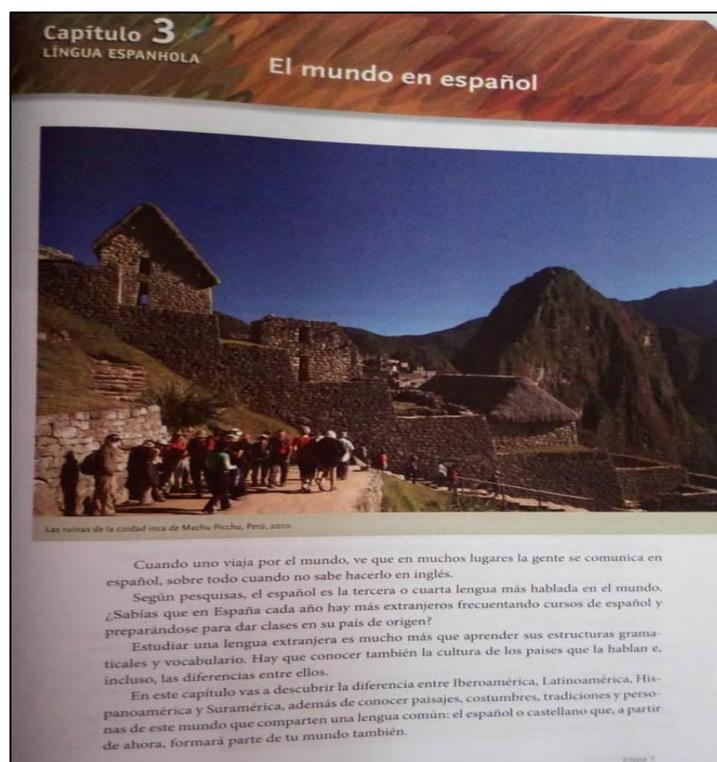
tratam (cultura, identidade, cartas, mitos africanos e indígenas, poesia, charges, textos informativos, jornalísticos, biografia, narrativas, fragmentos de clássicos e etc.) que fundamentam a temática desenvolvida na unidade. As atividades propostas desencadeiam uma ação ordenada e sequência, para se alcançar os objetivos. Como pode ser visto a seguir:

Figura 9: 1º Capítulodo Livro Viver, Aprender



Fonte: (ALMEIDA et.al., p.7 2013)

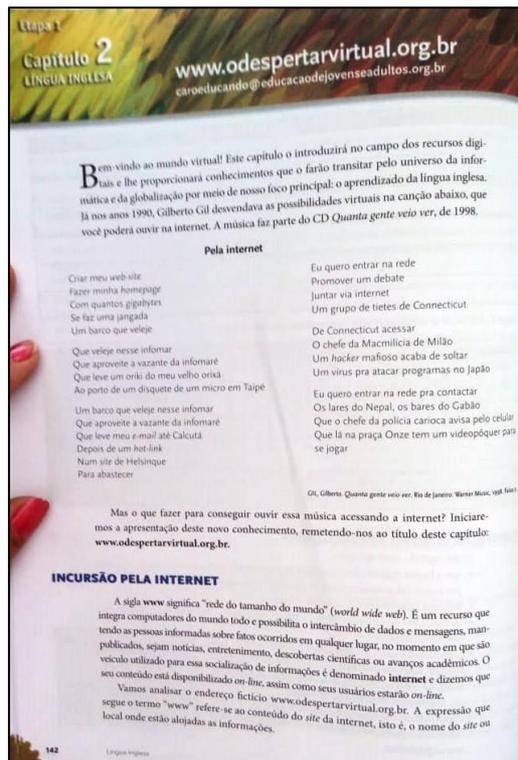
Figura 10:2º Capítulodo Livro Viver, Aprender



Fonte:(ALMEIDA et.al., p. 19, 2013)

A foto figura abaixo traz a luz os estrangeirismos, principalmente advindos da língua inglesa e sua contribuição para o léxico do português contemporâneo, com a ajuda da rede internacional de computadores (internet). A cada início de capítulo, a coleção “Viver, Aprender” os temas são apresentados por figuras e textos que devem ser trabalhados em sala de aula. A Língua estrutura-se em níveis, que são organizados em subsistemas, a saber: fonologia, morfologia, léxico e sintaxe. Apesar de estarem didaticamente separados, tais subsistemas se relacionam entre si e formam o sistema vivo e dinâmico que é a língua.

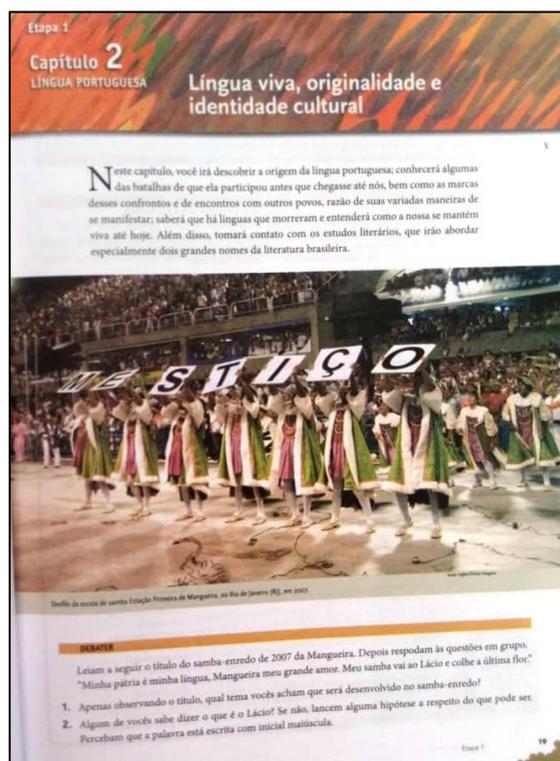
Figura 11: 2º Capítulo do Livro Viver, Aprender; Língua inglesa



Fonte: (ALMEIDA et.al., p. 142, 2013)

O léxico é o único domínio da Língua que se constitui de um sistema aberto, dinâmico, diferente dos demais, fonologia, morfologia e sintaxe, que se constituem de sistemas fechados. Como sistema aberto, segundo Oliveira e Isquierdo (2001, p. 9), “[...] o léxico deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, bem como, as inovações tecnológicas, transformações socioeconômicas e políticas ocorrida na sociedade”, constituindo, assim, um acervo do saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural.

Figura 12: 2º Capítulo de o Livro Viver, Aprender; Interpretação de texto



Fonte: (ALMEIDA et.al., p. 144, 2013)

Sobre esse caráter dinâmico do léxico, Mário Vilela (1994) afirma que o léxico é “[...] o elemento mais diretamente chamado a configurar o que há de novo e, por isso, é nele que se refletem mais clara e imediatamente todas as mudanças ou inovações políticas, econômicas, sociais, culturais ou científicas”. (VILELA, 1994, p. 14).

Desse modo, a foto do Capítulo três apresenta a língua espanhola deixada no final da etapa. Neste sentido, pensar a língua atrelada a questões sociais implica compreender o quanto a língua tem se constituído historicamente e culturalmente num jogo de poder para dominar, convencer, impor e prescrever à sociedade o que se deve pensar, valorizar, sentir, fazer, falar e que atitudes tomar. Dessa maneira, a língua, seja na dimensão étnica e racial, seja em outra perspectiva, não é apenas um instrumento para veicular informação e comunicar; na verdade, as interações sociais estão engendradas numa relação de poder, marcadas por intencionalidades e ideologias. Talvez por essa razão, a língua espanhola tem dito tratamento secundário nos LD. Conforme representa a imagem abaixo:

Figura 13: 2º Capítulo do Livro Viver, Aprender; Interpretação de texto



Fonte: (ALMEIDA et.al., p. 155, 2013)

Na foto de abertura da etapa três e no decorrer desta, temos a grata satisfação de encontrarmos em quase toda sua totalidade estudos das principais Obras Literárias canônicas. O que, a primeiro plano, seria intenção de colocar o aluno em contato com a cultura, com o texto literário, o qual é considerado um gênero de grande valor, passou a transformar a relação do aluno com a literatura, apenas como um pretexto para outras aprendizagens, como os estudos de análise literária e linguística. Nessa perspectiva, o aluno, em contato com o texto literário em tese, escreverá bem e bonito associado ao estilo literário, promoverá habilidades e a ampliação dos seus conhecimentos.

Neste sentido, o efeito de totalidade e fechamento referido por Silva; Melo (2015, p. 21) refere-se ao que pode representar um livro pela sua estrutura. Assim como na obra anterior, "Viver, Aprender, também traz os mesmos estilos de ordem, a ênfase a temas relacionados à esfera do trabalho, identidade e diversidade.

As leituras são baseadas no objetivo de cada seção e, para isso, o texto seria o principal aliado. A ideia de finalização do texto surge a cada item do capítulo, que define o que deve ser

feito pelos alunos com o uso do Texto como objeto de ensino e aprendizagem. A determinação dos objetivos também exerce a função totalizante do texto, pois acaba definindo uma maneira única para o texto ser lido. Podemos comparar uma forma de manipulação, que para Landowski significa: “Imiscuir-se em certo grau na “vida interior” de outrem, é tratar de influenciar (tipicamente, por meio da persuasão) nos motivos que outro sujeito possa ter para atuar num sentido determinado.” (LANDOWSKI, 2014a, p. 22).

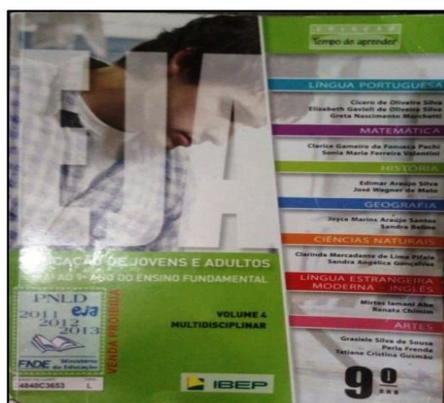
As atividades previstas no LD determinam o comportamento do professor e do leitor, que passam a agir de forma programada (LANDOWSKI, 2014a, p.22), seguindo todas as orientações a fim de concluir a sequência didática. Nesse caso, o professor teria o papel de destinador e, ao mesmo tempo, transmissor, enquanto o aluno seria o destinatário.

Coleção Tempo de aprender

Esta coleção apresenta volumes multidisciplinares que abrangem os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e acompanha um CD de áudio da disciplina língua inglesa. Os livros são organizados de cores diferentes para cada ano, o que permite a identificação deles pela cor que o representa, os temas que norteiam a obra é: identidade, diversidade e trabalho.

Fica evidenciado na capa (Figura 8) por várias linhas, com cores e textos que são tributados ao conjunto e lhe confere um efeito de excesso. Uma linha inclinada divide a página em dois blocos: à esquerda, encontramos uma fotografia sobre a qual em primeiro lugar aparece escrito em letras maiúsculas a palavra “EJA”. Logo, abaixo da foto, encontram-se as informações do livro como a série, o nome dos componentes curriculares e respectivos autores à direita. Como se pode constatar na figura abaixo:

Figura 14: Capa do livro Tempo de aprender do 9º ano



Fonte: (SILVA et al., p. 01, 2009)

Podemos associar o espaço da foto ao ambiente escolar, o aluno de cabeça baixa escrevendo. O uso da linguagem falada, em seguida à escrita, marca uma “[...] extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta, quer nos outros, quer nas bibliotecas [...]”, como afirma Henri Atlan (1972), em seu estudo sobre os sistemas auto-organizadores, aproximando linguagens e memórias, cujas palavras foram citadas por Florès (1972 *apud* LE GOFF, 1990, p. 425).

Considerando os critérios de descrição de obra, destacamos as seguintes informações, o livro didático pode ser assim descrito: após a capa, a contracapa, onde são repetidos os dados da capa; no verso, encontram-se os dados de catalogação, uma apresentação direcionada ao aluno, o sumário e, então, o início das unidades. Ao final de cada componente curricular, são apresentadas as referências bibliográficas; na última página, consta o hino nacional brasileiro. Dessa forma, a obra está organizada, conforme quadro abaixo:

Tabela 21: Disposição da organização do Livro (SILVA et al., 2009)

<i>Seções</i>	<i>Descrição</i>
<i>Pra começo de conversa</i>	Proposta de discussão, acerca do tema, com as contribuições dos alunos.
<i>Desvendando o tema</i>	Momento de leitura e reflexão do texto.
<i>Trabalhando com o texto</i>	Neste tópico, é dada a sequência didática da seção
<i>Ampliando o tema</i>	“Desvendando o tema”
<i>Sua vez</i>	Análise linguística das orações
<i>Trocando ideias</i>	Orientações para produção textual
<i>Vamos compartilhar?</i>	Propostas de oficinas e seminários para serem realizados pelos alunos
<i>Um olhar para a língua</i>	Análise e interpretação de texto Propostas de análises linguísticas
<i>Revelando o que aprendeu</i>	Avaliação e reflexão sobre as
<i>Olhe a escrita</i>	Compreensões dos alunos Trabalho com escrita de textos (estudo das regras gramaticais)

<p><i>Aprofundando o tema E eu com isso?</i></p>	<p>É prosseguimento didático, com exercícios Projetos relacionados ao tema envolvendo ações diferentes pelos Alunos.</p>
<p><i>Indicação de leituras</i></p>	<p>Indicação de leituras complementares às duas unidades das disciplinas</p>
<p><i>Glossário</i></p>	<p>Indica o significado da palavra desconhecida dentro do texto</p>
<p><i>Indicação de leituras complementares</i></p>	<p>Sugestões de leituras adicionais</p>

A estrutura apresentada na tabela anterior, assim como nas obras Viver, Aprender e Tempo de aprender, cultua o texto de maneira objetiva. A objetividade da leitura suprime a essência do texto e da leitura, que influenciada por outras instâncias, fazem com que a leitura perca a naturalidade. A tabela acima descreve um dos capítulos da obra em que os subitens à direita intitulam as atividades a serem realizadas com os textos no livro. Quanto à estrutura disposta para a organização dos conteúdos (textos e atividades), o livro didático está apresentado, Conforme figura abaixo:

Figura 15: Disposição dos conteúdos nos sumários do livro



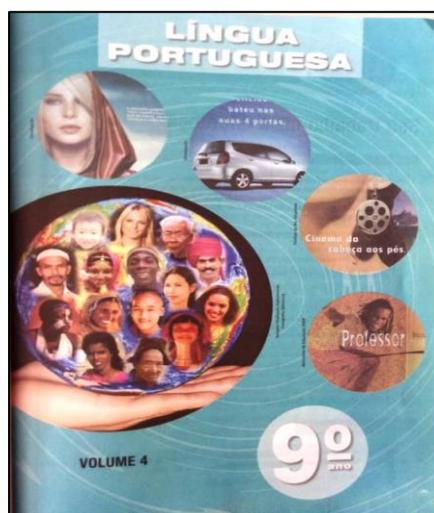
Fonte: (SILVA et al., p. 04, 2009)

Baseados nas contribuições de Cosson (2006), percebemos que, historicamente, vivenciamos, nesta coleção, um crescente descrédito em relação à literatura. O conhecimento científico levou a literatura a ser considerada e tratada como complemento da disciplina Língua Portuguesa durante muitos anos, quer seja pela justaposição à simples leitura no Ensino Fundamental, quer pelo seu caráter relacional à história literária no Ensino Fundamental e Médio. (COSSON, 2006, p. 9).

4.4 A LITERATURA NO CONTEXTO DO MANUAL ESCOLAR NA ATUALIDADE

Ao lançar mão da literatura, os livros didáticos acabam por induzir de forma acrítica e gradativa, alguns professores que com eles tentam democratizar o saber literário. O que podemos chamar de “democratização gradativa”, dá-se pelo fato de os livros fazerem parte de coleções; o primeiro com três volumes e o segundo com quatro volumes, enviados pelo governo para alunos da EJA, e que possuem uma mesma linha filosófica e ideológica. Isso pode acarretar, então, na construção de num grande equívoco dentro do ensino e aprendizagem, pois o contato dos textos literários como fonte artística com o aluno, passa a ter um teor mecânico, no qual a sensibilidade e a imaginação são apenas trabalhadas como suportes pedagógicos, o que não seria um grande problema, se não se perdesse o caráter lúdico e imaginário da literatura. Na imagem a seguir, veremos a abertura do livro didático na seção destinada a disciplina de língua portuguesa:

Figura 16: Abertura do livro didático na seção destinada a disciplina de língua portuguesa



Fonte: (SILVA et al., p. 05, 2009)

Dessa forma, os conhecimentos estipulados a serem ensinados na escola através do livro didático continuam ainda, como do seu surgimento, vinculados à leitura. Nesse contexto, a popularidade desses livros explica-se tendo em vista a sua adequação à estrutura curricular de ensino, deixando em segundo plano, os recursos de expressão, o uso estético da linguagem que a leitura literária propõe.

Sendo assim, o ensino de literatura enfrenta uma das principais dificuldades para a efetuação da sua função. A obra didática traz em seu conteúdo, salvo algumas exceções, roteiros prontos para o estudo de textos literários, delimitando e pré-selecionando, além dos tipos de textos, os critérios de análises a serem realizados, e, ao invés de conduzir o aluno a uma análise no tocante à arte literária, à sua compreensão e interpretação, centra-se apenas, no conteúdo e nas informações que o texto veicula e pretexto para análise linguística, como se pode verificar na figura abaixo.

Figura 17: Análise Linguística

UNIDADE 1 • TRABALHO E CONSUMO

Procurando ideias

1. Junto com um colega, copie os quadros-modelos a seguir em seu caderno. Discuta as situações mostradas neles e complete-os com as informações pedidas. Você deverá considerar as condições vividas pelo trabalhador, de acordo com o local em que atua.

a) Garçom

Boteco do Zé	Restaurante de hotel cinco estrelas
Salário	Salário
Uniforme	Uniforme
Como atende o cliente	Como atende o cliente

b) Taxista

Passeiro	Aeroporto Internacional
Salário	Salário
Carro	Carro
Como atende o cliente	Como atende o cliente

Depois de fazer os registros, partilhe as informações com sua turma.

Um olhar para a língua
Verbos de ligação / Verbos transitivos e intransitivos

1. Observe as frases a seguir.

I. No emprego anterior, Maria não **era** muito preocupada com horários.

II. Maria **pega** o ônibus errado. Ela **é** amiga do motorista; conversa com ele até o ponto final.

a) As palavras em destaque concordam com o sujeito das frases? Por quê?

b) Elas indicam ação ou modo de ser?

Além de expressar ações, os verbos podem indicar modos de ser, estado e fenômeno da natureza. Veja alguns exemplos:

Logo que **amanheceu**, Joana **pulou** da cama. A **moça estava** muito preocupada

fenômeno da natureza ação estado

24

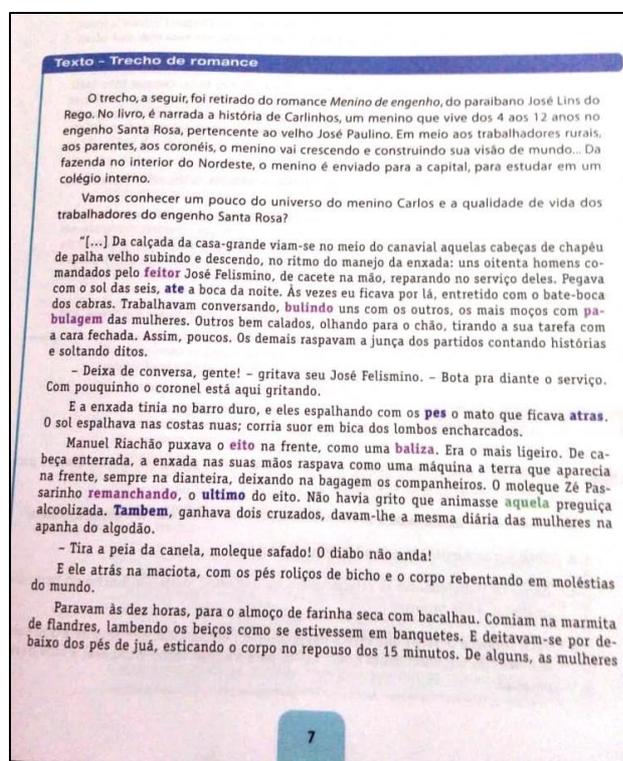
Fonte: (SILVA et al., p. 24, 2009)

Por outro lado, não se pode deixar de considerar a questão de que o livro didático é muitas vezes o único material didático do qual o professor disponibiliza em sala de aula. A esse respeito, Soares (1999) manifesta-se, dizendo que não há dúvidas acerca do enfoque secundário

dado à leitura literária nos livros didáticos, porém, em alguns casos, “é uma das últimas, senão a última oportunidade que tem a criança e o jovem de entrar em contato sistemático com a leitura, em especial, com a literatura.” (SOARES, 1999, p. 20).

Sem dúvidas, ao considerar a importância do caráter educativo da escola, torna-se imprescindível inserir a leitura de textos literários como elemento educador do aluno. Mas, muito embora, queira-se com o livro didático estar perto da aprendizagem instrucional que admite a medição do conhecimento, por outro lado, deve-se considerar também que, no tratamento literário, existe a aprendizagem da expressão, que contempla a forma, a observação, a análise, a avaliação e a “transformação que admite a interpretação”, campo destinado, por excelência, à literatura, e que podem e devem ser explorados na leitura dos textos literários, seja ele na sua forma íntegra, ou na sua forma recortada, como geralmente se apresentam nos livros didáticos.

Figura 18: Trecho do Romance Menino de engenho



Fonte: (SILVA et al., p. 05, 2009)

O que se deseja não é a retirada do texto literário do livro didático, e sim, um cuidado maior concernente à sua abordagem, afinal, literatura é arte, a arte de jogar com as palavras, e é nesse jogo que transita pela mente e pela sensibilidade que se pode atrair o aluno através do fantástico e imaginário, para o mundo do real, da vivência literária, e utilizar das regras desse

jogo para “fisgá-lo” e instigá-lo a conhecer mais e mais. Uma vez que o aluno passa a ter contato com a literatura, ele passa a enxergar sob a sua ótica, a ótica da fantasia, do mágico, do lúdico, sua realidade atual e passada, e, por consequência, o sentido didático, também importante, andar paralelamente com a literatura. Assim, o aluno terá maiores chances de ser um bom leitor, pois recebeu estímulos adequados no seu livro didático para a fruição do aspecto literário em sua formação leitora.

Ao fazer uma observação dos livros didáticos atualmente, que os textos ali presentes nada têm a ver com as aspirações, necessidades e interesses imediatos dos alunos, negando e ignorando, portanto, suas experiências de vida e dificilmente instigando seu espírito crítico e sua criatividade, a busca de novas informações, pois não desperta os alunos para uma reflexão, para a curiosidade artística.

Nesse sentido, professor e escola têm grande responsabilidade, pois, na maioria das vezes, deixa a cargo apenas da biblioteca, o papel de incentivador e único local de guarda e acesso à literatura, espaço que organiza o tempo, faz a seleção e a socialização dos livros, constituindo instâncias completamente diferentes, abrindo ainda mais o abismo entre leitura literária e leitura literária nos livros didáticos.

Outro fator determinante que atrapalha ainda mais o problema da leitura como fruição artística é a leitura feita por dever e não por prazer, operando como uma “trava” para outras leituras, pois a literatura, neste caso, tem função de referencial da linguagem, centrada sobre os referentes textuais, desprezando a função poética como capaz de contribuir ao desenvolvimento linguístico. Sendo assim, pode-se concluir que a formação literária que o livro didático propõe, passa, necessariamente, pelo crivo da cultura avaliativa. Sobre esse assunto, Soares (1999) diz que a utilização da literatura na escola para a avaliação é inadequada, e que o contato do jovem e da criança com os textos literários deve ser por prazer. E acrescenta:

É contraditória e até absurda a afirmação de que é preciso desescolarizar a literatura na escola. Porém é preciso escolarizá-la adequadamente, obedecendo a critérios que preservem o literário nos livros didáticos e que conduzam eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar. (SOARES, 1999, p. 47).

Uma das formas de se incorrer em sentido diferente, é dando o primeiro passo para a formação do hábito de leitura literária a partir do livro didático é a oferta de livros mais próximos

à realidade do aluno, que levantem questões significativas a ele tanto no livro didático como nos livros específicos de literatura. Para Bordoni e Aguiar (1988), o atendimento aos interesses do leitor na escolha do texto literário é de suma importância para a aquisição do gosto pela leitura. Entretanto, além desse princípio que deve nortear o ensino da literatura, estão outros dois: a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário. (BORDONI; AGUIAR, 1988, p. 28).

É o que definitivamente não vemos nos livros didáticos. O que vemos hoje é que eles trazem em seu bojo, como “fórmula” de incentivo à leitura de textos literários, a questão de temas geradores como amor, cidadania, que utilizam dos textos de literatura que possuam estes temas, para a exploração de questões de natureza linguística, gramatical, etc. Nesse tipo de abordagem, as atividades propostas a partir de textos literários convergem, única e exclusivamente, para as atividades que ajudem o professor na efetivação do currículo escolar. Os textos apresentados na maioria das vezes trazem como tema o mundo trabalho. Como se pode notar na figura abaixo:

Figura 19: Texto: Análise ocupacional dos pedreiros e dos educadores

Desvendando o tema

Trabalhando com texto

Há diversas ocupações importantes, como pedreiro e estucador. Para saber mais sobre esse assunto, leia os próximos textos.

Texto 1

Análise ocupacional dos pedreiros e dos estucadores

Esta análise concentra-se nas ocupações mencionadas e faz parte de um estudo mais amplo, o Relatório do Projeto Piloto do Sipoesp - Análise de Ocupações da Região Metropolitana de São Paulo.

Um sistema de projeção ocupacional permite visualizar, entre outras possibilidades, quais as tendências das principais ocupações presentes na atividade econômica de determinada região. Elas são derivadas das perspectivas de evolução da demanda e oferta de ocupações. A diferença esperada entre ambas é o que informa se o quadro futuro para uma determinada ocupação será favorável ou não quanto à possibilidade de sua absorção pelo mercado de trabalho.

Profissão: pedreiro

Esta ocupação, predominante na construção civil, caracteriza-se pela grande parcela de trabalhadores por conta própria ou sem carteira assinada.

Como a construção civil é um ramo de atividade que depende do volume de investimentos, públicos e privados, e das condições de financiamento da casa própria, não há previsão de recuperação do setor se for mantido o atual quadro econômico.

Outro fator relevante a ser considerado sobre este setor é a introdução de novas tecnologias que poupam grande quantidade de mão de obra.

Contudo, se mudar a orientação da política macroeconômica, é possível que ocorra uma expansão dessa ocupação nos próximos anos.

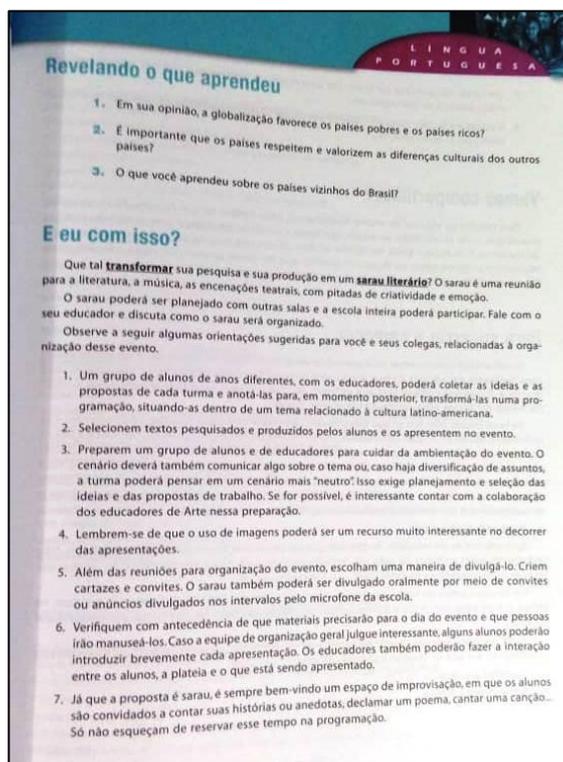
Sistema de Projeções Ocupacionais do Estado de São Paulo (Sipoesp), 2003.
Disponível em: <<http://www.observatorio.sp.gov.br/smartsite.asp?Acao=MostraTema&AreaID=6&TemaID=566>>.
Acesso em: 20 out. 2006.

93

Fonte: (SILVA et al., p. 93, 2009)

A próxima figura demonstra sugestões de atividades a serem propostas para os alunos, ao convidá-lo a seguir as orientações do próprio manual ao final do livro e as orientações do livro que, enquanto exemplar do professor, o convida a segui-las conforme a proposta do material didático.

Figura 20: Atividade propostas pelo manual



Fonte: (SILVA et al., p. 87, 2009)

O autor da obra pode atuar ainda como programador, pelo modo como se estrutura uma totalidade de textos e atividades, prevendo o fazer na escola ou pelo que informa aos professores, tendo como consequência transformar o docente em mero transmissor, aquele encarregado de fazer cumprir uma dada atividade. Os alunos podem atuar como meros receptores, visto que apenas responderiam aos estímulos do professor e da enunciação do livro.

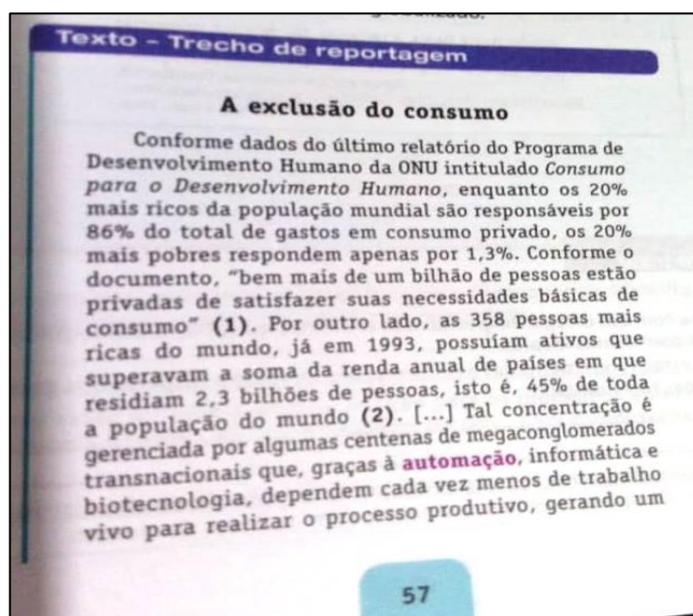
Ademais, o título do capítulo “*Trabalho e Consumo*” explica o que será abordado durante as unidades letivas. A estrutura comum observada nas coleções escolhidas para análise reserva-se ao rigor frequente de sequências de textos e atividades como uma estratégia de ensino que tende à segurança de que os objetivos sejam alcançados. Os textos literários ou não no interior dos LD servem de subsídio para o estudo das temáticas abordadas. No LD da EJA, os temas mais

encontrados referem-se à questão política e social do trabalhador, não excluindo outros, como saúde, sustentabilidade, meio ambiente, tecnologias, etc. O trabalho é estudado nas duas obras didáticas analisadas, podendo ser observado sua referência desde a capa até o interior do livro.

No que concerne ao texto, de modo geral, este assumiria a função de ferramenta em que o professor, no uso do LD, teria, em relação à leitura destes e das atividades, uma forma de orientar-se e também orientar os alunos no processo ensino-aprendizagem. Na leitura de textos no LD, figuras abstratas como trabalho e profissão aparecem muitas vezes implícitas. O discurso enunciado no livro é compreendido pela argumentação persuasiva assumida pelo enunciador voz do livro, dita em termos predominantemente abstratos, não excluindo a presença dos termos concretos, recorrendo à adesão dos leitores que transitam pelo raciocínio lógico adotado em seus códigos e suas estratégias de persuasão.

Além disso, o discurso verbal e não verbal se juntam no LD com o propósito de promover temáticas a serem literalmente incorporadas e assumidas pelos alunos da EJA. Esses estereótipos se configuram em fotos e textos, que carregados de valores socioculturais, tornam-se responsáveis por identificar povos e culturas variadas, a partir dos quais, os conteúdos temáticos são elaborados. Ao analisar a imagem adiante, notamos que os objetivos de aprendizagem centram-se na maior parte em textos informativos. Como se pode notar na figura a seguir:

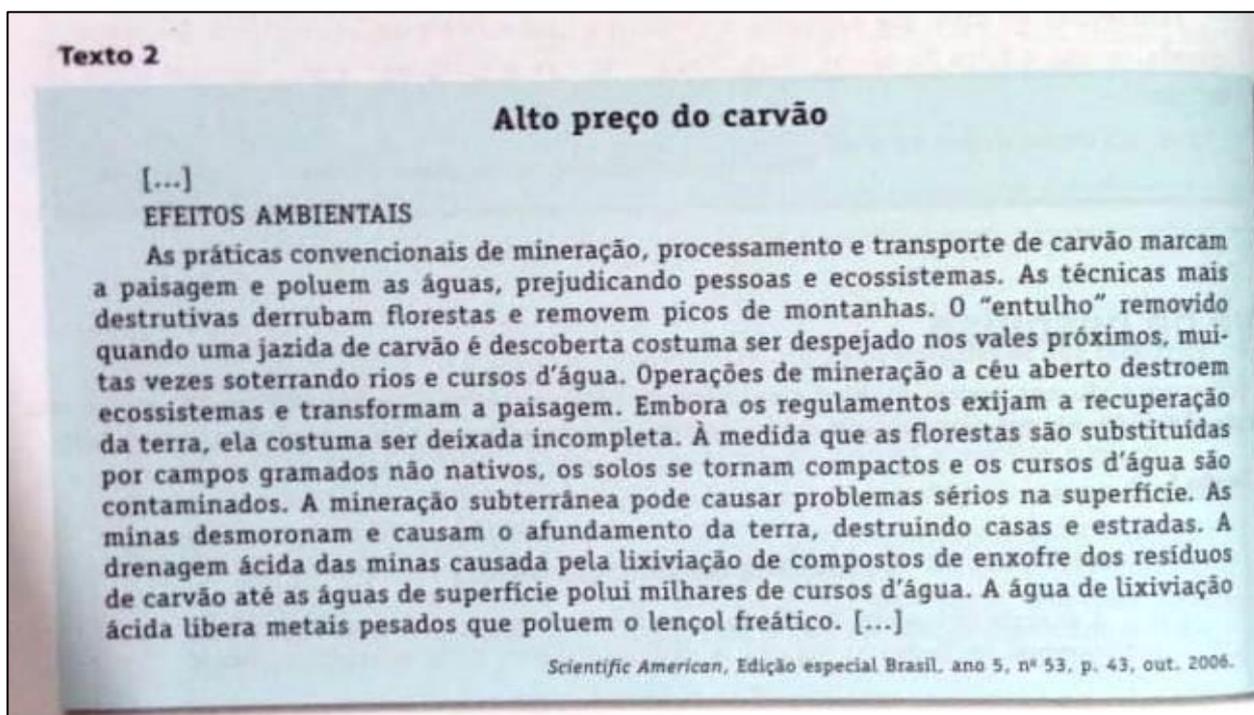
Figura 21: Trecho de Reportagem



Fonte: (SILVA et al., p. 57, 2009)

O texto anterior mostra-nos a exclusão social atrelada ao mundo do trabalho, os objetivos a serem cumpridos no desenvolvimento do capítulo inteiro e, logo abaixo, outro texto complementar apresenta o aumento do preço do carvão voltado para relação de consumo e ambiente, havendo uma provocação ao leitor sobre as consequências ambientais:

Figura 22: Alto preço do carvão



Fonte: (SILVA et al., p. 64, 2009)

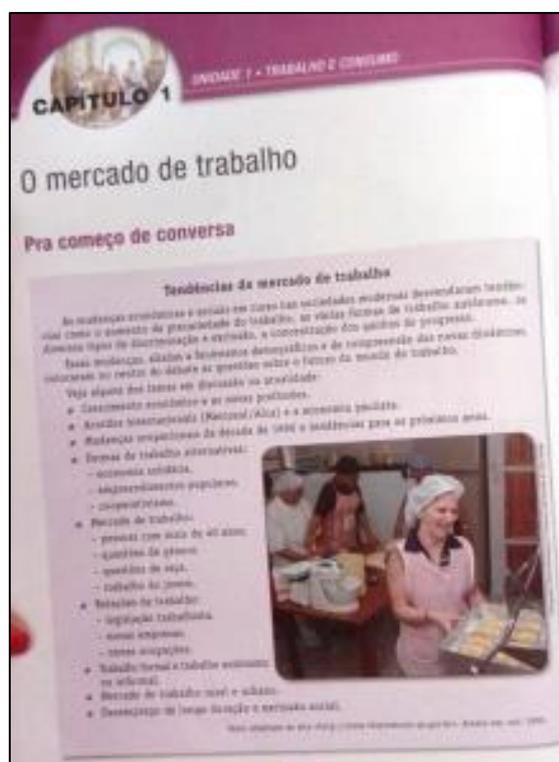
Neste texto, o enunciador inicia o processo de argumentação persuasiva, levando o leitor a ter as primeiras reflexões a respeito do tema. Importante salientar que o tema consumo, por aproximar-se da realidade dos alunos da EJA, teria o processo educativo facilitado em relação à temática, evidenciando uma prática de letramento a partir da qual se vai refletir sobre um saber e um fazer adquiridos anteriormente em suas experiências de vida.

Dessa maneira, essa organização evidencia uma discussão de natureza mais social e política que superpõe aos interesses da leitura do texto literário. Este se encontra ali num arranjo mais pragmático, como mera menção fragmentária, invertendo a ordem mais previsível: não são as fotografias e reproduções de pinturas que ilustram ou reverberam os sentidos do texto; é o texto que reverbera o sentido das ilustrações.

pedagógicos que pressupõe o Referencial curricular da EJA, Landowski (2014a, p.93) define que de modo mais geral, toda manipulação consiste do mesmo modo em fazer outrem desviar-se de sua trajetória para orientá-lo a um projeto de atividade que para ele está fora do programa. (LANDOWSKI, 2014a, p.93).

Por essa razão, podemos dizer que as atividades no LD, não são meras orientações que dão curso a uma leitura presa na enunciação do livro, assumem um caráter impositor, visto que, fazer o outro colaborar com o próprio projeto do LD, é convidá-lo a aceitar uma maneira determinada de hierarquizar os valores (Landowski, 2014a, p.93), aqueles que se norteiam o LD. Dessa forma, na imagem a seguir podemos perceber a forma como interage o enunciador, a voz do LD com o leitor destinatário. Para tanto, analisamos a figura a seguir com o texto relacionado ao mundo do trabalho:

Figura 24: O mercado de Trabalho



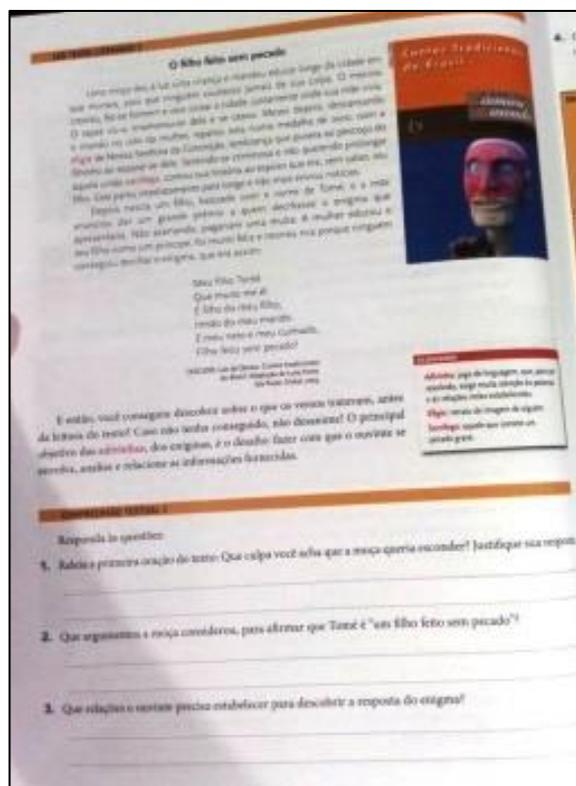
Fonte: (SILVA et al., p. 92, 2009)

A utilização dos verbos no modo imperativo como: observe, responda, justifique e leia, confirmam o caráter persuasivo no discurso enunciado, que acompanhado dos advérbios atentamente, oralmente que intensificam os termos destacados que pressupõem o caráter normatizador do LD direcionado ao aluno. Atentando-nos ao fato de que a leitura na escola

segue uma trajetória inversa a uma leitura espontânea, a hierarquização dos, então, valores, acontece de forma disjuntiva entre o aluno e sua própria leitura realizada na escola, pois percebemos o desencontro, o desafeto, o desgosto em relação a essa prática em sala de aula.

Por outro lado, constata-se também, textos e as atividades, no decorrer do LD, vão associando a figura do trabalhador a seu papel social, ao que representa na sociedade, seja por meio de narrativas eufóricas, o trabalhador entra em conjunção com o objeto conquista positiva, pressupondo uma pequena melhora como em ALMEIDA (2013, p.52), seja por meio de narrativas disfóricas o trabalhador permanece em disjunção com objetivo de melhorar de vida como em ALMEIDA (2013, p.59), em que o texto permitiria uma reflexão sobre a divisão de classes sociais ou ainda sobre questões raciais, assim, emergem nas atividades verbos como: releia, discuta, debata.

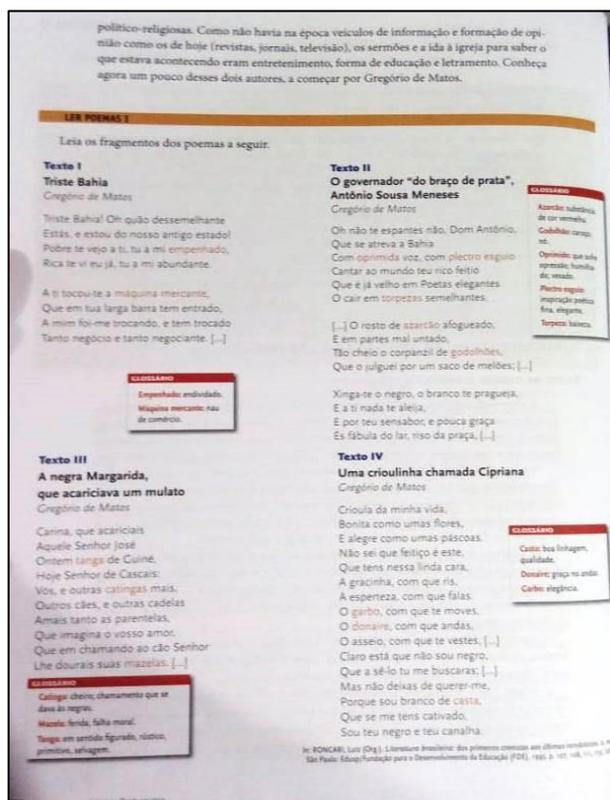
Figura 25: Texto: o filho feito sem pecado



Fonte: (ALMEIDA et al, p. 62, 2013)

À medida que avançamos na análise de Almeida, podemos observar que as atividades relacionadas à literatura estão centradas em breves fragmentos de textos seguidos de atividades que se preocupam mais com forma do texto em detrimento do conteúdo, como nos revela a figura abaixo:

Figura 26: Atividade proposta após análise de texto



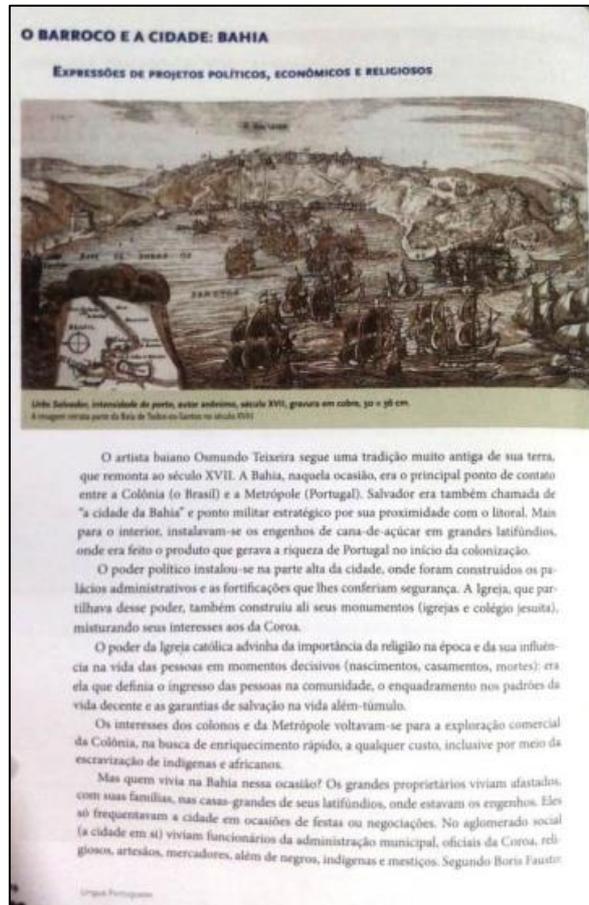
Fonte: (ALMEIDA et al, p. 63, 2013)

Ante o exposto sobre o conteúdo do LD, para cada texto, há uma atividade relacionada à interpretação do texto e às competências linguísticas leitura e escrita a serem alcançadas no final do capítulo que, nesse caso, são: refletir sobre as relações entre o ser humano e o trabalho com base na utilização de textos em Língua portuguesa voltados para a questão do trabalho; estabelecer a diferença entre frase, oração e período; identificar período simples e composto; diferenciar o emprego das conjunções e dos advérbios, tais como: mas e mais.

O estudo dos aspectos linguísticos dos textos acontece de forma regular no livro de ALMEIDA (2013, p. 140-143; 147), em que as atividades são elaboradas a partir de recortes, retirados dos textos lidos no decorrer do capítulo. No final deste, há um resumo sistematizado de tudo que foi estudado em que simplesmente retomam-se os conteúdos já vistos, com o objetivo de que o aluno se autoavale, seguindo uma sequência organizada que determina os efeitos de fechamento e de totalidade de um processo de ensino e de aprendizagem de leitura pelo qual o aluno destinatário é persuadido a querer fazer no intuito de adquirir competências que lhe permitirão adquirir um desempenho satisfatório que, no final, é avaliado pelo professor.

Na figura abaixo, o título sugere um referente: O barroco e a cidade: Bahia, que será estudada por sua função e estrutura. Nesse capítulo, os textos e as atividades foram escolhidos e distribuídos conforme objetivos já previstos.

Figura 27: O Barroco e a cidade: Bahia

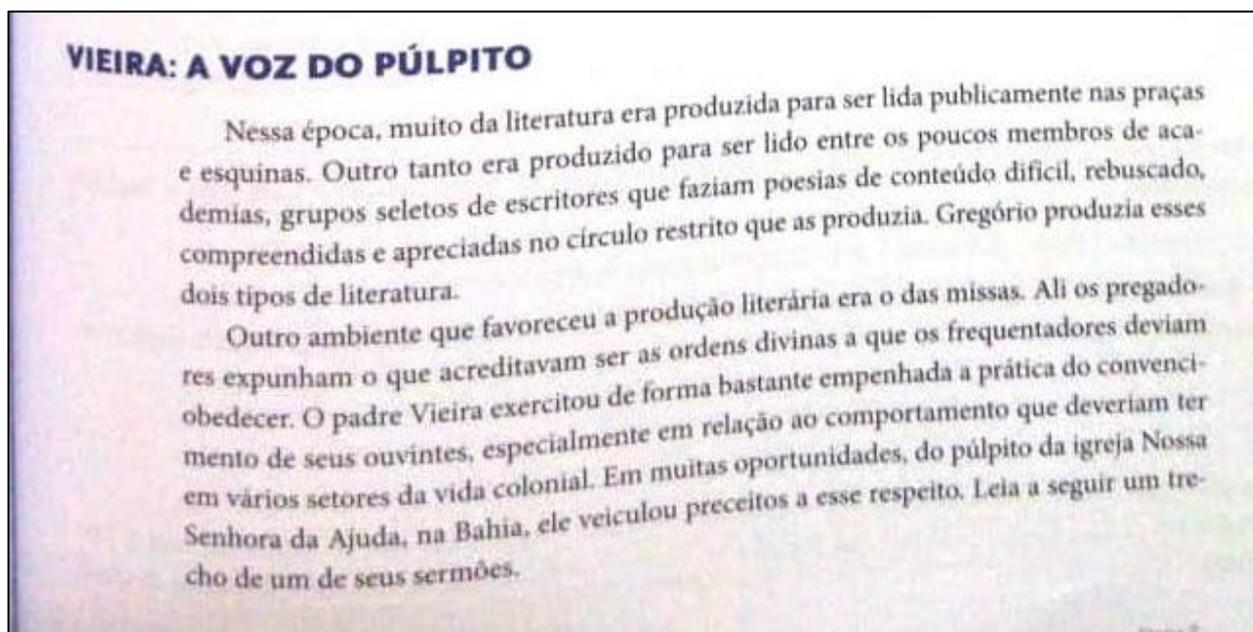


Fonte: (ALMEIDA et al, p.176, 2013)

Seguindo o mesmo raciocínio da análise do capítulo anterior, podemos perceber semelhante forma na disposição dos elementos na página 178. Na parte superior com imagem e logo abaixo a informação, em linha horizontal, tem o texto introdutório de aprendizagem do capítulo, perguntas direcionadas ao leitor no intuito de fazê-lo refletir sobre o tema, e informações sobre as imagens na parte inferior, nas margens laterais um pequeno glossário. É importante observar à maneira uniforme de continuação dos conteúdos a cada capítulo da obra, pois a isso se pode relacionar cores e bordas enquanto elementos que servem para marcar e chamar a atenção quanto às informações inscritas na página. Importa, também, o conteúdo os textos, no intuito de verificar sua posição no LD.

O texto introdutório revela a diversidade que permite a comunicação entre pessoas distantes e de vários lugares que chegam à cidade da Bahia. A ideia de diversidade seria uma forma de estudar a escrita do estilo barroco. Os navios como meio de transporte entre pessoas distantes é apresentado na imagem.

Figura 28: Texto a voz do púlpito



Fonte: (ALMEIDA et al, p.179, 2013)

O capítulo do LD que analisamos nesse item apresenta um quantitativo de quatro textos de caráter informativo, sendo: Barroco divino, um texto histórico com o objetivo de informar, outro sobre a importância da história; Vozes da cidade, Sermão Vigésimo sétimo e Arcadismo e vida urbana. Além destes, acrescentam-se outros dois, também, de forte referência ao estudo da estrutura do Barroco e Arcadismo, incluindo um texto de Tomás Antônio Gonzaga.

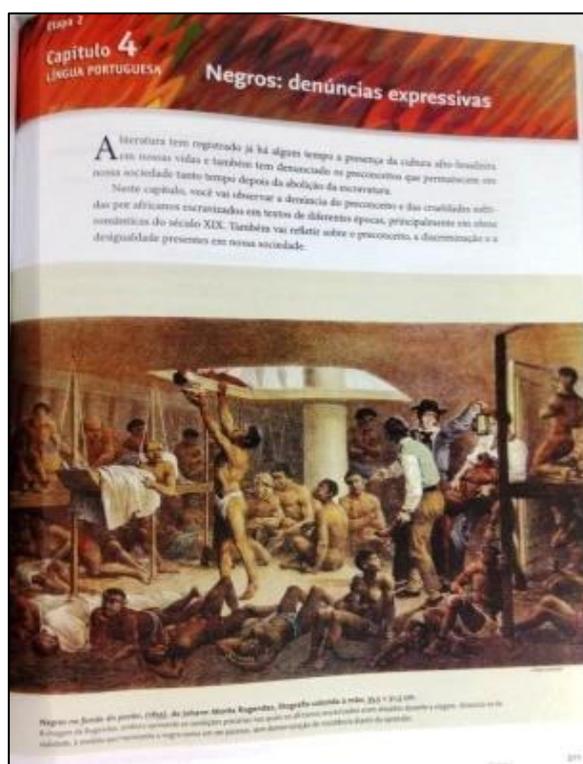
A linguagem não serve apenas para veicular informação. As pessoas falam para exercer uma influência no ambiente em que se realizam os atos linguísticos. É, portanto, dentro do jogo discursivo que construímos significados, ou seja, as sentenças só fazem sentido, tendo em vista o contexto em que são ditas. Desse modo, o poder das palavras é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico. Atentemos para as palavras Gnerre (2003):

O poder das palavras é enorme, especialmente o poder de algumas palavras, talvez poucas centenas que encerram em cada cultura, mais notadamente nas

sociedades complexas como as nossas, o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes. (GNERRE, 2003, p. 20).

Sendo assim, simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e de resposta, de denominação e de esquivas e também como luta (grifo nosso). No que se refere à questão étnico-racial, o discurso da classe dominante, da cultura branca, construiu mentalidades e imagens negativas sobre os africanos e seus descendentes, propagando ideias preconceituosas, mas ditas como verdades absolutas. Conforme Ribeiro, “os africanos tornaram-se alvos de estereótipos formados no século XVI e desenvolvidos depois longamente por diversos caminhos” (RIBEIRO, 1996, p.169). Conforme notamos na figura a seguir:

Figura 29: Negros: denúncias expressivas



Fonte: (ALMEIDA et al, p.179, 2013)

O século XVI, época das grandes viagens, pode ser visto como um marco na percepção das diferenças entre os homens. É apropriando-se da palavra que o homem renascentista pôde contar o visto e imprimir suas ideologias a respeito do outro, do diferente. “Nas narrativas de

viagem, que aliavam fantasia e realidade, esses novos homens era descritos como estranhos em seus costumes, diversos em sua natureza.” (SCHWAREZ, 2005, p. 44).

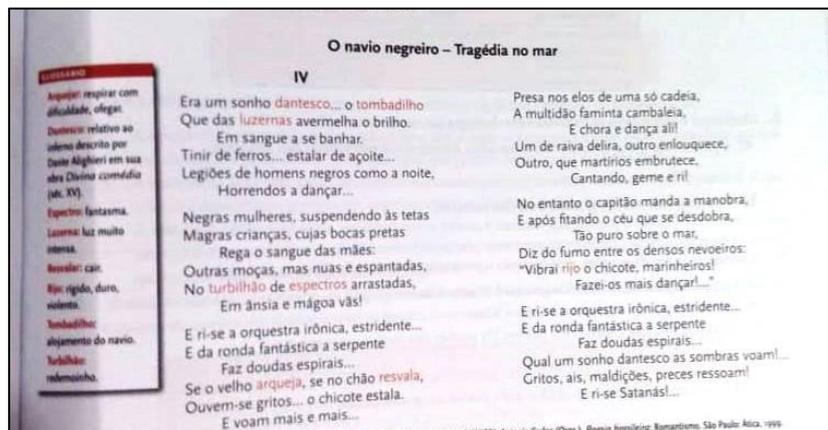
Encontramos, nesse contexto, a crença ao mito de superioridade do branco europeu e conseqüentemente, um discurso estereotipado que via os negros como deformes, horríveis cruéis, bestiais e ferozes. Essas imagens forma transplantadas para o Brasil no cenário da escravidão.

Em se tratando do século XIX, temos discurso respaldado pela ciência que aponta para inferioridade inata dos negros, negando-lhe as características essencialmente humanas. É relevante pontuar também, que foi muito comum na literatura oficial, realizada por brancos no século XIX, a associação do negro a animais.

Como discute Ana Célia (2001), a literatura e os livros didáticos, utilizando-se também da língua, exerceram um forte poder na construção de mentalidades estereotipadas em relação ao negro, associando-os a animais e bichos, apresentando-os com adjetivos pejorativos, sem identidade própria, sem nome, chamados por apelidos, denominados pela cor da pele, sem idade, chamados de demônio e associado a seres sobrenaturais.

A língua mostra-se, assim, como uma das formas centrais na transmissão de ideologias, uma vez que tem a capacidade de acumular e fazer emergir diversos significados em diferentes contextos. Ela é capaz de transmitir às diferentes gerações concepções e mentalidades que foram construídas, propagadas e acumulada ao longo da história. A língua colabora, nessa perspectiva, para cristalização de conceitos e preconceitos que colocam uns em detrimento de outros. No entanto, encontramos nesta obra fragmentos de escritores renomados como, castro Alves que denuncia em seus versos o horror da escravidão no Brasil. Vejamos:

Figura 30: Poema: navio negreiro - tragédia do mar



Fonte: (ALMEIDA et al, p.213, 2013)

Assim, estudado, pensado, repensado, proibido, vigiado e punido sob todas as formas, obstante a diversidade multicultural em que vivemos a pluralidade de culturas existentes no mundo e até mesmo dentro de um mesmo país, e acima de tudo com um sentido irracional de se pensar que um ser humano possa ser humilhado e desprezado por razões de identidade de gênero. Pois com este sentimento de desconsideração e desmerecimento do outro ou da concepção de que este outro, por algum motivo, possa ser alguém de menor valor e de possuir menos direitos que ele, tudo isso chamamos de preconceito, nos mais diversos setores da sociedade, como também pode ter sua origem nos mais diversos modos, pode escolher suas vítimas e agir de modo violento e irracional sem que ao menos possamos nos dar conta.

Dessa forma, a relação entre leitura e sociedade se materializou no modelo capitalista de produção, refletindo uma dinâmica que estimulou o consumo de livros e consolidando valores burgueses. Sendo assim, a leitura nos livros didáticos, a princípio, colaborou para a expansão de valores e hábitos, muitos deles convenientes à consolidação da camada burguesa.

Segundo Perrotti (1990), isso pode ter colaborado para o desinteresse dos alunos pela literatura que nos livros didáticos apresenta-se, salvo exceções, com um autoritarismo explícito das práticas escolares que fornecem modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno às regras definidas pelo professor. (PERROTTI, 1990, p. 71-72).

O livro didático, recurso utilizado pelo professor, pode atuar como uma espécie de coadjuvante em sua prática em sala de aula. Nessa percepção de que o livro é um auxiliar positivo, o professor mantém seu estatuto de sujeito destinador. Pode, contudo, perder esse estatuto e conformar-se ao papel de operador, guiando-se pelas programações do livro. Vejamos a introdução da Etapa 2 do Capítulo 1 do livro Viver aprender:

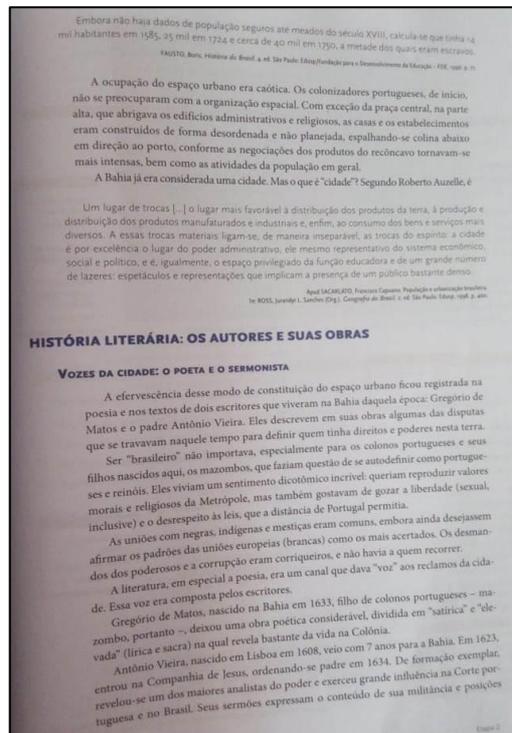
Figura 31: Análise da introdução do Capítulo 1



Fonte: (ALMEIDA et al, p.213, 2013)

Isso ocorre em decorrência de como estão dispostos os conteúdos das disciplinas no livro, a escolha dos textos, das atividades, das orientações no livro e nos manuais etc. Já que os livros são elaborados conforme os editais e os regimentos da Educação, de um modo geral. Com os objetivos especificados no início da primeira página, textos e atividades já sistematizadas no devir das páginas posteriores, delimitam o que será realizado em sala de aula pelo professor no que diz respeito à aprendizagem do aluno. Os conteúdos são postos de uma forma unidades, capítulos, seções que parecem demarcar limites quanto ao papel do professor e do aluno, que passam a agir conforme os comandos das orientações dos manuais do professor e o livro do aluno: enquanto um faz o repasse, o professor, outro recebe as informações, o aluno. O que deve ser estudado já é posto no livro. Conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 32: Leitura e interpretação de texto



Fonte: (ALMEIDA et al, p.177, 2013)

Por essa razão, essas práticas, “de ordem programática” (LANDOWSKI, 2014a, p. 48), é possível perceber, na estrutura do livro didático, que, para chegar aos fins que objetivam as propostas de ensino, é suficiente que o ator se apóie em certas determinações preexistentes, estáveis e cognoscíveis, do comportamento do outro” (LANDOWSKI, 2014a, p.48). Nesse caso, o livro didático, que presume a presença de sujeitos outros inscritos em marcas no discurso do

livro, podendo ser percebidas em verbos no modo imperativo (observe, numere, assinale, converse, etc.), muito utilizado nas perguntas de interpretação de textos e imagens em Almeida (2013, p.183-184), por exemplo, em pronomes como você e seus, em Silva (2009, p.43), indicando marcas de um interlocutor que fala ao leitor do livro o professor e o aluno. Junto às práticas do professor em sala de aula, que envolvem, também, a presença do objeto-livro, evidencia-se neste, um modo estratégico baseado em um princípio de intencionalidade (LANDOWSKI, 2014a, p.25), ou manipulação da situação de sala de aula em que o professor, ao repassar os conteúdos, e o aluno, ao receber os mesmos.

Observando os aspectos sobre a materialidade do livro didático para a EJA, o que se percebe em relação à literatura é algo ínfimo, pois o *texto*, enquanto objeto de aprendizagem sobre o uso da língua, adquire novo sentido no local em que é inscrito no livro (objeto), passando a significar, principalmente, em relação a sua forma e não em relação a sua expressão. Nesse caso, o aluno, destinatário e, também, receptor, percebe o texto literário apenas da forma que vê no livro e na forma como é expresso em sala de aula na atuação do professor.

São recorrentes, também, atividades que tiram proveito das imagens ou das relações entre texto verbal e imagem e sua intertextualidade. Alguns dos livros didáticos apresentam textos introdutórios, ou comentários ao longo dos exercícios que contextualizam a obra, com informações sobre o autor, a função daquele texto e recomendam a leitura das obras complementares, de outras obras relacionadas aos textos utilizados nas seções destinadas à leitura, assim como filmes e a visita de sites relacionados ao tema daquela unidade; tudo isso designando funções determinadas pelas indicações metodológicas.

Contudo, a abordagem dos textos literários não ressalta suas peculiaridades nem o que se pode chamar de “acordo ficcional” onde se requer inserção no mundo ficcional e o envolvimento emocional do leitor, que deve caracterizar sua leitura. Embora, por vezes, haja oportunidade e material para a formação do leitor de literatura, algumas vezes a intenção de ensinar conteúdos e características dos gêneros ou tipos sobressai, em relação à abordagem propriamente literária. A maioria dos textos recebe um tratamento didático que lhe confere a condição de “texto para estudar”, mesmo quando se trata de um texto para o prazer de ler. Não raro, são encontrados textos literários como pretextos para fins informativos e para exploração de tópicos gramaticais.

Nesse sentido, o que se prevê no livro didático em relação à literatura e ao texto literário é o fato de o mesmo representar uma leitura objetiva, distante do que, de fato, seria a percepção do texto literário fora do livro-objeto. Nesse caso, o texto literário não estaria ali no livro didático, evidenciado por sua natureza estética, mas por seu conteúdo, pela necessidade de ensino e de

aprendizagem sobre aspectos linguísticos relacionados aos textos, o que torna a leitura algo programado, em que os envolvidos devem seguir orientações e sequências devidamente organizadas no alcance dos objetivos pretendidos. Essa dimensão pode ser subvertida, contudo, pela ação do docente, que pode decidir outros caminhos, reconfigurando a partir de outras intencionalidades, como sugere Conson (2006).

Análise literária do livro - 9º ano da EJA				
OBRA	Gênero Literário	AUTOR	PAGINA	NATURALIDADE
1 – Menino de Engenho;	1 – Romance;	1 – José Lins do Rego, 2005;	1 – 08;	1 – Rio de Janeiro
2 – Elizabeth, rainha do campo;	2 – Entrevista;	2 – Lourdinha Dantas, 2004;	2 – 13;	2 – Campina Grande
3 – Eles não usam Black-tie;	3 – Dramático;	3 – Gianfrancesco Guarnieri, 1995;	3 – 29-31;	3 – Italiano;
4 – Quino;	4 – Tirinha;	4 – Martins Fontes, 1993;	4 – 34;	4 – São Paulo
5 – Reprodução de propaganda veiculada em Revista;	5 – Propaganda;	5 – Claudia, 2005;	5 – 38;	5 –
6 – O chapeuzinho Vermelho;	6 – Conto;	6- Charles Perrault, 1997;	6 – 38-40;	6- Paris
7 – Globalização;	7 – Informativo;	7 – Liliane Iacocca, 2055;	7 – 50;	7 – São Paulo
8 – Cultura Capaz de Civilizar a globalização;	8 – Artigo de Opinião;	8 – Philippe Quéau, 2002;	8 – 51-52;	8 – França
9 – A exclusão do consumo ;	9 – Reportagem;	9 - Euclides André Mance, 2006	9 – 57-58	9 – Brasil
10 – O consumo solidário;	10 – Reportagem;	10 – Euclides André Mance, 2006;	10 – 60;	10 - Brasil
11 – Jornal da Tarde;	11 – Reportagem;	11 – Wilson Luiz Sanvito, 1998;	11 – 62-63;	11 – Paraná
12 – Panorama da energia eólica;	12 – Reportagem;	12 – Scientific American, 2006;	12 – 63-64;	12 -
13 – Casa grande e quintal;	13 – Crônica	13 – Moacy Scliar, 2005;	13 – 68;	13- Porto Alegre
14 – Antares ;	14 – Romance;	14 – Erico Verissimo, 2005;	14 – 74 -	14 – Cruz Alta
15 – Roda de Chimarrão	15 – Canção;	15 – Kleiton e Kledir, 1994;	75;	15 - Pelotas
			15 – 78;	
Total:				

Análise literária do livro da EJA – Ensino Médio				
OBRA	GENERO LITERARIO	AUTOR	PAGINA	NATURALIDADE
1 - Minha pátria é minha língua, Mangueira meu grande amor. Meu samba vai ao Lácio e colhe a última flor.	1 – Poema; 2 – Poema (SONETO); 3 – Crônica; 4 – Texto informativo;	1– Lequinho Junior Fionda, Anibal e Amendoim. 2007; 2 – Olavo Bilac, 2011; 3 – Ligia Fagundes, 2002;	1 – 20; 2 – 20 3 - 21; 4 – 23;	1 – São Paulo 2 – Rio de Janeiro; 3- São Paulo; 2 São Paulo
2 – Língua Portuguesa;	5 – Científico;	4 – Adriano da G. Kuri, 1989;	5 – 24;	5 – São Paulo
3 – Durante aquele estranho chá;	6 – Científico;	5 – Eduardo de A. Navarro, 2006;	6 – 24-25;	6 – Araraquara, São Paulo
4 – Para falar e escrever melhor o português;	7 – Romance; 8 – Autobiografia;	6 – Paulo hernandes, 2008; 7 – Mario e Andrade, 1986;	7 – 28; 8 – 33-34	7 – São Paulo; 8 - Quebrangulo, Alagoas
5 – Métodos modernos de tupi antigo;	9 – Poema;	8 – Graciliano Ramos, 1992;	9- 34;	9 – Ceará;
6 – Você sabia? Historia da Língua portuguesa;	10 – Crônica; 11 – Carta;	9- Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva), 2006;	10 - 34; 11 – 35;	10- Rio de Janeiro; 11 - Alagoas;
7 – Macunaíma;	12 – Texto de Opinião;	10 – Paulo Lins, 1997;	12 – 38 -39;	12 - Cataguases, Minas Gerais
8 – Infância;	13 – Poema;	11 – Graciliano Ramos, 1992;	13 – 40;	13 – Itabaiana, Paraíba
9 - Melhores Poemas;	14 – Canção;	12 – Marcos Bagno, 2009;	14 – 42;	14 – Italiano
10 - Cidade de Deus;	15 – Jornalístico;	13 – Severino de Andrade Silva;	15 – 46;	15 – São Paulo
11 – A Heloisa de M. edeiros Ramos;	16 – Poema;	14 – Paulo Vanzoline e Antonio Xandô, 1974;	16 – 48; 17 – 52;	16 – São Paulo SP, 17 – Minas Gerais;
12 – O português do Brasil apresenta uma unidade	17 – Poema; 18 – Científico; 19 – Poema; 20 – Poema;	15 – Folha de São Paulo, 2007; 16 – Bonvicino Regis, 1990; 17 – Carlos Drumond de Andrade, 2012;	18 – 55; 19 – 56; 20 – 58;	18 – São Paulo 19 – São Paulo SP 20 – Holanda

surpreendente;	21 – Científico;	18 – Marcus Vinicius Marinho, 2004;	21 – 59 – 60;	21 – São Paulo
13 – Ail Se Sêsee!...	22 – Conto;	19 – Regis Bonvicino, 1983;	22 – 62;	22 - Rio Grande do Norte;
14 – Cuitelinho;	23 – Depoimento;	20 – Chico Buarque, 2010;	23 – 68;	23 - Rio de Janeiro –
15 - Base brasileira recebe dados da sonda Corot;	25 – Charge;	21 - Liliane Braga.	24 – 71;	24 – São Paulo
16 – Espaço Sideral;	26 – Texto de Opinião;	22 – Luiz da Câmara Cascudo;	25 – 74;	25 – Tappahannock, Virgínia
17 - O homem; as viagens;	27 – Discurso;	23 - Sofoclis adaptado por Cecília Casas, 2002;	26 – 76 – 77;	Estados Unidos
18 – Gene pode ajudar a emagrecer e viver mais;	28 – Texto informativo;	24– SESC, 2011;	27 – 79 – 80;	26 – Minas Gerais
19 – Proverbio Latino;	29 – Texto Jornalístico;	25 – Chris Browne;	28 – 82;	27 – São Paulo
20 – Chão de Esmeralda;	30 – Conto;	26 - Caio Boschi, 2004;	29 – 84-87;	28 – Rios de Janeiro
21 - O canto falado dos griots;	31 – Canção;	27 – G1 – Globo, 2009;	30 - 90-94;	29 – São Paulo
22 – O filho feito sem pecado;	32 - Cantiga;	28 – Mario Magalhaes, 2007;	31 - 100;	30 – Rio de Janeiro, RJ,
23 – Édipo Rei;	33 - Sonetos;	29 - Folha de São Paulo (Daniela Tófoli), 2007;	32 – 102;	31 - Santo Amaro, Bahia
24 – Banda de Pífanos de Caruaru;	34 – Soneto;	30 -Machado de Assis, 2012;	33 – 104;	32 – Coimbra
25 - Hagar;	35 – Dramático;	31 - Caetano Veloso, 2012;	34 – 109;	33 – Lisboa, Portugal
26 - História: por que e para que? ;	36 – Carta;	32 – Afonso Fernandes, 2001;	35 – 112-113;	34- Gávea, Rio de Janeiro
27 – Presidente Lula em seu discurso de Posse em 10 de Janeiro de 2007;	37 – Peça Teatral;	33 – Luiz de Camões; 2011;	36 – 115;	35 – Guimarães, Portugal
28 – Cor não pega: e racismo pega?	38 – Informativo;	34 – Vinicius de Moraes, 2003;	37 – 116 -117;	36 – Brasil
29 - Reforma República ganha	39 – Canção;	35 – Gil Vicente, 1996;	38 – 138;	37 – Tenerife, Ilhas Canárias
	40 – Poema;	36 - Domínio Publico, 2011.	39 – 142;	38 – Recife, Pernambuco
	41 – Poemas;	37 – José de Anchieta, 2011;	40 – 174;	39 – Salvador, Bahia
	42 – Poemas;	38 – Gilberto Freyre, 1977;	41 – 178;	40 – São Paulo
	43 – Poemas;		42 – 178;	41 – Salvador, Bahia
			43 – 178;	42 –Salvador, Bahia

banco antimendigo;	44 – Poema;	39 – Gilberto Gil, 1998;	44 – 178;	43 – Salvador, Bahia
30 - Pai conta mãe;	45 – Carta;	40 – Regina Galvão, 2007;	45 – 182;	44 -Salvador, Bahia
31 - Queixa;	46 – Poema;	41 – Gregório de Matos, 1995;	46 – 183;	45 – Miragaia, Porto,
32 – Cantiga de amor;	47 – Poemas;	42 – Gregório de Matos, 1995;	47 – 184;	Portugal
33 – Se as penas com que Amor tão mal me trata;	48 – poemas;	43 – Gregório de Matos, 1995;	48 – 185;	46 - Português (Estado do
34 - Soneto de Fidelidade;	49 – poemas;	44 - Gregório de Matos, 1995;	49 – 212;	Brasil, capitania de Minas
35 – Auto da barca do inferno;	50 – poema;	45 – Tomáz Antônio Gonzaga, 2012;	50 – 213;	Gerais).
36 – A carta de Pero Vaz de Caminha;	51 – Romance;	46 – Claudio Manoel da Costa, 1966;	51 – 217 – 218;	47 – Rio de Janeiro, Rio de
37 – Na festa de São Lourenço;	52 – poemas;	47 – Noel Rosa, 2010;	52 – 220;	Janeiro
38 – Inglês no Brasil;	53 – Relato;	48 – Antonio Cicero, 2001;	53 – 223;	48 - Rio de Janeiro
39 – Pela Internet;	54 - Canção;	49 – Gil Gilberto, 1984;	54 – 224;	49 - Salvador, Bahia
40 - Barroco Divino;	55 – Charge;	50 – Castro Alves, 1999;	55 – 225;	50 – Bahia;
41 – Triste Bahia;	56 – Romance;	51 – Bernardo Guimaraes, 1998;	56 – 253-255;	51 – Ouro Preto, Minas
42 – A negra Margarida que acariciava um mulato;	57 – Romance;	52 – Jorge de Lima, 2007;	57 – 258 – 260;	Gerais
43 – O governador “do braço de prata”, Antônio Sousa Meneses;	58 – Romance;	53 – Silvia Almeida, 2006;	58 – 265-267;	52 – União dos Palmares,
44 - Uma crioulinha chamada Cipriana;	59 – Romance;	54 – Caetano Veloso, 1985;	59 – 271 -275;	Alagoas
45 – Carta 3º;	60 – Romance;	55 – Luis Fernando Verissimo, 1997;	60 – 278 – 279;	53 – São Paulo
46 – LXII;	61 – Romance;	56 – Eça de Queiroz, 2012;	61 – 283-284;	54 – Santo Amaro, Bahia
	62 – Jornalístico;	57 – Machado de Assis, 2012;	62 – 286 – 287;	55 – Porto Alegre, Rio
	63 – Poesias;	58 - Émile Zola, 2006;	63 – 353;	Grande do Sul
	64 – Poesias;	59 – Aluizio Azevedo, 2012;	64 – 359;	56 - Praça do Almada, Póvoa
	65 – Paródia;	60 – Lima Barreto, 1999;	65 – 361;	de Varzim, Portugal
	66 – Canção;	61 - Euclides da Cunha, 2000;	66 – 361;	57 – Rio de Janeiro, Rio de

47 – Onde está a honestidade?;	67 – Canção;	62 – Revistas caminhos da Terra, 2007;	67 – 364;	Janeiro
48 – Guardar;	68 – Manifesto;	63 – Mario de Andrade, 1982;	68 – 366;	58 – Paris, França
49 – A mão da limpeza;	69 – Narração;	64 – Oswaldo de Andrade, 2003;	69 – 367 – 368;	59 - São Luís, Maranhão
50 – O navio negreiro – Tragédia no mar;	70 – Canção;	65 – Gonçalves Dias, 1999;	70 – 372;	60 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
51 – A escrava Isaura;	71 – Artigo de Opinião;	66 – Oswaldo de Andrade, 2003;	71 – 374-375	61 – Cantagalo, Rio de Janeiro
52 – Historia	72 – Poema;	67 – Almira Castilho e Gordurinha, 1960;	72 – 377;	62 – São Paulo
53 – Somos ou não somos Racistas?	73 – Poema;	68 – Oswaldo de Andrade, 1982.	73 – 380;	63 – São Paulo;
54 – Milagres do Povo	74 – Poema;	69 – Mario de Andrade, 2013;	74 - 384;	64 – São Paulo, São Paulo
55 – As cobras em: Se Deus existe que eu seja atingido por um raio.	75 – Poema;	70 – Gilberto Gil, 1984;	75 – 385;	65 – Caxias, Maranhão
56- O primo Basílio;	76 – Poema;	71 Augusto de Campos, 2003;	76 – 387;	66 – São Paulo, São Paulo
57 – Memórias Póstumas de Brás Cubas;	77 – Poema;	72 - Oswaldo de Andrade, 2003;	77 – 387;	67 - São Paulo
58 – Germinal;	78 – Romance;	73 – Carlos Drummond de Andrade, 2012;	78 – 394 – 396	68 - São Paulo, São Paulo
59 – O cortiço;	79 – Poema;	74 = Carlos Drummond de Andrade, 2012;	79 – 402 – 403;	69 - São Paulo, São Paulo
60 – Triste Fim de Policarpo Quaresma;	80 – Canção;	75 – Carlos Drummond de Andrade, 2012;	80 – 410	70 – Salvador, Bahia
61 – Os sertões;	81 –Conto;	76 - Carlos Drummond de Andrade, 2012;	81 – 412 – 414;	71 – São Paulo, São Paulo
62 – Acre: que Brasil é este?;	82 – Crônica;	77 - Carlos Drummond de Andrade, 2012;	82 – 419 – 420;	72 – São Paulo, São Paulo
63 – Maquina de Escrever;	83 – Crônica;	78 – Graciliano Ramos, 2008;	83 – 422;	73 – Minas Gerais
64 – Poesia pau-Brasil;	84 – Poema;	79 – João Cabral de Melo Neto, 2007;	84 – 422;	74 – Minas Gerais
	85 – Romance;	80 – Lins ivani, 1978;	85 – 424-425;	75 – Minas Gerais
	86 – Conto;	81 – João Guimaraes Rosa, 2001;	86 – 427-430;	76 – Minas Gerais
	87 – Jurídicos;	82 – Ignácio de Loyola Brandão, 2004;	87 – 432 – 433;	77 – Minas Gerais
	88 – Jornalístico;	83 – Rubem Braga, 2005;	88 – 434;	
		84 – Ferreira Gullar, 1991;	89 – 435;	

65 – Canção do exílio;	89 – Poema;	85 – Clarice Lispector, 1995;	90 – 460-462;	78 – Alagoas;
66 – Canto do Regresso à Pátria;	90 – Conto;	86 – Lygia Fagundes Teles, 1996;	91 – 463 -464	79 – Recife;
67 – Chiclete com Banana;	91 – Jornalístico.	87 – Brasil, 2012;		80 – São Paulo
68 – Movimento Antropofágico;		88 – Folha Uol, 2012;		81 – Cordisburgo, Minas Gerais
69 – Macunaíma;		89 – Gilka Machado, 2001;		82 – Araraquara, São Paulo
70 – Geleia Geral;		90 – José Luandino Vieira, 2006;		83 – Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo
71 – É proibido proibir baianos;		91 – Andressa Ravani, 2007.		84 – São Luís, Maranhão
72 – Brasil;				85 – Chechelnyk, Ucrânia
73 – José;				86- São Paulo, São Paulo
74 – A bomba;				87 – Brasil,
75 – no meio do caminho;				88 – Folha Uol
76 – Quadrilha;				89 – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
77 – Cidadezinha qualquer;				90 – Ourém, Portugal
78 -Vidas Secas;				91 - São Paulo, São Paulo
79 – Morte e vida Severina;				
80 – Guarde nos olhos;				
81 – Campo Geral;				
82 – Amanhecer na cidade;				
83 – A outra noite;				
84 – Bicho urbano;				
85 – A Paixão segundo G. H.				
86 – As cerejas;				
87 – Lei nº 11.340 (Coibir a				

violência domestica e familiar contra a mulher); 88 – Juiz considera Lei Maria da Penha inconstitucional e diabólica; 89 – Lépidia e leve 90 – Estória da Galinha e do ovo; 91 – País atraem mão de obra Brasileira;				
Total: 91				

4.5 A LITERATURA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE REGIONALIDADE E ENSINO

O cenário sertanejo do Sertão dos Tocós tinha uma dinâmica própria, regida pelo cotidiano, no qual costumes eram forjados diante das condições históricas em que embates e acomodações perfaziam as relações entre os diferentes sujeitos. A pluralidade cultural que emergiu dos diversos encontros étnicos vislumbrados em nossos dias, pode sugerir uma perspectiva consensual de “atitudes, valores e significados compartilhados”, o que negligencia contradições socioculturais mais abrangentes e cristalizadas ao longo do tempo.

A relação entre os diferentes grupos sociais e os índios foi alvo constante dos missionários, justamente, porque era no cotidiano que os índios se desviavam da suposta totalidade da hegemonia colonial, resistindo ao isolamento e ao combate contra seus costumes. Essa política era consolidada pelas diversas leis e provisões que se mantiveram favoráveis aos religiosos até o período pombalino, quando, em 1755, sucessivos alvarás progressivamente destituíram as ordens religiosas do governo temporal indígena, consolidando uma transição em 1758, quando os jesuítas foram expulsos das missões que foram transformadas em Vilas e, portanto, passaram aos “cuidados” de clérigos seculares.

Pode-se afirmar que todo esse processo não tinha como único objetivo apenas expulsar os jesuítas. Apesar da ação pombalina não ser considerada pouca coisa mediante a representatividade e a potência da Igreja Católica no mundo colonial, retirar dos religiosos a exclusividade sobre a mão de obra indígena e realizar o confisco de suas fortunas, era parte de intentos mais amplos que envolviam, inclusive, novos preceitos ajustadores no cotidiano das aldeias. Logo, as medidas ensejavam numa mudança estratégica dos colonizadores, sendo a mais contundente o caráter “civilizador” em detrimento da “catequese”. Segundo essa prerrogativa, o índio “livre” e em contato com os colonos iria gradualmente se desvencilhar dos seus costumes até serem considerados “dispersos e confundidos com a massa da população”.

Embora os costumes indígenas representassem algum problema para os religiosos e para a coroa portuguesa, o que se pretendia, com as medidas pombalinas, era conceder “liberdade” ao índio das ordens religiosas, para então assegurar a exploração direta de seu trabalho pelas classes dominantes locais e externas. Tal situação tinha um agravante ainda mais contundente: a expropriação das terras indígenas. A partir daí, os conflitos, que eram travados entre os

missionários, os colonos e os grandes criadores de gado, se intensificaram de forma acelerada, gerando esbulhos contínuos e desrespeitando as demarcações feitas desde as antigas missões.

Na tentativa de consolidar as invasões e a ocupação das terras, um conceito chave foi constituído e disseminado pelos discursos oficiais: a *cabocliização* dos índios. O termo aparece em diversos documentos e na própria literatura com o intento principal de retirar dos povos indígenas a sua própria condição étnica. Ao contrário dos missionários que tentavam manter os índios isolados, a política pombalina passou a incentivar os casamentos mistos com os colonos, o que abria precedentes para uma ocupação generalizada das terras indígenas. Os discursos oficiais enfatizavam a ideia de “integração cultural”, em que os índios “mestiços” e “dispersos” estavam condenados ao desaparecimento total.

O Brasil na era pombalina continua a ter o panorama do analfabetismo e do ensino precário, agravado com a expulsão dos jesuítas e pela democracia da reforma pombalina. Durante esse longo período do Brasil colônia, aumenta o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta. A educação assume o papel de agente colonizador. As escolas prosseguem, ministrando um ensino conservador herdado dos moldes jesuíticos. Embora os projetos se estendessem à educação de todos os cidadãos, prevalece a diferença de ensino, ou seja, uma escola para o povo e outra para a burguesia. Essa dualidade era aceita com tranquilidade, sem o receio de ferir o preceito de igualdade, tão caro aos ideais revolucionários.

A Educação tinha em vista apenas a formação humanística que priorizava o ensino do latim e deixava de lado as ciências físicas ou naturais, a técnica e as artes. Era apreciada como ornamento a erudição, considerada literária e, de igual maneira, abstrata, além de dogmática. Por se tratar de uma sociedade agrária e escravista, não havia qualquer interesse pela educação básica, daí o grande número de iletrados. Além disso, é preciso reconhecer, que estava nascendo a escola tradicional. Vale salientar que a visão etnocêntrica que servia de estímulo para a Educação europeia na colônia, desprezava a cultura popular influenciada pelos indígenas e negros, pois sua cultura era tida como marginal, já que a cultura erudita europeia era o modelo a ser seguido. Os colonizadores consideravam os índios seres inacabados que precisavam de aperfeiçoamento pela Educação como bem cita Maria Lúcia Arruda Aranha:

[...] segregavam como “ferozes” e “inferiores” e que, portanto, deveriam ser submetidos à força. O mesmo menosprezo ocorria com os saberes, a religião e a música da cultura negra. Apesar da influência dessas culturas, que podemos senti

até hoje, o que se destaca é a exclusão explícita desses seguimentos da educação formal. (ARANHA, 2006, p. 166).

Não havia no Império uma Educação que pudesse ser chamada de pedagogia brasileira. Foi uma atuação irregular, fragmentária e sem resultados satisfatórios. Nesse período, pouco se fez ao ensino primário, pois este nunca fora o objetivo da corte. O fato que prejudicou a educação brasileira vem de uma emenda à Constituição, que foi o Ato adicional de 1834. Essa reforma descentraliza o ensino, entrega à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto isso as províncias são designadas à escola elementar e à secundária. A educação da elite fica a cargo do poder central e a do povo limitada às províncias.

Desde a vinda da família real para o Brasil, existiam apenas as aulas régias da época de Pombal, o que fez com que o rei criasse escolas, em especial de nível superior, para atender as necessidades do momento. Durante a Proclamação da República, em 1889, praticamente nada foi feito para modificar o sistema educacional brasileiro.

Com a proclamação da República, percebe-se uma organização escolar influenciada pela filosofia positivista. Daí a necessidade da reforma proposta por Benjamin Constant, que tinha como princípios orientadores a liberdade, a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária. Estes princípios acompanhavam a resolução proposta pela Constituição brasileira. Uma das finalidades desta Reforma era modificar o ensino formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador, como também substituir a predominância literária pela científica. Aranha complementa afirmando que:

Estimulou ainda a organização de colégios com propostas divergentes, como, por exemplo, os de tendência positivistas, que, valorizando as ciências, pudessem superar o ensino acadêmico e humanista da tradição colonial. Teve a iniciativa de sugerir a adoção de método intuitivo ou de lições de coisas (ARRUDA, p. 225).

Nesse caso, a ideologia positivista liberal aumentou a luta pela escola pública leiga e gratuita, assim como o ensino das ciências. Nas últimas três décadas do século XIX, intensificou-se a discussão sobre questões metodológicas. Percebe-se que desde o século XVIII, delineava-se o ideal das escolas laicas e gratuitas sob a responsabilidade do Estado. Por sua importância, a

educação assumia cada vez mais o caráter político, graças ao seu papel desempenhado na sociedade, como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania.

A Constituição da República de 1891 confirmava o descaso para com a educação primária, mantendo a descentralização desse grau de ensino, estabelecida desde 1834. Essa descentralização conservava a precariedade do ensino primário nas diversas regiões do país, uma vez que a maioria delas era incapaz de arcar com essas despesas. Uma solução tomada foi a criação do método instituído por Lancaster, o qual é citado por Aranha (2006):

Uma experiência realizada foi à (sic) implantação do método de ensino mútuo ou monitorial, copiado do pedagogo inglês Lancaster e que tinha o objetivo de instruir o maior número de alunos com o menor gasto possível. Desde 1819 surgiram algumas tentativa de sua aplicação, e na continuidade dos debates, nos quais geralmente eram exaltadas suas vantagens, o método foi adotado por decreto em 1827. (ARANHA, 2006, p. 223).

O método Lancaster era o que o Brasil tinha de melhor nessa época. Assim, os alunos tinham um pouco de noção da leitura, do cálculo, da escrita e do catecismo. Essa prática foi fundada para suprir a falta de professores e, apesar de suas falhas, foi utilizada por 15 anos. Ela não foi bem sucedida, devido a vários fatores, entre eles estava a falta de salas amplas para acolher um bom número de alunos, os prédios escolhidos para servirem como salas de aulas não eram adequados, o material não era apropriado, bem como os bancos e o quadro. Embora tenham sido criadas escolas normais em diversos Estados para a instrução do método mútuo, os professores não eram bem remunerados e nem preparados para assumir a função. Segundo Aranha (2006):

O descaso pelo preparo dos mestres fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. (ARANHA, 2006, p. 227).

É importante ressaltar que a Reforma de Benjamin Constant, em 1890, reforçava a exigência do diploma do Curso Normal para o magistério do ensino primário, mas até a década de 30, nada de concreto foi realizado para ampliar o escasso número de cursos de formação de

professores primários. Com a ampliação do ensino primário, tão noticiada e não firmada, exigia a formação de professores.

A escola primária manteve-se, durante as primeiras décadas da República, nos mesmos padrões da velha escola de primeiras letras. A partir da década de vinte é que algumas reformas estaduais foram implantadas. O domínio do ensino secundário foi bastante discutido, já que ele regulamentava o acesso ao nível superior:

Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam cada um na sua direção. Esse fracionamento, sem um eixo unitário, com uma dualidade de sistema, em tudo era prejudicial à educação. Enquanto outros países caminhavam em direção oposta, promovendo a educação nacional, nosso ensino perdia ainda mais a unidade de ação. (Idem, p. 224).

A República Velha foi marcada por uma legislação educacional que não sobressaiu ao exercício de uma democratização do ensino. As várias reformas legislaram sobre o ensino superior em todo o país e organizaram o ensino primário e o secundário. Desde o fim do Império, a educação ganhou espaço, com significativo aumento nas discussões pedagógicas, na divulgação de livros e artigos de jornal sobre pedagogia. Esboçava-se um modelo de escolarização baseada na escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, instalações adequadas e construção de escolas. Esse aperfeiçoamento atestava o interesse do governo pelo ensino público, bem como a ordem e a disciplina. Na tentativa de disseminar a ideologia republicana, novos tempos escolares começaram a surgir. Até então, a escola era instituição que se adaptava à vida das pessoas, mas não satisfazia as necessidades de todas as instituições, por isso as escolas isoladas insistiam em ter seus espaços e horários próprios, organizados de acordo com a conveniência do professor e dos alunos.

Com a descentralização do ensino fundamental, a criação das escolas normais dependia da iniciativa de alguns estados. O projeto republicano tinha em vista implantar a educação escolarizada, oferecendo o ensino a todos. Mas a escola ainda era dualista, já que para a elite era reservada a continuidade dos estudos, sobretudo científico. Os republicanos rejeitavam a educação tradicional e humanista, e para o povo ficava restrito o ensino elementar e profissional. Aranha afirma que: “teve início, então, o *dualismo escolar*, que destina um tipo de ensino para o

povo e outro para os filhos dos nobres e de altos funcionários. A grande massa era excluída da escola e submetida à educação familiar.” (Aranha, 2006, p. 45).

As escolas ditas tradicionais absorvem um pouco as novas metodologias de ensino. Esta corrente distingue-se das outras por uma relação hierárquica em que o professor é responsável pela transmissão do conhecimento e da forma acabada repassada para o aluno. O conteúdo a ser repassado é pré-definido de acordo com o que a tradição julga mais importante. Uma das críticas feita a essa escola, na qual o professor fala e o aluno ouve, é que ela se preocupa mais com a variedade e a quantidade de informações do que com a formação do pensamento reflexivo. Fato que deixou Paulo Freire indignado, chegando a chamar este procedimento de “educação bancária”, segundo o qual somente depositam conhecimentos no aluno. Constata-se o sucesso desse ensino pela quantidade e exatidão de informações que o aluno consegue reproduzir. Esses questionamentos são bem colocados por Durkheim quando ele menciona a posição do aluno em relação à escola. De acordo com Aranha (2006):

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destina. (ARANHA, 2006, p. 256).

Essa corrente de ensino difundiu-se no século XVIII, a partir do Iluminismo e tinha por objetivo universalizar o acesso do indivíduo ao conhecimento. Foi considerada não-crítica e ultrapassada nas décadas de 60 e 70, mesmo assim teve seu prestígio. Seus defensores ressaltam que não se pode formar um aluno crítico e questionador sem uma sólida base de informação. O que dificultava a criticidade era, justamente, a relação aluno e professor. Essa corrente de ensino privilegia o conteúdo. O aluno é um elemento passivo, que recebe e assimila o que é transmitido, sem o direito de contestar. O seu processo avaliativo examina a quantidade de informação absorvida. Destaca-se a memorização e a reprodução do conteúdo por meio de exercícios e privilegia a preparação para o vestibular desde o início do currículo escolar.

A Escola Nova foi um dos nomes indicados para um movimento de renovação do ensino que surgiu forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Outros nomes escolhidos Escola Ativa ou Escola Progressiva são termos bem mais apropriados para

descrever esse movimento que, embora muito criticado, ainda pode ter muitas concepções convenientes a oferecer.

No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa. Diversos educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Pode-se mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes respeitáveis de nossa história pedagógica. Um conceito fundamental do movimento aparece principalmente nas ideias de Dewey. Para ele, as escolas necessitavam deixar de serem meros locais de transmissão de conhecimentos e tornarem-se pequenas comunidades. Dessa forma, Aranha afirma que:

Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. As ideias são hipóteses de ação e, como tal, são verdadeiras as medidas que funcionam como orientadoras da ação. Portanto tem valor instrumental para resolver os problemas colocados pela experiência humana. (ARANHA, 2006, p. 261).

Dewey considera que a instituição escolar se encontra afastada e isolada da sociedade, na medida em que, por um lado, não admite que as crianças desenvolvam as suas capacidades de raciocínio e de resolução de problemas, e por outro, funciona como um local onde são ministradas lições com referências puramente abstratas e remotas com uma aceitável ocupação profissional futura.

Desse modo, a Escola Nova recebeu inúmeras críticas. Sofreu acusações por não exigir nada, por abdicar dos conteúdos tradicionais e por acreditar na espontaneidade dos alunos. Embora tenha feito muito sucesso, a Escola Nova não conseguiu transformar de maneira significativa o modo de atuar das unidades escolares; com isso, perdeu força sem chegar a alterar o cotidiano escolar. Desde a revolução industrial, a burguesia necessitava de uma escola mais realista, que se adaptasse ao mundo em constante transformação, tendo em vista a formação global do aluno. Somente no final do século XIX e início do XX que se configurou definitivamente o movimento escolanovista.

A Escola Moderna procurava seguir as normas da proposta racional libertária, a educação precisaria estar regulamentada em princípios morais que valorizassem a solidariedade, a cooperação, o respeito ao outro e a liberdade, para formar um novo homem que estabelecesse um

novo tipo de organização social. O estudo da ciência equivaleria ao fio condutor de seu currículo, por isso que a meta era atingir uma educação moral pautada pelo racionalismo científico. Mas, de acordo com a proposta libertária, esse racionalismo precisaria estar a serviço do homem e não podia escravizá-lo, seu papel era libertar os homens dos dogmas. Essa escola tinha por objetivo ministrar uma educação livre de preconceitos. Os alunos deveriam estar imbuídos de um espírito de observação e crítica racional de maneira que enfrentassem a moral vigente e pudessem empreender a crítica à sociedade.

Esse saber acha-se entrelaçado com a necessidade de transformar o mundo, pois os indivíduos se descobrem como seres históricos, “como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que, sendo histórica também, é igualmente inacabada (...) Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do Devanir da realidade.” (ARANHA, 2006, p. 339).

A escola democrática baseia-se nos princípios democráticos que têm como aspecto importante oferecer aos estudantes a oportunidade de participar das decisões referentes à instituição. Os alunos são livres para escolher as atividades que desejarem ou entenderem que devem fazer. Dessa maneira, o papel principal da escola é promover aos alunos o conhecimento de como coexistirem em uma sociedade democrática. E estabelece práticas pedagógicas que respeitem a democracia e que requeiram a participação ativa de toda comunidade escolar nas decisões relativas ao trabalho, aos conteúdos abordados em sala de aula e à convivência coletiva. Permanecem vários fatores para a não consumação da democracia no ambiente escolar, entre eles podem-se destacar os conteúdos escolares, os quais se encontram fora da realidade do educando, constituindo assim um elemento excludente.

Uma das peculiaridades definida deste tipo de escola é o diálogo entre todos os membros envolvidos no processo: pais, professores e estudantes. Quando há necessidade de discutirem algum problema, reúnem-se em assembleia para conversarem sobre o que é necessário para a escola, desde o conteúdo a ser estudado à metodologia das aulas, assim como a pintura da escola. Segundo Aranha: “O diálogo supõe troca, não imposição. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa.” (ARANHA, 2006, p. 339). Dessa maneira, constitui uma força motriz, que deverá promover e dinamizar o ensino, estabelecendo, assim, a participação assídua

dos alunos através das atividades reflexivas e das experiências vividas. Desse modo, aprendem a agir com espontaneidade em um mundo competitivo.

Um dos desafios da escola Contemporânea é trazer à tona o repensar acerca da definição do conhecimento e em particular da educação escolar. Convém salientar a predominância histórica do modelo cartesiano-newtoniano que insiste em fazer parte da educação na escola, modelo este fortalecido pelo paradigma positivista do século XIX e que tem no currículo escolar sua mais forte tradução. As expectativas do ensino contemporâneo, em relação ao currículo, é que ele seja visto como uma ferramenta escolar de produção de conhecimento, de caráter essencialmente político, social e cultural dos sujeitos educacionais.

Outros dos problemas recorrentes da prática pedagógica contemporânea é a busca por uma tomada de consciência capaz de libertar o ser humano das injustiças vivenciadas no seu dia-a-dia. Sabe-se que os sujeitos sociais só poderão avançar em qualquer campo da vida, ampliando e exercendo sua capacidade de reflexão. Esta capacidade auxilia o aprimoramento e desenvolvimento de nossas competências e habilidades de pensar e de saber, bem como o fazer.

Assim sendo, é indispensável observar como a escola se organiza para o aluno aprender. Sua organização não pode ser baseada no autoritarismo individualista com poder centralizado na direção, sem respeitar o aluno que é tratado como objeto a ser moldado. Mas se for constituída em torno de problemas que ele precise resolver sozinho, mesmo que ainda não tenha conhecimento suficiente, ele vai ter uma aprendizagem baseada no princípio da autonomia, da dinamicidade, da criticidade e da produtividade. Assim, um projeto de educação eficaz e eficiente precisa reconhecer a necessidade que no momento aflige a escola.

4.6 A ESTRADA ATÉ AQUI: LITERATURA E LETRAMENTO NA EJA

Baseados nas contribuições de Cosson (2006), percebemos que, historicamente, vivenciamos, em nossas escolas, um crescente descrédito em relação à literatura. O conhecimento científico levou a literatura a ser considerada e tratada como complemento da disciplina Língua Portuguesa durante muitos anos, quer seja pela justaposição à simples leitura no Ensino

Fundamental, quer pelo seu caráter relacional à história literária no Ensino Médio. (COSSON, 2006, p. 9).

De modo geral, muitos a consideram um saber desnecessário na atualidade e a identificam diretamente com o saber elitista ultrapassado. Alguns, ainda, têm consciência que desconhecem a disciplina, contudo consideram o esforço em conhecê-la desproporcional aos seus benefícios. Os livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA foram analisados mediante as propostas dos PCNEM e das OCNs. Embora consideremos a necessidade de se refletir sobre a língua em seus aspectos fundamentais, aprofundou-se, nesta análise, no que tange à Literatura por ser objeto deste estudo, entretanto, não foi dispensado a necessidade de pesquisar como está estruturado o estudo da gramática ou análise linguística e da produção de texto.

Os livros estão sistematizados em quatro partes não lineares: literatura, gramática, produção textual e leitura. Na primeira, encontra-se o conteúdo literário (escolas literárias e seus respectivos autores) e, na segunda, depara-se com conteúdos gramaticais que são explicitados a partir de fragmentos de obras literárias.

A parte destinada aos estudos literários tem início com uma introdução sobre o quadro geral do desenvolvimento das Literaturas Brasileira e Portuguesa em seu estilo mais fragmentado, evidenciando o modelo separatista comum em obras de modelo cartesiano. Para introduzir o leitor aos estudos literários, os autores trazem um conceito de Literatura tributada aos gregos, todavia de maneira reducionista que dá evidência à historiografia do que a própria beleza do texto literário. Apresenta noções menores da literatura e a sua ligação com a realidade, bem como conceitos pouco consistentes sobre as teorias da função literária. Além do mais, o primeiro capítulo dedica um breve quadro às explicações sobre ficção, metrificacão, prosa e verso. Logo em seguida, coloca à disposição exercícios, em sua maioria, retirados de exames de vestibular e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), para aprofundar a temática.

Essa exploração, pelo viés classificatório e como meio de acesso ao Ensino Superior, provoca no aluno um sentimento de fracasso e desinteresse pela leitura, uma vez que as informações que antecedem às questões são escassas, e estes não conseguem responder aos exercícios propostos.

No primeiro capítulo, são tratados os níveis de leitura de um texto literário como a superficial, a interpretação, o significado literal e o plurissignificativo; no entanto, o espaço dedicado a essa reflexão apresenta-se insuficiente com uma linguagem pouco compreensível para

o aluno da EJA. Na medida em que exemplifica os gêneros literários em seus aspectos estruturais, os autores omitem informações importantes para a identificação dos mesmos, dando os nomes sem apresentar suas características. A exemplo disso, observamos o mapa conceitual dos gêneros literários sem o acompanhamento de pormenores que viabilizariam um maior entendimento para o estudante.

Quanto ao gênero lírico, os autores trazem alguns fragmentos de poetas de épocas pretéritas e contemporâneos, que apesar da pouca consistência do ponto de vista teórico, dão demasiada atenção às figuras de linguagem, que como sabemos, provocam aversão dos alunos à obra literária. As atividades que acompanham a exploração estão pautadas, exaustivamente, na identificação das figuras de linguagem nos poemas sem que sejam considerados aspectos outros que tenham significado com a própria busca do sentido e reflexão sobre o texto literário.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2000, p.87).

A partir do capítulo três da Coleção Viver Aprender, o Trovadorismo é introduzido com as cantigas de escárnio, maldizer e amigo, com suas características típicas e com demasiada ênfase ao período histórico, constatando assim, uma das reclamações mais recorrentes dos estudantes: a estreita ligação da Literatura e a História, no Ensino Médio. Os demais capítulos são distribuídos seguindo esse mesmo modelo estrutural. Nesse sentido, a sistematização do livro obedece a uma concepção Histórica, apresentando os autores da Literatura Brasileira e Portuguesa, suas características e correntes de pensamento que influenciaram tais escolas literárias. Os textos literários aqui expressos estão mais a serviço de fornecer informações históricas e estilísticas do que proporcionar o prazer pela leitura literária. Não podemos deixar de chamar atenção para as atividades sugeridas que não favorece ao exercício da metalinguagem, não oportunizando assim, a reflexão sobre a língua. Podemos constatar essa perspectiva no seguinte fragmento:

Para entendermos a produção literária do século XVI, é preciso ter em vista o cenário geral desse primeiro momento da colonização: uma vasto

território ainda virgem, mal arranhado pelas pequenas povoações que, aos poucos, se iam criando ao longo da costa. Depois da descoberta, só muito lentamente Portugal veio a se interessar pelo novo território e seu vasto império. (AMARAL, 2003, p. 73).

Nota-se, nesse fragmento, o caráter informativo da Literatura. Esse enfoque favorece o crescente descrédito sofrido pela Literatura no final da Educação Básica. Desse modo, os capítulos se sucedem, trazendo as escolas literárias separadas com vistas ao preparo para os exames externos. Os escritores são mencionados a partir do ponto de vista biográfico e com trechos de suas principais obras.

O conteúdo apresentado pelos autores organiza-se em três etapas com nove capítulos justapostos, obedecendo rigorosamente a cronologia histórica e ao final de cada capítulo, seguem-se exercícios. Como decorrência de sua proposta, pode-se inferir que os LDs estão em consonância com a LDB nº 5.692/71 que apresenta a literatura na sua versão mais tradicional, dicotomizada e em dissonância com os pressupostos dos PCNEM e OCNs.

O livro Tempo de aprender apresenta os conteúdos literários, gramaticais e de produção sincronizados, dividindo, por assim dizer, o mesmo espaço. Na primeira parte, os autores proporcionam uma visão geral da linguagem, seguindo pela constituição da literatura no seu aspecto divisório que é constituído pelas escolas literárias.

Assim, segue-se o capítulo que trata da introdução incipiente da história social da literatura e de como essa se configurara no Brasil. De modo que o aspecto histórico e suas implicações permeiam toda essa parte. Atrelado a isso, a língua como uso e reflexão, a produção textual pautada na escritura do gênero abordado, observando-se o conteúdo e a forma, seguida, então, da retomada da leitura do texto literário.

No intervalo entre as unidades, há um projeto destinado a atividades que suscitam o envolvimento, a interação, e a própria construção do texto literário. O autor traz imagens e textos de cada período estudado, sugerindo a aplicação prática por meio de declamação de poemas, encenação, júri simulado, entrevista, pesquisa, leitura dramática. Conjugam parcialmente nesse espaço uma parte são questões direcionadas, em sua maioria, à Literatura, interpretação de texto, produção de texto e gramática.

O ensino da literatura, segundo Cosson (2006), antecede a consolidação das escolas enquanto Instituições educativas; o saber literário estava baseado na duplicidade de sua intenção

de formar, moral e socialmente o povo; em outras palavras, a formação do leitor. (COSSON, 2006, p. 22-23). Em contrapartida, o ensino de literatura no manual didático, segundo o autor, tem servido como suporte para o aprimoramento das competências linguísticas, desviando seu sentido real e servindo como base para as produções textuais e análises sintáticas baseadas em fragmentos de textos em versos como músicas, poesias e fragmentos de romance.

É nesse sentido, que os alunos da EJA, não raro, além de associar literatura ao ensino de História, preterindo os textos literários aos jornalísticos ou mesmo as adaptações como novelas, filmes e resumos, desprestigiando o valor cultural da obra literária. Com base nas análises, e na leitura atenta dos manuais escolares em questão, percebeu-se que os estudos literários, na EJA, voltam-se para a história da Literatura Brasileira e, frequentemente, reduzindo-se a uma cronologia literária em uma sequência separatista de estilos de época, obras canônicas, biografia dos principais autores, acompanhada por uma teoria de gênero num viés tradicional.

Em consonância com nossa análise, as discussões publicadas por SOARES (1992), sobre “letramento”³⁸ proporcionaram maior visibilidade quanto às questões que envolvem o analfabetismo funcional, ou seja, não é apenas a apropriação da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da aquisição da escrita e da leitura nas práticas sociais que estão a elas relacionadas partindo da significação do texto literário. Assim, além de promover o letramento, a literatura cumpre, também, com o papel de proporcionar encanto, jogando com as palavras, ritmos, sons e imagens, conduzindo o leitor a mundos imaginários, causando prazer aos sentidos e aguçando a sensibilidade, sem que sejam descartados os seus valores sociais e culturais que contribuem na formação do indivíduo.

Apesar das diferenças encontradas nos manuais escolares analisados e as propostas dos PCNEM e OCNs, não temos o intuito de descartá-los das práticas de sala de aula; ao contrário, sinalizamos para o grande avanço que sua chegada proporcionou em nossas escolas, dada a escassez de obras literárias das nossas bibliotecas escolares. O que propomos no presente texto é sua utilização como mais um mecanismo de conhecimento e não a sua única utilização para o contato com a Literatura. Por essa razão, insistimos que nesse processo, o professor tem papel determinante enquanto leitor e mediador dos alunos no que se refere à oferta de várias possibilidades, estabelecendo o contato direto com as obras literárias e o seu consequente “letramento” nessa área.

³⁸Palavra relacionada às práticas sociais da leitura e escrita

Ampara-se, também, em Magda Soares, **Letramento: Um tema em três gêneros** no qual encontra-se um fenômeno que ganhou relevo na década de 80; não se trata apenas da aquisição da Habilidade de ler e escrever, como concebe-se, frequentemente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais a ela relacionadas. Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento, por essa razão, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra.

Nesse sentido, Rildo Cosson, em **Letramento Literário**, dá destaque à leitura literária com uma função social, evidenciando as relações entre literatura e educação. Como se sabe, essas relações são antigas, mas o enfoque é voltado para as consequências dessa tarefa na formação de leitores literários. O centro da discussão é didatização ou escolarização da literatura, na tentativa de compreender como se deu a passagem da literatura como arte para literatura como disciplina escolar. Esclarecendo ainda mais, Cosson mostra a necessidade do ensino de literatura na escola; esse ensino passa, necessariamente, pela seleção de textos. Nesse caso, ganham notoriedade os critérios utilizados para seleção dos textos, sobretudo os relacionados ao cânone literário.

4.7 A TECNOLOGIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: O CIBERESPAÇO COMO ESPAÇO DE PESQUISA

Com o advento das novas tecnologias no Brasil e no mundo, a partir da década de 1980 e com a rede internacional de computadores, doravante internet, vive-se numa sociedade permeada pela influência digital, vivemos o digital, somos o digital, fazemos o digital, isso faz parte de nós, cidadãos inseridos no mundo contemporâneo, e se não fazemos ainda, iremos fazer logo.

Sabe-se que, como explica o pesquisador CASTELS³⁹, a diferença entre o digital e não digital, entre a realidade e o virtual não faz mais sentido, é necessário entender e criar formas de se apropriar, da melhor forma possível, das ferramentas que o computador e suas redes disponibilizam, para que possa fazer uso delas. Por essa razão, não pode ser diferente na escola. O computador já faz parte da escola de alguma maneira, mas isso não significa necessariamente

³⁹Sabendo-se que a escola pode, e deve posicionar-se diante das mudanças que perpassam a sociedade, este posicionamento é defendido pelo autor em sua obra *Galáxia da Internet*.

que seja usado com fins e propósitos educacionais, que ele esteja sendo bem usado e que seja gerado bons resultados.

Nesse sentido, a internet disponibiliza muitos textos, encoraja com suas ferramentas a construção de textos mono ou multimodais. A internet é um meio de comunicação que diminui as distâncias, pode aproximar as pessoas, por isso, entre tantas outras propriedades dessa ferramenta e das redes que se constroem com ela, podem ajudar na realização da tarefa de formar estudantes autônomos, curiosos livres para pesquisarem respostas para suas perguntas, críticos para avaliar as possíveis soluções e solidários para participar da construção do saber em rede. É bom ressaltar que esses sempre foram ou deveriam ter sido objetivos da escola, o diferencial hoje é que está mais fácil ter acesso à informação, o que pode auxiliar, sensivelmente, na realização deles.

Nesta conjuntura, de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, o letramento literário dos estudantes do Tempo Formativo II e III-Eixos V e VI, etapa correspondente ao Ensino Fundamental e Ensino Médio do turno noturno, do Colégio Estadual Imaculada Conceição na cidade de Araci-Bahia, constitui-se como objeto de estudo e o *lôcus* desta dissertação.

Nota-se, que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa não têm contemplado situações didáticas com os gêneros literários. Sendo assim, pensa-se na existência de um ciberespaço que ultrapassa a sala de aula e as atividades complementares (ACS), mas assimilara ideia que se vive num ciberespaço em que circulam informações em tempo real. Propõem-se aqui, através desta investigação, a criação, utilização e de website, com o objetivo de investigar as contribuições deste espaço virtual para a pesquisa e formação docente na perspectiva do trabalho com gêneros literários.

Desse modo, utilizar as tecnologias como instrumentos pedagógicos podem auxiliar o aluno e professores no processo de construção do conhecimento. Para tanto, a capacitação e inclusão digital do profissional da educação são de grande importância, porque professor é a figura central da mediação do saber:

Temos que cuidar do professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal. (ANDRADE, 2008, p.134).

A sociedade contemporânea tem uso das tecnologias, como uma ferramenta imprescindível para trabalho e para interação comunicacional, por meio de diversos aplicativos

e redes sociais. A Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com convênio com a Universidade Federal da Bahia(UFBA) promoveu a certificação dos professores efetivos da rede um curso de tecnologias voltadas à educação. Tal dinâmica se reflete na apropriação da tecnologia nas práticas pedagógicas. Portanto, a proposta não é simplesmente trocar o velho pelo novo, mas sim tornar a tecnologia um recurso eficaz, dentro do ambiente escolar. Para isso uma mudança na postura docente se torna essencial, pois a escolha de recursos passa pelo professor e a possibilidade de torná-lo significativo também.

Dessa forma, o acréscimo de tecnologias de comunicação e informação no contexto da educação tem como objetivo promover a diversidade cultural e a quebra do paradigma da cultura de massa. Visa a desmistificação de estigmas históricos entre as diversas culturas, através do estreitamento de distâncias entre diversas formas de expressões culturais presentes na sociedade, beneficiando a interação entre ambas, almejando a conservação da identidade cultural, promovendo tanto a inclusão digital quanto a social. Ante o exposto, o produto desta dissertação de mestrado será um sítio voltado para professores e outros estudiosos da EJA. Nele, serão encontrados: legislação educacional, pareceres dos CNE (Conselho nacional de Educação), pareceres do CEE (Conselho Estadual de Educação), portarias, decretos, mas sobretudo, sugestões de atividades para o letramento literário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é objeto de estudo de muitos pesquisadores estudiosos, pois, é na busca por uma melhor base no contexto da educação brasileira e na luta por igualdade é que se constrói uma sociedade mais humanizada e justa. Por essa razão, buscou-se com a presente pesquisa, de cunho documental, intitulada da Sesmária dos Tocós ao Território do Sisal: uma análise crítico-pedagógica dos textos literários nos livros didáticos da EJA, compreender como se dá o tratamento do texto literário nos manuais escolares.

Dito isto, por meio desta dissertação, o pesquisador teve como objetivo analisar a leitura veiculada nos livros didáticos EJA e seus efeitos quanto ao letramento literário dos alunos da EJA. As reflexões tiveram por base a nossa experiência como docente em uma escola pública da rede estadual na cidade de Araci-BA; dois volumes de obras didáticas. Coleção Viver, Aprender (ALMEIDA et.al., 2013) e o volume de Linguagens e Cultura; e Tempo de aprender (SILVA et. al., 2009), cujo material foi analisado na perspectiva do letramento literário.

Na seção dedicada à introdução e a implicação do pesquisador com a realidade investigada foram trazidas a luz um panorama histórico desde as primeiras manifestações em defesa da educação de jovens e adultos no Brasil, como ocorreram todas as campanhas e a militância realizadas para assegurar do direito a educação de jovens e adultos.

Assim, na seção Percurso metodológico, procurou-se apresentar as técnicas utilizadas no processo de investigação, para nortear a pesquisa e com o auxílio de teóricos que discutem as metodologias empregadas na pesquisa, sobretudo a pesquisa documental.

Deste modo, procurou-se, na seção Panorama Geral do Sertão dos Tocós ao Território do Sisal, foram abordadas desde o contexto histórico da Sesmária dos Tocós. Intentou-se, na seção história do município de Araci, os primeiros professores da Vila do Raso, fazer origens do povo e seus hábitos e costumes, nessa seção evidenciou-se um grande marco quanto a primeira professor formado que chegou na cidade de Araci, bem como as gestoras que contribuíram no crescimento da cidade. A formação continuada dos professores de língua portuguesa, educação dialógica, historiografia do manual escolar e uma breve discussão, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na seção Caminhos da Liberdade: literatura como arte libertadora foram discutidos os seguintes temáticas: o Guia do Livro Didático como instrumento normatizador do Estado, análise dos livros didáticos, como estão organizadas as coleções analisadas, a literatura no contexto do

manual escola na atualidade, abordou-se ainda, a Literatura na EJA, com reflexões sobre regionalidade e ensino, a estrada até aqui: leitura e letramento na EJA e a tecnologia a serviço da educação.

Por essa perspectiva, analisar o tratamento dado ao texto literário no LD e as alusões ao letramento literário dos alunos possibilitou compreender como acontece as seleções dos textos literários para os estudantes da EJA, pois se tratam de momentos em que o contato com a leitura desse tipo de texto deveria proporcionar, aos alunos, possibilidades de ressignificar seus contextos de vida, visto que as discussões propostas estão mais voltadas para historiografia de Literatura e análise linguística, nota-se também, que autores nordestinos o silenciamento dos autores nordestinos, pois estes quase não aparecem nos manuais estudos. Aspectos como: regionalidade não aparecem com frequência e, quando acontece, exalta a cultura das regiões sudeste e sul do país.

Entende-se que o LD é um subsídio importante, um suporte de leitura, porém, acredita-se que não deva ser o único, há necessidade de outras atividades que ressignificam a leitura como construção de conhecimentos e, principalmente, como estímulo a novas formas de perceber o mundo em que vivemos, promovendo o poder de crítica relacionado a temas pertinentes à contemporaneidade. A necessidade da qual se refere diz respeito à necessidade de readequar ambientes, aulas e pensar a prática de ensino constantemente, ajustando discursos e conteúdos, o que se considera na escola de diversificação ou aula diferenciada, pois o reencontro com a escola, depois de muito tempo, proporciona aos estudantes, uma visão de lugar distante, difícil e, até mesmo, de um lugar de encontro com amigos, mais do que ambiente de aprendizagem.

Nesse caso, nossa experiência na EJA permitiu perceber a evolução dos alunos no processo ensino-aprendizagem, pois mediar atividades e situações em sala de aula de acordo com a necessidade torna-se imprescindível quando há dificuldades de aprendizagem. A análise das obras didáticas proporcionou compreender que o LD, pela maneira como expõe os conteúdos, evidencia uma forma de interagir por meio de programas que determinam o trabalho de quem o utiliza como recurso. No entanto, a isso se pode acrescentar que o LD, por ser um subsídio para o professor e o aluno em sala de aula, é incompleto e limitado a suas páginas, que pode contribuir, entretanto, precisam ser complementadas.

Outrossim, o texto literário assume um percurso de leitura que, no LD, se transforma em processo, assim como qualquer leitura proposta no ambiente escolar e que um dos desafios é trabalhar o incentivo da leitura, pois ler o que se gosta torna-se mais atrativo para os alunos. Nas

atividades do LD, constatou-se que o livro é composto de elementos que se tornam relevantes em sua instância de utilização. Nesse ponto, a importância do que representam as figuras que, unidas a valores empenhados no LD, dão significado ao conteúdo que lá é apresentado.

Por outro lado, as sequências didáticas causam o efeito de fechamento das unidades e etapas dos livros, condição naturalmente constada por quem utiliza o LD. O texto literário ou não assume um caráter figurativo dos temas escolhidos para compor as atividades do livro. Compreende-se que o LD é composto a partir de figuras que concretizam as temáticas que, obrigatoriamente, precisam ser estudadas nos ensinamentos fundamental e Médio da EJA. Desse modo, os textos assumem nova definição e ganham construindo o sentido do livro como obra didática. Nesse caso, o texto perde sua essência natural de Obra Literária, com sua originalidade de sentido, para assumir um papel, exclusivamente didático.

Desse modo, as implicações quanto ao letramento literário dos alunos estão relacionadas à maneira como o texto literário é disposto no LD e (ou) nas situações de aprendizagem. O trabalho com textos literários e o estímulo à subjetividade como capacidade de criação e de crítica pode apagar a percepção da literatura como algo significativo. Por essa razão, se o texto literário deve ser o centro das aulas dedicadas à literatura, e não o discurso sobre a história da literatura; é necessário levar em consideração que conhecimentos de diferentes áreas afins, como: história, sociologia, psicologia, história da arte e história da literatura podem ser instrumentos necessários para trabalhar com o texto literário.

Ademais, a opção metodológica de ensino, seja ela qual for, necessariamente, deve estar comprometida com formação de leitores competentes para lidar com complexidade do mundo contemporâneo, para tanto, aposta-se numa perspectiva dialógica como mecanismo orientador das ações pedagógicas.

Espera-se que o resultado deste trabalho possa subsidiar outras investigações nas mais diversas áreas: educação, linguística, literatura, história, sociologia, artes e outras, contribuindo para ampliar, divulgar e arguir, enfim, para deixá-lo em constante movimento, necessário a construção do saber através da pesquisa. E que venham outros estudos.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, Celina Márcia de Souza. **O Estudo do Léxico**. In: TEXEIRA, Maria da Conceição; QUEIROZ, Rita de Cássia; SANTOS, Rosa Borges (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006.
- ALMEIDA, Neide Aparecida de. **Linguagem e Culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos – 1ª ed.** São Paulo, Global 2013.
- ALMEIDA, M. G; RIGONATO, V. D. **Cerrado: as fitofisionomias e a inter-relação com as populações tradicionais**. Projeto de pesquisa financiado pelo Programa Centro Oeste de Pesquisa e Pós-Graduação – POCPG/CNPq, 2003.
- AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & Abusos da História Oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p.10.
- AMORIN, Antônio. **A nova LDB, Lei 9394/96 – Análise e Aplicação**. Salvador, dezembro de 1998.
- AMORIM, Antônio. **Escola: uma instituição social complexa e plural**. São Paulo: Viena, 2007.
- _____. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- AMORIM, Antônio; MUTIM, Avelar L. B. **Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANDRADE, Ana Paula Rocha de. **Uso das tecnologias na educação: computadore internet**. (monografia) Universidade Estadual de Goiás. Brasília, 2011.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009
- AMARAL, Emília. **Novas Palavras: Português**. Vol. Único. São Paulo: FTD, 2003.
- ARROYO, Miguel G. (Org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- ARAUJO, Antonio José. **A família de Serrinha**. Serrinha: Typ. Do O Serrinhense, 1926, p. 7.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna 2006.

AZEVEDO, J. L. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo).

BAKHTIN, Mikhail. (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BASTOS, L. K. Coesão e coerência em narrativas escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARROS, Diana Luz de Souza. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo, Humanitas, 2002.

BAHIA. **Desenvolvimento regional: análises do nordeste e da Bahia**. Salvador: SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2006.

BRITO Jailton Lima. **A abolição na Bahia**: Salvador: CEB, 2003.

BENICÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BRASILEIRO, Sheila; SAMPAIO, José Augustos Laranjeiras. **Estratégias de Negociação e Recomposição Territorial Kiriri**. In: CARVALHO, Maria do Rosário. CARVALHO, Ana Magda. Índios e Caboclos: a história recontada. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 147-166.

BORDONI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Alegre, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2005: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Constituição de (1988)**. Ementa constitucional nº9 de novembro 1995. Lex: Legislação federal, São Paulo, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Vol.: 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL/CNE/CEB. **Resolução CEB nº 03 de 26/06/98**. Institui as DCN para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BORDIGNON, Rodrigo da Rosa. Candidatos e Eleitos: Recrutamento e Chances de Sucesso nas Eleições de 1998 e 2010. **Revista Paraná Eleitoral**. Curitiba, v. 2, p. 35-62, 2013.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. In: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP Resolução 1/2004a. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRITO, F. E. M. Tempo de itinerância e espaço apropriado nos cerrados à Oeste. **Revista Travessia**. São Paulo, ano 6, n. 15, jan.-abr, 1993.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Trad. do Grupo CASA.

Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em foco: História, produção e memória do livro didático**. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

CASTELLS, Manuel. **Galáxia da internet**. Rio de Janeiro: JorgeZahar, 2003.

CASTRO, I. E. de. **Seca versus seca: Novos interesses, novos territórios, novos discursos no Nordeste**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

CELLARD, A. **A análise documental**. In:POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes,2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.

COSTA, Rogério H. da. **O mito da desterritorialização: do "Fim dos Territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivo**. 6ª ed. Belo Horizonte, Villa Rica Editoras Reunidas LTDA, 2000.

CARVALHO, Maria do Rosário. CARVALHO, Ana Magda. **Índios e Caboclos: a história recontada**. Salvador: EDUFBA, 2011

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no**

sudeste escravista, Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. **Laços de família e direitos no final da escravidão**. In: ALENCASTRO, Luis Felipe (org). História da vida privada no Brasil Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: UNESP, 1998.

COSTA, F. A. Pereira Da. **A ideia abolicionista em Pernambuco**. In: SILVA, Leonardo Dantas (org.). **A abolição em Pernambuco**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1988.

COSTA, Iraci Del Nero da; SLENES, Robert; SCHWARTZ, Stuart. **A família escrava em Lorena**, Estudos Econômicos, São Paulo, 1987.

CARVALHO, Franklin. **Céus e Terra**. 1º ed. Rio de Janeiro: Record, 2016, 206.p.

CEREJA, William Roberto. **Português: Linguagens**. Vol. Único. São Paulo: Atual, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. – São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: **História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global Editora, 2006.

FREIRE, Felisberto. **História Territorial do Brasil**. Edição fac-similar. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, 1998, p. 34. Ver também: NEVES, 2017, p. 101-112.

FERREIRA FILHO, Aurelino José. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. Da Invenção do Índio Nacional as Atuais Formas de Protagonismos Indígenas no Brasil. Uberlândia, v. 7, n.1, 2017.

FERREIRA FILHO, Aurelino José. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. Da Invenção do Índio Nacional as Atuais Formas de Protagonismos Indígenas no Brasil. Uberlândia, v. 7, n.1, 2017.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: Leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1990.

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

FIORIN, L. J; PLATÃO F.S. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**.

GÓES, José Roberto. **O cativo imperfeito**: um estudo sobre a escravidão no Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX. Vitória: SEJC/SEE, 1993.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Formação da Pequena Propriedade**: Intrusos e Posseiros. In: **Camponeses brasileiros**: leituras e interpretações clássicas, v.1/ organização Clifford Andrew Welch et. al. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras - ALB, 1996.

GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de; LEITE, Lígia Chiappini de Moraes [et. al.]. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática (Coleção Na Sala de Aula), 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONZÁLEZ, Ángel Raimundo Fernández. La palabra. In: GONZÁLEZ, Ángel Raimundo Fernández; HERVÁS, Salvador; BÁEZ, Valerio. *Introducción a la semántica*. 4. ed. Madrid: Cátedra, 1984. p. 44-62.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: M Martins Fontes, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4. ed., Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coerência textual**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LIMA, Maura M. C. **História de Araci (período de 1812 a 1956)**. Salvador: EGBA, 1985, p.18.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LANDOWSKI, Éric. **Interações arriscadas**. Tradução Luiza Helena Oliveira da Silva. Estação das letras: São Paulo, 2014a.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão [et. al.]. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. Disponível em: <<http://xayimgcomkqgroups19906282820661633nameLEGOFF>. Historia E Memoria pdf. Acesso em: 10 mar. 2011

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloisa (Org.). Gestão Escolar e Formação de Gestores. **Em Aberto**. v. 17, n.72, p. 1-195, fev.-jun., 2000.

_____. et al. **A Escola Participativa**: O Trabalho do Gestor Escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS. Padre José Alves. **O Processo de genere do**, datado no ano de 1968. Laboratório Eugênio Veiga – LEV/UCSAL.

MARCOCCI, Giuseppe. **Dossiê**. Escravos ameríndios e negros africanos: uma história conectada Teorias e modelos de discriminação no império português (ca. 1450-1650). Julho de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v16n30/a03v16n30.pdf>. Acesso em: 26-01-2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAGER, Robert F. **A formulação de objetivos de ensino**. Globo: Porto Alegre, 1976, p.5.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MELLO, G.N. **Formação inicial de professores para educação básica**: uma revisão radical, 1999. (Documento principal – versão preliminar para discussão interna. Mimeo.)

MENGA, Ludke. ANDRÉ, Marli E.D.A. **pesquisa em Educação abordagem qualitativas**: São Paulo. E.P.U., 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1997.

MINAYOS, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

NEVES, Erivaldo Fagundes Neves et al. **Caminhos do Sertão: Ocupação Territorial, Sistema Viário e Intercâmbios Coloniais dos Sertões da Bahia**. Editora Arcadia, 2007.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **História regional e local : fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade**. Feira de Santana: Arcádia, 2002.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Crônica, memória e história: formação historiográfica dos sertões da Bahia**. Feira de Santana: Editora UEFS, 2016.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Uma comunidade sertaneja: da sesmaria ao minifúndio (um estudo de história regional e local)**. Feira de Santana: UEFS, 1998

NICOLAU, Marieta Lucia Machado, MAURO, Maria Adélia. **Alfabetização com sucesso. A comunicação e a expressão da criança**. São Paulo: E.P.U. 1986.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª Ed. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Antônio José de. **Principais raízes do nosso povo: o indígena, o africano e o português**. Serrinha, 2004.

OLIVEIRA, Vanilson Lopes. **Conceição do Coité e os sertões dos tocós**. Conceição do Coité: Clip serviços gráficos, 2002. p. 16.

OLIVEIRA, Vanilson Lopes. **Conceição do Coité e os sertões dos tocós** . Conceição do Coité: Clip serviços gráficos, 2002. p. 10.

OLIVEIRA, Clóvis Ramaiana. “Canudos Brasília: anotações de uma viagem sertanejadora”. In: KUYUMJIAN, Márcia de Melo Martins (org). **Semeando cidade e sertões: Brasília e o Centro Oeste Goiânia**: Ed da PUC, 2010, pp. 121-140.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. São Paulo: Pontes, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e Planejamento: A Escola como Núcleo da Gestão. In: _____. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PARO, V. H. (Orgs.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Avaliação e Repetência. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 247-272.

_____. [Homenagem do] Professor Doutor Vitor Henrique Paro [a José Mário Pires Azanha]. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**. São Paulo: Feusp, v. 5, n. 7, p. 16-19, 2002. (Publicado em 2004)

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINTO, Luiz Maria da Silva. Dicionário da Língua Brasileira. Ouro Preto, MG: Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/3>>. Acesso em: Set. 2014.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PEIXOTO, Cyntia santuchi. ET.al. **Letramento: Você prática?** Disponível em <http://www.filologia.org.br/viiicnef/anais/caderno09-06.html>. Acesso em: 28 fevereiro 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio D. **Formação de Professores: pesquisas representações e poder**. Belo horizonte MG: Autêntica, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Iara Nancy Araújo. **Nossa Senhora da Conceição do Coité: poder e política no século XIX**. Dissertação (Mestrado em História): Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

RIOS, Iara Nancy Araújo. **Nossa Senhora da Conceição do Coité: poder e política no século XIX**. Dissertação (Mestrado em História): Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

RIBEIRO, V.M.(org) **Letramento no Brasil**. São Paulo: global, 2003.

REGO, João Manoel Vaz Monteiro de Figueiroa. **“A honra alheia por um fio”. Os estatutos de limpeza de**

SAMPAIO, n. 167, p. 379-478, 1933 apud NEVES et. al., p. 74, 2007. Ver: NEVES, Erivaldo Fagundes et. al. **Caminhos do Sertão: Ocupação Territorial, Sistema Viário e Intercâmbios Coloniais dos Sertões da Bahia**. Editora Arcadia, 2007, 212p.

SANTOS, Fabrício Lyrio. **Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia**. Cruz das Almas: UFRB, 2014, p. 46 e 47.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Edson. **Crítica e Sociedade: Revista de cultura política. Povos Indígenas no Nordeste Mobilizações Sociopolíticas, Afirmções Étnicas e Conquistas de Direitos**. Uberlândia, v.7, n.1, 2017, p. 149.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Sistema de casamento no Brasil colonial**. São Paulo: T.A. Queiroz Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SILVA, Ana Nery Carvalho Silva. **Memórias de Araci**. 1 ed. Salvador: Edição do Autor, 2015.

SILVA, Elizete da. Configurações históricas do campo religioso brasileiro. In: André Luiz Mattedi Dias, Eurelino Teixeira Coelho Neto e Marcia Maria da Silva Barreiros Leite. **História, Cultura e Poder**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Antonio Moraes. Dicionário da língua portuguesa. 2. ed. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1789.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 3a.ed., 1996.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44, p. 380-393, maio-ago., 2010.

_____. Estruturalismo e Educação Brasileira. In: _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 143-156.

_____. Sistemas de Ensino e Planos de Educação: O Âmbito dos Municípios. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 20, n. 69, 1999.

_____. Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE). In: QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti; GOMES, Lêda (Orgs.). **Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010: reflexões sobre o Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP-MEC, 2009a. v. 1, p. 33-74.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, Autores Associados, 2009b.

SOUZA, Robério Santos. **Experiências de trabalhadores nos caminhos de ferro da Bahia: trabalho, solidariedade e conflitos (1892-1909)**. Dissertação (Mestrado em História): UNICAMP, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.) **A escolarização da leitura literária; o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLIGO, Rosaura (org.). **PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: Guia de orientações metodológicas gerais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001, 198p.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Cícero de Oliveira (org) et alii. Coleção Tempo de aprender: educação de jovens e adultos – 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Volume 4 – Multidisciplinar. 2º edição. São Paulo, 2009

SCHON, D. (1992 a) **Formar professores como profissionais reflexivos**. In A. Nóvoa (Ed.) **os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote.

SERRAZINA, Lourdes. OLIVEIRA, Isolina. **A reflexão e o professor como investigador**. Rio de Janeiro, 1998 p.(1-15).

SOARES, M. B. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

THOMPSON, E. P. Folclore Antropologia e História Social. In: **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2001.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. Putting the Human Back in "Human Research Methodology": The Researcher in Mixed. **Journal of Mixed Methods Research**.v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

TRIVINOS. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática. 1999.

WIRTH. World Community, world society and world government: an attempt at a clarification of terms. In: WIRTH. 1964, p. 319-332. Publicado originalmente em: Wright, Quincy (Ed.). The world community. Chicago: University of Chicago, 1948. p. 9-20.

WESCHENFELDER, Maria Helena. **O processo de matematização na formação de educadores**. In: MUHL, Elton Henrique (org.). O diálogo resignificando o cotidiano escolar. Passo Fundo: UPF, 2004.

VIANA FILHO, Luiz. **O negro na Bahia**. São Paulo: Martins, 1976.

VIANNA, Francisco Vicente. **Memória sobre o estado da Bahia. Salvador**: Typografia e encadernação do Diário da Bahia, 1893. p. 460. Mantive os nomes na escrita original encontrada nos documentos.

VILLA, Marco Antonio. **Vida e Morte no Sertão**: História das Secas no Nordeste nos séculos XIX e XX. São Paulo: Ática, 2000.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. Tradução de: Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEIGA; Ilma Passos Alencastro (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. – coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

VEIGA, Ilma Passos A. RESENDE, Lucia Maria Gonçalves (Orgs.) **Escola**: Espaço do Projeto político-pedagógico. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1996.

ANEXOS

ANEXO A: Critérios para a edição semidiplomática

CRITÉRIOS PARA A EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA

1. Manutenção da grafia do texto.
2. Manutenção da pontuação do original.
3. Desdobramento das abreviaturas entre parênteses.
4. Indicação dos lançamentos marginais, à direita, indicando a margem correspondente, de corte ou interna.
5. Observações de ocorrências da *scripta* na linha
6. Transcrição dos títulos em negrito.
7. Indicação à esquerda dos fólhos e das linhas, numeradas de cinco em cinco.
8. Indicação dos reclamos (sempre no verso do fólio).
9. Uso do *itálico* para a transcrição das palavras e expressões em língua latina e para os destaques nas notas marginais.
10. Uso da *monotype corsiva* (corpo 11) nos trechos relativos às autenticações dos traslados e das observações e depoimentos posteriores
11. Indicação de leitura do original com o uso de [sic]
12. Utilização dos seguintes sinais para indicar a intervenção no texto ou falhas do suporte:
 - <> emenda por riscado
 - <†> Supressão ilegível
 - [†] *crux desperationis*, entre colchetes, para indicar deficiência do suporte, por perda causada por inseto, pela ação da tinta ou pela água
 - [] emenda por acréscimo na sequência
 - [↑] emenda por acréscimo na entrelinha superior
 - [↓] emenda por acréscimo na entrelinha inferior
 - [↘] emenda por acréscimo lançada em escrita descendente
 - [↑↑] emenda por acréscimo, acima de outro acréscimo na entrelinha superior
 - [↓↓] emenda por acréscimo, acima de outro acréscimo na entrelinha inferior
 - [↑↑] emenda por acréscimo na margem superior
 - [⇒] emenda por acréscimo na margem direita
 - [⇐] emenda por acréscimo na margem esquerda
 - [↓⇒] acréscimo na margem direita, abaixo do trecho substituído

[↓⇐] acréscimo na margem esquerda, abaixo do trecho substituído

[↑⇒] acréscimo na margem direita, acima do trecho substituído

[↑⇐] acréscimo na margem esquerda, acima do trecho substituído

[<>] acréscimo suprimido

◇ / \ emenda por substituição, na relação <substituído> /substituto\

◇ [↑] substituição por supressão e acréscimo na entrelinha superior

◇ [↓] substituição por supressão e acréscimo na entrelinha inferior

◇ [⇒] substituição por supressão e acréscimo na margem direita

◇ [⇐] substituição por supressão e acréscimo na margem esquerda

◇ [↑↑] substituição por supressão e acréscimo na margem superior

◇ [↓⇒] substituição por supressão e acréscimo na margem direita, abaixo do trecho substituído ⑤

◇ [↓⇐] substituição por supressão e acréscimo na margem esquerda, abaixo do trecho substituído

◇ [↑⇒] substituição por supressão e acréscimo na margem direita, acima do trecho substituído

◇ [↓⇐] substituição por supressão e acréscimo na margem esquerda, acima do trecho substituído

<<>> omissão de trecho interpolado pelo *scriptor*

|| leitura feita a partir da edição de 1945 do *Livro Velho do Tombo* (1945), causada pela deficiência do suporte

{ } leitura permitida pelo lisível

□□ espaço em branco na *scripta*

§ *caldeirão*

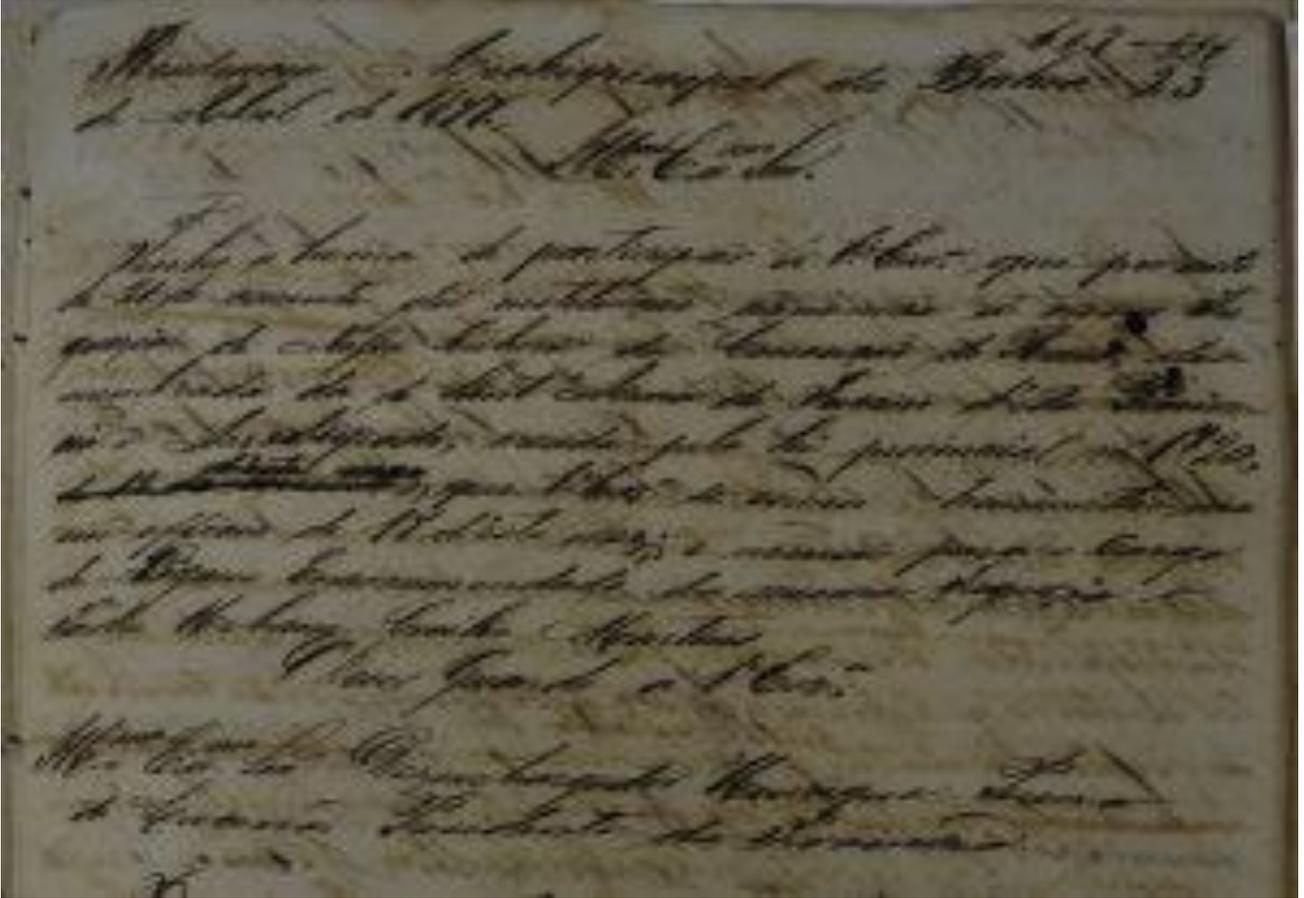
/*/ leitura dubitada

ANEXO B: Facsimile da Divisão do Distrito da Capela do Raso

Divisão do Distrito da Capela do Raso
 Sendo principio na Fazenda do Junco do
 estajar Gaspar, seguir pela linha de
 Metoria que divide a Freguesia de S. João
 no Com a Freguesia da Serrinha, e Com
 a Freguesia do Coité e Com a das Luí-
 smadas até ao rio Stajurú, e de-
 cendo pelo rio até ao dividendo Com
 a Freguesia de S. João até ao
 Fenda e Marcanas dos ardeiros do fi-
 nado Cap. Domingos, e desta pelo
 Caminho que direji-se p.^a a Foz da
 Tapuia, e desta ao sítio Tapuia, e desta
 ao Trapua onde morão os irmãos do
 Fimado José Egidio Partella, desta a fa-
 zenda agora nome de Senro Sabião de
 Carv. e José Thomé Pereira, e desta si-
 guira pela estrada que vem da Foz

Original no Arquivo 1169

ANEXO C: Facsimile da Emancipação Política da Vila do Raso



Fonte: Acervo do Centro Cultural de Araci

ANEXO E: Diário Oficial

Salvador, Bahia – quarta-feira 14 de
Novembro de 2018 Ano · CIII · No
22.541

PORTARIA Nº 9229 DE 13 DE NOVEMBRO DE 2018

Estabelece normas, procedimentos e cronograma para a renovação de matrícula, pré-matrícula da educação especial, transferência de estudantes entre Escolas da Rede Estadual, matrícula de estudantes oriundos das Redes Municipais, de candidatos à Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino e Conveniadas.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela alínea “h” do inciso I do art. 18 do Regimento da Secretaria da Educação, aprovado pelo Decreto nº 8.877, de 19 de janeiro de 2004, e tendo em vista o disposto no art. 40 da Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011, que aprova o Regimento Escolar das Unidades Escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino, considerando a necessidade de orientar o processo de matrícula nas Unidades Escolares Estaduais - U.E.E. e estabelecer normas, procedimentos e cronograma para efetivação da matrícula do estudante e candidato a Rede Pública Estadual de Ensino.

RESOLVE**CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS****Seção I Da Organização da Matrícula**

Art. 1º- Ficam regulamentadas por esta Portaria, as normas, procedimentos e cronograma atinentes à renovação de matrícula, pré-matrícula de estudantes da educação especial, transferência de estudantes entre Escolas da Rede Estadual, matrícula de estudantes oriundos das Redes Municipais, bem como matrícula de candidatos à Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino e Conveniadas.

Subseção I Da Renovação de Matrícula

Art. 2º-Será garantida a matrícula para o ano letivo de 2019, ao estudante que renovar sua matrícula dentro do prazo estabelecido, na mesma Unidade Escolar que cursou o ano letivo de 2018, desde que haja a série/ano subsequente.

§ 1º-Será garantida a matrícula no mesmo turno que o estudante cursou o ano letivo 2018, desde que haja a série/ano subsequente. A mudança de turno, quando de interesse do estudante, ficará condicionada à existência de vaga no turno pretendido.

§ 2º-A renovação da matrícula do estudante regularmente frequente até o final do ano letivo 2018, será realizada via internet, por meio do endereço eletrônico: <http://www.educacao.ba.gov.br/matricula> ou presencialmente na Unidade Escolar em que o

estudante concluiu o ano letivo 2018, e se dará no período de 26 de novembro a 17 de dezembro de 2018, conforme cronograma estabelecido no Anexo I desta Portaria.

§ 3º-A Unidade Escolar deverá obrigatoriamente imprimir e entregar a Carta de Renovação e a Carta Informativa aos estudantes.

§ 4º- A renovação de matrícula dos cursos técnicos de nível médio e de qualificação profissional estão condicionadas aos critérios estabelecidos em Portaria específica.

§ 5º-O estudante se maior de 16 (dezesseis) anos, seus pais ou responsável legal, deverá sinalizar na Carta de Renovação de Matrícula, entregue pela Secretaria Escolar, sua intenção em permanecer na Unidade Escolar, na opção renovar matrícula.

§ 6º-A renovação da matrícula será efetivada apenas com a devolução da Carta de Renovação de Matrícula na Secretaria Escolar, mediante protocolo de recebimento, sob pena de perda da vaga e a Unidade Escolar entenderá como desistência, a não devolução da referida Carta ou a não renovação pela internet, sendo facultado ao estudante realizar nova matrícula no dia 22 de janeiro de 2019, data de Transferência de Estudantes da Rede Estadual, conforme o cronograma estabelecido no Anexo I desta Portaria.

§ 7º-Ao renovar a matrícula via internet, o estudante, pais ou responsável legal, deverá utilizar o código contido na Carta de Renovação de Matrícula e informar sua opção de renovação no Portal da Educação, considerando que: I-as informações declaradas por meio da internet são de inteira responsabilidade do estudante, pais ou seu responsável legal, visto que o código de renovação é pessoal e intransferível; II-o estudante que por razões diversas não portar seu código de renovação, poderá adquiri-lo por meio do endereço eletrônico: <http://www.educacao.ba.gov.br/matricula>. § 8º- Caso não deseje permanecer na mesma Unidade Escolar em 2019, o estudante (se maior de 16 anos), pais ou responsável legal, deverá sinalizar na Carta de Renovação de Matrícula a opção não renovar, entregar na Secretaria da Unidade Escolar Estadual e realizar a matrícula via internet ou em qualquer Unidade Escolar Estadual, utilizando o mesmo código disponível na Carta de Renovação de Matrícula, no dia 22 de janeiro de 2019, data da Transferência de Estudantes da Rede Estadual, conforme o cronograma estabelecido no Anexo I desta Portaria.

§ 9º-A Carta de Renovação de Matrícula devidamente assinada pelo estudante (maior de 16 anos), seus pais ou responsável legal, deverá ser arquivada na pasta do estudante.

§ 10º- A renovação de matrícula do estudante em débito com documentação fica condicionada a quitação das pendências junto à Secretaria Escolar.

I- Todo estudante que renovar a matrícula, de forma presencial ou pela internet, deverá apresentar comprovante de residência atualizado, até o dia 17 de dezembro de 2018.

Art. 3º- A Unidade Escolar deve atualizar os dados do estudante no momento da renovação da matrícula, preenchendo todos os campos do cadastro do estudante no Sistema de Gestão Escolar – SGE.

Subseção II Da Pré-Matrícula da Educação Especial

Art. 4º- A Pré-Matrícula do estudante com necessidade educacional especial, será realizada apenas via internet, por meio do endereço eletrônico <http://prematricula.educacao.ba.gov.br> e se dará nos dias 29 e 30 de novembro de 2018, conforme cronograma estabelecido no Anexo I deste Portaria.

§ 1º- A Pré-Matrícula destina-se ao candidato com necessidade educacional especial (com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação), com ou sem diagnóstico comprovado.

§ 2º- Para inscrição na Pré-Matrícula, todos os campos de cadastro devem ser preenchidos, informando o tipo de deficiência que o estudante possui, se apresenta transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

§ 3º- O NTE receberá da DIROE/CMT, relação de estudantes inscritos na Pré-Matrícula, sendo responsável por encaminhar essa relação a todas as Unidades Escolares de seu Território.

§ 4º- O estudante inscrito na Pré-Matrícula, terá sua matrícula efetivada, somente após a entrega da documentação na Unidade Escolar indicada no cadastro, no dia 31 de janeiro de 2019.

I –A unidade escolar deverá garantir a matrícula dos estudantes inscritos na pré-matrícula, constantes na relação enviada pelo NTE.

Subseção III Da Transferência de Estudantes da Rede Estadual

Art. 5º- A transferência do estudante que concluiu o ano letivo 2018 em Unidade Escolar Estadual será realizada via internet, por meio do endereço eletrônico: <http://www.educacao.ba.gov.br/matricula> ou em qualquer Unidade Escolar Estadual e se dará no dia 22 de janeiro de 2019, conforme o cronograma estabelecido no Anexo I desta Portaria. Parágrafo único - A transferência que trata o caput deste artigo será permitida ao estudante nas seguintes situações: I- concluinte do ano letivo 2018 na Rede Estadual e que não renovou sua matrícula;

II-concluinte do ano letivo 2018 na Rede Estadual, que renovou sua matrícula e pretende se transferir para outra Unidade Escolar da Rede. III- concluinte do ano letivo 2018, de Unidade Escolar da Rede Estadual que não possui a série subsequente para continuidade do percurso escolar, neste caso, o estudante receberá da Secretaria Escolar a Carta Informativa, podendo realizar a matrícula via internet ou em qualquer Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino. Subseção IV Da Matrícula de Estudante oriundo da Rede Municipal Art. 6º- A matrícula de estudante da Rede Municipal concluinte do 5º ano ou 9º ano, dos municípios relacionados no endereço eletrônico: <http://www.educacao.ba.gov.br/matricula>, será realizada via internet por meio do endereço eletrônico: <http://www.educacao.ba.gov.br/matricula> ou em qualquer Unidade da Rede Pública Estadual de Ensino, nos dias 23 e 24 de janeiro de 2019, conforme cronograma estabelecido no Anexo I desta Portaria. § 1º- Para acesso à matrícula via internet, o estudante deverá utilizar o Código de Matrícula, entregue pela Unidade Escolar Municipal. § 2º-O estudante que por razões diversas, não portar seu Código de Matrícula, poderá adquiri-lo por meio do endereço eletrônico: <http://www.educacao.ba.gov.br/matricula>.

§ 3º- O estudante concluinte do 5º ano ou 9º ano, dos municípios que não se encontram relacionados no endereço eletrônico mencionado no Art. 6º desta Portaria, deverá realizar sua matrícula em qualquer Unidade Escolar da Rede Estadual, nos dias 23 e 24 de janeiro de 2019, de acordo com o cronograma estabelecido no Anexo I desta Portaria. Subseção V Da Nova Matrícula de Candidato à Rede Estadual Art. 7º- Considera-se nova matrícula o ingresso ou regresso de estudante à Rede Pública Estadual de Ensino, em qualquer ano ou série da Educação Básica.

§ 1º- Para fins do caput deste artigo, considera-se ingresso, o estudante oriundo das Redes: Privada, Federal, Municipal (não concluinte do 5º ou 9º ano) ou de outros Estados.

§ 2º- Para fins do caput deste artigo, considera-se regresso o estudante já matriculado na Rede Pública Estadual em anos anteriores a 2018 e o estudante desistente de matrícula na Rede Pública Estadual em 2018, devendo a Unidade Escolar utilizar o Registro de Matrícula - RM, já existente no Sistema de Gestão Escolar - SGE. Art. 8º- A nova matrícula será realizada em qualquer Unidade Escolar da Rede Estadual, nos dias 25, 28 e 29 de janeiro de 2019, conforme cronograma estabelecido no Anexo I desta Portaria. Parágrafo único - A matrícula de novos estudantes nos Anexos às Unidades Estaduais de Ensino ocorrerá na Unidade Escolar de vinculação. Seção II Da Organização das Classes Art. 9º- A Rede Estadual de Ensino assegurará a oferta de vagas no Ensino Médio, Educação Profissional, Ensino Fundamental e suas modalidades de ensino, conforme capacidade física, demanda identificada, localização geográfica e/ou legislação vigente, observando:

Art. 10- O número de estudantes por classe deverá respeitar os limites estabelecidos por oferta de ensino, conforme definido no Anexo II desta Portaria, observando-se à capacidade física de cada sala de aula, e considerando as seguintes assertivas:

I - o número de estudantes por classe poderá ser acrescido em 25% (vinte e cinco por cento) do limite estabelecido por oferta de ensino, respeitando a capacidade física de cada sala de aula.

II - finalizado o período formal de matrícula, será permitida a formação de nova turma dos anos/séries iniciais com número de estudantes inferior ao estabelecido, caso não exista nas proximidades outra Unidade Escolar Pública com a mesma oferta de ensino, oportunidade em que será criada, por Unidade Escolar, apenas uma turma por oferta e por turno.

Parágrafo único - a organização de turmas definidas no Anexo II Único desta Portaria se refere à zona urbana. Para a Educação do Campo, Indígena, Prisional e Unidade de atendimento Sócio Educativo, o quantitativo deverá variar de acordo com as peculiaridades locais, devendo ser submetida à análise da CRR.

Art. 11- O estudante de zona rural terá prioridade de matrícula no turno em que as Prefeituras Municipais disponibilizem transporte escolar. Art. 12- O estudante na faixa etária de 06 (seis) a 13 (treze) anos, 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias será matriculado obrigatoriamente no turno diurno. Art. 13- O estudante na faixa etária de 14 (quatorze) a 17 (dezesete) anos, 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias será matriculado preferencialmente no turno diurno. § 1º- A matrícula de estudantes no período noturno poderá ser realizada, excepcionalmente, a partir de 14 (quatorze) anos de idade, mediante expressa autorização dos

pais ou responsável legal, observando-se as situações específicas e excepcionais das ofertas disponíveis na Rede Estadual. § 2º- A Direção da Unidade Escolar Estadual, no caso do § 1º deste artigo, deverá encaminhar ao Conselho Tutelar e, na sua inexistência, ao Juizado da Infância e Juventude a relação desses estudantes. Art. 14- A composição das classes que contemplam a inclusão do público da Educação Especial obedecerá ao disposto no Art. 10 desta Portaria, incluindo os que apresentam necessidades educacionais especiais de mesma natureza, conforme quantitativo estabelecido no Anexo III desta Portaria. §1º- É aceitável exceder o quantitativo a que se refere o caput deste artigo de estudantes da Educação Especial em classe comum inclusiva, nos seguintes casos: I- quando no Município ou bairro só existir uma Escola e esta apresentar uma demanda maior de matrícula de uma determinada especificidade ou deficiência e só possuir uma sala de aula com oferta do ano/série de estudo dos estudantes que pleiteiam a vaga, além de não ter outro espaço adequado na Unidade Escolar para criação de mais uma turma; II-quando se tratar de estudantes surdos, uma vez que o agrupamento contribui para a prática da interação em LIBRAS, além de otimizar a atuação do Profissional Intérprete, concentrando os estudantes na mesma turma quando cursam o mesmo ano/série; III-quando se constituir classe bilíngue, uma vez que a composição pode ser de estudantes surdos e ouvintes, ou apenas surdos. §2º- Quando a inclusão for de estudante com múltipla deficiência ou surdocegueira, recomenda-se não inserir mais de 01 (um) estudante por turma, mesmo que se conte com a presença do Guia Intérprete, profissional indispensável para o processo educacional dos surdo cegos. §3º- Para os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD ou com comprometimento cognitivo que demandam uma dinâmica diferenciada deverão ser adotados os mesmos procedimentos de que trata o caput deste artigo. Art. 15- Cabe à Unidade Escolar Estadual proceder à reorganização das turmas, até 40 (quarenta) dias após o início do ano letivo, assegurando o número de estudantes estabelecido no Anexo II desta Portaria. Parágrafo único- Findo o prazo de que trata o caput deste artigo, a reorganização será efetivada pela Coordenação de Gestão da Matrícula - CMT e Coordenação do Reordenamento da Rede - CRR, durante todo o período letivo. Seção III Dos Procedimentos de Matrícula Art. 16- Os procedimentos operacionais necessários à efetivação da matrícula estão detalhados na página do Sistema de Gestão Escolar - SGE, disponível no endereço eletrônico: <http://sge.educacao.ba.gov.br>.

Seção IV Da Documentação

Art. 17- No ato da nova matrícula, na confirmação da matrícula realizada via internet e na confirmação da PréMatrícula para o público da educação especial, o estudante deverá apresentar os seguintes documentos: I-original do Histórico Escolar;

II-original e cópia da Cédula de Identidade ou Certidão de Registro Civil; III- original e cópia do CPF; IV-original e cópia legível com data recente do comprovante de residência (Água, luz, telefone fixo ou móvel, gás encanado, Internet, contrato de aluguel, IPTU, cartão de crédito ou TV por assinatura);

V- original e cópia da Carteira de Vacinação.

§ 1º- Será aceito, excepcionalmente, em substituição ao Histórico Escolar, na forma da legislação vigente, Atestado de Escolaridade original, firmado pela Direção da Unidade Escolar, que deverá especificar o curso, a série/ano que o estudante estará apto a cursar no ano letivo de 2019 e quando for o caso, a informação de progressão parcial, relacionando o Componente Curricular, conforme Anexo VI. § 2º- O Atestado de Escolaridade deverá ser substituído pelo Histórico Escolar, impreterivelmente, em até 30 (trinta) dias, a partir da data de entrega da documentação, sob pena de não validação da matrícula. § 3º- O Atestado de Escolaridade só será aceito no período formal da matrícula e, após este período, a matrícula só será efetivada mediante entrega do Histórico Escolar.

I-Se o Histórico Escolar não for apresentado no prazo de 30 (trinta) dias e se a Escola realizar matrícula ou transferência com Atestado de Escolaridade fora do período formal de matrícula, a Unidade Escolar ficará responsável pela regularização do percurso escolar do estudante.

§ 4º- Ao efetivar sua matrícula via internet ou em Unidade Escolar diferente daquela que irá frequentar em 2019, o estudante deverá confirmar sua matrícula na Unidade Escolar para a qual foi matriculado, por meio da entrega da documentação descrita no art. 16 desta Portaria e captura de sua foto, obedecendo ao prazo estabelecido no comprovante de matrícula, em horário de funcionamento escolar, sob pena de perda da vaga.

I-A Unidade Escolar deverá cancelar a matrícula do estudante com pendência de documentação ao término do prazo estabelecido.

§ 5º- A ausência do CPF é impeditiva para a efetivação de matrícula nos cursos da Educação Profissional em todas as modalidades e formas de articulação, bem como no ensino médio e suas modalidades, sendo que nos demais cursos, o estudante poderá ser matriculado sem o CPF, cabendo à Unidade Escolar determinar prazo para a feitura do documento. § 6º- Em atendimento a Portaria Conjunta SESAB/SEC nº 01, de 29 de agosto de 2018, que dispõe sobre a obrigatoriedade da apresentação da carteira/cartão de vacinação em creches e escolas, em todo o território do Estado da Bahia, os pais e/ou responsáveis, deverão apresentar a carteira de vacinação, de crianças e de adolescentes, de até 18 (dezoito) anos de idade, atualizada.

I- A não apresentação da carteira de vacinação não é impeditivo para realização da matrícula. Entretanto, os pais e/ou responsáveis devem ser orientados a realizar a atualização vacinal do educando.

II – Conforme o Art. 5º da Portaria Conjunta SESAB/SEC nº 01/2018, a ausência da apresentação do cartão de vacinação, nos moldes do quanto determinado no Art. 2º, da mesma Portaria, ou a verificação da ausência de aplicação das vacinas consideradas obrigatórias deverá ser normalizada em um prazo máximo de 30 (trinta dias), pelo responsável, sob pena de comunicação imediata ao Conselho Tutelar para providências cabíveis.

§ 7º- O original do Histórico Escolar e as cópias dos documentos de que trata o art. 16 desta Portaria devem ficar retidos na Unidade Escolar e mantidos na pasta do estudante. Art. 18- Cabe à Unidade Escolar, em até 15 (quinze) dias após o término do período formal de matrícula, preencher e atualizar todos os campos do cadastro do estudante, bem como proceder com a captura da foto de todos os estudantes matriculados no Sistema de Gestão

Escolar - SGE. **CAPÍTULO II DA MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL** Art. 19- A matrícula dos estudantes no Ensino Fundamental deve considerar a disponibilidade de vagas nas Unidades Escolares que ofertam.

CAPÍTULO III DA MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO

Art. 20- A matrícula no ensino médio se dará nas diferentes formas de oferta e organização para todos os estudantes, quer sejam adolescentes, jovens ou adultos. **Seção I Da Matrícula do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica - EMITec** Art. 21- A matrícula do estudante do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica - EMITec deverá ser realizada na Unidade Escolar de vinculação. **CAPÍTULO IV DA MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL** Art. 22- A matrícula na Educação Profissional e suas formas de articulação/modalidades, assim como o detalhamento dos procedimentos, estarão disponibilizados em Portaria específica.

CAPÍTULO V DA MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 23- A idade mínima para matrícula na educação de jovens e adultos é de 18 (dezoito) anos completos para o ensino fundamental e para o ensino médio nos tempos formativo e de aprender. **CAPÍTULO VI DA MATRÍCULA DO ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL** Art. 24- Todos os estudantes da Educação Especial (com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação), com ou sem diagnóstico comprovado, serão matriculados em escola regular, devendo ser garantido o Atendimento Educacional Especializado - AEE, no turno oposto à classe regular, em Sala de Recursos Multifuncionais, respeitando-se a proximidade de sua residência. **Parágrafo único-** Na inexistência de Sala de Recursos Multifuncionais na Unidade Escolar em que o estudante foi matriculado, o Gestor Escolar deverá encaminhá-lo para uma Unidade Escolar do entorno ou para o Centro de Apoio Educacional Especializado - CAEE, da Rede Pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, prioritariamente no turno inverso ao da escolarização, para Atendimento Educacional Especializado. Art. 25- No ato da matrícula, o responsável legal deverá informar o tipo de deficiência que o estudante possui ou se apresenta transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, para que sejam viabilizadas as condições educacionais para a aprendizagem. **Parágrafo único-** É obrigatório o registro no Sistema de Gestão Escolar - SGE do tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação do estudante. Art. 26- O estudante público-alvo da educação especial, a partir de 18 (dezoito) anos, alfabetizado ou não, que, por motivos diversos (problemas de saúde, uso de medicação, dependência para deslocamentos e outros), não apresentar condições de estudar à noite, deverá ser matriculado em turmas de educação de jovens e adultos, prioritariamente, no turno diurno. Art. 27- As matrículas nos centros de apoio pedagógico especializado destinam-se a estudantes que frequentam Escolas inclusivas ou para jovens e adultos que já concluíram ou não a sua escolaridade. Art. 28- Será admitido que estudantes público-alvo da educação especial da rede regular sejam atribuídos em classes de Atendimento Educacional Especializado, conforme estabelece o art. 9º - A do Decreto Federal nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **CAPÍTULO VII DA MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE TEMPO INTEGRAL** Art. 29- A matrícula na oferta de tempo

integral, acontecerá preferencialmente em Unidade Escolar próxima a residência do estudante e exigirá a anuência do estudante ou do seu responsável legal, por meio da assinatura do “Termo de Anuência”, constante no Anexo IV. Parágrafo Único- O “Termo de Anuência” deverá ser assinado na secretaria escolar, no ato da entrega da documentação do estudante, ficando o mesmo arquivado na pasta do estudante. Art. 30- A Unidade Escolar não poderá matricular estudante que tenha dependência em algum componente curricular nos anos anteriores.

CAPÍTULO VIII DO CALENDÁRIO ESCOLAR E DA JORNADA PEDAGÓGICA

Seção I Do Calendário Escolar para 2019

Art. 31- Fica estabelecido o Calendário Escolar Padrão para o ano letivo de 2019, abrangendo a Jornada Pedagógica, recesso, total de dias letivos, término do ano letivo e avaliação final, a ser obedecido pelas Unidades Escolares, conforme Anexo V desta Portaria. § 1º- O ano letivo terá carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado a avaliação final. § 2º- As ofertas semestrais dos cursos técnicos de nível médio e de qualificação profissional tem a carga horária mínima anual de 400 (quatrocentas) horas, distribuídas em 100 (cem) dias letivos. Art. 32- É facultado aos Núcleos Territoriais de Educação - NTE apresentar propostas de Calendário Escolar diferenciado do Padrão para cada Município de sua circunscrição, sendo que, nesses casos, a adequação deverá considerar as peculiaridades locais, inclusive climáticas, culturais e econômicas, o Calendário Escolar da Rede Municipal e os dias de realização das feiras livres locais. § 1º- Os NTE deverão encaminhar à CMT/DIROE/SGET, os Calendários Escolares diferenciados do Calendário Padrão até o dia 18 de janeiro de 2019, para análise e homologação. § 2º- O término do ano letivo nas propostas de Calendário Escolar diferenciado do Padrão, não poderá ultrapassar o término do calendário letivo oficial.

§ 3º-É facultado às Escolas Indígenas, Quilombolas e do Campo, respeitando-se a flexibilidade, apresentar calendário diferenciado, organizado de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das suas comunidades, observando o disposto no § 1º do Art. 31 desta Portaria. Art. 33- A Unidade Escolar deverá encaminhar ao NTE de sua circunscrição, para análise e aprovação, a proposta de Calendário Especial decorrente de reforma e ampliação. Parágrafo único- O NTE deverá encaminhar os calendários especiais aprovados das escolas que se encontram em reforma ou ampliação à CMT/DIROE/SGET para homologação. Art. 34- O descumprimento do Calendário Escolar instituído por esta Portaria ou dos Calendários diferenciados do Padrão aprovados pela Secretaria da Educação acarretará na obrigatoriedade da reposição do dia letivo ou da carga horária, assegurando-se as 800 (oitocentas) horas e 200 (duzentos) dias letivos, devendo ser observado: § 1º- A reposição do dia letivo ou da carga horária deverá acontecer preferencialmente na mesma unidade letiva do déficit, objetivando manter o equilíbrio dos semestres; § 2º- As horas e os dias de efetivo trabalho pedagógico serão cumpridos por turmas separadamente. Art. 35- O Colegiado Escolar deverá acompanhar o cumprimento do Calendário Escolar e participar da elaboração de calendário diferenciado, quando necessário, conforme legislação pertinente, devendo-se

registrar essa participação em livro de ocorrências da Unidade Escolar. Art. 36- Para assegurar ao estudante os 200 (duzentos) dias letivos, a Secretaria da Educação fará o acompanhamento das unidades escolares por meio dos NTE. **CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES FINAIS** Art. 37-Fica terminantemente proibida a realização de matrícula de estudantes em qualquer etapa de ensino ou modalidade, antes do período formal de matrícula estabelecido nesta Portaria.

Art. 38- Os procedimentos operacionais necessários à renovação de matrícula, pré-matrícula da educação especial, transferência de estudantes da Rede Estadual, matrícula de estudantes oriundos da Rede Municipal e nova matrícula de candidato a Rede Estadual, estarão disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.educacao.ba.gov.br/matricula>.

Art. 39- Os NTE deverão orientar e acompanhar o processo de matrícula em todas as Unidades Escolares Estaduais circunscritas ao seu Território, repassando as orientações, comunicados, manuais, procedimentos operacionais do Sistema de Gestão Escolar - SGE, efetuando treinamento e dirimindo dúvidas relativas às rotinas, bem como às normas e aos parâmetros legais. Art. 40- A Unidade Escolar deverá garantir a efetivação da matrícula e outros procedimentos correlatos, bem como exigir a apresentação da documentação, inserir as informações no SGE, mantendo a base de dados sempre atualizada, de forma a garantir que os dados cadastrais dos estudantes sejam precisos e fidedignos. Art. 41- O estudante só poderá ter acesso à sala de aula quando estiver devidamente matriculado no Sistema de Gestão Escolar - SGE. Parágrafo único- A Gestão da Unidade Escolar será responsabilizada pela manutenção do estudante em sala de aula sem que haja a efetivação da matrícula no SGE.

Art. 42- Encerrado o período formal de matrícula, o estudante já matriculado em 2019, só poderá ingressar em outra Escola Estadual no ano letivo 2019, ocupando vaga remanescente, mediante transferência, que deverá ser registrada pela Secretaria Escolar no Sistema de Gestão Escolar - SGE. Art. 43- A criança ou adolescente em situação de medida (s) protetiva (s) deve ser matriculado, em qualquer época do ano, preferencialmente em Unidade Escolar próxima a sua residência.

Art. 44-A transferência ocorrerá somente mediante solicitação por escrito do estudante maior de 16 anos, dos pais ou responsável legal, devendo permanecer arquivada na pasta do estudante.

Art. 45-Após o início da segunda unidade letiva, não deverá ocorrer matrícula de alunos novos, maiores de 18 anos, sem transferência, exceto em situações a serem analisadas pela DIROE juntamente com o NTE

Art. 46-Fica mantida a proibição da transferência após o início do processo de avaliação da última unidade letiva, conforme determina o Art. 14, § 5º da Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE nº 127/1997, exceto em situações a serem analisadas pela DIROE juntamente com o NTE.

Art. 47- No caso de estudante matriculado e que não frequentou até o 20º (vigésimo) dia letivo, a Unidade Escolar Estadual deverá cancelar a matrícula, ficando autorizada a

matricular novo estudante na vaga decorrente desse cancelamento, admitindo-se, em caso de retorno do estudante, a realização de nova matrícula, caso exista vaga. Art. 48- A matrícula nas Unidades Escolares conveniadas com a Polícia Militar ocorrerá mediante sorteio eletrônico e será regulamentada em edital específico a ser publicado no Diário Oficial do Estado. Art. 49- O estudante terá a sua matrícula cancelada durante o ano letivo, nos seguintes casos: I-por requerimento do interessado ou do seu responsável legal; II-por determinação superior, conforme legislação específica aplicável a cada caso; Parágrafo único - Ocorrendo o retorno do estudante à Unidade Escolar Estadual, e existindo vaga, esta ficará autorizada a realizar uma nova matrícula.

Art. 50- Não poderá ser efetivada matrícula em Unidade Escolar da Rede Pública Estadual do estudante que já tiver concluído o Ensino Médio. § 1º- O disposto no caput deste artigo não se aplica à Educação Profissional Técnica, na forma de articulação subsequente. § 2º- O estudante que efetuar matrícula na situação descrita no caput deste artigo terá sua matrícula cancelada. Art. 51- Constatada a infrequência de estudantes de 06 (seis) a 17 (dezesete) anos, no período de uma semana, ou 07 (sete) dias letivos alternados no período de 01 (um) mês, a Unidade Escolar, depois de esgotados os recursos escolares de fazê-los retornar à assiduidade, deverá encaminhar ao Conselho Tutelar e, na sua inexistência, ao Juizado da Infância e Juventude a relação desses estudantes. Art. 52- O horário de funcionamento das Unidades Escolares corresponderá aos turnos das suas atividades letivas e estará compreendido no período das 07 às 22 horas.

Art. 53- Fica estabelecido o dia 28 de dezembro de 2018, como prazo final para a Unidade Escolar Estadual, realizar o lançamento das notas, faltas e processamento do cálculo final, do ano letivo 2018, no Sistema de Gestão Escolar – SGE.

Art. 54- Durante os períodos de recesso escolar, a exemplo do junino, o administrativo da U.E.E. deverá estar presente nos seus turnos de funcionamento. Art. 55- A Unidade Escolar deverá conferir ampla divulgação ao conteúdo desta Portaria e suas eventuais alterações, afixando-os em local de fácil acesso e visibilidade na Escola, possibilitando o acompanhamento do seu efetivo cumprimento por toda a Comunidade Escolar. Art. 56- A inobservância e o descumprimento da presente Portaria poderão ensejar a abertura de procedimento administrativo disciplinar, cabível para apuração de responsabilidades. Art. 57- Os casos omissos serão dirimidos pela Diretoria de Planejamento e Atendimento da Rede Escolar - DIROE e os Núcleos Territoriais de Educação - NTE. Art. 58- Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. Salvador-BA, ** de novembro de 2018.

WALTER DE FREITAS PINHEIRO Secretário da Educação

ANEXO F: Orientações para o uso dos instrumentos de acompanhamento do percurso da EJA

Superintendência de Políticas para Educação Básica Diretoria de Educação e suas
Modalidades Coordenação da Educação de Jovens e Adultos

ORIENTAÇÕES PARA O USO DOS INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO DA EJA

INSTRUMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA EJA

Para facilitar a compreensão dos Diários e Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem torna-se necessário o conhecimento dos fundamentos que sustentam a Política da EJA para a educação básica. Isto, porque, como todo instrumento reflete uma concepção de educação, os referidos instrumentos refletem a concepção de EJA e registram o processo de ensino e aprendizagem que tem como foco a formação, a humanização e a emancipação, a partir da compreensão das condições de vida e trabalho dos(as) educandos(as) jovens, adultos e idosos.

Assim, o currículo é desenvolvido através dos Eixos Temáticos e os Temas Geradores – realidade vivenciada - que organizam as diferentes áreas do Conhecimento - conhecimentos históricos, socialmente construídos que favorecem a leitura crítica da realidade, requerendo as contribuições dessas áreas e por essa razão a ação pedagógica deve ser planejada e acompanhada coletivamente.

1.0 DIÁRIO DO PERCURSO FORMATIVO

Adaptação para o uso coletivo:

1.1 Temas das aulas e comparecimento do professor:

Registrar as aulas na sequência, por noite/dia. Portanto, cada professor preencherá, apenas, um quadro. Para as aulas gêmeas registrar uma em cada quadro e assinar, ou seja, rubricar.

No campo do Tema Gerador / Saber Necessário deverá registrar, por escrito, o tema do trimestre sempre que for registrar as aulas, a fim de lembrar que este será sempre o fio condutor da aprendizagem a ser realizada.

1.2 Frequência do educando(a)

O registro de cada aula dada durante o dia/noite, o professor usará o A para e Ausência e o P para Presença. No SGE as aulas serão lançadas agrupadas, ou seja, por dia.

1.3 Parecer Descritivo Trimestral

Passos para o preenchimento:

a. Planejamento Coletivo para definir a partir do Eixo Temático:

- O Tema Gerador. O mesmo para todos os professores do Eixo Temático (ver modelo curricular);
- Os Subtemas ou Situações Desejadas. O mesmo para todos os professores do Eixo Temático (ver modelo curricular);
- Os Aspectos Cognitivos e Sócio formativos os mesmos para todos os professores (ver caderno de registro do percurso);
- A Aprendizagem Desejada por disciplina (a intencionalidade ao estudar este componente curricular (ver caderno de registro);
- Os Saberes Necessários (conteúdos) de cada disciplina que compõe as Áreas de Conhecimento. Cada professor seleciona, no máximo, três conteúdos da sua disciplina, de acordo com o Tema/Subtema (ver caderno de registro do percurso);

b. Durante as aulas cada professor desenvolverá o estudo, utilizando o tema gerador, os subtemas e os conteúdos da sua disciplina para garantir a aprendizagem dos aspectos cognitivos e sócio formativos (oralidade, leitura, escrita, a escuta, o diálogo). Isto significa que à medida que o educando vai desenvolvendo os aspectos cognitivos e sócio formativos ele vai se apropriando dos conteúdos das disciplinas. Sendo assim, os conteúdos das disciplinas são meios para desenvolver os aspectos cognitivos e sócio formativos. Á

proporção que os alunos vão desenvolvendo a aprendizagem dos referidos aspectos, o professor vai registrando nas suas anotações a legenda:

C – Aprendizagem Construída (construiu satisfatoriamente o que foi estudado)

EC– Aprendizagem em Construção (construiu o mínimo necessário do que foi estudado)

AC – Aprendizagem a Construir (ainda não construiu o que foi estudado)

Ao final da unidade letiva os professores já deverão estar com as anotações concluídas para utilizá-la no momento do Conselho de Classe.

c. O Conselho de Classe:

- Momento coletivo com a participação de todos os professores do Eixo Temático para a definição dos resultados trimestrais e finais. Esse momento deverá ser coordenado por um membro da escola (coordenador pedagógico / articulador de área / professor / gestor / vice diretor) que assinará a Ata de Resultados.
- No Conselho de Classe todos os professores deverão estar com a síntese das anotações do acompanhamento do percurso, explicitando a aprendizagem através das legendas (C, EC ou AC) de cada educando, por disciplina, registrando na Ata de Resultados da Unidade (em anexo).
- De acordo com o registro da Ata de Resultados da unidade letiva, os professores escreverão os pareceres descritivos trimestrais considerando o resultado a partir do conjunto das disciplinas.
- Como fazer o registro do parecer descritivo trimestral: É importante diferenciar parecer descritivo de relatório. Parecer é objetivo e direto, porque sintetiza o processo de estudo realizado durante a unidade letiva. Por isso, a orientação para o uso das legendas (C, EC, AC), a fim expressar a conclusão do percurso da aprendizagem do educando.
- Assim, se o educando(a) A obteve como resultado do 1º Trimestre (unidade), no Tempo Formativo II, Eixo Temático IV: História – EC/ Ciências C/ Geografia EC/ Matemática AC/ Língua Portuguesa EC/ Artes e Atividades Laborais C/ Língua Estrangeira EC, terá o seguinte parecer descritivo, considerando o conjunto das disciplinas: De acordo com os

temas/subtemas estudados e os aspectos cognitivos definidos para o Tempo Formativo II, Eixo Temático IV o educando(a) nesta unidade ficou com a Aprendizagem em Construção (EC). Esse procedimento servirá também para descrever os resultados dos aspectos sócio formativos e saberes necessários das áreas de conhecimento. Esses resultados deverão constar numa “Ata de Resultados Finais” que deverá ser preenchida durante o Conselho de Classe (em anexo). Os resultados dos aspectos cognitivos deverão ser lançados posteriormente no SGE (Sistema de Gestão Escolar).

- Quando a aprendizagem da unidade em determinada disciplina ficar a construir (AC), como aconteceu no exemplo acima com a disciplina Matemática, o registro deverá ser realizado no campo da observação, logo abaixo do campo destinado aos pareceres descritivos, explicitando o(s) motivo(s) que dificultou ou dificultaram o desenvolvimento da aprendizagem, como por exemplo:

Obs. O educando em Matemática ficou com a Aprendizagem a Construir (AC) em função do grande número de faltas durante esta unidade.

1.4. Parecer Descritivo Final

O Parecer Descritivo Final será construído em Conselho de Classe, ao final da cada Eixo Temático, a partir da síntese dos quatro pareceres descritivos trimestrais. O educando(a) construiu satisfatoriamente a aprendizagem dos aspectos cognitivos e sócio formativos estando preparado para dar continuidade aos estudos. Esse Parecer Descritivo Final será traduzido em conceitos:

PC – Percurso Construído (Progressão)

EP – Em Processo (Retenção)

Obs.: Esses conceitos não têm nenhuma relação com nota.

- No final de cada Eixo Temático será necessário à construção do Parecer Descritivo Final, o que será através deste que os professores, em Conselho de Classe, tomarão a decisão da progressão do educando (PC) para outro Tempo Formativo ou retenção (EP) a permanência no mesmo Tempo Formativo;

- Vale lembrar que não há interrupção entre os Eixos Temáticos, salvo se o educando apresentar um grande número de faltas. Isto porque, os Eixos Temáticos não são séries, e sim

organizadores do Tempo Formativo, portanto, têm a função de sinalizar o início e o fim de cada Tempo Formativo;

- Esse processo de acompanhamento do percurso da aprendizagem elimina a Recuperação. Os dias destinados a recuperação serão contados como dias letivos e serão utilizados no decorrer das unidades didáticas para a realização dos Conselhos de Classe.

1.5 Como Estou no Meu Percurso Formativo?

Como os educandos da EJA são pessoas que assumem responsabilidade na família, trabalho, igreja torna-se necessário assumir, também, a responsabilidade pelo seu próprio estudo. Assim, cada educando deverá realizar, em cada final de semestre, uma auto avaliação da aprendizagem para perceber como está no seu percurso formativo. Portanto, esse instrumento não será para avaliar a escola, nem os grupos dos gestores e professores, mas para o educando registrar a sua contribuição enquanto responsável maior pelo seu processo de aprendizagem.

Para isso, será necessário destacar as fichas de auto avaliação do Diário do Percurso para serem respondidas pelos estudantes. Depois de respondidas, deverão ser utilizadas no momento do planejamento coletivo dos professores para ajudar no repensar das ações pedagógicas e em seguida deverão ser arquivadas na pasta do aluno.

2.0 CADERNO DE REGISTRO DO PERCURSO DA APRENDIZAGEM

Adaptação para o uso coletivo

1.2 Critérios para o Acompanhamento do Percurso

Como esse instrumento tem a função de estruturar e sistematizar a ação pedagógica para facilitar o acompanhamento da aprendizagem do educando (a) pelos professores, torna-se essencial o conhecimento e estudo coletivo, pelos docentes, dos critérios para o acompanhamento do percurso.

2.2 Horário e Cronograma das Aulas

- Para que os professores possam registrar os horários sugerimos subdividir os espaços reservados aos horários e aos dias da semana.

- Em relação às aulas previstas e dadas a cada unidade os professores devem registrar o total das aulas correspondente a todas as disciplinas. As particularidades devem ser registradas no espaço para observações.

2.3 Registro Semanal das Aulas

- Os professores que participaram das formações nas oficinas de planejamento (2009) sugeriram o registro quinzenal em substituição ao semanal, porque atende melhor ao formato de planejamento coletivo, o que foi acatado pela Coordenação.
- O Planejamento deverá, portanto, ser coletivo, quinzenalmente, em dias alternados da semana, e nestes dias os alunos realizarão atividades orientadas pelos professores, uma vez que precisam exercer a autonomia no processo de estudo. Desta forma, os alunos poderão realizá-las no espaço da escola ou em outros espaços. Assim, a escola permanecerá aberta para receber os alunos e esses dias se constituirão em dias letivos. Para ampliar a prática coletiva, a equipe de professores poderá convidar alguns alunos para participar, em alguns momentos, do planejamento como forma de valorizar o trabalho dos professores. Sobre o Quadro para o Registro Semanal das Aulas

a. Cabeçalho

Período. Registrar a data referente ao período quinzenal que foi realizado o planejamento coletivo Tema Gerador e Subtema. Registro do tema e subtema que está sendo estudado na unidade letiva escolhido coletivamente por todos. Aspectos cognitivos (AC) e Sócio formativos (SF). Definir coletivamente, no máximo, dois aspectos cognitivos e sócio formativos para serem trabalhados durante a unidade letiva, através do estudo nas aulas diárias das diversas disciplinas. Aprendizagem Desejada (AD). A cada unidade letiva o professor deverá selecionar a Aprendizagem Desejada para a disciplina que leciona, isto é, determinar a intenção pela qual professor/aluno estão ensinando/estudando a referida disciplina.

b. Objetivo. Esse objetivo se constitui no primeiro aspecto didático do quadro que norteará o processo de construção e sistematização das aulas. Por isso, deverá ser construído considerando o subtema e o objeto de estudo das áreas de conhecimento (Linguagens – a comunicação e informação / Estudo da Sociedade/Ciências Humanas e suas Tecnologias - as relações humanas no espaço e tempo / Estudo da Natureza/Ciências da Natureza, Matemática

e suas Tecnologias - as relações do homem/mulher com a natureza. Portanto, para cada Eixo Temático serão construídos até três objetivos para cada área de conhecimento, por unidade letiva, que contemplarão as disciplinas:

Tempo Formativo I e II – Áreas de Conhecimento: Linguagens - disciplinas (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Atividades Laborais, Matemática). Estudo da Sociedade - disciplinas (Geografia e História). Estudo da Natureza - disciplina (Ciências).

Tempo Formativo III – Áreas de Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias- Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Atividades Laborais. Ciências Humanas e suas Tecnologias - Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - Biologia, Química, Física e Matemática.

c. Os conhecimentos específicos das áreas se referem aqueles conhecimentos distribuídos nas diversas disciplinas organizados nos livros didáticos. Esses conhecimentos na política da EJA são chamados de Saberes Necessários pelo entendimento que:

- Estes conhecimentos e os outros, da atualidade, que ainda não estão nos livros didáticos deverão estar a serviço de ajudar na compreensão da vida sócio-política, cultural e ambiental dos educandos(as), preparando-os para o enfrentamento das situações cotidianas (a educação básica não tem a função de formar pequenos historiadores, linguísticos, matemáticos, biólogos etc.)

- Com essa compreensão é preciso selecionar os conhecimentos/conteúdos válidos/significativos para ajudar na investigação das situações urgentes e abrangentes que cercam a vida dos educandos(as) jovens, adultos e idosos.

d. A metodologia/atividade deverá estar sempre mediada pelos princípios do diálogo e da problematização, o que significa dizer que as atividades/técnicas de ensino (produção de texto, seminário, estudo dirigido, debate, aula expositiva participada etc.) desenvolvidas nas aulas sempre iniciarão com uma provocação por parte dos professores para que os educandos possam se posicionar e, portanto, expressar suas ideias encharcadas da experiência de vida. Por isso, para dar aula na EJA será preciso começar dos saberes de vida desses educandos, traduzidos nos Eixos Temáticos (identidade, cultura, trabalho, meio ambiente, sociedade

globalização, movimentos sociais) e não pelos conteúdos das disciplinas das áreas de conhecimento.

e. O Acompanhamento do Percurso será realizado através de diferentes atividades e instrumentos avaliativos, com momentos individuais e em grupos, respeitando os diversos ritmos dos educandos, e as diversas formas de intervenções didáticas dos professores, com a intenção de redimensionar a prática pedagógica na busca da melhoria do ensino e aprendizagem para professores e alunos. Neste sentido, elimina o ritual de semana de provas, predefinidas em calendário. Porém, não significa que, pelo fato de não existir “a prova” como instrumento seletivo e classificatório, deixe de existir o momento de verificação individual do que foi estudado. Contudo, esses momentos servirão para a retomada da ação pedagógica, no sentido de planejar novas intervenções didáticas para garantir a aprendizagem.

A retirada de notas na EJA está diretamente relacionada à forma como os sujeitos da EJA aprendem. Se esses sujeitos aprendem em diferentes espaços (família, comunidade, igreja, trabalho, escola, movimentos sociais populares), não há condições objetivas de quantificar com precisão a influência desses saberes na aquisição dos conhecimentos escolares. Não é possível definir um padrão, pelo fato de que cada educando se apropria dos conhecimentos de acordo com a intensidade que vivencia as situações impostas pela vida.

2.4 Resultado do Processo de Ensino e Aprendizagem

- Aspectos Cognitivos e Sócio formativos são os referenciais da aprendizagem. Por isso, precisam ser trabalhados por todas as disciplinas que compõem as áreas de conhecimento. Durante as unidades todos os professores do mesmo Eixo Temático selecionam os aspectos cognitivos e sócio formativos que deverão desenvolver através do estudo dos Temas, Subtemas e Saberes Necessários e, no final da unidade didática, em Conselho de Classe, os professores verificarão em que medida estes foram apreendidos. Durante o planejamento coletivo os professores deverão fazer o desdobramento de cada aspecto cognitivo e sócio formativo para trabalhar durante a unidade letiva. Assim, por exemplo, deverão perguntar-se: quais as pequenas ações que formam um leitor/escritor/orador? Quais ações desenvolvem o senso crítico? Quais ações formam para a/o liderança/diálogo/solidariedade/respeito aos diferentes? É importante ressaltar a necessidade de trabalhar uma ou duas ações de cada vez para não atropelar o processo da aprendizagem.

- A Aprendizagem Desejada se refere a intencionalidade/finalidade que o professor deverá ter ao estudar junto com o educando a disciplina. Portanto, a cada unidade letiva o professor deverá selecionar a atitude que deseja que o educando desenvolva a partir do estudo da referida disciplina.

2.5 Sobre o Saberes Necessários é importante esclarecer que:

a. A seleção dos conteúdos foi feita com base nas propostas curriculares para EJA escrita pelo /MEC/SECAD. Os referidos conteúdos já estão articulados as habilidades necessárias à vida cotidiana. Durante o planejamento os professores irão definir quais destes deverão se juntar aos temas geradores/subtemas para ajudar no processo de investigação.

Os conteúdos foram selecionados por níveis da educação básica (nível fundamental I (Tempo Formativo I), nível fundamental II (tempo Formativo II) e nível médio (Tempo Formativo III). Assim, nos eixos temáticos podem estudar qualquer conteúdo referente ao Tempo Formativo de acordo com as necessidades dos temas / subtemas, sem nenhuma preocupação com a ideia de linearidade (pré-requisito para estudar determinados conteúdos) e de organização em série. Partindo dessa ideia, nos eixos temáticos I, II, II pode estudar qualquer conteúdo referente ao Tempo Formativo I; nos eixos temáticos IV e V pode estudar qualquer conteúdo referente ao Tempo Formativo II; nos eixos temáticos VI e VII pode estudar qualquer conteúdo das respectivas áreas de conhecimento se assim for exigido pelos temas geradores/ subtemas em estudo.

b. O Livro didático da EJA infelizmente ainda está organizado por série/ano, portanto, não contempla a lógica de seleção dos conteúdos descrita acima. A orientação é de utilizar a coleção “É Bom Aprender” para o estudo dos eixos temáticos I, II e III do Tempo Formativo I e a coleção “Tempo de Aprender” para o estudo dos eixos temáticos IV e V, independente da série/ano, mas considerando que a primeira coleção se refere ao nível fundamental I e a segunda coleção ao nível fundamental II. Desta forma, os professores poderão usar um texto ou atividade do livro didático do 9º ano para o estudo do subtema do Eixo Temático IV. Por isso, a sugestão de deixar a coleção na escola disponível para o uso do aluno.

c. Os saberes necessários estão organizados por áreas de conhecimentos e não por disciplinas. Esta iniciativa é para reforçar a compreensão de que os conteúdos das disciplinas estão a serviço do estudo dos objetos das áreas de conhecimento. Assim, os conteúdos pertencentes a

disciplina de História (feudalismo, poluição) serão utilizados, também, pela disciplina Geografia para explicar a degradação do meio ambiente e o aquecimento global. Por isso, torna-se necessário superar as fronteiras entre as disciplinas e construir o trabalho pedagógico coletivo, através do diálogo entre os professores das diversas disciplinas. A atitude de separar os saberes necessários em disciplina acaba anulando o estudo por área de conhecimento e retrocedendo ao estudo multidisciplinar.

d. Espaço para Registro do processo de Aprendizagem. Este espaço está reservado para que os professores, coletivamente, registrem a aprendizagem desejada e os aspectos cognitivos e sócio formativos e seus desdobramentos que foram trabalhados durante as unidades letivas, para que os próximos professores dos Tempos Formativos ou Eixos Temáticos seguintes possam pensar o planejamento tendo em vista a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Atividade Complementar - AC

A Atividade Complementar (AC) deverá ser coletiva, quinzenalmente, por Eixos Temáticos, em dias alternados da semana, e nestes dias os estudantes realizarão as atividades da(s) áreas de conhecimento orientadas pelos professores, uma vez que precisam exercer a autonomia no processo de estudo. Desta forma, os alunos poderão realizá-las no espaço da escola ou em outros espaços. Assim, a escola deverá permanecer aberta para receber os educandos(as). Essas atividades deverão ser retomadas e concluídas nas próximas aulas das referidas áreas de conhecimento. Para ampliar a prática coletiva, a equipe de professores poderá convidar representação de educandos(as) para participar, em alguns momentos, do AC como forma de contribuir e valorizar o trabalho dos professores e se tornar coparticipante do trabalho pedagógico da escola