

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

LUCIVÂNIA DE SOUSA SILVA

**ESCOLA, CONTEXTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS
E POSSIBILIDADES PARA ESSE DIÁLOGO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE JUAZEIRO-BA**

**JUAZEIRO-BA
2021**



LUCIVÂNIA DE SOUSA SILVA

ESCOLA, CONTEXTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS E
POSSIBILIDADES PARA ESSE DIÁLOGO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
JUAZEIRO-BA

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, *Campus* III, para obtenção do título de mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de pesquisa: Educação, Contextualizada para a Convivência com o Semiárido

Orientador: Prof. Dr. Luciano Sérgio Ventin Bomfim

JUAZEIRO-BA
2021

S586e Silva, Lucivânia de Sousa

Escola, contexto e práticas pedagógicas: estratégias e possibilidades para esse diálogo em uma escola municipal de Juazeiro-Ba / Lucivânia de Sousa Silva. Juazeiro-BA, 2021.

210 fls.: il.

Orientador (a): Prof. Dr. Luciano Sérgio Ventin Bomfim.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2021.

1. Práticas pedagógicas. 2. Educação contextualizada. 3. Evasão escolar. I. Bomfim, Luciano Sérgio Ventin. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 371.3

FOLHA DE APROVAÇÃO
"ESCOLA, CONTEXTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS E
POSSIBILIDADES PARA ESSE DIÁLOGO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
JUAZEIRO- BA"

LUCIVÂNIA DE SOUSA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 28 de maio de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor Dr. LUCIANO SERGIO VENTIN BOMFIM
(Orientador) Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Filosofia
Universitaet Gesamthochschule Kassel



Professora Dr.^a LUZINEIDE DOURADO CARVALHO (Examinadora
Interna) Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Geografia
Universidade Federal de Sergipe - UFS



Professora Dr.^a JOCILENE GORDIANO LIMA TOMAZ PEREIRA (Examinadora
Externa) Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Paraná - UFP

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por ter me concedido essa tarefa de fazer pesquisa e por tê-la tornado possível apesar das dificuldades.

Aos meus pais Nilsa e Otávio, e minhas irmãs Luciene, Edilene, Eva e Lucimeire que me incentivam e foram os primeiros a acreditar em mim.

Ao meu amor Iremar Damasceno, pelo apoio, paciência, cuidado e incentivo.

Aos amigos que ganhei dentro e fora da Universidade e de alguma forma me fortaleceram nesse processo, em especial Aurilene Barbosa minha irmã da graduação, Nivia Viana companheira de todas as horas, Jeferson Medrado e Leidinar Batista parceiros e irmãos do PPGESA com quem compartilhei e dividi as dores e sorrisos nesse processo, e Elissandra Brito pela sua amizade e suas mãos sempre estendidas quando eu precisei.

Ao meu querido Orientador professor Dr. Luciano Sérgio Ventin Bomfim que me deu total autonomia e fez crescer em mim a idéia de que temos que “arregaçar as mangas da camisa” e ir sempre buscar o que queremos.

Aos membros da banca que se dispuseram gentilmente a colaborar com essa pesquisa, a professora Dr.^a Luzineide Dourado Carvalho e a professora Dr.^a Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira.

A Uneb e ao PPGESA pela confiança e oportunidade de estarmos sempre alçando novos vãos pela educação.

Enfim, aos professores que tive e a escola pública porque sou filha dela e nela atuo para que não se perpetue a ideia de incapacidade. A escola pública por último e não por isso menos importante, mas por achar que é dentro dela que se encontra a dor do ser invisível e deve partir dela o grito de LIBERDADE!

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

Rubem Alves

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, intitulada *Escola, contexto e práticas pedagógicas: estratégias e possibilidades para esse diálogo em uma escola municipal de Juazeiro-BA*, foi realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), teve como questão norteadora: em que medida as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de Juazeiro-BA correspondem às demandas de uma educação contextualizada para o combate da evasão escolar? O objetivo geral propôs apreender a correspondência entre as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de Juazeiro-BA e as demandas de uma educação contextualizada para o combate da evasão escolar. Os objetivos específicos são: especificar os dados de evasão escolar na instituição, considerando a última década; investigar se as práticas didático-pedagógicas se orientam para a motivação e consequente (re)integração dos alunos com a escola; identificar se a dialogicidade está presente na relação professor-aluno dentro e fora da sala de aula; analisar como os alunos se percebem e se encontram no espaço escolar, considerando as práticas didático-pedagógicas, o território e a escola. O lócus de pesquisa foi uma escola municipal de Juazeiro-BA. Para responder à problemática da pesquisa, realizou-se revisão de literatura, para melhor avaliar a posição do objeto de estudo no meio social e educacional. No aporte teórico, utilizamos autores como Franco (2015), Freire (2014) e Freire (2001), falando de práticas pedagógicas; Dewey (1979), Reis (2019), Carvalho (2006), Martins (2006), especificando educação contextualizada; Albuquerque (2011), colaborando com a questão da nordestinidade; Claval (2002), Haesbaert (1997; 2004; 2005), Santos (1980; 1996), com a questão do território; Saviani (2000, 2003), com a evasão escolar, entre outros. Na metodologia, optamos pelo estudo de caso com viés autoetnográfico, porque se pesquisou um contexto e utilizou-se da memória da pesquisadora como base que alicerçou as motivações para o desenvolvimento. Na análise dos dados, usamos a triangulação de dados, através da análise documental, da observação e entrevistas. Tratou-se de pesquisa quali-quantitativa, com observação participante. Propusemo-nos a experienciar a instituição analisando como se dá a prática pedagógica. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com 14 alunos, 3 professoras a coordenação e a direção, totalizando 19 entrevistados. Foram analisados o Projeto Político Pedagógico da escola, como também as atas com os registros de evasão, do ano de 2009 à 2019. Usamos o diário de bordo e câmeras fotográficas para fazer os registros. Relacionamos a teoria com a prática, compreendendo o conceito de prática didático-pedagógica, educação contextualizada e evasão escolar, apreendendo a aproximação ou distanciamento entre elas nesse lócus, com um olhar livre de (pre)conceitos, visto que o ambiente pesquisado é naturalmente meu local de fala da pesquisadora. Nos resultados da pesquisa, encontramos práticas pedagógicas em processo de conscientização da educação contextualizada, com um bom retorno na questão da evasão escolar, mas carentes, ainda, nas bases de sustentação para uma sala de aula dialógica, contextual e autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas; Educação contextualizada. Evasão escolar.

ABSTRACT

This master's research, entitled School, context and pedagogical practices: strategies and possibilities for this dialogue in a municipal school in Juazeiro-BA, was carried out within the scope of the Postgraduate Program, Masters in Education, Culture and Semi-Arid Territories (PPGESA), had as a guiding question: to what extent do the didactic-pedagogical practices developed in a municipal school in Juazeiro-BA correspond to the demands of contextualized education to fight school dropout? The general objective proposed to apprehend the correspondence between the didactic-pedagogical practices developed in a municipal school in Juazeiro-BA and the demands of a contextualized education to fight school dropout. The specific objectives are: to specify the data on school dropout in the institution, considering the last decade; investigate whether the didactic-pedagogical practices are oriented towards the motivation and consequent (re)integration of students with the school; identify whether dialogicity is present in the teacher-student relationship inside and outside the classroom; analyze how students perceive themselves and meet in the school space, considering the didactic-pedagogical practices, the territory and the school. The research locus was a municipal school in Juazeiro-BA. To answer the research problem, a literature review was carried out to better assess the position of the object of study in the social and educational environment. In the theoretical framework, we use authors such as Franco (2015), Freire (2014) and Freire (2001), talking about pedagogical practices; Dewey (1979), Reis (2019), Carvalho (2006), Martins (2006), specifying contextualized education; Albuquerque (2011), collaborating with the issue of northeasterly; Claval (2002), Haesbaert (1997; 2004; 2005), Santos (1980; 1996), with the question of territory; Saviani (2000, 2003), with school dropout, among others. In the methodology, we opted for the case study with an autoethnographic bias, because a context was researched and the researcher's memory was used as the basis that supported the motivations for development. In data analysis, we used data triangulation, through document analysis, observation and interviews. It was a quali-quantitative research, with participant observation. We proposed to experience the institution by analyzing how the pedagogical practice takes place. Therefore, we conducted semi-structured interviews with 14 students, 3 teachers, coordination and direction, totaling 19 respondents. The school's Political Pedagogical Project was analyzed, as well as the minutes with the dropout records, from 2009 to 2019. We used the logbook and photographic cameras to make the records. We relate theory to practice, understanding the concept of didactic-pedagogical practice, contextualized education and school dropout, apprehending the approximation or distance between them in this locus, with a view free from (pre)concepts, since the researched environment is naturally mine place of speech of the researcher. In the research results, we found pedagogical practices in the process of raising awareness of contextualized education, with a good return on the issue of school dropout, but still lacking in the support bases for a dialogic, contextual and autonomous classroom.

KEYWORDS: Pedagogical practices; Contextualized education. School dropout.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Praça do bairro Codevasf	22
Figura 2 -	Pé de Juazeiro, planta que deu origem ao nome da cidade	72
Figura 3-	Catedral Nossa Senhora das Grotas	73
Figura 4 -	Resultados alcançados pela Busca Ativa	92
Figura 5 -	Fluxo dos anos letivos da escola pesquisada	118
Figura 6 -	Disposição das atividades escolares durante a pandemia	130
Figura 7 -	Tratamento do lixo em Juazeiro-Ba	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Andamento dos casos atendidos pela Busca Ativa	91
Quadro 2 -	Cronograma de ações	105
Quadro 3 -	Alunos do 3º ano	107
Quadro 4 -	Alunos do 4º ano	107
Quadro 5 -	Alunos do 5º ano	107
Quadro 6 -	Professora A	107
Quadro 7 -	Professora B	108
Quadro 8 -	Professora C	108
Quadro 9 -	Coordenação	108
Quadro 10 -	Direção	108
Quadro 11 -	Categoria de análise 1	118
Quadro 12 -	Categoria de análise 2	123
Quadro 13 -	Metas do Marco Operacional	123
Quadro 14 -	Metas didático-pedagógicas	126
Quadro 15 -	Plano de Ações	128
Quadro 16 -	Metas do PEP	133
Quadro 17 -	Categoria de análise 3	136
Quadro 18 -	Categoria de análise 4	146
Quadro 19 -	Análise 1	161
Quadro 20 -	Análise 2	164
Quadro 21 -	Análise 3	167
Quadro 22 -	Análise 4	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASA	Articulação no Semiárido Brasileiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
Codefas	Colégio Democrático Florentina Alves dos Santos
Congemas	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
Codevasf	Companhia de desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSA	Instituto Nacional do Semiárido
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBF	Programa do Governo Federal Bolsa Família
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGESA	Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios SemiÁridos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPE	Planejamento Pedagógico Estratégico
PME	Programa Mais Educação
Pnad	Programa Nacional por Amostra de domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
Resab	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAB	Semiárido Brasileiro
Seduc	Secretaria de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 GÊNESE DA PESQUISA	18
1.2 CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA	20
1.3 REVISÃO DA LITERATURA	23
2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	28
2.1 OS PRIMEIROS DESAFIOS ENCONTRADOS.....	28
2.2 VISITANDO A MEMÓRIA DA PESQUISADORA	30
2.2.1 Análise das práticas	38
2.2.2 O olhar da pesquisadora, hoje, para o ensino, os professores e as escolas	40
3 O FAZER PEDAGÓGICO NO CENÁRIO EDUCACIONAL	42
3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO HISTÓRICO	44
3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DO CURRÍCULO E DO CONTEXTO	52
3.3 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COMO PROPOSTA DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO.....	61
3.3.1 De terra seca a noção de semiárido	64
3.3.2 Escola e contexto: Uma relação inerente para a aprendizagem significativa	68
3.3.3 Desvelando o contexto do semiárido juazeirense	72
3.4 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COMO O ITINERÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	74
4 A DIALOGICIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: TEORIA FREIRIANA	78
4.1 DIALOGANDO SOBRE O CONCEITO DE EVASÃO ESCOLAR	81
4.2 O DIÁLOGO NO CONTEXTO DA EVASÃO ESCOLAR	85

4.2.1 A iniciativa da Busca Ativa escolar.....	94
5 METODOLOGIA.....	94
5.1 A AUTOETNOGRAFIA: CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA PESQUISA	97
5.2 O ESTUDO DE CASO DO TIPO AUTOETNOGRÁFICO	99
5.3 APRESENTAÇÃO E COLETA DE DADOS	101
5.3.1 Itinerário da pesquisa no cenário de pandemia	102
5.3.2 Apresentando os sujeitos da pesquisa	106
5.4 OS INSTRUMENTOS E AS ESTRATÉGIAS PARA A COLETA DE DADOS ...	108
5.5 MÉTODO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	112
6 APRESENTANDO OS RESULTADOS: O PONTO DE (DES)ENCONTRO ENTRE OS DIVERSOS CON(TEXTOS)	114
6.1 UM PANORAMA DA EVASÃO ESCOLAR NO LÓCUS DE PESQUISA.....	116
6.2 COMO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SE CONFIGURAM	122
6.2.1 Sobre a observação	133
6.3 COMO SE DÁ A COMUNICAÇÃO NOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM	135
6.4 O TERRITÓRIO ESCOLAR COMO LOCAL DE ENCONTROS	145
6.4.1 O território escolar como passível transformador da realidade	158
6.5 AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COMO INTERMEDIÁRIAS NO FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR	160
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	190
ANEXOS	194

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação está vinculada à linha de pesquisa Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, do Programa de Pós-graduação – Mestrado – em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA. Intitula-se *Escola, contexto e práticas pedagógicas: estratégias e possibilidades para esse diálogo em uma escola municipal de Juazeiro-BA*.

Sua análise parte da prática pedagógica em interface com a educação contextualizada e a relação contígua do fenômeno da evasão escolar. Tem, como ponto forte de discussão, a importância da dialogicidade na relação professor e aluno e a compreensão da educação como prática da liberdade e para a transformação da realidade dos sujeitos. Diante disso, tem, como objetivo geral, apreender a correspondência entre as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de Juazeiro-BA e as demandas de uma educação contextualizada para o combate da evasão escolar.

Interessa, aqui, conhecer como as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa escola estão participando desse contexto, pois a escola, para conseguir a incumbência de libertar os sujeitos, não pode ser vista como uma ilha ou bolha, paralela ao meio em que está inserida. A escola é um território que não pode se isolar; pelo contrário, ela deve ser a ponte que conecta e prepara o sujeito aluno para o mundo.

A instituição escola, historicamente, foi organizada para ser uma entidade de sistematização de conhecimentos científicos, configurando-se em um ambiente de repasse e recepção de conteúdos, o que tornava a aprendizagem mecanizada e cansativa. A relação professor e aluno se dava apenas formalmente e sob certa diferenciação, existindo, assim, aqueles que apenas falavam porque eram considerados os detentores do saber e os que apenas ouviam, pois eram tidos como sujeitos vazios, ignorantes e submissos.

Ao longo do tempo, o conceito de escola passou por diversas mudanças, surgindo a necessidade de renovar as suas práticas para que, de fato, a educação considere o aluno não mais como um depositário, mas como sujeito construtor do saber, preparando-o para sua emancipação intelectual, cultural e social.

Sabemos da dificuldade do processo de construção dessas práticas, muitas vezes em cenários adversos do nosso contexto semiárido: locais em que as políticas públicas chegam, frequentemente, enviesadas, comprometidas com um beneficiário que não está no papel. Políticas de emergência ou assistencialistas, cujo funcionamento é similar ao fenômeno da chuva enquanto aguarda a aridez. Repete-se o modelo da escola, assim como o da educação

como padrão importado do Sul e do Sudeste, invisibilizando as especificidades do nosso contexto sociocultural, desconsiderando a nossa história. Como afirma Silva (2011, p. 5):

Sem história nem contexto, sem sonhos nem emoção, nossa educação forma receptores de valores, conceitos, teorias e modelos criados longe de nossa realidade e sem compromisso com nosso futuro. Somos formados como “inocentes úteis” que assumem todas as formas de desigualdades como “naturais”, para o que a escola nos prepara para sermos receptores de idéias [sic], conceitos, teorias, paradigmas e modelos, cuja adoção exige apenas imitar, nunca criar nem criticar, porque para ser como Eles devemos apenas pensar como Eles.

Para Silva (2011), esse modelo de educação que forma receptores ainda é mais excludente quando se fala nos subsertões, isto é, no interior do interior, nos contextos marginalizados, condicionados ao anonimato e sem perspectivas de mudanças. Crianças que muitas vezes precisam abandonar a escola para trabalhar, deixam de estudar porque as ruas são mais atraentes ou porque se envolvem com drogas; assumem a maternidade ou paternidade cedo demais; outras estão na escola por obrigação, não se sentem parte dela, entre outros motivos. “Nesses relatos afloram valores, imagens de escola e de docência e imagens de alunos. Sempre carregadas de sentimentos pessoais que merecem um trato cuidadoso. Abrir espaços para que esses sentimentos aflorem” (ARROYO, 2014, p.387).

Diante disso, há a necessidade de criar estratégias para evitar que esses alunos se percam em meio a tantos obstáculos, sendo perceptível que, muitas vezes, as estratégias de apostar em saídas passageiras, como programas assistencialistas, não são suficientes, uma vez que pouco ou quase nada se consegue apenas com programas e projetos, pois são temporários, possibilitando uma fragmentação e, conseqüentemente, ruptura no processo de aprendizagem. “A superação das vulnerabilidades depende da adoção de políticas estruturantes de caráter estatal (permanentes) e não apenas de programas governamentais”, lembram Reis e Silva (2019, p.75). O mesmo se aplica à inserção de um tema ou debate apenas em um dia, tal como ocorre no dia das crianças, do índio, da consciência negra e tantos outros.

A escola precisa ser vista, em sua totalidade, como formadora de identidades e condutas, por isso não pode se fechar a movimentos de calendário, de fetiches que abordam um tema relevante apenas uma vez no ano para cumprir “tabela”. É preciso algo bem maior do que cumprir o calendário e a proposta escolar, é preciso ousar: movimentar-se no sentido de que o professor não é um cumpridor de tarefas, ele é muito mais que um mediador, ele é problematizador. Freire (2014, p.75), afirma que ensinar exige que o professor não seja “apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”. Por isso, ele precisa fazer com que

os alunos se inquietem, sintam-se envolvidos. Entretanto, é necessário que essa mudança seja iniciada pelo educador, por meio da internalização de uma nova atitude para com os educandos. Uma nova prática pedagógica se traduzirá numa educação libertadora e, conseqüentemente, novos pensamentos, novos sujeitos e, assim, uma nova escola.

Portanto, é preciso pensar em uma escola em que haja um diálogo frequente entre os sujeitos que a formam – a equipe escolar, a gestão e os professores –, visando a adequação do currículo às necessidades dos educandos, pois, muitas vezes, o que está sendo tratado na sala de aula está muito distante da realidade do aluno, fazendo com que ele não se enxergue como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, levando-o a não querer estar lá, desmotivando-o e, muitas vezes, sendo causa de evasão. As Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que é preciso:

[...] problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira [...]. (BRASIL, 2013 p.16).

A escola e os professores precisam adequar as situações aos problemas reais daquele território em que a escola está inserida, levando o aluno a se sentir um participante ativo do debate, pertencente ao espaço escolar, um construtor do saber.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que:

[...] contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto [...]. O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. (BRASIL, 1998).

As práticas didático-pedagógicas precisam estar articuladas não somente com a política da escolarização, preocupada com os conteúdos educacionais, mas também com a formação do cidadão, que saiba ler e entender o mundo ao seu redor. Para isso, é importante que sejam consideradas e colocadas dentro da sala de aula situações semelhantes ao cotidiano, para que esse aluno veja a escola como seu território, para que sinta o imbricamento territorial, escola, rua, cotidiano e comunidade, e o professor precisa ser a ponte par esse feito.

Fazenda (2001, p. 77) defende que o professor-ponte “propicia o encontro do outro não só com o conhecimento, mas consigo mesmo, o encontrar-se”, pois, entendendo que o aluno consiga se identificar, de alguma forma, com o espaço escolar, possibilitará que ele crie laços que o farão permanecer dentro da escola. As práticas didático-pedagógicas, o fazer docente precisa acolher e enxergar o aluno como um protagonista no processo de ensino-aprendizagem. O discente deve ser visto pela escola e pelos professores como um sujeito que possui uma história e vive num contexto que precisa ser considerado, pois somente assim ele conseguirá se libertar da sociedade que o rotula como um sujeito condenado a um destino previamente escrito.

É a partir da escola que essa discussão precisa ser feita, visto ser uma difusora de ideias e opiniões e, também, (trans) formadora de identidades, tendo o papel de formar cidadãos capazes de transformar a sua realidade.

Motivada por essa premissa, tracei alguns pontos para encaminhar esta pesquisa, dividindo-a, assim, em quatro objetivos. São eles:

- especificar os dados de evasão escolar na instituição considerando a última década;
- investigar se as práticas didático-pedagógicas se orientam para a motivação e consequente (re)integração dos alunos com à escola;
- identificar se a dialogicidade está presente na relação professor-aluno dentro e fora da sala de aula;
- analisar como os alunos se percebem e se encontram no espaço escolar, considerando as práticas didático-pedagógicas, o território e a escola.

Os objetivos seguem o seguinte detalhamento:

- o primeiro visa especificar os dados de evasão escolar na instituição considerando a última década. Este objetivo abrange desde as entrevistas com os sujeitos envolvidos à análise dos documentos da escola, como matrículas e expedições nesse período. Busca-se, também, conhecer se há alunos que saíram e retornaram, compreendendo a percepção da equipe gestora para esses casos;
- o segundo objetivo busca investigar se as práticas didático-pedagógicas se orientam para a motivação e consequente (re)integração dos alunos à escola, isto é, conhecer como se dá, como é pensada, articuladas, as práticas pedagógicas; se nessas práticas está colocada a

preocupação de motivar os alunos a permanecerem no espaço escolar ou mesmo como essas práticas se articulam, quais as estratégias são utilizadas e qual a preocupação com o aluno que está afastado da escola. Para isso, a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) será essencial, pois este objetivo estende-se desde a prática do professor, a visão do corpo que o orienta como a direção e a coordenação;

- o terceiro objetivo propõe identificar se a dialogicidade está presente na relação professor-aluno dentro e fora da sala de aula. Perceber como acontece essa relação, se e como o professor procura estreitar os laços, diminuir a distância que o separa do aluno. Conhecer se, e de que forma, as relações atravessam a sala de aula e a vida de ambos, procurando encontrar, nesse diálogo, a prática que contextualiza, que tornam unidas a vida e a aprendizagem;

- E, por último, analisar como os alunos se percebem e se encontram no espaço escolar considerando as práticas didático-pedagógicas, o território e a escola. Este objetivo está voltado para compreender a percepção do aluno, como ele age e reage, como ele se vê na escola, na prática do seu professor; se ele enxerga o seu cotidiano e consegue fazer essa relação entre seu território, sua escola, sua aprendizagem e a maneira como o professor auxilia ele nesse processo.

Para responder aos objetivos aqui especificados, foi realizado o uso do estudo de caso com viés na autoetnografia, pois a partir de inquietações da minha vivência no contexto pesquisado, será analisado o contexto de hoje, as práticas pedagógicas que norteiam o processo de ensino da instituição. No campo de estudos, foram feitas observações, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, fotografias e anotações em um caderno de bordo.

Com isso, também compreendo a importância da metodologia utilizada aqui, como um processo que pode se desenvolver em outros ciclos, em outras pessoas. Usando o estudo de caso a partir da autoetnografia de uma pesquisadora desse contexto, pode-se afirmar que a educação que defendemos, aqui, é a causa da minha transformação e emancipação como ser na sociedade. A partir de um contexto que foi fadado a “dar errado”, a seguir na direção em que se tinha como correr normal, essa educação e algumas práticas que me foram ofertadas me fizeram desviar e encontrar a trilha que hoje me faz buscar, pulsar em direção de que o fazer a educação pode ser transformador quando se propõe a isso.

Compreendendo a importância científica do trabalho desenvolvido, saliento que é defendida uma nova posição da escola, dos educadores, uma visão crítica do fazer pedagógico

que orienta a libertação, a possibilidade de mudança de uma sociedade, de um ser que, amparado pela possibilidade de atualização, de ressignificação e resiliência, apesar do contexto, poderá compreender a escola como um local também de crescimento, um território que não se segrega da possibilidade de um novo sistema, uma nova sociedade e um novo ser.

E aí, além disso, complementa-se a importância social da escola, pois se provocar uma nova prática pedagógica, amparada na ideia de contextualização, pode ser visto como uma nova ciência para a educação, logo ela transformará também o social, pois não há como se pensar em uma nova escola se essa nova escola não for pensada por um ser com uma mente nova.

Partindo do que foi abordado acima, a apresentação desta dissertação foi organizada em sete capítulos. A introdução traz a gênese da pesquisa, que procura contextualizar as inquietações e os caminhos que me levaram a querer pesquisar a instituição. Para isso, foi necessário também fazer uma descrição do meio em que a escola está inserida, considerando que, assim como a escola é território dos sujeitos que estão nela, a sua comunidade também é território da escola, havendo, assim, a necessidade de descrever o lócus em uma visão geral, fazendo um apanhado do contexto da estrutura do bairro, para compreender melhor a realidade do contexto e os sujeitos estudados.

O segundo capítulo apresenta a construção da pesquisa e os primeiros desafios, considerando a memória da pesquisadora no seu desenvolvimento, refletindo as práticas vivenciadas e as influências que a construíram como pessoa. O terceiro capítulo aborda a prática pedagógica e a educação contextualizada para a convivência no semiárido e o contexto do município de Juazeiro. O quarto trata da dialogicidade, da concepção de evasão escolar, relacionando-as nesse sentido para a garantia da educação como direito.

O quinto capítulo traz a metodologia, discorre sobre o estudo de caso com enfoque na autoetnografia, apresenta as estratégias e procedimentos utilizados e os dados coletados. O sexto capítulo apresenta e interpreta os resultados, enquanto o sétimo aborda as conclusões e percepções adquiridas em meio a todo o processo de investigação.

Mas, antes de dar início a essa discussão, pontuaremos algumas mudanças ocorridas durante a construção deste trabalho. Sabemos que, no ano de 2020, o mundo começou a passar por uma crise gravíssima na área da saúde. A proliferação do novo coronavírus, agente causador da Covid-19, exigiu que as autoridades decretassem o distanciamento social e, com isso, todas as instituições, inclusive as de ensino, tiveram que fechar as portas e trabalhar à distância

Diante dessa realidade, foi necessário fazer algumas alterações na metodologia da pesquisa, no que diz respeito à coleta de dados. Sem atividades letivas presenciais, a observação das aulas passou a ser à distância, através de aparelhos tecnológicos, em sua maioria celulares e *tablets*. Em relação ao número de estudantes envolvidos pela nossa pesquisa, que a princípio estipulamos num total de 15 alunos, sendo cinco de cada turma, os quais deveriam ter alguns requisitos, passou a ser apenas 14 selecionados aleatoriamente. Devido ao reduzido número de crianças que frequentavam os grupos de aulas virtuais, o quantitativo disponível para participar da pesquisa também foi menor. Logo mais, na metodologia, explicaremos com maior detalhe como se deu esse processo.

1.1 GÊNESE DA PESQUISA

A partir das inquietações citadas acima, considera-se a educação contextualizada como meio possível para modificar a realidade que afasta os sujeitos da escola, como uma prática didático-pedagógica que ofereça a liberdade aos alunos e possibilite ouvir seus desejos. Uma prática que parte do contexto para fazê-los refletir, “[...] que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação [...]” (FREIRE, 2005, p. 34). Daí nasceu o interesse em pesquisar as práticas didático-pedagógicas de uma escola municipal de Juazeiro, Bahia.

Essa escola está situada no bairro Padre Vicente, conhecido pelo nome de uma firma de construção localizada na entrada do bairro, a Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF). O lócus foi escolhido de forma proposital, porque possui uma realidade que me inquieta, primeiro por fazer parte desse local e, segundo, por ser professora e acreditar que a educação tem o poder de transformação. Local marcado na minha memória pelo contexto violento, de infâncias roubadas e silenciadas, pelos vícios, pela adultização, pelo trabalho infantil como forma de prover sustento para a família, assim como a criminalidade e mortalidade precoce e tantas outras coisas que levam esses sujeitos a abandonar a escola. Foi nesse contexto em que eu passei a minha infância e adolescência e, um dia, estive no lugar desses meninos que hoje lá estão.

Quando estudei na escola que hoje pesquiso, não havia recursos, não havia programas de incentivo, nem projetos; não havia, no cotidiano escolar, a contextualização das disciplinas ou um currículo que considerasse as entrelinhas do contexto, a história do aluno, a cultura do bairro. A educação acontecia em torno do caderno, lápis, livros, quadro e giz. Porém, foi nessa escola que tive grandes professores, que foram e são referências, até hoje. Talvez não

com o conhecimento que se tem hoje sobre a necessidade da realidade do aluno ser debatida na sala de aula, mas com a noção de que a escola precisava buscar meios para ir ao encontro dos alunos que se distanciavam, entender os motivos e planejar como trazê-lo de volta.

Quando saí dessa escola, passei por mais duas, a do ginásio e a do ensino médio, e enfrentei, muitas vezes, o preconceito dos colegas por ter vindo desse lugar longe, afastado. Muitas vezes, até nas falas e atitudes dos próprios professores, sentia-me hostilizada, incapaz de seguir estudando porque havia muita gente melhor do que eu. Então, eu pensava que não adiantava insistir. Carregava o peso da negatividade, da inferioridade, da vergonha do bairro em que eu morava e um pensamento alimentado por muitas vozes de que eu não ia muito longe. Então, terminei o ensino médio, mas o peso da minha história me fez parar por dez anos.

Até que criei coragem, prestei o vestibular pela primeira vez e tive uma grande surpresa, entrei no curso de Pedagogia em uma universidade pública. Escolhi o curso como primeira opção, pois eu já imaginava que a mudança de uma sociedade precisa vir, antes de tudo, da educação. Mostrar uma escola para os meus futuros alunos de um jeito diferente do que me foi mostrado; apresentá-la como um espaço de todos, independentemente da classe social; fazê-los compreender e acreditar no poder que a educação tem na vida dos sujeitos. E foi na universidade que eu tive a certeza disso, pois foi o local que me fez pensar e problematizar o porquê de tantas coisas.

Por acaso ou destino, um professor na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, no terceiro período, solicitou que fizéssemos uma memória da trajetória estudantil; depois de estar com essa memória feita, relendo-a, passei a relacionar a vivência da minha primeira escola, o contexto do bairro e como alguns professores me incentivaram no meu percurso. Morando no mesmo local em frente à escola em que comecei história, sinto a necessidade de dizer para as crianças, que hoje estão onde eu estive, que é possível desconstruir o que nos foi designado e construir uma história diferente, nossa. É possível, principalmente, quando encontramos professores que acreditam em nós, que nos motivam.

Então, vi-me diante da necessidade de uma pedagogia que converse com seu alunado, que os coloque como centro do processo de aprendizagem, para que eles se sintam parte desse meio e encontrem, não somente nas ruas, mas também no espaço escolar, possibilidades de uma realidade construída por eles mesmos. Por isso, coloco aqui a minha história, vivências das práticas que foram a minha base, que despertaram em mim a vontade não somente de emancipação intelectual, mas também de acreditar no papel da educação nesse processo.

Coloco-a aqui como motivação para estudar, hoje, o mesmo lócus, mas sabendo poderei descobrir outro contexto e também outras práticas pedagógicas e, assim, outros sujeitos em formação.

1.2 CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Juazeiro-BA, que fica situada no bairro Padre Vicente, mais conhecido como bairro da Codevasf. O bairro fica afastado do centro da cidade e passa por alguns problemas econômicos, de violência e estrutura, entre outros. Está localizado próximo aos bairros também periféricos, que possuem realidades e dificuldades semelhantes, como Malhada da Areia, Antônio Conselheiro, Argemiro e Jardim das Acácias.

A escola foi inaugurada em 1988, com quatro salas de aula, um pátio, dois banheiros, uma cantina e uma secretaria para atender o ensino fundamental de 1º ano ao 4º ano, na época, nos turnos matutino e vespertino, naquele tempo, a escola não era murada. Em 1992, foi construído o muro da escola e mais uma salinha por fora do prédio, mas dentro do muro. Nessa salinha, funcionava o primeiro ano; foi a sala em que estudei quando ingressei lá, em 1993.

A primeira gestora, a quem chamarei pelo pseudônimo de Wilma ¹, que também ocupava o cargo nos anos em que estudei na instituição, faleceu em virtude de um atropelamento, em 1997, um ano após minha saída da referida escola. Recordo-me de que, enquanto esteve à frente da gestão escolar, ela desempenhou seu trabalho com bastante dedicação, tanto aos alunos quanto à comunidade.

Em 1994, a escola passou por uma pequena reforma, atendendo à demanda de matrículas, construindo-se mais duas salas de aula e um banheiro para os professores. A construção terminou em 03 de abril.

Em 2012, foram construídas mais duas salas para que, assim, fosse possível oferecer mais vagas, observando-se o que diz a Lei nº 11.700/08, inciso X, que garante a “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade” (BRASIL, 2008). Logo após, foi construída uma quadra poliesportiva coberta para atividades esportivas, culturais e

¹Nome adotado para manter em anonimato o nome civil da gestora.

sociais diversas, tanto da escola quanto da comunidade. Porém pouco é usada pelos alunos e comunidade, visto estar inserida em um contexto violento, em que algumas pessoas fazem o uso inadequado do local, como para o uso de drogas, prostituição e depredamento.

A escola, por sua vez, para garantir o acesso dos estudantes a esse espaço que é de direito e algo novo para o contexto na história da educação, muitas vezes se arrisca em incumbir algum funcionário, professor ou a gestão pra ir negociar com essas pessoas um horário em que as crianças possam usar sem a interferência deles.

A escola atende alunos com faixa etária de 6 até 14 anos, nas turmas de ensino fundamental, alunos oriundos do próprio bairro, bem como dos bairros vizinhos, como Malhada da Areia, Argemiro, Piranga I e II, Residencial São Francisco, Residencial Doutor Humberto e Residencial Mairi, Jardim das Acácias e Dom José Rodrigues. Funciona nos turnos matutino e vespertino, com o horário de funcionamento de 7h30 às 11h30 e de 13h às 17h, com intervalos de 15 minutos. Hoje em dia, a estrutura física está adaptada com uma cantina, uma secretaria, oito salas de aula, três banheiros, um auditório e um pátio, seguindo seu funcionamento em espaço próprio.

A comunidade é, em maior parte, carente, não somente no aspecto socioeconômico, mas também na escolaridade, nas perspectivas de mudanças, de superação, de acesso aos direitos de todo cidadão. Essa carência interfere na noção de que não se consegue mudança se os primeiros passos não forem dados, se nada na rotina, no costume e nas práticas forem alterados.

E isso vai se transformando em histórias repetidas de bisavós, avós, mães, filhos, netos e bisnetos, como a história de “Vida Maria” (2009). A narrativa se passa no interior do sertão brasileiro e conta a história de três gerações de mulheres de uma mesma família. A história conta a vida de uma garotinha que, ao tentar aprender escrever sozinha, sempre é interrompida pelos gritos da mãe para ajudá-la nas tarefas de casa. A mãe sempre diz: “Em vez de ficar perdendo tempo desenhando nome, vá lá pra fora arranjar o que fazer. Tem pátio pra varrer, tem que levar água pro bicho. Vai menina, vê se tu me ajuda, Maria José”.

O bairro da Codevasf não possui unidade básica de saúde, tendo os moradores que recorrer aos procedimentos necessários em um posto de um bairro vizinho, o Argemiro, o qual já atende a população de mais de três bairros. O transporte coletivo utilizado é o do bairro vizinho, o Piranga, que transporta passageiros de mais de quatro bairros. Há alguns

pequenos comércios que funcionam nas próprias casas de moradias. Algumas ruas, no momento, passam pela implantação de calçamento, o que é uma novidade, já que é um bairro antigo e as ruas eram de chão de barro, ainda.

Figura 1 - Praça do bairro Codevasf



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2021).

Algumas pessoas sobrevivem de trabalhos nas firmas de agricultura e a maioria trabalha no mercado do produtor no bairro Itaberaba; outros catam material reciclável, trabalham em casas de famílias, empresas de irrigação, como vendedores ambulantes, entre outros. Outra grande fonte de sobrevivência com que essa comunidade é atendida e ajuda no complemento da renda é o Programa do Governo Federal Bolsa Família (PBF). Muitas famílias são formadas somente pela mãe e os filhos, o que faz com que as crianças comecem a trabalhar muito cedo para ajudar na renda em casa.

O índice de violência, o uso de entorpecentes, o abandono à escola, a pouca escolaridade e o analfabetismo ainda caracterizam o bairro e concebem preconceitos que aumentam a incredulidade em mudança nos próprios moradores. Como moradora do bairro desde a infância e ex-aluna da escola, sempre tive o interesse de levantar alguma questão que

pudesse fazê-lo ser lembrado por outras referências. Conhecer outros desfechos, outras histórias dos sujeitos dessa escola, visto que a história de muitos egressos não é feliz devido ao contexto, e isso tem sido naturalmente normatizado.

1.3 REVISÃO DA LITERATURA

Com o propósito de maior compreensão deste estudo, entendo a necessidade de se realizar através da revisão de literatura, um mapeamento cuja finalidade é compreender como outras escolas realizam sua prática pedagógica em meio a um contexto em que se tem como “normalidade” tratar as histórias dos educandos, ano após ano, como algo identitário do grupo pertencente. Um contexto em que a vulnerabilidade social normatiza o abandono escolar, a violência; onde a falta de oportunidade rouba a infância e os sonhos de meninos e meninas, dando lugar a uma geração subsequente de invisibilizados, de sujeitos transformados pelo espaço, e não transformadores dele.

Para tanto, foi realizado um levantamento para conhecer os estudos feitos no Brasil com temáticas semelhantes à pesquisa em questão, procedendo-se leituras e análises de outros trabalhos acadêmicos que apresentam problemáticas semelhantes à que defendemos, que falam das práticas pedagógicas, da importância de se considerar o contexto dos alunos nessas práticas e das relações que envolvem a evasão escolar.

Esse levantamento foi realizado no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com base nos descritores: “prática pedagógicas, educação contextualizada e evasão escolar”, abrangendo os anos de 2015 até 2019; grande área do conhecimento em ciências humanas; área do conhecimento em Educação; área de avaliação e concentração em educação. Ao todo, foram refinados os resultados e totalizados 380 dissertações e 169 teses.

Dentre esses, selecionamos seis dissertações e duas teses por apresentarem uma maior aproximação com o objeto deste estudo. As palavras-chaves que nortearam as pesquisas e foram comuns entre elas foram: práticas pedagógicas, evasão escolar, violência, contexto, dominação, afetividade, currículo, intervenção, cultura, escola e diálogo. Tais palavras se repetem ao longo da dissertação aqui apresentada como uma base na discussão para transformação da realidade estudada.

O primeiro trabalho, intitulado *Por que perdemos nossos alunos? um estudo da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás*, faz um estudo das

causas do fenômeno da evasão e qual a visão, tanto da equipe pedagógica quanto dos próprios sujeitos evadidos da instituição. Considera, como explicação desse fenômeno, o contexto social e o currículo inadequado para esse público, chegando à conclusão de que é preciso renovar as práticas que são efetuadas na instituição. Na opinião dos autores, Reis e Silva (2019, p. 78):

Um processo educativo/ pedagógico inovador e inclusivo, precisa trazer soluções inovadoras e contextualizadas, que ajudem os sujeitos do processo educativo a enfrentar os problemas concretos da vida real. [...] Não dá pra se pensar essas questões se não as problematizarmos no currículo escolar.

Assim, para Reis e Silva, e corroborando com a tese estudada, enquanto a escola e os professores não falarem às claras sobre as reais necessidades e problemas dos alunos; enquanto estes não forem tratados como sujeitos visíveis dentro das instituições de ensino, continuarão se afastando, evadindo, procurando lugares eles serão aceitos, vistos e, muitas vezes, os únicos lugares onde gozam dessa falsa impressão são as ruas. A discussão do currículo e do projeto político pedagógico precisa ser real e, assim, materializar-se nas práticas dos professores.

O segundo trabalho, *Evasão escolar: identificando causas e propondo intervenções*, analisa o contexto de um Curso Técnico em Edificações integrado ao ensino médio. O pesquisador procurou traçar os perfis dos pesquisados, entender sua situação socioeconômica e cultural, concluindo que todos esses fatores estão implicados nas causas do desinteresse dos estudantes alunos pelo curso, levando ao seu abandono.

Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 24) afirma:

Essa sensibilidade para a centralidade dos tempos dos educandos fica mais exposta nas tensões vividas na atualidade, na sociedade e nas escolas. [...] Os educandos estão aí para mostrar a seus mestres seus rostos de criança, adolescente, jovem ou adulto. Rostos desfigurados pela vida, pela sobrevivência.

Parafraseando o mencionado autor, é necessário ter sensibilidade para compreender o aluno, como a sua realidade pode ter relação com sua postura na escola, com seu interesse nas aulas. É a partir desse conhecimento mais aprofundado que o professor vai poder criar estratégias para ajudá-lo, para intervir na situação e, assim, conseguir mantê-lo ou trazê-lo para o espaço escolar, no seu tempo, a seu querer.

A terceira dissertação, com o tema *A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos*, buscou compreender a prática de uma

professora em específico, a relação que se tinha entre professor e aluno para explicar a importância de reconhecer e respeitar a subjetividade dos alunos para que eles se encontrem no espaço escolar e na aprendizagem. E concluiu que a pesquisa tinha um fazer pedagógico condizente com as particularidades de cada aluno:

Enquanto na “prática bancária” da educação antidialógica por essência, por isso, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou que elaboraram por ele, na prática problematizadora, dialógica de excelência, este conteúdo que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram, seus temas geradores. (FREIRE, 2014 p. 142)

A prática pedagógica da professora que foi objeto de estudo da dissertação se configurou como uma prática baseada na dialogicidade, visto que mantêm um olhar para os educandos como sujeitos construtores da aprendizagem. A partir das subjetividades desses alunos, as discussões problematizavam os temas considerando o local de onde cada aluno parte, numa relação de comunicação entre professor e aluno, e não apenas de fala e escuta.

A próxima pesquisa analisada, *Cultura da escola: ações e práticas pedagógicas de professores da educação básica em uma escola da rede municipal – Natal*, preocupa-se em compreender como os profissionais da educação se veem, agem e como são as suas práticas pedagógicas na cultura da escola e sua relação com a educação em direitos humanos. Conclui que há lacunas em diversas instâncias da formação das professoras, acarretando, assim, a necessidade de uma reformulação dos currículos que norteiem essas práticas. Aronowitz e Giroux (1985) defendem que os cursos que formam professores precisam ser melhor repensados, muitos estão privados e privando a consciência social e a prática da liberdade e da democracia. Sendo assim, não há como esse professor incorporar, à sua prática, o diálogo da educação que transforma e liberta, porque ele PR

óprio não faz uso dessa crença.

Na dissertação intitulada *O diálogo entre educação contextualizada e a aprendizagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas*, buscou-se compreender a relação entre as práticas pedagógicas realizadas em uma classe multisseriada do município de Juazeiro, Bahia, e a proposta de contextualização dos saberes locais para novas aprendizagens dos sujeitos do processo educativo. O trabalho partiu de uma abordagem qualitativa com viés etnográfico, que apontou a existência do diálogo entre as práticas e os saberes locais, favorecendo a aprendizagem dos sujeitos do semiárido. Apontou, apenas, algumas lacunas na

inclusão de questões mais contextuais no Projeto Político Pedagógico da instituição, havendo a necessidade de adequá-lo, de forma mais concisa, à proposta da contextualização.

Para Arroyo (2010, p. 11), “pensando a escola nessa dinâmica, uma questão se impõe: como abri-la a essa vida? Se tem tanta vida lá fora, como incorporá-la dentro da organização escolar? A escola seriada ou multisseriada será outra se se abrir e repensar nessa dinâmica social”. As práticas pedagógicas precisam ser incorporadas às realidades dos alunos, mas, para que isso aconteça, primeiramente, o projeto político pedagógico deve dar essa garantia. Faz-se necessária essa tomada de consciência, é preciso que a escola se abra, como diz Arroyo, a tantas vidas fora dela.

Já a pesquisa que fala das *Práticas pedagógicas criativas: uma perspectiva transdisciplinar na escola do século XXI*, analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dos projetos realizados com os anos iniciais do ensino fundamental para detectar indícios de criatividade segundo os parâmetros das Redes Internacionais de Escolas Criativas – RIEC e RIEC Brasil.

A autora justifica que as escolas contemporâneas têm se empenhado para desenvolver práticas pedagógicas que possam transformar o contexto e, diante do que foi observado, concluiu que a instituição procura trabalhar coletivamente um constante fazer e refazer educacional que ultrapassa os muros escolares, vinculando os trabalhos à vida e estimulando uma formação para a vida. Alves (2014, p. 63) diz que “O normal é ver as crianças como aquelas que precisam ser ensinadas, seres inacabados que à semelhança do Pinóquio, só se tornam pessoas de carne e osso depois de serem submetidos às nossas artimanhas pedagógicas”. Esse novo olhar para as práticas pedagógicas as coloca como meio, como ponte que conduz o discente nesse processo de superação, de transformação da realidade pela educação.

Uma outra tese aborda a história de *Infâncias e violências: uma análise entre educação e justiça a partir do programa de enfrentamento à evasão escolar*, objetivando compreender, através do Protocolo APOIA Online e seu fluxo dentro do Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar vinculado ao Ministério Público de Santa Catarina, como são construídas as aproximações entre educação e justiça. Compreende que a violência tem caráter instrumental, bem como que a dominação e a obediência são construídas pela coerção; dessa forma, o domínio pela pura violência advém do poder sendo perdido e, onde o poder encolhe, a violência instala-se. Além disso, evidenciou que a invisibilidade de tantas crianças

ou dos ninguéns junto aos equívocos nos dados oficiais compromete a criação de políticas públicas voltadas ao propósito de proteger e assegurar os direitos de crianças e adolescentes.

Por último, a tese intitulada *A prática pedagógica como o diferencial para um desempenho escolar efetivo: um estudo abordando as séries finais do ensino fundamental em escolas da periferia urbana de Porto Alegre*. O estudo objetivou identificar as modalidades de ensino e aprendizagem utilizadas nas práticas investigadas que têm sido manejadas junto aos alunos, comparadas ao que é estabelecido aprender em cada série de acordo com o currículo. Conforme o observado, as práticas pedagógicas existentes se caracterizam de forma instrucional e hierárquica, seguindo de acordo com o que se pede nos livros, porém se reconheceu que os professores, mesmo seguindo esse enquadramento, procuram relacionar as atividades e conteúdos às vivências dos alunos, levando em conta o contexto de cada um.

Os trabalhos apresentados auxiliaram-me a reconhecer a viabilidade da preocupação da minha temática, visto que ela aborda a importância de a prática pedagógica estar subsidiada pelo entendimento de que o professor da escola atual não pode mais negar o contexto dos sujeitos dentro da escola.

2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O desejo de construção desta pesquisa nasceu bem antes do ingresso no curso de mestrado. A vivência no lócus, as experiências na trajetória estudantil, experiências de trabalho, de estágio, inquietavam-me bastante. Todo meu percurso contou para que eu quisesse abordar algo que investigasse como se dá, hoje, a realidade de meninos e meninas desse contexto de exclusão que é abordado aqui. Por que não escrever? Por que não externar as angústias, se foram elas que me moveram e me fizeram acreditar na educação como meio de transformação da realidade? Quivy e Campenhoudt (1995, p. 10) ressaltam que:

[...] no início de uma pesquisa ou de um trabalho, o cenário é praticamente o mesmo: sabemos vagamente que queremos estudar tal ou tal problema, por exemplo, o desenvolvimento de uma região, o funcionamento de uma instituição, a introdução de novas tecnologias ou as atividades de uma associação, mas não sabemos muito bem como abordar a questão. Desejamos que o trabalho seja útil e que possamos chegar ao fim, mas temos o sentimento de nos perder antes mesmo de termos começado. O caos original não deve ser fonte de preocupação; ao contrário, ele é a marca de um espírito inquieto, que não alimenta simplismos e certezas já prontas. O problema é como sair disso.

Mesmo sabendo o que se quer falar, devemos também estar preocupados em como mostrar que o objeto que nos move é pertinente e passível de contribuição para o meio. Por isso, trazemos, neste capítulo, as vivências que me propuseram o encontro das minhas vivências do tempo de aluna para a minha visão, hoje, no mesmo contexto.

Abordarei desde a primeira ideia de tema, os enlaces que ameaçaram a construção da pesquisa e quais ideias se encarregaram de fortalecer, ainda mais, o desejo de seguir no propósito.

2.1 OS PRIMEIROS DESAFIOS ENCONTRADOS

A princípio, esta pesquisa tinha sido pensada após, todas as manhãs, observar as crianças passarem para ir à escola e ficarem conversando em frente a minha casa. Elas falavam de muitas coisas, mas uma coisa me chamou atenção, como elas ficavam entusiasmadas quando o assunto era as atividades do Programa Mais Educação (PME). Falavam das músicas, das danças, das brincadeiras, das aulas de capoeira, de judô, entre outros. E uma coisa ficava bem clara nas suas falas: não era sacrifício nenhum ficar na escola em dois períodos.

Conhecendo o contexto do bairro, e por ter sido aluna da instituição, sabendo de tantas pessoas que abandonaram a escola simplesmente por não a acharem atrativa ou porque a rua dava mais espaço para que se encontrassem e se identificassem, eu fiquei pensando: o que será que tinha mudado para que, agora, as crianças quisessem estar na escola? Então, ao indagar por diversas vezes alguns grupos de alunos, percebi que o programa realmente despertava a atenção das crianças. Então, comecei a pesquisar sobre ele e, de início, pretendia compreender como o programa Mais Educação contribuía para que o aluno se reconhecesse como sujeito na sua territorialidade e pudesse ser resiliente na marginalidade do seu contexto, na escola pesquisada, em Juazeiro Bahia.

Elaborei o projeto e fui à escola para colher a autorização da direção para dar andamento na pesquisa. Mas, para a minha surpresa e tristeza, a direção informou que, justamente no ano em que eu desejava desenvolver a pesquisa, a escola não recebeu recursos para manter o projeto e que, talvez, ele fosse extinto pelo Ministério da Educação (MEC). Também informou que, em muitas cidades, o programa já tinha sido abolido.

O meu interesse continuava em pesquisar a escola, contudo, continuava; interesse em saber o que estava sendo feito para mudar a realidade dos alunos, em conhecer quais estratégias estavam sendo usadas para mostrar que a escola também pode ser atraente. Ao sair da escola, um pouco triste, agradecendo ao porteiro, comecei a conversar sobre o assunto e, para minha surpresa, fui instigada mais uma vez ao entendimento de que a educação, quando toca, tem o poder de transformação.

Ele me informou que era articulador do programa, dava aula de capoeira. E mesmo que o programa tivesse acabado, as crianças que participavam das aulas e a comunidade não quiseram deixar de fazer. Então, ele, juntamente com a direção e em acordo com a comunidade do bairro, decidiu continuar com as aulas abertas.

Mesmo sem remuneração, mas por uma questão de atender ao pedido dos alunos, como também por perceber como foi despertado, na comunidade, o interesse por estar dentro da escola, segundo a direção, valia à pena mantê-la. Principalmente por abordar uma questão da cultura dos nossos antepassados. Conhecer e praticá-la no espaço escolar e por livre e espontânea vontade, ajuda, além da valorização da cultura afro-brasileira, contribuía também na integração da comunidade com a escola, além de proporcionar a interação com a dança, a música e a ludicidade. Santos (2001, p. 125) afirma que:

Numa concepção didática consideramos a Capoeira uma atividade física completa, pois atua de maneira direta e indireta sobre os aspectos cognitivos, afetivo e motor.

Sendo encarada como lúdica e instrumental, articula atividades de desenvolvimento artístico e social levando a criança a estabelecer relações a partir dela própria, fato que torna a capoeira multidirecional, uma vez que permitirá, desde que adequadamente conduzida desenvolver na criança noções de equilíbrio e disciplina.

Dialogando com Santos (2001), entendemos que a atitude de manter a capoeira na escola consegue ir mais além: é proporcionar, tanto aos estudantes quanto à comunidade, o pertencimento à própria história; é uma atitude inovadora que rompe as barreiras da escola como local triste, incorporado por regras. É um movimento que se diz transdisciplinar, incorporando um modo de abordagem que incentiva uma nova compreensão da realidade, relacionando elementos que perpassam não somente as disciplinas, mas que visam a uma nova compreensão do mundo, do espaço em que se vive, de realidade.

Essa compreensão traz uma nova roupagem para a prática pedagógica, evitando-se seguir modelos prontos para ensinar. É preciso conversar com a comunidade, ouvir o que os alunos querem dizer. Assim, a prática docente se encaminhará de uma maneira natural para que tanto professores quanto alunos percebam que a escola é intrínseca à vida e à comunidade. Dessa forma, dissociá-la seria uma perda muito grande no processo de desenvolvimento humano.

Assim, o meu interesse por pesquisar as práticas pedagógicas na escola para diminuir a evasão escolar se acendia mais uma vez. Depois dessa conversa com o porteiro e com a diretora da escola, tive ainda mais certeza de que eram as práticas pedagógicas voltadas para a realidade dos alunos que eu queria pesquisar, práticas pedagógicas contextualizadas como meio de sanar ou combater a evasão. Então, mudou apenas a formulação da problemática, mas o sentido continuou o mesmo.

2.2 VISITANDO A MEMÓRIA DA PESQUISADORA

Sabe-se que a educação é um processo que contribui bastante para o desenvolvimento e a formação do sujeito, pois a escola é o lugar onde acontecem os primeiros contatos com o diferente, as socializações e o convívio com o multiculturalismo existente naquele espaço. Com isso, o estudo das memórias, no decorrer da escolarização, possui um papel bastante significativo para uma análise do processo de formação do sujeito em vários aspectos da sua vivência. A partir dessa análise, podemos nos perguntar: o que e quem contribuiu para que fôssemos o que somos, hoje? Quais as causas e influências que nos levaram a escolher a profissão? Todas essas perguntas podem ser respondidas visitando-se as memórias:

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre suas práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros saberes sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (SOUZA, 2006, p.143).

É um processo de análise e compreensão das transformações de si próprio, considerando os agentes que, direta ou indiretamente, contribuíram para a formação das identidades híbridas. Entendendo isso a partir da perspectiva vigotskyana (VIGOTSKY, 2007), é possível afirmar que a consciência, a conduta, o pensamento do sujeito se concretiza e depende, também, do meio do aprendiz. “O aprendizado pressupõe uma natureza social específica em um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que o cercam” (VIGOTSKY, 2007 p.100), porque somos parte integrante do meio em que habitamos e é nesse cenário que vamos nos formando e nos transformando, num movimento simultâneo de troca de saberes.

Desse modo, devemos pensar no papel da escola não somente como transmissora de conhecimentos livrescos, pois, além do desenvolvimento cognitivo, ela objetiva a formação do caráter, dos valores éticos e morais que perpetuam e contribuirão para a inserção e intervenção do sujeito em meio a sociedade. Libâneo (1990, p. 1), defende que:

A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc.

Diante disso, compreende-se de fundamental importância que as práticas educacionais estejam voltadas para a construção de uma aprendizagem significativa e que, para tanto, o ensino se deve pautar em abordagens que potencializem o ensinar e o aprender para a formação de um sujeito crítico, autônomo, com a consciência de que devemos ser atores sociais da própria história.

Partindo desses conceitos, e utilizando da autoetnografia como metodologia, trazemos, aqui, algumas vivências da escola no meu tempo de aluna, para relacionar o ontem e o hoje do contexto que tomamos como estudo de caso. Pautada em uma autobiografia, a autoetnografia conversa com a consciência do pesquisador, com o olhar atento e conectado, agregando aspectos culturais e sociais à experiência pessoal, refletindo o eu e, ao mesmo tempo, fazendo

uso da hermenêutica nas questões culturais (DECK, 1990; NEUMANN, 1996; REED-DANAHAY, 1997).

Segundo os autores, a autoetnografia parte da experiência pessoal do pesquisador; a memória, nesse caso, age como uma lente focalizando o passado para se estudar o presente, para interpretar o contexto presente de modo amplo, alicerçado, fundamentado. E, nesse caso em particular, o estudo autoetnográfico possibilitará a compreensão de como as práticas ofertadas em escolas de periferias podem agir de forma direta na formação humana dos sujeitos; como é preciso pensar a educação, planejar as práticas de uma forma mais próxima dos alunos.

Assim, as práticas pedagógicas incorporadas ao papel do professor precisam acontecer partindo de uma ruptura paradigmática que considere a cultura do aluno, buscando implementar, para isso, um currículo repensado que respeite as diferenças, que perceba e desperte, nos alunos, que a educação pode transformar a realidade e que essa realidade transformada pode mudar o social. É possível incentivá-los a serem críticos e ativos, desenvolvendo sua aprendizagem num cenário real, como seres sociais e protagonistas da múltiplas interações sociais que os cercam.

Meu primeiro contato com o lápis e o papel se deu bem antes da sala de aula. Devo a minha irmã mais velha as primeiras letras e palavras que escrevi. Eu era ansiosa para estudar, para ter um caderno como minhas irmãs, e lembro do cheirinho que o papel tinha quando o caderno era novo.

Mesmo assim, o primeiro dia de aula foi de medo, por estar em um lugar estranho com pessoas estranhas e, principalmente, longe da presença de minha mãe. A primeira escola em que estudei ficava bem próxima de casa e, antes de entrar, cantávamos o Hino Nacional Brasileiro com a mão no peito. Tinha merenda todos os dias na hora do recreio: um dia era vitamina de abacate com pão doce, no outro era arroz doce ou cuscuz com ovos e, assim, o cardápio ia sempre variando. A farda era somente a blusa, mas não tinha a obrigatoriedade de usá-la todos os dias.

A diretora dessa escola onde concluí o ensino fundamental I chamava-se Wilma, ela era muito presente e empenhada, resolvia problemas que muitas vezes fugiam da sua função. A diretora ia à procura dos pais dos alunos que não compareciam nas reuniões, que aconteciam todo mês; ia às casas dos alunos que faltavam seguidas aulas, sempre querendo entender e ajudar, quando era preciso. Se era a farda que estava faltando, ou caderno que eles não tinham, ela procurava sempre resolver.

Recordo-me de um caso em que um aluno faltou mais de uma semana e Wilma, foi até à sua casa saber qual o motivo. A mãe do garoto respondeu que seu filho não estava comparecendo porque não tinha sabão para que pudesse tomar um banho e ir limpo pra escola. Casos como esse, ela resolvia tirando do próprio bolso, no intento de promover a educação a todos os alunos. Wilma faleceu há alguns anos, mas sua luta e bondade em prol da educação estão vivas em sua história e na de quem a conheceu.

Minha primeira professora era tão bonita, olhos crescidos, usando sempre uma sombra verde. Quando fitava os alunos, todos entendiam o que ela queria dizer. Impunha autoridade sem deixar de ser agradável. Foi uma das pessoas que influenciou na escolha da minha graduação.

Ela era a professora das quatro disciplinas, que eram Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Lembro que ela trazia quebra-cabeças na aula de matemática e, apesar de não ter afinidade com a matéria, gostava muito dessa prática. Eu ficava admirando o jeito como ela explicava, tão alegre! Eu adorava imitá-la nas brincadeiras em casa. Todas as manhãs, antes da aula, ela colocava a gente para alongar o corpo, dizendo que aquela prática nos deixaria mais dispostos para aprender.

A aula de que mais me recordo é a de Ciências. Ela gostava de falar dos costumes antigos, de como os antepassados faziam uso de plantas com fins medicinais e nos incentivava a trazer de casa exemplos usados e apreendidos pela nossa família. Ela era bem compreensiva, conversava bastante com os alunos; não fazer a atividade não era motivo para bronca, mas para uma conversa e um tempo para realizar na sala. Uma professora que não tinha nada de autoritária. Mantinha amizade com os alunos e trazia a sua merenda para comer junto com a turma na sala, sempre deixando claro que o espaço ali era nosso, professor e alunos.

Na segunda série, tive uma professora que, por problemas de saúde, faltava bastante às aulas. Ela não tinha o jeito animado da professora da primeira série. Nas suas aulas, a cópia era o que mais predominava. Talvez também por ter mais idade, ela preferia ficar sentada observando enquanto tirávamos a atividade do quadro. Não motivava ou incentivava os alunos a participarem das aulas; pelo contrário, parecia que até barulho de criança a incomodava. Ouvíamos, calados, a sua aula, que muitas vezes se tornava enfadonha e desestimuladora.

Nesse tempo, a secretária da escola era uma moça muito gentil que, nesses dias de aulas vagas, chamava a turma pra ficar com ela na secretaria. De toda a turma, iam somente

umas três ou quatro crianças e eu era uma delas. Ela entregava um lápis e um papel para cada um e mandava que nós desenhassemos, era muito bom.

Na terceira série, no ano de 1995, tive uma professora, uma mulher alta e forte, temida por pais e alunos pelo seu jeito “durão”; eu, contudo, não conseguia enxergá-la assim. Recordo-me de suas palavras nos incentivando nas atividades. Ela dizia “Não existe o impossível!” e fazia a turma repetir em voz alta: “Eu sei, eu quero, eu posso e vou conseguir!”. Por muito tempo, em tudo que eu ia fazer, seguia o que essa professora nos dizia, repetindo como um mantra, e dava certo! Por incrível que pareça, para minha surpresa e alegria.

Mais de vinte anos depois, no ano de 2018, fazendo uma disciplina como aluna especial do mestrado, encontrei essa professora, só que agora como uma colega de turma. Primeiro, o nome me chamou atenção; depois que eu a ouvi falando nos debates em sala, tive certeza. Aquela voz rouca, que nos incentivava todos os dias, eu não poderia esquecer! Ela não lembrou de mim, o que é normal. Tantos alunos passam pela vida de um professor, depois de tanto tempo.

Fiquei me segurando, só olhando e admirando. Então, no último dia de aula, tomei coragem e fui falar com ela, meio sem jeito, mas fui e disse tudo o que queria dizer. Como ela foi e é importante na minha história, como eu lembrava da voz dela e o quanto eu era grata e estava feliz pela oportunidade daquele encontro.

Voltando ao passado, na quarta série, tive duas professoras. Uma dava aula de Português e Matemática; a outra, de Estudos Sociais e Ciências. A primeira tinha prática pedagógica autoritária, costumava “tomar a tabuada” e castigar os alunos; a outra professora era uma senhora de bigodes, cuja cara de brava assustava um pouco, mas suas atitudes faziam os alunos quererem descobrir todo aquele mundo que ela dizia ser possível descobrir através da educação.

Era uma professora que tinha, com seus alunos, aquele papo íntimo, de mãe. Ela dizia: “De casa pra escola e da escola para casa!”. Já naquele tempo, em 1996, eu já ouvia, no discurso dela, que mesmo sendo pobre e de periferia, poderíamos trilhar o nosso futuro. Fazia parceria com a diretora Wilma, estavam ali muitas vezes não somente como professoras, mas como incentivadoras, pessoas que realmente acreditavam no trabalho que prestavam, que acreditavam em um futuro promissor para aqueles alunos.

Quando passei para o ensino fundamental II, as mudanças foram muitas. Foi uma fase sem tanto sentimentalismo, pois meus amigos ficaram para trás e eu não podia mais chamar a

professora de tia, como também não se falava mais recreio, agora era intervalo. O nome do Colégio era Jutahy Magalhães e ficava em outro bairro, um pouco mais distante de casa, mas dava para ir a pé.

A diretora era bem diferente da diretora da escola anterior, e seu contato com os alunos era estritamente profissional. Considero esse colégio mais rígido em relação aos outros, pois tinha a carteirinha estudantil, que era deixada na portaria, e a presença era carimbada. O fardamento era calça, blusa e tênis, e se algum aluno fosse com a farda incompleta, não poderia assistir aula naquele dia.

No Jutahy também tinha merenda todos os dias; às vezes era um iogurte ou uma maçã, teve um dia que a merenda foi laranja, mas não deu muito certo, pois aconteceu uma guerra de laranjas no pátio do colégio e uma aluna foi para casa com o olho roxo, enquanto outros ficaram três dias suspensos. Depois desse dia, a merenda nunca mais foi laranja.

Essa etapa da minha vida foi marcada por cálculos e mais cálculos. Foi um período assustador para mim, que não tenho muita intimidade com ciências exatas e não sabia que teria tanta Física, Química e Matemática. E o pior de tudo é que, na 5^o série, a professora de Matemática – uma baixinha que até era legal –, quando ficava nervosa, falava alto e batia com a esponja no quadro. Isso me deixava ainda mais repulsiva à disciplina.

Nesse colégio, tinha a disciplina de religião. A mim agradou bastante esse estudo, pois não falava da religião em si, mas do respeito ao próximo, das regras de boa convivência, o que evitou contendas por partes de crenças diversas. Aconteciam as feiras de ciências, que prendiam muita nossa atenção com várias experiências químicas. As olimpíadas de matemática eram disputadas entre os turnos opostos e os jogos eram disputados com outros colégios, entre outras atividades.

A professora de História da 8^o série costumava dividir a sala em dois grupos e mandava responder uma atividade, depois fazia a correção pontuando quem respondeu mais questões certas e isso, muitas vezes, causava uma situação de competição entre os alunos, o que se perpetuava nas outras disciplinas e dificultava bastante o convívio na sala de aula. As questões tinham que ser respondidas iguais às respostas do livro, sem a liberdade de argumentos próprios, sem interpretações.

Às vezes, as aulas aconteciam na sala de vídeo onde assistíamos alguns filmes interessantes. Recordo-me que assistimos, uma vez, a Guerra de Canudos, que nos ajudou a conhecer melhor a história do Nordeste. Achei bastante interessante ter assistido a esse filme

no colégio, porque, hoje, posso ver que era uma contextualização da nossa realidade, foi um processo de interação no âmbito histórico-social, político e cultural.

Concluí o ensino médio no Colégio Democrático Florentina Alves dos Santos (Codefas). Lá, diferentemente dos outros, não tinha merenda, tinha uma cantina no térreo que vendia lanches. Um fato importante está ligado à professora de Literatura, que no seu primeiro dia de aula falou da importância da leitura, de como poderia servir até de terapia, bem como que, através da leitura, poderíamos conhecer vários locais e histórias sem sair do lugar.

Para a primeira unidade, uma obra romântica de Joaquim Manoel de Macedo, para que pudéssemos fazer a prova. Quando ela entregou a prova corrigida e eu vi minha nota (boa, por sinal), apeguei-me à leitura e não precisava mais de ameaça de prova para ler um livro, pois, antes, eu só lia um livro se valesse nota. Foi a partir daí que descobri o meu gosto pela leitura. No Codefas, havia uma sala de auditório, onde sempre tinha algum evento interessante, como palestras, apresentações teatrais, filmes educativos. Estar na escola tornava-se um momento bastante agradável, pois o colégio dispunha também de um laboratório de Biologia, rico em informações.

Lá, conhecíamos animais, as partes do corpo humano e até pudemos ver fetos humanos. Isso contribuía, de forma profícua, para a produção do conhecimento, refletindo-se em um “bombardeio” de perguntas ao professor. A Biologia era ministrada por um professor que era sempre inovador na sua aula; em algumas ocasiões, levou para sala animais que criava em casa, como cobras e tartarugas, fazendo com que a aula ficasse mais proveitosa, já que instigava a nossa atenção e curiosidade.

Lá, também pude conhecer um colega de sala que possuía deficiência física e que, mesmo com a idade alterada, diferente do restante da turma, era persistente e dedicado aos estudos e não desistia, apesar de tantas dificuldades, inclusive de locomoção dentro do colégio, pois não dispunha de elevador. Aprendemos muito com o esforço daquele jovem e, ainda hoje, inspiro-me na sua persistência.

Após concluir o ensino médio, por meio de um processo seletivo, no ano de 2013, consegui ingressar num curso pré-vestibular no Colégio Paulo VI e, nesse mesmo ano, inscrevi-me no vestibular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Escolhi Pedagogia como minha primeira opção (mesmo contra a opinião de algumas pessoas do meu convívio). Então, na noite de natal do ano de 2013, entrei no *site* para conferir a lista dos aprovados e, como um presente, vi meu nome na lista – fui a décima quarta colocada/aprovada.

A primeira reação foi de espanto. Conferi várias vezes, vendo se era meu nome, mesmo; se todos os números da identidade conferiam. Senti-me muito feliz naquele momento. Afinal, eu poderia dar início a um sonho de infância e me veio à mente as cenas de quando eu brincava com minha irmã e imitava a professora da primeira série, pois tanto ela quanto algumas das professoras, de que tive a oportunidade de ser aluna, na escola pesquisada, sempre serão boas referências para mim.

O primeiro dia de aula na faculdade foi a parte mais difícil. Eu me sentia bastante insegura e pensava: como vou chegar em um ambiente universitário com tantas pessoas inteligentes? Mas, ao fazer parte desse campo, pude perceber que o conhecimento se constrói, que é nesse ambiente que se produzem os novos saberes e que não há quem saiba de tudo, pois vamos convivendo e aprendendo com as interações.

Na faculdade, também pude conhecer professores maravilhosos, que me incentivavam a participar de estágios supervisionados, eventos dentro e fora da universidade, viagens para apresentação de trabalhos. A minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também foi um forte incentivo para mim. Cara de brava, olhar fixo, não queria saber de desculpas. Ela dizia: “Que é difícil, sabemos. Mas vá, corra atrás, se vire!”. A princípio, suas palavras me assustavam, mas depois fui percebendo que, cada vez que ela dizia aquilo, eu a ouvia e dava certo.

Em 2018, no ano da minha formatura na graduação, arrisquei dois grandes saltos. O primeiro foi me inscrever no processo seletivo para professor, já o segundo foi começar a desenvolver um projeto voltado para a história do meu contexto escolar, das minhas vivências, das bases que tive, da minha comunidade, para concorrer à seleção do mestrado. E assim, em 2019, realizei o meu grande sonho de voltar à escola, agora como professora, o que eu tanto tinha sonhado.

Ao mesmo tempo, pude ser aluna e pesquisadora do mestrado na Uneb, local que me abriu a mente, principalmente para como eu poderia ajudar outras crianças a acreditarem que mudar é possível, sempre. Quero também agir de forma a ser referência, como um dia alguém foi pra mim. Quero poder mostrar o quanto é maravilhosa a profissão de professor, o quanto ela pode e tudo que ela significa, pois a Pedagogia é a base do que se realiza em sociedade e vêm dela todas as profissões.

Por isso, assim como as pessoas que participaram da minha trajetória, pessoas da minha família, diretores, secretários, professores com suas práticas na sala de aula, todos os funcionários em geral, quero estar sempre cuidando para que, como professora, eu seja sujeito

ativo e importante para a formação integral de meus alunos, também. Essas pessoas sempre tiveram a preocupação de estar cientes das circunstâncias que afetariam, de alguma maneira, a minha formação, principalmente como cidadã.

Portanto, não basta cobrar somente do currículo, o dever é de englobar a aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana vivida por cada grupo social. É necessário que o professor busque alternativas e possibilidades que preconizem o desenvolvimento integral dos alunos, buscando, na sua própria prática, uma Pedagogia emancipatória que tenha a preocupação de saber não somente que tipos de pessoas estão entrando na escola, mas principalmente que tipos de pessoas estão saindo de lá, com que concepções do que é ser cidadão, quais ideias e práticas levarão consigo, de que maneira lidam com pessoas de ideologias opostas e, acima de tudo, cientes do seu dever ético para cumprir o seu papel na sociedade.

2.2.1 Análise das práticas

Antes de dissertar sobre essa discussão, é necessário dizer que o conteúdo posto, aqui, não se trata da metodologia deste trabalho, mas de um resgate mnemônico da minha experiência como aluna nas escolas em que estudei; das experiências vivenciadas através das práticas dos professores que tive, para melhor entendimento de como se deu a minha inquietação, como eu me fiz e me refiz nesses contextos.

Em geral, tudo é formado por misturas; somos resultado da mistura de etnias, a cultura de um lugar não é somente daquele lugar, ela traz o amálgama de outros lugares, de outros povos para denominar a sua. Da mesma forma, coloco as tendências e as práticas pedagógicas presentes no ensino e vejo isso nas escolas em que estudei, nos professores que tive, nas tantas situações diferentes que aconteceram.

Considero que as ações, tanto da diretora quanto de algumas professoras com quem pude conviver na escola pesquisada, tinham um envolvimento com a prática pedagógica que dava autonomia ao aluno, que considerava que o contexto podia ser usado como meio para superá-lo, através da educação. Lá, acontecia o diálogo entre os sujeitos – professores, alunos, diretor –; as distâncias e a hierarquia eram diminuídas. O fato da diretora se envolver em assuntos extraescolares, para trazer o aluno de volta à escola, deixa isso bem nítido. Acredito que a educação, nessa escola, acontecia de uma forma que visava, claramente, ao envolver social, que procurava chegar a todos.

Sabemos que, mesmo em um único contexto, existem as adversidades da vida de cada sujeito; às vezes um, dois, até três alunos eram tocados com as práticas dos professores. Mas havia mais, o dobro desse número de alunos que não conseguiram superar as dificuldades e driblar o destino, pois estavam acostumados a seguir numa só direção, como uma pilha de peças de dominó quando cai.

O que quero e preciso destacar aqui, porém, é que, naqueles tempos remotos, há quase trinta anos, já havia, em alguns professores e diretores, a preocupação; já havia uns cientes da importância de se olhar para o aluno não somente como aquele que está ali pra ensinar a disciplina, mas o que está para orientar, dizer que é preciso ousar para ser construtor da própria história. A minha vivência nessa escola proporcionou-me o ensino não somente escolar, mas também o que eu pude usar na vida.

O segundo colégio, o Jutahy, tinha um ensino mais voltado para a competição, tendo o aluno que fazer tudo bem feito; na verdade, considero as práticas, lá existentes, mais voltadas para a reprodução, e não para a produção, sendo que a prática mais predominante era a tecnicista, pois muitas vezes tudo tinha que seguir uma sequência lógica, objetiva, e o livro didático era usado como manual a ser seguido.

O mercado de trabalho era o ponto mais tocado nos discursos dos professores, como se a maior importância e recompensa do estudo fosse somente um emprego que pagasse bem. Lembro-me da fala de uma professora que achava que estava dando uma lição de moral nos alunos, dizendo a seguinte frase: “Estudem muito para não acabarem que nem eu! Acabando com minha garganta, tendo que ficar oito horas por dia engolindo poeira de giz e gritando com menino desobediente!”.

Essa professora via sua profissão como se fosse a pior que existisse, o resto que sobrava para quem não estudava. Mas, no fundo, ela passava uma lição, pois com ela aprendi que devemos trabalhar com amor ao que fazemos, e não nos tornarmos seres desiludidos e negadores daquilo que exercemos. Devemos ter orgulho de ser professores, a profissão mais importante, aquela que forma outras profissões!

O colégio em que fiz o ensino médio vejo como uma característica inovadora, pois não se prendia apenas à sala de aula. Aconteciam aulas nos laboratórios de informática, biologia e até mesmo embaixo de uma árvore, no muro da escola, como aconteceu em um dia quente, em que o ar-condicionado não estava funcionando.

A produção do conhecimento acontecia, mas nada era exigido, nem colocado como ameaça, pois o aluno tinha a autonomia, liberdade de expressão e isso tornava o ato de estudar

algo leve e prazeroso. Enfim, a escola foi um aporte importantíssimo para que eu pudesse me conhecer e reconhecer, para a escolha do que eu queria ser e fazer. É onde acontecem os encontros que mostram e possibilitam ter a dimensão de até onde podemos chegar.

2.2.2 O olhar da pesquisadora, hoje, para o ensino, os professores e as escolas

Hoje, nas minhas ações como professora de escola da periferia, com alunos com realidades parecidas com a que eu vivi, vejo-me com a oportunidade de conhecer e adentrar no universo escolar com outro olhar, agora não somente com o olhar de discente, mas também com o olhar docente relacionando os dois pontos de vista.

Surpreendo-me, diversas vezes, pensando sobre como o professor tem que agir, como ministrar suas aulas, como lidar com certas situações, como fazer para, cada vez mais, ter uma prática pedagógica que faça ponte com o aluno. E diversas vezes também chego a conversar com os meus alunos, a dizer que eu, assim como eles, também sou filha da periferia, pois passei, vi e vivi situações que eles passam e superei através da educação.

E, por isso, resolvi voltar para a sala de aula, porque foi o lugar que me preparou para a vida; resolvi voltar porque percebi que vale a pena um olhar diferenciado, um olhar que, acredito, era aquele que muitas vezes só encontrava na escola. Vale a pena estar atento, procurar ter autonomia, e não ser apenas um professor cumpridor de tarefas.

É preciso olhar cada aluno de perto, buscar compreender cada contexto. Essa visão de mundo, de interação, precisa partir do professor, para que os resultados sejam alcançados; seguir um currículo imposto pelo sistema não garante o êxito no fim do processo, mas estar atento às necessidades da sala de aula, ser flexível e estar disposto a contribuir são passos que podem auxiliar não somente para a educação de qualidade, mas também para formação de um sujeito que é, ontológica e sócio-historicamente, um ser social.

A relação professor-aluno precisa ser “transparente”, sem percalços; o professor deve conhecer seu aluno para que, assim, possa ajudá-lo. Para Lück (1994, p. 86):

[...] privilegia-se a prática de uma educação em que os professores e alunos se visualizem por inteiro no processo, estabelecendo-se uma mudança de atitude a respeito da formação e ação do homem, das quais fazem parte, os aspectos afetivos, relacionais e éticos, concomitantemente com os racionais, lógicos e objetivos.

Com isso, acredito que o fazer pedagógico é a base norteadora para a aprendizagem dos alunos e para o seu desenvolvimento fora da escola, também. O professor precisa

engendrar, no seu modo de fazer pedagogia, uma prática que busque subsídios que contemplem as necessidades de uma sala de aula, o modo que o professor ensina, o ele que ensina, os meios que utiliza e, principalmente, a relação que tem com esse aluno também deve estar implicada com sua aprendizagem.

Assim, podemos dizer que os caminhos que levam à aprendizagem dos alunos dependem bastante da formação docente, do seu fazer pedagógico, de como esse sujeito se encaixa na identidade docente.

3 FAZER PEDAGÓGICO NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Compreendendo a sociedade como organizada por uma complexa sistemática de processos mutáveis, é de intensa necessidade que a educação acompanhe essas mudanças para que a escola não fique alheia às relações que, de fato, precisam estar articuladas, ou seja, sujeito/escola/sociedade. Desse modo, defende-se que os sujeitos de dentro da escola são os mesmos que estão na sociedade, bem como que as questões que permeiam o ensino e a aprendizagem carecem de um olhar mais acentuado, para que o que está sendo oferecido no contexto escolar tenha mais sentido e significado.

Estando cientes disso, faz-se necessário compreender a educação numa perspectiva contextual, que encontra no próprio aluno as respostas, buscando, na prática, a continuidade da criação dos meios e possibilidades para que o discente se perceba como ator principal do processo, sujeito identificado na sua territorialidade e espaço social, podendo ser resiliente na sua realidade, saindo dos discursos e estatísticas, dos limites e fracassos escolares.

Conforme ensina Santomé (1995, p. 175):

Uma das maneiras de começar pode ser através da construção de materiais curriculares capazes de contribuir para um questionamento de injustiças atuais e das relações sociais de desigualdade e submissão (por exemplo, sexismo, racismo, classismo, etc.).

Portanto, ao falar da necessidade do olhar de cuidado para se chegar a esse feito, busca-se adequar, criar oportunidades de uma nova educação, aquela que, a cada dia, transforme o cenário da sociedade; que priorize não mais a linearidade, mas a dialeticidade; que veja não só o segmento, mas a junção, o todo; uma educação que não somente informe, mas reforme e transforme.

Por isso, ao pesquisar em que medida as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas na escola correspondem às demandas de uma educação contextualizada para o combate da evasão escolar, pergunta-se: o que há de diferente? Como? De que jeito auxiliar, fazer com que os alunos acreditem em si próprios, como construtores, capazes?

Para Citelli (2000, 98), faz-se necessário levar em conta que as vozes dos alunos também precisam aparecer e serem ouvidas no processo de ensino e aprendizagem:

[...] transformar alunos em sujeitos do conhecimento implica (de fato) descentrar vozes, colocando-as numa rota de muitas mãos que respeite as realidades de vida e cultura dos educandos. É preciso (de fato) fazer o aluno assumir a sua voz como instância de valor a ser confrontada a outras vozes, incluindo-se a do professor. Desse modo, a sala de aula passaria a ser entendida como um lugar carregado de história e habitada por muitos atores que circulariam do palco à plateia à medida que estivessem exercitando o discurso.

Respeitar a realidade e a cultura dos educandos, ajudá-los a compreender o seu local e saber que é possível conseguir objetivos, mesmo vindo do campo, da periferia, da escola pública, fazendo disso o motivo para querer transformar-se, é o que se deve perseguir. Transformação, esse é o sentido da educação que precisa emergir, em face de um cenário educacional paralisado, conformado com o que é dito e posto, inerte diante do que foi idealizado, sem refletir o entorno, sem consultar as vozes que nem percebem, mas se mantém condicionadas à própria naturalidade de permanecerem em silêncio.

E esse papel de transformar o cenário educacional, apresentar outros caminhos, só é possível quando o educador se der conta de que parte dele o incentivo, no momento em que está trocando ideias com seus alunos e é visto como exemplo. E se ele apenas cumprir as orientações que lhe foram passadas, sem questionar ou se posicionar em uma ideia melhor, estará automaticamente ensinando ao seu aluno que não se pode ter outras perspectivas. Ele o incentivará a apenas “andar pelo caminho em que a estrada já está trilhada”.

É preciso uma educação que apresente caminhos, possibilidades, novas estratégias, uma visão ampla, uma escola com práticas que não imponham, mas que disponham para a transformação dos sujeitos. Como lembra Reis (2009, p. 60), “[...] não mais se admite a imposição de cima para baixo um modelo de escola, muitas vezes fora totalmente da realidade do sujeito à qual se destina, com currículos e programas que não levam em conta a diversidade de cada sociedade”.

É nessa perspectiva, alertada por Reis, que se entende que não se pode mais fazer educação com o olhar distanciado, desconhecido daquilo que se propõe tocar. Para que mesmo se insiste no processo de educação, senão para a transformação? E não é através de repetições e acomodações com o que já está aí há décadas que haverá alguma mudança. Há a necessidade de um novo olhar, vigilante, que reflita o processo de significação do ensino. É preciso não mais aceitar a armadilha de prolongar a colonização através da inculcação de ideias e conteúdos; faz-se necessário propor o novo, o novo que inova, que cria, que não mais reproduz, que produza uma nova pedagogia, um novo fazer pedagógico, uma prática contextualizada e intencional. Desse modo, Therrien (2006, p. 72) defende que:

[...] o trabalho docente é entendido enquanto práxis transformadora de um sujeito (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e de significados caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social. Nessa concepção, o trabalho docente é visto como um processo educativo de instrução e de formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir dos conteúdos do ensino, em direção à construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana onde sujeitos constroem sua identidade no seio de uma coletividade.

Corroborando com Therrien (2006), a prática pedagógica que se pesquisa, aqui, não se fecha isoladamente na sala de aula; procura um fazer docente que perpassa as especificidades do projeto político pedagógico, que considere cada espaço da escola e a localidade em que se encontra como fomento para a formação desse aluno.

Uma prática pedagógica deve contextualizar a diversidade como processo na construção do todo, vendo o aluno como parte importante do processo de aprendizagem, porque um ensino sem sujeito não se concretiza, é uma teoria que “boia”, não aterrissa nem pode modificar o cenário, visto que fica alheia ao meio. O ensino só propõe mudanças quando se torna real para sujeitos reais, quando há uma troca de necessidades em que, enquanto um é feito pensado no outro, esse outro, por sua vez, retribui pensando, enxergando além e indo também além.

Daí a necessidade de se ter uma educação contextualizada para o local onde se vive, para o campo, para a cidade, para o centro ou para a periferia, para o litoral ou para o árido, porque a educação precisa conhecer o local do qual se fala sem que, com isso, reduza-se o conhecimento ao local onde se está. Pelo contrário, a educação contextualizada busca compreender do micro ao macro, da parte para o todo, do individual para se chegar ao coletivo. É buscar uma compreensão global a partir do que se conhece de si e vendo-se como pertencente do contexto, já muitas vezes negado e ocultado.

3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO HISTÓRICO

Ao pensarmos no contexto histórico da escola, surge uma série de questões: qual é, mesmo, a função dessa instituição? Será que ela sempre teve a importância que tem hoje? E o educador? O seu papel vem mudando ao longo do tempo? O que se ensina na escola, o que servirá fora dela?

A escola, antigamente, era privilégio para poucos; muitas crianças eram educadas dentro de casa, tendo um ensino informal voltado para as questões culturais e coisas práticas do dia a dia. Aos poucos, as diferentes civilizações foram enxergando a educação como

demanda importante. Conforme as mudanças na sociedade iam acontecendo, a situação política e econômica engendrou um movimento em que a educação na família foi sendo substituída pelos professores e os centros de saberes foram abertos.

No Período Medieval, o ensino era dirigido pelos líderes religiosos, que eram arduamente treinados para dominar os textos bíblicos. Com o fortalecimento dos centros urbanos e a proliferação do comércio, o ensino se estendeu a uma parcela maior da população.

Na Idade Moderna, novos diálogos ganharam espaço na sociedade, passando-se a pensar na escola como algo que deveria especificar para quem e para quem. Disciplinas, etapas do ensino, organização dos conteúdos e também a decisão da escola como lugar apenas para meninos. A sociedade europeia organizou uma diferenciação entre o ensino para meninos e para meninas.

Com o Iluminismo no século XVIII, a escola foi vista ainda mais como instituição importante para a sociedade e a Europa abraçou os princípios da igualdade e da liberdade, expandindo o ensino e as instituições para classes mais abastadas. No século XX, as escolas se expandiram por todo o mundo com um pensamento de que é preciso uma tarefa ainda mais concisa, mostrar que o lugar da educação precisa estar assegurado na sociedade. Para Aquino (2002, p. 38), a “[...] escola não é lugar de veiculação de informação. É o lugar da desconstrução delas, para que seja possível interpretar o que acontece ao nosso redor, antes dele e para além dele”. Hoje, depois de várias reflexões e debates sobre a educação, a escola é defendida como uma organização que pensa o acesso a informações como um direito humano.

Portanto, podemos também afirmar que essa escola deve planejar um ensino que possibilite um saber autônomo, que leve o sujeito a organizar o conhecimento além do ambiente escolar. É papel da escola envolver os sujeitos nessa proposição, e talvez isso já seja sabido, mas não tem sido colocado em prática. Há uma teorização sobre a relação que a escola precisa ter com a sociedade, porém, na ação, ainda não conseguimos encontrar esse contexto. Para Menegola e Sant’Anna (2001, p. 25):

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história.

Essa ação de que fala Menegola e Sant’Anna (2001) precisa ser real, concretizar uma prática pedagógica que reflita e aja no intento de modificar, de propor o novo, de inquietar os

alunos para que possam também se movimentar, para estar socialmente no local que se fez, para que se possa conviver com o que ele escolheu, e não apenas sobreviver com o que lhe foi permitido.

A ação da prática que vem do professor necessita despertar o aluno para que ele entenda que é o responsável por aquele meio, que são as pessoas, a sociedade que constroem o espaço. Essa é a ideia para compreender a educação, o momento em que não somente o professor, mas o aluno também aparece na sua história de forma ativa, conscientes dos objetivos e motivados a transformar o que está ao seu redor e, até mesmo, a si próprio. Para Marx (1985, p. 202):

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Atuando, assim, sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

O trabalho pedagógico é o intermediador da ação entre o sujeito e o meio; a educação é responsável pela sociedade como ela é. A escola difunde ações e percepções; ela pode e deve fazer, desse atributo, um intento para o bem social, pois esse é, na verdade, o seu papel. Klingber (1977, p.86) reforça esse pensamento, dizendo que “A tarefa da educação consiste em dirigir e em tornar produtivo, do ponto de vista pedagógico, esse processo de relação ativa, e com isso, o desenvolvimento do homem”.

Ao falarmos do papel social da educação voltado para o desenvolvimento do homem, podemos lembrar que não é de agora que alguns teóricos vêm defendendo isso: que a escola deve ter um papel na sociedade. E não mais pode ser aceita na visão da escola tradicional, dissociada, distante e neutra, um local de reprodução social e cultural. Sob o olhar do discurso marxista, o capital se torna dominante dentro das escolas, a cultura, a ideologia, o conhecimento e a etnia são, muitas vezes, propulsores de dominação no campo da cultura escolar, segregando, em uma hierarquia, o dominante e o dominado, ou inviabilizando o subordinado, colocando-o em uma posição de imitador, para ser aceito. Contudo, conforme Marx (1993, p. 75):

[...] toda luta de classes é uma luta política [...] A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma [...] com o progresso da indústria frações inteiras da classe dominante são lançadas no proletariado [...] também elas fornecem ao proletariado uma massa de elementos de educação.

Marx (1993) não é propriamente um filósofo da educação; suas obras teorizam as relações políticas e socioeconômicas, mas as questões educacionais encontram-se fortemente em alguns dos seus textos, visto que não haveria como falar de sociedade sem falar de educação e, muito menos, falar de educação sem mencionar a sociedade.

O próprio Paulo Freire (1997), precursor da educação popular, faz-se condizente com o discurso de Marx, pois quando fala em sociedade, fala também de educação, vista como o meio importantíssimo para a construção de uma sociedade igualitária e justa. Na crença da educação como prática da liberdade, é entendida por Freire a conscientização de que é preciso que haja uma libertação através do diálogo entre os homens.

Freire (1997) diz que a educação que dialoga com os sujeitos conscientiza e liberta através do encontro do ser e sua própria realidade. É preciso ter consciência da realidade vivida para que a revolução aconteça, para que o oprimido venha a ser o contribuinte, o feitor da sua história. Em um de suas últimas entrevistas, Freire (1997) citou a importância de Marx para aquilo em que ele acreditava:

Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues, aos córregos, aos morros do Recife, as zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados, que eu confesso sem nenhuma choramingas eu confesso que fui até lá, movido por uma certa lealdade ao Cristo de quem eu era mais ou menos camarada. Mas o que acontece quando eu chego lá, foi a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendencia aquela adaptação de que a gente falou antes, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade. Aquilo tudo me remeteu a Marx, e eu sempre digo, não foram os camponeses que disseram a mim, Paulo tu já leste Marx? Não! Eles não liam nem jornal! Foi a realidade deles que me remeteu Marx, e eu fui a Marx...[...] É que quanto mais quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo... Então, as leituras que eu fiz de Marx, alongamentos de Marx não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade à procura de Cristo na transcendentalidade.

Acreditamos que as palavras de Freire, aqui, queiram mostrar o quanto a educação popular, a educação que defende o contexto como parte dela, fundamenta-se também no materialismo dialético de Marx. Apesar de Freire ser um autor fenomenológico e a educação contextualizada, popular, ter a sua base na fenomenologia, ela também traz ideias pertinentes do materialismo.

É essa inquietação que ele sugere que se tenha: a saída do estado inerte, conformado com o não ser gente; a adaptação ao mundo que foi oferecido, como ele encontrou nos camponeses. Tudo isso precisa ser substituído pela vontade do confronto, do debate ao qual nos encoraja Karl Marx.

O modelo de escola que o marxismo defende é um modelo de transformação social, uma educação emancipatória. Para esse modelo, a educação tem o desígnio não somente de mudança, mas de transformação social, sobrepondo as questões que o capitalismo impõe e que refletem duramente no atrofamento da emancipação social, econômica e intelectual da população.

O pensamento de Marx (1993) propõe a superação das classes na sociedade e isso, para ele, só é possível com o fim da propriedade privada. Entendendo a educação como meio conducente à libertação, defendo o modelo não privado de educação, visto que muitas vezes o abismo social é fortalecido dentro das próprias escolas através do currículo, conteúdos e práticas que segregam culturas, produzindo a alienação e dominação entre os seres humanos. De acordo com Frigotto (1993, p. 224), a escola torna-se funcional ao capitalismo:

Sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital.

É a escola, também, que, desde tempos remotos, vem ensinando a criança da comunidade periférica que existem pessoas que nasceram para mandar e outras para obedecer; os que nasceram para ser servidos e os que só servem; os que nasceram para pensar e os que apenas repetem o que ouvem. É a escola, também, que pode desfazer tudo isso, viabilizando novas maneiras de construir um novo espaço e um novo tempo através do discurso de que é possível “caminhar com as próprias pernas”. É possível deixar de carregar o fardo da “escola pública ruim, do negro empregado, do periférico marginal, da mulher sem espaço, do homossexual invisível, do idoso imprestável”. É possível mudar as posições sociais que o capitalismo determinou.

Desse modo, a escola precisa se empenhar com as classes populares, garantindo o lugar epistemológico e pedagógico, considerando as classes vulneráveis, às margens no processo histórico, como prioridade da transformação que a educação poderá produzir. É preciso reorganizar a escola de um modo que torne visíveis esses sujeitos esquecidos historicamente.

Para Arroyo (2014), muitas vezes, falta a presença desses sujeitos na construção da sua própria história. É preciso ter preocupações legítimas na escola, refinar os olhares para considerar as trajetórias sociais e escolares, respeitar as relações entre os tempos de viver e da

escola. “Recentemente os educandos nos obrigam a olhar para a sua condição de crianças, adolescente e jovens, seja para agredir-nos com suas condutas, seja para esperar de nossa sensibilidade que olhemos para as formas em que vivem seus tempos” (ARROYO, 2014, p.254).

Concordando com o pensamento de Arroyo (2014) e fortalecendo a ideia de Marx (1993), é preciso que o professor se aproprie dessa premissa, compreenda essa conexão, para que esse movimento de escola e sociedade possa se tornar um todo.

Alguém arguirá, mas teremos de repensar a nossa docência e a prática educativa, à mercê de modas de outras áreas? [...] Várias pessoas têm me perguntado se pensar nos ciclos da vida para reorganizar os tempos da escola não passa de mais uma moda pedagógica que, como tantas outras, logo desaparecerão. (ARROYO, 2014 p.254).

Essa inquietação de Arroyo (2014) mostra que não se pode negar que as ciências estão imbricadas, nem ignorar que cada grupo social deve ter o seu espaço. As pesquisas e os movimentos democráticos, assim como as diversas ciências, conseguiram movimentar, em muitos casos, a escola, como é o exemplo do movimento dos camponeses pela educação do campo. A própria educação também tem o poder de modificar o cenário social, se buscar não ignorar as diferentes realidades.

A história da educação, ao longo do tempo, passa por processos de transformações; as teorias da educação são transformadas e transformadoras da prática em uma conexão. A complexidade do termo educação e os diversos campos em que ela pode ser estudada propõe vários enfoques: biológico, histórico, econômico, antropológico, sociológico, psicológico e pedagógico. A natureza educativa se encontra em vários campos; a teoria filosófica acredita na educação como uma atividade humana multifacetada, distinguindo, assim, o enfoque educativo de outras realidades através da prática.

A prática pedagógica, que é a que está em questão aqui, permeia o campo da prática educativa escolar que cuida da educação e tem a Pedagogia como ciência para investigá-la. Contudo, como foi dito acima, o fenômeno da educação é amplo e multifacetado, propondo reflexões que envolvem e problematizam outras ciências sociais. Para Dewey (1979, p. 83):

[...] a educação não é uma preparação para a vida, é a própria vida [...] A educação é uma constante reconstrução ou reorganização da nossa experiência, que opera uma transformação direta da qualidade da experiência, isto é, esclarece e aumenta o sentido da experiência e, ao mesmo tempo, nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.

Diante das palavras do autor, podemos dizer que a educação é um processo imanente no ser humano. A prática educativa é social, conforme o sujeito vai interagindo, adaptando-se, desenvolvendo-se. Tomando para si o que se passa no mundo externo, ele também vai se transformando e, assim, vai modificando, ao mesmo tempo, o seu meio. É a essa transformação do sujeito e do meio que nos referimos; é dessa noção de que cada sujeito tem uma experiência, que percebemos que ele é capaz tanto de aprender, reter conhecimento e de passar, socializar e produzir.

A escola não pode ser vista apenas como um prédio, estrutura física morta, que abriga, de um lado, os sujeitos do conhecimento e, do outro, os depositários. Ela tem um papel de movimento, de mudança, de troca, reciprocidade; ela precisa transformar os membros de uma sociedade e eles irão transformá-la, também. “A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além” (FRANCO, 2015 p.603). Assim, a pedagogia antecede e caminha com os sujeitos além do espaço escolar, por isso a escola, as práticas pedagógicas e o contexto devem dialogar, para que de fato a educação tenha significado.

O corpo que organiza a filosofia do ensino deve entendê-la como local em que a teoria e a prática conversam, transformam-se e, nesse movimento, envolvem os sujeitos como peças que torna visível a existência de saberes diferentes e pertinentes; saberes que estão dentro da escola e também fora dela; saberes que podem se aliar para fortalecer o local de alcance que a educação pode ter. Trata-se de não mais repassar conteúdos, mas considerar os conhecimentos que os alunos já têm e, a partir destes, possibilitar a apropriação de outros. Cultivar uma pedagogia, um ensino crítico para que se possa ter alunos críticos e, conseqüentemente, uma sociedade crítica.

Ensinam Giroux e Simon (2013, p. 113) que:

A educação baseada em uma pedagogia crítica procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana. Que noções de saber e que formas de aprender são necessárias para tal projeto. Faz-se indispensável uma educação baseada na visão de que a liberdade humana envolve a compreensão da necessidade e da transformação dessa necessidade. Precisamos de uma pedagogia cujos padrões e objetivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas da visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais. Isso significa que o ensinar e o aprender devem estar associados aos objetivos da educação do estudante: compreender porque as coisas são como são e como vieram a se tornar assim, tornar o familiar estranho e o estranho familiar.

O ensinar e o aprender devem estar associados aos objetivos da educação do estudante, ou seja, a prática pedagógica precisa ir ao encontro das necessidades dos alunos, em uma relação que os coloque diante de possibilidades de mudanças.

A escola precisa enxergar esses alunos, primeiramente, como sujeitos e, só assim, eles conseguirão que a sociedade também os veja. Uma educação do sujeito e para o sujeito, relativa às demandas do local em que se vive, que dialogue com o exterior do prédio, que conecte o aluno, a escola e a vida em um processo não somente de informação, mas de transformação, principalmente.

Quem faz a escola, senão os sujeitos que são seus protagonistas? Senão aqueles que a pensam e a organizam? Então, repensar a escola e o ensino está na teoria não somente do sistema, do currículo, mas também no fazer pedagógico, na prática daqueles que estão ali todos os dias, olhando, convivendo e conhecendo cada uma daquelas crianças, sabendo da necessidade e especificidade de cada uma e como a educação poderia alcançá-la, mudar a sua história, cumprir o papel social que ela possui. “A práxis, porém é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2005, p.52).

O professor precisa compreender a sua incumbência, sua responsabilidade, o perfil profissional que carrega não somente a prática da didática, mas a prática educativa que exige uma forma mais completa, mais reflexiva, que humaniza o ato de educar, buscando meios de adentrar nos contextos sem medo de movimentá-los, modificá-los. “A profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.178). Assim se dá a prática pedagógica. Dessa forma, compreender a prática pedagógica exige perceber, primeiramente, o sentido que ela carrega, a sua essência, para que o pedagogo, com sua pedagogia, perceba que:

[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, por tanto, fazer desta conscientização primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1979, p.40).

Ao afirmar que a reflexão do professor necessita gerar uma ação, Freire (1979) quer dizer que, primeiramente, o professor deve estar ciente do seu papel e agir, transformar-se e inquietar o espaço em que se encontra, também. Não há como querer que a educação faça a sua parte se, sozinha, ela não tem como; é preciso mentes corajosas e conscientes para fazê-la ser vista e vivida. É necessário que o professor queira transformar a sua prática, que não se

contente somente com a prática docente, mas que queira agregá-la à prática pedagógica, refletindo criticamente que ela precisa ter intencionalidade.

Com isso, percebe-se que a prática pedagógica deve ser indagada, problematizada pelo próprio docente. Qual é o seu papel diante de uma sala de aula heterogênea, dentro de uma comunidade, em um contexto social? Faz-se necessário um novo olhar, uma reflexão da relação do trabalho escolar e o meio, da escola, professor e alunos.

Perceber que o cenário sociopolítico e econômico compreende mudanças e desafios que uma prática pedagógica presa apenas ao repasse de conteúdos não vai acompanhar, correndo o risco de ver o tempo passar, com a chegada e saída de alunos, e não se realizar a transformação; ver histórias se repetirem sem que se consiga, ao menos, compreender porque se tinha um professor naquele lugar e em que a sua prática influenciou. Para Franco (2015, p. 604):

[...] as práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Portanto, entender a educação e a escola não somente como mecanismos da produção de conhecimento, mas também como meio e possibilidade de emancipação do ser, requer o conhecimento de que a prática pedagógica precisa ser uma relação e uma interação mais próxima, que veja não somente um aluno, mas o sujeito que vive nesse aluno. Ela precisa ter a intencionalidade de romper o modelo tradicional e mecânico que naturaliza a inércia do modelo dominante de escola e sociedade.

Essa compreensão precisa alcançar principalmente as escolas públicas, em que o próprio contexto de exclusão e vulnerabilidade para muitos, justifica tanto o professor displicente, quanto o aluno como “caso perdido”. A prática pedagógica que irá estimular esse contexto é, também, além da prática da ação, a da insistência e também da resistência. Uma prática forte que é movida por e é capaz de mover a quem com ela se relaciona.

3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DO CURRÍCULO E O CONTEXTO

Procurando contextualizar o termo currículo, podemos ver que ele vem de *scurrere* e significa curso, corrida ou *curriculum*. No sentido literal, significa pista de corrida. Isso já nos

dá uma ideia de que, através dele, é possível dizer o que o sujeito pode se tornar, ou seja, numa pista de corrida melhor se sobressai quem chega primeiro. Algumas teorias que procuram explicar a compreensão de currículo dizem que ele é uma totalidade, um apanhado de práticas vivenciadas na instituição escolar.

Desse modo, o reflexo das teorias modernas que tentam explicá-lo parte da ideia de que se diz respeito ao que determina qual o conhecimento deve ser ensinado e o que não deve. O que deve ser aprendido e o que não pode. Assim, podemos dizer que o currículo escolar é determinante na formação não somente intelectual, mas também social dos alunos, pois ele sintetiza uma teoria, uma cultura, usando-a como modelo, enquanto esse movimento faz com que as outras formas de ver e pensar as outras culturas sejam silenciadas.

Há, nessa dinâmica, um movimento que diz o que pode ficar, o que pode ser visto e aprendido, criando uma relação de inclusão e, principalmente, de exclusão, uma vez que é o currículo esse resultado da seleção de conteúdos, bem como é ele que também determina o que será excluído; considera o que deve ter valor didático-pedagógico com um olhar que invisibiliza as peculiaridades de um contexto; uniformiza e torna uma verdade absoluta, um modelo de educação baseado em uma única perspectiva de necessidade e realidade.

Na lição de Moreira e Tadeu (2013, p. 14):

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal e tem uma história, vinculadas as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Com isso, para pensar a realidade da sociedade contemporânea, faz-se necessário considerar que as transformações existentes nas esferas política, social e econômica estão diretamente presentes nos espaços escolares, pois a escola, por meio do currículo, incorpora e difunde determinada cultura, comportamento, religião e ideologia. Com isso, entende-se que a escola não é neutra; através do currículo, ela está sempre cheia de intencionalidades.

O filósofo francês de ideias marxistas Louis Althusser (1980) afirmou que a escola é um aparelho ideológico do Estado, pois ela está sempre agindo de forma que beneficie a classe dominante. Nesse sentido, é válido questionar e responder com Silva (2000, p. 29):

Como é que a escola transmite ideologia? A escola atua ideologicamente através do seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis

ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes [...].

Essa influência que a escola tem, sobre a sociedade, muitas vezes recai nas relações entre os sujeitos, na desigualdade social, no reconhecimento ou não das identidades, no sentimento de pertencimento e, principalmente, sobre que tipo de sujeito a instituição está devolvendo para a sociedade e sua intervenção na vida pública. pois sabemos que o contexto escolar, desde tempos remotos, prega a competição, o individualismo, uma “corrida” para presentear o melhor, procurando, cada um, ganhar o que a sua potencialidade lhe permitir ganhar.

Como assevera Sacristan (2011, p. 8):

A que mundo nos leva essa forma de educar por competências? Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos, da educação. Para outros estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos poucos funcionais, obtendo assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva. O que essas esperanças tem de verdade, o que tem de ilusório, para onde conduzem suas pouco pensadas aplicações?

A escola tem se preocupado em educar por competências, como Sacristan (2011) exemplificou. Prova Brasil, olimpíadas de matemática, Professor Nota Dez, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), senso escolar, dentre outras, são algumas das formas de avaliação por meio de competição. As instituições de ensino preparam os sujeitos (aluno-professor) para entender a sociedade como uma eterna batalha, onde não se pode trilhar o caminho lado a lado, fomentando-se que exista sempre o melhor e o pior, o que ganha e o que perde, o rico e o pobre, o visível e o invisível. Muitas vezes, deixa-se, de maneira implícita, que, para objetivar essa hierarquia social, as culturas são deixadas de lado, as identidades são desconsideradas, ocasionando a violação dos direitos humanos e o aumento da desigualdade. Assim, através de uma imposição, mais precisamente do contexto e cultura do Sul, no caso do Brasil, “os invisíveis”, classe desfavorecida, estarão sempre vivendo histórias que não são as suas, sem ter laços de pertencimento com seu contexto, sendo eternamente “os submissos”, apenas mais uns “tijolos que completam a construção” imposta pela burguesia.

A modelagem dos sujeitos está sendo assegurada em uma determinada situação. A corrente de pensamento behaviorista diz que todo comportamento humano é infalivelmente controlável por meio do padrão de estímulo-resposta. Por exemplo, estudar para uma prova para tirar nota dez (ação-recompensa) e estudar para uma prova temendo ser reprovado (ação-punição). Warnier (2000) afirma que os sujeitos são formatados em normas, laços de pertencimento e práticas culturais.

Muitas vezes, não há uma relação de diálogo na sala de aula, mas de um monólogo em que o aluno precisa ouvir e obedecer para poder ter nota. Isso desintegra o aprender significativo do aluno e o encaminha para o estudar por obrigação. Nesse contexto, suas experiências são violadas e apenas se cumpre um padrão disciplinador e modelador de educação, em que ir pra escola descaracteriza o aluno-sujeito, havendo o desencontro do que poderia haver na escola: a conexão do ser com o fazer e, assim, com o transformar.

Trazendo isso para a vida fora dos muros da escola, vemos claramente uma forma de controle social: o ato da coerção, de induzir, inculcar, punir, está ancorado em interesses de alguém ou de um grupo de pessoas. A mídia, por exemplo, possui forte influência sobre a sociedade, alienando mentes através de novelas, induzindo compras com propagandas, punindo aquele que não se amolda à nova moda, como arcaico, estranho, e considerando quem compra como o “descolado”, o esperto.

A sociedade vive condicionada, dependente sempre de alguma coisa ou de alguém; uns mandam, outros obedecem, é uma rede, uma cadeia no sentido literal da palavra; é uma situação que se tornou normalidade, virou uma especificação da palavra sociedade.

É um conformismo que condiciona pensamentos e limita a criticidade das pessoas, a ousadia em pensar, por exemplo, que aquele que faz o trabalho braçal também é importante para o crescimento econômico do país, e não somente aquele que possui o capital para comprar. O que seria das indústrias se não tivessem quem atuasse como mão de obra? Conforme afirma Elias (1994, p. 44), “[...] quanto mais essa divisão avança numa sociedade e maior é o intercâmbio entre as pessoas, mais estreitamente elas são ligadas pelo fato de cada uma só poder sustentar sua vida e sua existência social em conjunto com muitas outras”.

E é aí que se deve pensar no verdadeiro papel da educação na vida desses sujeitos, na filosofia da instituição, no perfil e atuação do profissional que está na sala de aula: que concepção de sociedade ele está apresentando para seus alunos? Porque a escola é difusora de ideologias, saberes, fazeres e pensares e, conseqüentemente, o sujeito que atua na sociedade

introduz nela muito o que lhe foi apresentado na escola. Sujeito crítico ou acrítico, que atua para que mudanças aconteçam ou conformado com os modelos ditatoriais de sociedade.

Esse é um dos principais desafios da escola na sociedade contemporânea: a descolonização das mentes, a desmistificação de verdades impostas, principalmente no contexto do local em que nos encontramos. Por isso, a prática pedagógica precisa estar preocupada com os desafios do currículo que busca moldar (para benefício de alguns), que orienta seus professores a ensinar com livros que nada têm a ver com o sertão que conhecemos (de gente que sorri), não importando se, no próximo dia, o alimento estará garantido ou ainda será preciso buscá-lo. O currículo do nosso sertão é feito para o nosso sertão, mas nada tem de nosso, porque ele difunde discursos errôneos, que desencorajam não somente as crianças, mas homens mulheres, que não contribuem para reforçar a crença e a certeza de que somos um povo diferente.

Desse modo, é normal cada região ter a sua diversidade, mas o currículo inculca na mente das pessoas que é feio e vergonhoso ser do sertão, que somos propensos a ser bandidos porque moramos nas periferias, que o máximo que podemos chegar é no quinto ano do ensino fundamental porque o mundo, lá fora, só acolhe quem tem “referência”. Sertão, semiárido, Nordeste, pessoas que integram um dos povos mais atacados, mais estereotipados, habitantes de locais considerados como de gente ignorante e feia. Albuquerque (2011, p. 31) ressalta que:

O Nordeste e o nordestino miserável, seja na mídia ou fora dela, não são produto de um desvio de olhar ou de fala, de um desvio de funcionamento do sistema de poder, mas inerentes a este sistema de forças e dele constitutivo. O próprio Nordestee os nordestinos são invenções destas determinadas relações de poder e do saber a elas correspondente.

Dialogando com o autor, inculcou-se uma imagem de Nordeste a qual, muitas vezes, o próprio nordestino absorveu com naturalidade, o que fortalece ainda mais o sistema de forças que invisibiliza esse povo. Segundo Rios (2016, p.85), “Nascer no nordeste brasileiro é trazer na própria história de vida, a história de um território marcado por signos que foram ao longo dos séculos perpetuados como naturais”. Torna-se necessário tentar superar essa visão, esse discurso que estabelece relações de poder

Como conseguir desmistificar discursos e práticas para que haja a construção e reconstrução da cultura de inferioridade, posta até mesmo na concepção do próprio sujeito nordestino, senão através da educação? Para Silva (2010, p. 3), pior do que a aridez que

caracteriza as terras do nordeste, é a aridez mental que se perpetua nos desentendidos que alimentam a infertilidade da consciência:

A superação da aridez mental, resultante da educação colonial descontextualizada – aienadora, domesticadora – que temos, inclui uma desconstrução cultural e descolonização epistemológica. A desconstrução torna visíveis falsas verdades (culturalmente invisíveis) que inspiram e orientam „decisões e ações de desenvolvimento“. A descolonização revela a gênese histórica, a intenção política e a origem epistemológica destas „verdades do desenvolvimento“.

É um processo histórico de colonização de mentes que estereotipou a Região Nordeste como região problemática, e seus nativos como sujeitos coitados, que não possuem conhecimento, comida, água, beleza alguma e, muito menos, perspectivas de serem vistos de igual para igual com as pessoas do Sul. Isso se deu desde a ciência moderna do século XV, a partir de quando foi decidido, de maneira arbitrária, por uma visão de mundo que inferioriza, condiciona, ignora as diversidades e o modo de vida dos nativos do território nordestino. E o pior é saber que essa visão de mundo ainda se faz presente nos discursos de muitos intelectuais. Albuquerque (2011, p. 219) pontua que:

O Nordeste, como território de revolta, foi criado basicamente por uma série de discursos acadêmicos e artísticos. Discursos de intelectuais de classe média urbana. Uns interessados na transformação, outros na manutenção da ordem burguesa. [...] É do ponto de vista do poder ou da luta pelo poder que se lê esse Nordeste.

Aquele sujeito que poderia levar adiante um modo de libertar os pensamentos se apresenta, muitas vezes, como reforço que alastra a aridez mental, como chama Silva a essa limitação de pensamentos. É preciso entender as raízes dos problemas sociais para poder modificá-los. A educação é, sem dúvida, a política social que poderá libertar os pensamentos, quebrar as amarras que reforçam a desigualdade, que dificultam a qualidade da vida humana e impedem os sujeitos de serem cidadãos, de “andarem com as próprias pernas” sem ter que “ir para onde todos estão indo”, sem deixar que escolham por eles; é saber que é capaz de opinar no meio social porque é um sujeito pensante.

Como já havia falado anteriormente, a sociedade vive condicionada, dependente de alguma coisa ou de alguém e haverá sempre mecanismos que diferenciam o maior do menor e os que podem dos que não podem. E a educação é um instrumento de poder, o saber faz a diferença e é, com certeza, uma das ferramentas que podem ser manejadas para alcançar a liberdade dos pensamentos, das culturas, das identidades; ela é o recurso mais inteligente e eficaz quando se fala em libertação. Para Sander (2003), não há mais um campo da atividade

humana em que não confrontamos mecanismos de interdependência ou dominação, nem tampouco o campo da educação.

Para que a educação seja realmente vista como instrumento de poder para a libertação da humanidade, é preciso que ela ultrapasse barreiras, que não seja algo somente dos que podem pagar por ela; é necessário que alcance, principalmente, aquele sujeito desfavorecido que se encontra distante do discurso crítico, que se acostumou a repetir somente a ideia concluída que muitas vezes a televisão lhe passa.

É esse sujeito que sabe, melhor do que ninguém, a realidade vivida, mas a quem foi ensinado que o seu saber de nada vale. É imprescindível uma descolonização, quebrar os costumes impostos há séculos e usar essa mesma televisão, esse rádio, até mesmo a conversa de boteco, para levar informações, discussões críticas para desmistificar e tornar visíveis as inverdades colocadas para camuflar a verdade em benefício de um grupo social. Trazer a globalização como mecanismo unido à educação para o “abrir dos olhos” como efetivação do bem comum.

No dizer de Sacristan (2002, p. 11):

A globalização significa o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, se intercambiando as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia, na comunicação, nos hábitos de vida, nas formas de expressão, etc.

Sendo assim, faz-se necessário enxergar a globalização circundante à educação como meios que devem estar em um equilíbrio, para que não haja mais o favorecimento da classe dominante em detrimento daqueles que estão calejados no processo de exclusão. Trata-se dar voz aos considerados invisíveis, permitindo-lhes o sentimento de agentes formadores e transformadores da sociedade.

E como é possível fazer isso se, em casa, as crianças quase não têm condições de ter acesso a informações? Se, às vezes, há apenas uma televisão que pega somente um canal e esse canal é justamente aquele que só reforça a fraqueza dos sujeitos que vivem às margens da sociedade? Através das práticas pedagógicas, é a resposta. A educação e a prática pedagógica necessitam renovar-se, reinventar-se, criar, expandir.

É imperioso implementar maneiras que facilitem o entendimento dos alunos, seja retirando-os da sala de aula para uma visita a um ponto da comunidade, seja fazendo o uso de tecnologias, novas informações, integrando maneiras de alcançar a necessidade do grupo em que a escola está inserida. Globalizar, naquele contexto, uma prática integradora; uma prática

que flexibilize esse currículo a favor dos alunos; uma prática que esteja preocupada não em seguir apenas esse documento, mas uma prática transformadora, contextual, que converse cara a cara com a realidade do contexto; que dê novos significados para esses alunos tão acostumados à mesmice da escola, que não toca, que não vê, que não conhece, de fato, o seu aluno.

Assim, conforme assevera Silva (2010, p. 13):

Ao se trabalhar o currículo numa prática pedagógica contextualizada, compreende-se a educação escolar como um espaço de formação dos sujeitos com referenciais culturais, políticos, específicos e diversos, cuja intencionalidade de determinado estudo é previamente estabelecida de forma compartilhada entre sujeitos da aprendizagem-professores(as) e estudantes. Nesse entendimento, contextualizar currículo é uma operação complexa e assim deve ser concebida, do contrário pode-se correr o risco de acabar com reducionismos ou simplificações, não corroborando na construção de *aprendizagens significativas*. Preocupação está largamente anunciada por educadores e educadoras em todos os níveis de ensino quando se referem à contextualização da educação e, no caso em alta, à Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

Silva (2010) fala em corroborar aprendizagens significativas. Para que isso aconteça, é preciso falar de perto às crianças. Se o contexto é marcado por violência, uso de entorpecentes, desestrutura familiar, trabalho infantil, abandono e evasão escolar, de nada adianta o professor, por exemplo, levar filmes e debates da elite; deve, sim, apresentar exemplos e suscitar discussões que se aproximem da realidade deles, que toquem o momento com situações parecidas com as suas vivências.

Nem adianta contar morangos para exemplificar a matemática, mas envolver a criança que cata e vende reciclagem em uma situação-problema semelhante ou igual à que ela vivencia em seu trabalho; dialogar sobre o troco que ela passa aos seus clientes ou sobre a unidade de medida, o peso que ela alcançou no final da tarde, depois de mais um dia de coleta. Essa contextualização do saber não deve permanecer, contudo, na imediatividade da pobreza da aritmética de sua cotidianidade. Para Antunes (2001, p. 17):

A aprendizagem Significativa, nesse caso, começa com a coleta do que o aluno sabe, não só sobre o ar e o tempo, a chuva e o vento, o calor e o frio, mas também sobre a vida, o espaço e as emoções, e, usando esses saberes, deles fazer um meio para se explicar os conceitos desejados.

Assim, deve-se mostrar para eles, também, que a escola pode ser um ambiente acolhedor, próximo, íntimo, para que de fato o aprender tenha significado em sua vida. Fazê-los compreender e, principalmente, perceber que o que aprendem na escola pode ser

usado nas ruas, no seu cotidiano, e o que aprendem no cotidiano também poderá ser usado na escola. Ausubel (2000), quando defende a teoria da aprendizagem significativa, chama atenção para os organizadores prévios, ou seja, as funções iniciais com que o professor precisa levar o aluno a fazer a associação, familiarizar o aluno com o tema. Os organizadores prévios possuem a função de “[...] salvar o abismo que há entre o que o aluno já sabe e o que necessita saber antes que aprenda com bons resultados a tarefa imediata” (AUSUBEL, 2000, p.236).

São muitos desafios da prática pedagógica dentro de um sistema educacional burocrático que implica no seu processo de inovação. Entendendo a escola como um espaço que deve proporcionar, às crianças, não somente o aprendizado, mas também o lazer, a sensação de acolhimento, ela deve ser um ambiente que faça a criança se sentir segura, uma vez que, depois da família, ela é a instância que mais colabora para o desenvolvimento da criança.

Assim, para acolher essa criança, é de fundamental importância que as práticas educacionais estejam voltadas para a construção de uma aprendizagem significativa e, para tanto, o ensino precisa estar pautado em abordagens que potencializem o ensinar e o aprender, de modo que a relação da criança com a escola seja concebida por meio contextualizado e interdisciplinar, para que essa mesma criança queira estar no espaço escolar porque se sente bem nele.

É nesse intento de busca de alternativas que o educador deve se preocupar em construir a sua prática *para e com* o educando, e não *sobre* o educando, com cuidado para não criar mais uma situação que provoque uma forçosa relação, uma aprendizagem momentânea ou de fachada, ou pior, uma aversão do aluno ao professor e ao ambiente escolar. Não pode mais haver uma imposição de valores por parte do educador sobre o desejo do educando, abrindo-se espaço para a reavaliação de procedimentos e a criação de estratégias pedagógicas baseadas em uma postura crítico-educativa que envolve um desafio ainda maior.

A prática pedagógica precisa, nesse momento, compor com seu educando a arte da aproximação para que, assim esse aluno, consiga ver a escola também como seu território. De acordo com Pimenta (2011 p.29), “[...] a docência se constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social”. Desse modo, as práticas docentes se efetivam com a relação ação/reflexão, pois a prática educativa advém de uma intencionalidade teórica.

3.3 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COMO PROPOSTA DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Para falarmos da proposta da educação contextualizada, de início, é necessário esclarecer dois conceitos que estão diretamente imbricados ao termo, ou seja, contexto e território:

Etimologicamente o termo *contexto* nasce do latim *contextus*. Do verbo *contexture* (entrelaçar, reunir). O verbo *contexture* já significava „juntar genericamente“ em Quintiliano („compôr um discurso, escrever um texto“) e em Plínio, o Antigo, „tratar de um assunto“. Em Cícero, e mais tarde em Isidoro Hispaliense, o advérbio *contexte* significa „continuadamente, sem interrupção“. Malinowski foi talvez o pioneiro na utilização do conceito concebido como conjunto de todos os elementos que forma uma cultura, tecido relacional e conjuntamente. (MACEDO, 2010, p.33).

Nessa perspectiva, contexto é visto como a realidade local e a interação entre os sujeitos. É o cotidiano e a relação existente no lugar e no território em que as pessoas se socializam, ou seja, o local como espaço físico, territorial, e as conexões que torna as pessoas pertencentes a esse meio-povo-local e rede de significados que constroem a totalidade. De acordo com Macedo (2010, p. 65), contexto é a interação dos sujeitos e suas subjetividades, pois “é no fenômeno das reflexividades que evidencia-se [sic] o caráter dinâmico dos contextos, na medida em que são constituídos e se constituem nos âmbitos das relações instituinte/instituído”. Trata-se, assim, de um meio que provoca significação e que une o vertical e o horizontal na sua totalidade.

Portanto, contexto é o espaço e o modo como cada ser se encontra no mundo. É a ligação que há entre o mundo e os sujeitos individuais e coletivos, através de signos materiais e imateriais. Ou seja, contexto é o axioma que compreende a naturalidade de vivências, conhecimentos e saberes diversos. Assim, quando falamos em contextualização do saber, entendemos que são conhecimentos adquiridos e elaborados através de ressignificações, são constituídos e reconstruídos a partir do contexto de cada sujeito. É uma relação dialógica na qual a educação considera a amplitude do ser político, cultural e social e seu processo de construção e reconstrução em seu meio.

Santos (1996) fortalece a compreensão de contexto ao defender que “Cada lugar, é à sua maneira, o mundo”, e toda essa relação de pertencimento no/do lugar e no/do território que, por sua vez, abarca o território, a territorialidade e o contexto, completa-se em um sentido de “pertencer àquilo que te pertence” (SANTOS; SILVEIRA, 2003, p.19). Trata-se de um entrelace no qual contexto e território conversam em uma relação de fenômenos

socioespaciais, considerando um olhar não somente do espaço geográfico, mas também dialético, do todo e das partes.

No caleidoscópio de interpretações para a concepção de território, nas tensões ideológicas e filosóficas, trazemos aqui a perspectiva da Etnografia, que faz parte da corrente filosófica que ampara este trabalho, a Autoetnografia, visto que ela possibilita vivenciar o objeto, a experiência dos sujeitos no seu meio, e não apenas o experimento, naturalizando a percepção e apreensão dos significados à nossa volta. Para isso, entendemos a importância da Antropologia nas pesquisas etnográficas e nas pesquisas geográficas, que estudam o homem no seu espaço, onde este “só adquire significação antropológica sendo relacionado à sociedade como um todo na qual se inscreve e dentro da qual constitui um sistema complexo” (LAPLANTINE, 1988, p. 156). Nesse sentido, reafirmamos que é de dentro para fora, do local de fala, do espaço em que se vive, que se busca externar para o global que se fala, a fim de esclarecer e desmistificar os estereótipos preestabelecidos.

Conforme ensinam Guattari e Rolnik (1986, p. 323):

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo [...]. Os seres existentes se organizam seguindo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e fluxos cósmicos. O território pode ser relativo, tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”.

Corroborando com os autores citados, território é associado a uma concepção de pertencimento, ao lugar que se vive, no qual se constrói a identidade. Para Santos (2001), o termo território é visto como uma compartimentação no qual se encontram os movimentos da sociedade. Território não é um dado neutro e nem passivo, mas algo físico e metafísico, visível e invisível, que atua na formação da consciência de um povo e de um local. É ainda Santos (2001, p. 96-97) quem aduz:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e das vidas sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem [...]. A ideia de tribo, povo, nação e, depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda.

Assim, não podemos ver e entender território apenas como um espaço físico, é algo além. Território é tudo que envolve o meio; é o que nos liga ao nosso lugar, ao nosso

contexto; é o que nos faz ser e pertencer; é o que o espaço físico representa e o que também representamos nesse meio. Território somos nós mesmos. Haesbaert (1997) reforça esse pensamento quando aponta território como um campo de construção e reprodução de identidade, o encontrar-se no mundo, no ambiente em que se vive, assim como encontrar esse espaço também em si. É um termo multidimensional, fragmentado e, ao mesmo tempo, é um termo complexo, completo e amplo.

O conceito de território compreende as práticas humanas ancorando-se em três grandes vieses: o *político-jurídico*, visto como majoritário, ou seja, o Estado-Nação; *oeconômico*, minoritário, que é visto de forma material na relação capital-trabalho; por último, o *cultural*, que se apresenta de forma existencial, subjetivo, construtor da identidade social, do meio e do espaço (HAESBAERT, 1997; HAESBAERT; LIMONAD, 1999).

Nesta pesquisa, buscamos refletir sobre o conceito de território a partir do viés cultural, enfatizando sua dimensão simbólica. Desse modo, território apresenta-se enquanto sinônimo de territorialidade, moradia, intimidade, aproximação, fundição dos sujeitos com o meio e o seu existir naquele espaço, no seu contexto. Diz respeito, ainda, ao sentimento de pertencimento e de vivência característico de um povo, referendando um poder subjetivo reconhecido nesse espaço-local.

Via de regra, a afirmação de um poder subjetivo ou prático nesse espaço-local não se dá sempre de forma harmoniosa, a começar pela própria definição etimológica tempestuosa arraigada na palavra território, que remonta ao termo latim *territorium* ou *terreo-territor* (terror, aterrorizar); enquanto caráter prático, faz menção à ideia de posse, dominação da terra, a fim de se colocar terror, amedrontar (HAESBAERT 2005). Já no caráter simbólico/subjetivo, o mesmo termo corresponde ao modo existencial, no sentido de usufruir do local, apropriar-se, identificar-se com a terra. De qualquer modo, podemos notar que, quer seja no sentido material/objetivo, quer seja no simbólico/subjetivo, falar de território é falar de poder: ora, poder político referente a dominação, a imposição; ora poder emblemático, de apego ao local, que valoriza o existir e que aproxima o ser humano da terra, do espaço, numa relação justaposta que evidencia a vivência, a propriedade da coletividade, e não a propriedade privada, unitária e capitalista.

Assim, a ideia de território incorpora não somente a dimensão política, mas também as questões culturais, pois está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (SACK, 1986, p. 219). Além disso, diz respeito ao descobrir-se, identificar-se nesse meio, reconhecer-

se na própria territorialidade; tem a ver com existir, viver, resistir naquilo que se acredita. Também guarda relação com reafirmar a interação com o meio, num processo de existência humana, em que as histórias, o espaço e a natureza se encontram. Claval (2002, p. 35) defende que:

Espaço, natureza, cultura ou sociedade são realidades sociais e individuais. São construídos a partir de representações adquiridas de outrem, por meio de processos de comunicação. As categorias transmitidas têm um significado compartilhado, pois se baseiam no uso dos mesmos termos e estão vinculadas à distribuição das mesmas experiências. (CLAVAL, 2002, p.35, tradução nossa).²

Para esse autor, território e territorialidade cruzam-se e completam-se nas dimensões materiais e imateriais, em um processo que envolve natureza, sociedade, meio e práticas culturais, interferindo simultaneamente na relação do contexto e, também, no espaço geográfico.

3.3.1 De terra seca à noção de semiárido

Sendo o estado em que se originou a história do Brasil, a Bahia é o berço de todas as injustiças vivenciadas com o processo de colonização. Do local dos nativos, os indígenas, a Bahia também é o território que abriga a maioria da população negra, povos que, assim como os indígenas, sofreram diretamente com a invasão europeia e ainda hoje passam por embates para garantir um lugar na sociedade. Em 2018 a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostrava que, no Brasil, 7,1% da população era nordestina, dos quais 26,1% eram baianos, que representavam cerca 14,7 milhões de pessoas. Destas, 81,1% auto declaravam-se negros, 58,2% pardos e 22,9% pretos. Os brancos estavam em apenas 18,1%, enquanto amarelos ou indígenas, 0,8%.

Como mencionado neste mesmo trabalho, a Região Nordeste sempre foi vista como um empecilho, o problema exposto no mapa que denunciava a situação de desigualdade econômica e social do país. Enquanto o abandono das políticas públicas fez com que a região liderasse os índices de marginalidade e vulnerabilidade social, os discursos negativistas

² “El espacio, la naturaleza, la cultura o la sociedad son tanto realidades sociales, como individuales. Están construidas a partir de representaciones adquiridas de otros, através de procesos de comunicación. Las categorías transmitidas tienen un sentido compartido, porque se apoyan en el empleo de los mismos términos y están ligadas al reparto de las mismas experiencias.”

trazidos em canções, filmes, novelas, livros e pela imprensa jornalística cristalizaram o sertão e o semiárido nordestino como território suscetível apenas à decadência e ao sofrimento, trazendo a fome, a seca e as mínimas condições de vida como características que deram nome, por muito tempo, ao semiárido.

Na literatura de Graciliano Ramos (2002, p. 19), por exemplo, ele denomina o sertanejo como um retirante “[...] judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca”. Isso reforçava a memória da seca como o espelho do sertão e, então, um problema a ser resolvido, combatido. E é aí que falamos sobre a invenção do sertão, pois se invisibilizava maneiras sustentáveis de se viver e a indústria da seca ganhava corpo com a manipulação de recursos públicos para construção de obras hídricas, como açudes e trabalhos de irrigação, porém as verbas enviadas para esses serviços serviam como ganho para os políticos, visto que muitos construía essas obras em propriedades privadas.

Conforme assevera Malvezzi (2001, p. 14-15):

As políticas governamentais sempre foram acionadas a partir das necessidades extremas da população nos períodos de seca, mas sempre foram comandadas pelas elites regionais que controlavam a situação. Tanto a distribuição de cestas básicas, como a distribuição de água e a organização de frentes de trabalho foram controladas pelas elites e serviram para aumentar sua riqueza e seu domínio sobre a população.

Era um sertão inventado de combate à seca e verbas que nunca chegavam ao destino certo. Essa situação ocasionou grandes níveis de exclusão social, crises econômicas e a degradação do meio ambiente, causando alterações na biodiversidade do local e nas relações sociais.

Então, aos poucos, o cenário de exclusão e seca vem se transformando, passando por interferências; a imagem desse território vem sendo reconstruída através das memórias e identidades dos povos e local. As histórias de resistência e as vivências possuem uma ligação muito forte com o semiárido do passado e o semiárido que temos agora. É um território marcado por lutas físicas e simbólicas que, conseqüentemente, contribuíram para a passagem do combate para o conviver. Porém somente a partir dos anos 1980, o “sertão seco” começou a ser entendida como semiárido, tendo, então, uma maneira sustentável a ser pensada.

Antes, a região era vista a partir da ideia de fim de mundo, local inabitável, de seca, fome e miséria, referência se tornou fonte de julgamentos fantasiosos que, por muito tempo, atrasaram as gentes. Em todos os aspectos relacionados ao semiárido, usava-se a expressão de combate, negação e aversão. Ao procurarmos o termo no dicionário, encontramos a denominação de “lugares, territórios, áreas que circundam regiões áridas” ou, ainda, “Áreas

periféricas que circundam as regiões áridas”(SEMIÁRIDO, 2009-2021).A segunda qualificação da palavra como “áreas periféricas” ainda induz a uma forma estigmatizada de conceber esse território como áreas que ficam distante dos holofotes dos grandes centros urbanos, sinônimo de local distante, espaço de atraso, mata, subúrbio, favela.

Não bastasse a ideia de terra seca, alguns estereótipos marcam esse território, como a preguiça baiana, a visão da mulher e da dança com referência à lascividade, o candomblé como religião satânica, a visão de passividade, entre outras fantasias que foram ganhando vida ao longo do tempo. Para Albuquerque (2001), a Região Nordeste foi criada de uma forma fantasiosa, em que as relações de poder determinaram características não somente físicas, mas também morais e culturais.“O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva a estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e auto-suficiente [sic] que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras” (ALBUQUERQUE, 2001, p. 20). Concordando com o autor, os discursos repetitivos sobre a questão do semiárido, o Nordeste e seus povos foram impregnados através de uma politização que levou o próprio sujeito dono da fala a apenas repetir e agir como assim ouvia dizer, sem se posicionar no próprio território.

Segundo a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA),o semiárido abrange 12% do território brasileiro (1,03 milhão de km²),cerca de 1.262 municípios,de acordo com a delimitação da Sudene de 2017 (BRASIL, 2017). Apresenta-se como o semiárido mais chuvoso do mundo:

Comparado com outras regiões semiáridas do mundo, onde chove entre 80 a 250mm por ano, o Semiárido brasileiro é o mais chuvoso do planeta. Nele, cai do céu, em média, de 200 a 800mm anuais. Uma precipitação pluviométrica concentrada em poucos meses do ano e distribuída de forma irregular em todo semiárido. (ASA,2021, s/p)

Sabemos que o semiárido é um território sujeito à desertificação, no entanto não devemos reduzi-lo a essa mera visão. Devemos vê-lo não somente como um termo restrito a uma característica do clima, pois é imaturo tratar de algo típico da região como a seca trazendo a ideia de combate.É preciso entendê-lo como lugar fértil, dependendo apenas de convivência e preservação. A seca é uma característica natural, um período de aridez e outro período mais curto de chuva, exigindo, dos nativos, maneiras inteligentes para permanecer ali.

Hoje, essa é a grande característica que faz o Nordeste ser Nordeste, semiárido: a maneira como o seu povo lida com o cotidiano, a maneira como mostra, a partir do próprio chão, que é possível, sim, nascer e permanecer aqui, tendo tudo que outra pessoa do outro lado do mundo teria, como afirma Malvezzi (2007, p. 9): “O Semi-Árido brasileiro não é

apenas clima, vegetação, solo, Sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só.”

E é nesse processo social que os sujeitos adquiriram autonomia. Hoje, homens e mulheres fazem o semiárido com ações para se conviver nele, e não mais esperam o local determinar o andamento da vida. Para Macedo (2004, p. 145)), essa transformação, que integra o pensar e o agir, encaminha-separa a emancipação social:

A convivência é um pensamento se fazendo na práxis como pensar/ fazer em andamento, em permanente curso de transformação com a participação que nele vai ocorrendo, tendo como perspectiva a autonomia dos indivíduos e seu empoderamento; ou um conhecimento prudente para uma vida decente que integra um conjunto de lutas processuais, sem fim definido, que tem um sentido de emancipação social.

A convivência é um processo de adaptação e integração de pessoas ao ambiente em que vivem, buscando formas e estratégias de viabilizar uma vida mais prazerosa e tranquila.

Compreender o clima e suas mudanças é um dos aspectos mais importantes.No caso do semiárido, são basicamente dois:um período chuvoso e outro de estiagem. Segundo o Instituto Nacional do Semiárido (Insa), “A ESTIAGEM é um período no qual não ocorre a quantidade de chuva esperada. No Semiárido é um processo natural e acontece todos os anos, geralmente de junho a dezembro. Nessa época, os níveis das águas dos rios baixam completamente”(INSA, 2013, p. 16). Portanto, são necessárias técnicas de armazenamento, como as cisternas, que é algo já bastante usado na região para acumular água, bem como os *silos*³ usados para guardar as sementes para o próximo plantio. São tecnologias simples, mas de grande valia e significado para as famílias que ocupam esse espaço.

Já a seca, como erroneamente é chamado esse período, trata-se do não cuidado frente às necessidades de convivência, ou seja, é o:

[...] despreparo frente à ESTIAGEM, causando o seu prolongamento. Provocando grandes prejuízos sociais, econômicos e ambientais. Os setores mais prejudicados com a seca são a agropecuária e a oferta de água de boa qualidade para o consumo humano.(INSA 2013, p.16).

De acordo com o Insa (2013), por muito tempo não se buscou maneiras de driblar as adversidades existentes no semiárido e esse foi o determinante para a disseminação da ideia de território não próspero.Houve, então,um redimensionamento na relação do homem do semiárido com a natureza, possibilitando desconstruir e reconstruir novos pensamentos e posturas que repensam a própria existência e as necessidades da região.

³ Depósitos de média e grande capacidades, feitos de concreto, para armazenagem de grãos.

3.3.2 Escola e contexto: uma relação inerente para a aprendizagem significativa

Conforme já mencionado, entender a escola e suas ações em meio à sociedade está intrinsecamente ligado ao conhecimento de sua conexão com o contexto em que está inserida. Num primeiro momento, é preciso considerar o território e a territorialidade dos sujeitos, visibilizar a relação entre estes e o meio. Além disso, faz-se oportuno olhar sobre a realidade dos territórios existentes, para que a escola se torne um espaço que dê significação a tudo isso e que, ao mesmo tempo, proporcione ao aluno pertencer a esse ambiente formal de ensino sem ter que deixar de pertencer ao seu lugar, ao seu meio, seu contexto.

Para Macedo (2010), a escola não tem que estar acidentalmente em um contexto, muito menos atuando aleatoriamente em um território; ela, como parte desse contexto, deve agir com envolvimento nesse cenário e com esse povo, para sua ascensão. “Dessa perspectiva, por exemplo, a escola jamais pode ser avaliada como instituição epifenomênica; é um lócus indispensável para a compreensão da concretude das políticas e das ações educacionais” (MACEDO, 2010, p.37).

Para que a escola não seja epifenomênica, como se referiu Macedo (2010), não esteja inerte aos reais problemas e necessidades do seu contexto, faz-se necessário que a contextualização do saber seja prioridade para que o ensino, de fato, tenha significado. De tal modo, defendemos que trabalhar a contextualização é, além de libertar mentes, possibilitar que o aluno passe da condição de passividade a construtor do conhecimento, partindo da sua cultura, do pessoal e do contextual. A contextualização do saber não é se limitar a um ponto, a um conhecimento, mas, a partir de um ponto específico, conhecido e real dos educandos, alcançar novos conhecimentos não menos pertinentes do que o de início.

Ratificamos: contextualizar o saber é relacionar diretamente o aluno à condição de produtor, dando-lhe o papel de protagonismo no processo educativo, tomando como referência o próprio contexto para, assim, chegar ao externo, ao macro. Portanto, propor a educação contextualizada é enxergar o saber não mais único, nem privado ou hegemônico, mas multidimensional, plural, popular e democrático. Essa é uma ideia que vem se consolidando, de início, por meio das teorias da educação popular e da pedagogia crítica, e que, hoje, vem se fortalecendo com amparo também em discursos e referenciais contemporâneos.

Tudo isso é possível a partir de um diálogo que propõe quebrar práticas e narrativas hegemônicas e, principalmente, a descolonização não somente do ensino, do currículo em si,

mas também das diversas formas de “prisões”, de opressões de mentes, de retração das culturas. Um entre comunidade, sociedade e mundo.

Na lição de Freire (2001, p. 101-109):

[...] em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino, da escrita e da leitura. [...] É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. É a que entende a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretora ou do diretor, que gostaria de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos. É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. [...] Crítica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. [...] A educação popular a que me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um sine qua non para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática.

Corroborando com a autora, a partir de diversas práticas e teorias que amparam a ideia da educação contextualizada como uma descolonização, propõe-se um projeto de sociedade que contesta as velhas práticas de controle, mantendo a centralidade no(s) povo(s), na(s) relação(ões), no(s) territórios e na(s) cultura(s). Sendo assim, a educação jamais pode estar dissociada do contexto, pois um dá sentido ao outro, em uma relação de troca, de construção e de mudanças simultâneas.

É nesse sentido que trazemos o contexto do Município de Juazeiro-Ba, quanto à discussão da educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro, a qual nasce da necessidade de uma vida justa ancorada em vários sentidos, que buscam uma mandala de direitos para a diversidade dos povos existentes no nosso contexto. É uma proposta de política pública constituída nos anos 2000 pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que pensa o contexto escolar e as vertentes que interligam os sujeitos que fazem parte dele. Também produz materiais didáticos, procurando articular a cultura, a identidade dos sujeitos e a diversidade dos sertões.

Porém, o caminhar dessa proposta vem de mais tempo, defendida e pensada, em primeiro lugar, pela sociedade civil. Em 1980, havia o Movimento Muda Nordeste, que

denunciava a situação de esquecimento da Região Nordeste. Nos anos 1990, as discussões foram se aprofundando, resultando no grito de políticas de “combate à seca”. As ONGs, o meio rural e associações foram fortalecidas com essa militância.

Depois, surgiu a ASA que, em 1999, com o discurso de convivência com o semiárido, e não mais de combate à seca, propôs o início de grandes discussões que hoje temos na educação, a necessidade de valorização e representatividade para que haja o pertencimento do ser e do saber. A ideia de “Convivência é voltada para atuar na desconstrução dos significados de estereotipia e negatividade, solidificados sobre a natureza, o campo, sociedade, cultura, etc. das „gentes“ do sertão semiárido” (CARVALHO; REIS, 2013). É uma nova lógica para um novo viver no sertão, que vem caminhando ainda a passos curtos.

Existem três pilares que sustentam essa ideia. Para Martins (2006, p. 46), é preciso entender que educação contextualizada engloba: “a) a questão da contextualização/descolonização do ensino; b) a questão da noção de „convivência com o semiárido“ na perspectiva do desenvolvimento do SAB e c) o fato de que tais questões implicam na produção de outra racionalidade”.

Inicialmente, quando o autor fala na *contextualização do ensino*, automaticamente se tem a necessidade da descolonização do currículo, de se transformar as práticas pedagógicas e o que as norteia em um ensino com diálogo próximo, íntimo e coerente com o local e do local em que se fala, pois a educação, quando acontece alheia ao seu povo, não instiga ao novo, nem a seguir em outras direções, somente e propositalmente à conformação e à aceitação.

Diante disso, a proposta da educação contextualizada contrasta com o viés colonizador de uma educação do Sul; ela emerge da necessidade do olhar para o outro, “índios, populares quilombolas, populares rurais, mulheres, populações periféricas” (MARTINS, 2006, p.47). Corroborando com o autor, salientamos que estão inclusas, também, as populações que discutem gênero, crença e inclusão, seja por qualquer motivo. Uma educação que dissolve a hegemonia do ser e do saber, uma educação que possibilita visibilidade ao diferente.

Tocando no segundo ponto a que o autor se refere, a questão da noção de “*convivência com o semiárido*” na perspectiva do desenvolvimento sustentável do SAB, defende-se que é parte do papel da escola tornar possível essa concretização, que o semiárido seja mostrado como viável a partir de ações do próprio sertanejo. Atualmente, o semiárido brasileiro abrange 11 estados: Bahia, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Rio Grande do Norte, Piauí, Paraíba, Maranhão, Minas Gerais e Espírito Santo.

Cada uma dessas populações possui um ecossistema de semiaridez e uma história de sobreposição das suas individualidades. Isso foi fortalecido ainda mais pela educação oferecida nesses contextos, com uma grande distância da realidade. A educação está baseada em princípios homogeneizadores, que sufocam a naturalidade do local e propagam a ideia de combate à seca e distorção da imagem da Região Nordeste e dos sertões, fundando uma identidade inventada de seu povo e local.

A partir desse histórico, a educação contextualizada defende uma atitude das escolas, que elas possam se tornar palco para se enxergar os sertões que sempre estiveram aqui, mas nunca foram vistos como realmente são. Com isso, muitas organizações da sociedade civil se engajaram nas:

Variadas formas de capacitações, atualmente levam conhecimentos técnicos sobre a natureza climática do semiárido e suas variações, desenvolvem tecnologias adequadas para a capacitação e armazenamento de água da chuva, formas de manejo sustentável dos solos e da produção e escolha das espécies mais adequadas ao clima, etc... (MARTINS, 2006. p.63).

A educação contextualizada para o semiárido visa a soluções sustentáveis para se permanecer no semiárido. Não há necessidade do combate, mas do convívio com o que se tem, aqui, da melhor forma, não se pretende mais a adesão de políticas assistencialistas, mas ações de envolvimento e uma relação equilibrada com esse ecossistema. Esse diálogo chegou a algumas escolas públicas, mas ainda de forma tímida, pois é necessário que muitas vezes se façam presentes.

Por fim, o terceiro pilar que o autor aponta seria o dos *paradoxos da produção de uma nova racionalidade*. A proposta da educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro externaliza o paradoxo segundo o qual é possível viver no sertão. Partindo de situações concretas de comunicação com a natureza, incertezas da chuva, cooperação da comunidade e diversidade de saberes no movimento desse ecossistema:

A “educação para a convivência com o semiárido” passa pela escolarização de temas locais tomados em suas amplitudes, implicando não em tratar estes temas como temas prontos, nem de recorrer ao “saber popular” e parar por aí mesmo. Trata-se de agregar novos saberes a estes temas. (MARTINS, 2006, p.77).

Para Martins (2006), é um exercício que desvenda o conhecimento do local onde se está, numa descoberta de si para conhecer o outro. É a oportunidade de criar e ampliar possibilidades do saber.

3.3.3 Desvelando o contexto do semiárido juazeirense

Figura 2- Pé de Juazeiro, a planta que deu origem ao nome da cidade



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2021).

A cidade de Juazeiro está localizada ao norte do estado da Bahia. É uma das cidades que fazem parte de um dos 11 estados que integram a região semiárida brasileira. Situada ao lado direito do rio São Francisco, apresenta clima tropical semiárido, devido às altas temperaturas e irregularidades das chuvas que provocam longos períodos de estiagem. O bioma predominante desse clima é a caatinga, a qual, de acordo com Evangelista (2011, *apud* CORREIA; ABBADE, 2020, p.6). “ocupa 274 mil km² ao longo dos 258 municípios” baianos, “sendo considerada uma das áreas mais ricas em espécies vegetais”. Nela, encontra-se o juazeiro, uma das árvores que se destacam na região e que serviu de base para o próprio nome do município.

Por encontrar-se em uma localização privilegiada, a cidade baiana se tornou “um dos importantes núcleos urbanos do interior nordestino” (CORREIA; ABBADE, 2020, p.2), por meio de uma economia baseada na agricultura irrigada. Além de “Califórnia brasileira” e “Oásis do Sertão”, Juazeiro da Bahia também é conhecida como a terra das carrancas.⁴ No cerne da sua história, ainda há muito o que desvendar, uma vez que o discurso oficial omite, camufla e embeleza a trajetória repleta de conflitos armados, desapropriação de terras, extermínios de povos e escravização de nativos.

No entanto, o que muito se diz a respeito dessa temática faz alusão à passagem, no ano 1596, do então bandeirante Belchior Dias Moréa com o propósito de fazer o reconhecimento da área e o seu “contato” com nativos das tribos Cariri, Guaisquais, Tamoqueus, e Galaches,

⁴ Figura mitológica do rosto desfigurado que, segundo a lenda contada por pescadores, serve como meio para espantar os espíritos das águas que atrapalham nos dias de pesca.

além de mercadores e tropeiros, num ponto que ficou conhecido como “Passagem do Juazeiro”. Este território, posteriormente, foi incorporado aos domínios da Casa da Torre⁵ de Garcias D’Ávila, fato que permitiu a formação de povoados, vila e, em meados do século XIX, teve o título de cidade reconhecido pela lei nº 1.814.

Em se tratando de religião, a cidade tem, como padroeira, Nossa Senhora das Grotas, santa da igreja católica que teve a sua estátua encontrada em uma gruta por um índio, no início do século XVIII. Nessa época, estava no território juazeirense a ordem franciscana com a missão de catequizar os povos indígenas. Então, partiu deles a ideia de não somente tornar a entidade padroeira da cidade, como também de batizar a capela com o seu nome.

O município possui área territorial de 6.721.37 quilômetros quadrados, com uma população em cerca de 218.162 pessoas (IBGE 2018), tornando-se a sexta maior cidade baiana. Esse espaço é composto por oito distritos: Abóbora, Carnaíba, Itamotinga, Juazeiro, Juremal, Junco, Massaroca e Pinhões. De acordo com o IBGE (2010), o Índice de desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) ⁶ atingia uma taxa de 0,677 ponto e a escolarização de crianças e adolescentes de 06 a 14 anos era de 96,7%, ainda no ano de 2010.

Figura 3 - Catedral Nossa Senhora das Grotas



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2021).

Além disso, o IBGE de 2018 também afirmou que no município de Juazeiro havia 145 estabelecimentos de ensino fundamental e 1604 professores, enquanto que no ensino médio havia 30 escolas e 696 professores. Os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ensino fundamental dos anos iniciais e anos finais são, respectivamente, 5,4

⁵ Construção histórica erguida entre os séculos XVI e XVIII na localidade da Praia do Forte, no município de Mata de São João, no estado da Bahia.

⁶ Um dado criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD), que avalia os níveis de desenvolvimentos em cada país, através de uma variável que oscila entre 0 a 1 ponto, a partir de três dimensões: educação, renda e longevidade. No Brasil, esse índice é avaliado por município, por isso a sigla IDHM.

e 4,0. Nesse mesmo ano, foram registradas 35.385 matrículas no ensino fundamental e 11.491 matrículas no ensino médio. No ano anterior, em 2017, segundo a SEDUC, o município de Juazeiro-BA reduziu de 6,2% para 1,6% as taxas de abandono escolar, ficando, assim, na posição de uma das menores taxas do semiárido nordestino.

3.4 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COMO O ITINERÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Entendendo a educação contextualizada como uma prática pedagógica que busca uma educação para a libertação, para tirar as classes consideradas como inferiores da ideia de submissão e invisibilidade, cito Rubem Alves (2012, p.37) que, na metáfora do sapo, diz que a educação precisa ter o propósito de quebrar o “feitiço” do que foi predeterminado pela colonização, pela hegemonia, pela homogeneidade, pelo capitalismo. “A história do príncipe que virou sapo é a nossa própria história. Desde que nascemos, continuamente palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, e ele vai se transformando”. Esse discurso vai moldando sujeitos, controlando falas, pensamentos e ações, pois a educação tem o poder tanto para prender quanto para libertar. Ela prende quando é apresentada fora da realidade, quando é pensada para enformar mentes para obedecer, mas quando ela dialoga com os sujeitos num sentido recíproco, torna-os visíveis e audíveis, capazes de mudar a realidade.

Diante disso, essa pesquisa visa a essa compreensão de escola, de práticas didático-pedagógicas, de discussões e ações para o encontro dessa educação que emancipa, que torna possível, que quebra o “feitiço” do não ser, do não poder, do não saber. A educação que contextualiza é uma educação do sim, do viável; é uma educação das possibilidades.

Desse modo, esse ensino constrói-se por reflexões sobre práticas pedagógicas alicerçadas na proposta da educação contextualizada, para que a educação se torne emancipatória nas suas realidades, sendo capaz de mostrar que o espaço escolar pode ser também o local em que o aluno possa se sentir pertencente. Nesse sentido, pode-se considerar que a educação pautada no que é real para os alunos é algo essencial para a vida, sendo a escola um dos espaços que a promove, fazendo-se necessário romper padrões de engessamento, visto que as realidades são diferentes e a aprendizagem acontece de diversas formas, não existe uma receita.

Desse modo, a educação que parte do contexto, do meio real dos alunos, tende a se aproximar do educando, tornando-o cheio de vontade de adentrar o espaço escolar. É um propósito de sensibilização, de concessão, do que se pode oferecer para esse sujeito para que

ele sinta o espaço escolar como também seu território e queira permanecer nele. Segundo Gadotti (2008, p. 27), “[...] na relação dialógica-educadora parte-se sempre da realidade do educando, dos conhecimentos e da experiência dele, para construir a partir daí o conhecimento novo, uma cultura vinculada aos seus interesses e não à cultura das elites”.

Para Gadotti (2008), é necessário que as experiências dos alunos sejam vistas como algo importante no ensino, que seus conhecimentos sejam pertinentes à escola, visto que ela não pode ser local de repasse de conhecimentos, mas um espaço que engloba culturas e explicita identidades híbridas, sendo necessário um movimento que reconheça e compreenda isso, respeitando as diferenças. Uma educação que não ignora os contextos dos alunos propõe tolher esta conformidade presente nos grupos oprimidos e denunciar as injustiças e desigualdades sociais, visto que um currículo contextualizado não é algo neutro para a vida.

A escola forma cidadãos e, para tanto, tem que ter respaldo além dos seus muros; ela não é mais o centro, mas sim o meio pelo qual se pode redimensionar pessoas a se desenvolverem de forma crítica enquanto sujeitos que fazem parte de uma sociedade massificada pelo preconceito e estereótipos, tantas vezes explícitos nos próprios livros didáticos, nas propostas escolares, nas práticas pedagógicas e muitas vezes no próprio currículo.

Deve-se estar atento para a diferença entre um currículo que parte do cotidiano e cessa e um currículo que engloba, em si mesmo, a aplicabilidade da realidade cotidiana vivida por cada grupo social na produção do conhecimento, preocupando a preocupação de saber não somente que tipos de pessoas estão entrando na escola, mas principalmente que tipos de pessoas estão saindo de lá, com que concepções do que é ser cidadão, quais ideias e práticas levarão consigo, de que maneira lidam com pessoas de ideologias opostas e, acima de tudo, cientes do seu dever ético para cumprir seu papel na sociedade. Reis (2014) defende que a educação vem sendo feita de refém e isso não mais pode ser aceito, é preciso lutar para que as oportunidades cheguem a todos e, assim, a desigualdade diminua.

Considerando que o currículo implica em tudo o que está no entorno da educação escolar – espaço, materiais didáticos, sujeito-aluno, bem como as práticas pedagógicas –, torna-se perceptivo o quão é uma área ampla para estudos e pesquisa, visto que, segundo Silva (2017, p.21), “As professoras e professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos de uma forma ou de outra com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como „currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como currículo”. Construído a partir de distintas visões, desde algo mais

mecânico e técnico, como é defendido por Bobbitt (*apud* SILVA, 2017), que valoriza o fator econômico, ou seja, o capitalismo, como também o modelo mais progressista defendido por Tyler (1974), que gira mais em torno do próprio indivíduo, o meio com que vive buscando contemplar as suas subjetividades e especificidades locais de cada região.

Conforme ensina Macedo (2017, p. 14):

Se levarmos em conta o contexto de importância que o currículo assume no mundo, em termos da concepção e da construção contemporânea das formações, o seu empoderamento político-pedagógico, assim como a complexidade que emerge dessas configurações, a explicitação reflexiva do campo curricular e da noção de currículo, no sentido de distinguir historicamente e epistemologicamente as perspectivas e as práticas, se tornam uma responsabilidade formativa social e pedagógica incontestável.

Ao serem construídas propostas pedagógicas, é necessário cumprir com a legalidade que a elas compete, trazendo a comunidade do entorno escolar para esse contexto de discussão. Esse movimento fará com que os desafios educacionais sejam vistos de uma forma mais ampla pelos sujeitos envolvidos nesse processo, visando, sobretudo, à necessidade da contextualização, para que o indivíduo possa saber que lugar ocupa na sociedade. A educação precisa oferecer ensino e conhecimentos pertinentes que valorizem o real, para que o educando possa conhecer suas fragilidades dentro de sua realidade. “A educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa” (MARTINS, 2004, p.29). Dentre tantas problemáticas que se encontram na educação, o contextualizar se torna essencial na formação de qualquer indivíduo para a construção de vários horizontes, sendo de suma importância ter um ponto de partida e que esse ponto seja as raízes que o irão permear por toda a vida.

Desse modo, o papel social da escola consiste em intervir em seu meio, sendo capaz de perceber as mudanças que nele ocorrem tentando, por sua vez, adaptar-se a tais mudanças, buscando sempre alcançar o contexto de cada criança, permitindo que possam se reconhecer como seres sociais e, dessa maneira, formar cidadãos com autonomia e criticidade, afastando-os da vulnerabilidade que os cerca. Ensinar, na proposta da contextualização, é ensinar para a vida, tratar do ser cidadão, e não um processo mecânico, potencializando, de forma exacerbada, o capitalismo que visa, unicamente, à empregabilidade, assim como Bobbitt (*apud* SILVA, 2017) defendia, que a escola se ocupasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. O modelo proposto estava claramente voltado para a economia.

Pesquisadores e profissionais da educação precisam questionar se é a elite que deve ditar o que é melhor para todos. Deve-se buscar uma visão crítica, pois já não cabe mais uma

escola organizada em atividades pedagógicas, planejadas com o fim de controlar docentes e discentes para que corroborem com as metas e padrões pré-estabelecidos. Uma prática pedagógica que aceite estar ali apenas como um cumpridor de tarefas é a de um professor apenas tarefeiro, que pode ser substituído por qualquer outro trabalhador.

A educação pela qual as realidades gritam é uma educação diferenciada que encontre, no meio social, a maneira de trabalhar sua própria mudança dentro da escola. É se inquietar com o que se acostumou a fazer e dizer na escola, é escolher fazer uma transposição didática, é criar maneiras de não normalizar a dissociação dos livros da realidade vivida pelos alunos.

É compreender o país que temos, repleto de culturas e de regiões que têm suas identidades próprias, como o semiárido que, por sua vez, é tão marginalizado e esquecido, e não podemos mais viver uma educação pautada pela elite ou pelos estados do eixo Sul-Sudeste, pois, dessa forma, jamais teremos as mesmas oportunidades, não somente de aprendizagem, mas também de existência.

4 A DIALOGICIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: TEORIA FREIRIANA

O educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira, responsável pela idealização da educação popular, em suas iniciativas, sempre priorizou a emancipação das classes excluídas. As suas ideias buscam conscientizar politicamente oprimidos e opressores. Em todos os discursos desse educador, existe a essência do diálogo como prática da liberdade de um povo. Para Freire (2014), a palavra deve se manter centralizada nos sujeitos, porque a conversa é política e o sujeito é político quando a pratica. Política no sentido de questionar, de indagar a vida, as pessoas, o diálogo, é algo inerente ao ser humano.

Na teoria freiriana, a palavra tem expressividade, direciona, impulsiona, tem caráter transformador, pois toda palavra vem de uma prática, portanto, toda prática propõe uma reflexão, depois uma ação e, assim, transforma-se o meio. Quando a palavra não toca o meio com a capacidade de modificá-lo, essa palavra é inautêntica, não podendo ser chamada de palavra, mas sim de *palavreria*, que resulta na dicotomia dos elementos desse meio. “Qualquer dessas dicotomias, ao gerar em [sic] formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz que se constituem” (FREIRE, 2014, p.108).

O autor afirma que quando a palavra não é capaz de transformar a realidade, ela é oca e gera uma reflexão que subordina e impossibilita o diálogo, a troca, a relação de construção, passando a ser de alienação. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2014, p.109).

O diálogo é o encontro dos homens, como afirma Freire, e não um monólogo pelo qual é apresentada apenas uma fala e os demais observam, nem tão pouco pode se achar normal aquele que se priva de se encontrar nessas palavras, por querer, ou tenha sido negado; há uma quebra, uma impossibilidade a qual dificulta a significação humana. Essa significação do humano tem a ver com o existir e o agir voltado para um mundo transformado.

Segundo a teoria freiriana, esse agir voltado para um mundo transformado e humanizado só se configura quando se tem um amor para movimentar esse agir nessa transformação. “Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2014, p.14). Essa busca pela transformação, segundo o autor, precisa estar munida do amor pra humanização; esse amor fará com que o sujeito se encarregue de revolucionar pelo amor, um amor livre tanto do sentimento que domina, quanto

do que gosta de ser dominado. Amor e fé nos homens: não existe diálogo se, antes, não houver uma intensa fé nos homens. Segundo Freire (2014, p.112), é preciso ter:

Fé no seu poder e fé no seu refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais. [...] O homem dialógico que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados ter este poder prejudicado.

Revolucionar pelo amor e pela fé na educação também faz parte desse diálogo que Freire defende, uma relação horizontal, “uma corrente ligada de um vértice a outra”, na qual se sabe onde se inicia e termina esse encontro. Porém, às vezes, há uma mistura, um diálogo que condiciona os sujeitos em uma relação de confiança, que possibilita a interação mais que próxima entre professor e aluno.

É preciso que haja, na prática do professor, essa dialogicidade que abre espaço para que o seu aluno tenha confiança nele, que não exista somente nos discursos a palavra que antecede a esperança de uma transformação, pois, assim sendo, isso apenas manipularia o sentido da educação. Ainda segundo Freire (2014, p. 113):

A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronuncia* do mundo. Se falha esta confiança, é que lhe falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar uma confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide como os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança.

A dialogicidade que provoca a confiança, provoca também, nos sujeitos-alunos, a busca incessante e sedenta por um pensar crítico, um pensar que preconiza a união sujeito, sociedade e território. Se é dada a confiança, se é mantida a relação de confiança entre o professor e o aluno, muito mais esse professor poderá auxiliar esse educando em seus projetos e, logo, haverá mais possibilidades para que esse aprendiz perceba para seguir.

Freire afirma que a confiança dá, aos sujeitos, as certezas das intenções que se tem com o outro. Na relação professor e aluno, essa confiança se concretiza em motivação, em estímulo para que o aluno veja, ao seu redor, que é possível modificar o cenário, que ele tem toda a capacidade para isso, para transformação, para sair de um contexto de injustiça e sujeição.

É preciso que haja a humanização nas relações escolares, o encontro dos homens através do diálogo, para que mais vozes possam sair da invisibilidade, do silêncio que faz com

que muitas histórias não repercutam como poderiam repercutir. A dialogicidade pode fazer enxergar melhores caminhos a serem percorridos, pode trazer a voz da democracia para os espaços, pode mover todo um povo no sentido de ser ativo, falante, inventor e construtor de novas histórias.

É “uma razão de desejar ainda mais, e de desejar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça” (FREIRE, 2014, p.114). Isso implica em pensar contrariamente à educação bancária, à prática pedagógica tradicional, que olha os alunos de baixo para cima, investindo-se numa relação que “percebe a realidade como processo, que capta em constante devir, e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo da ação” (FREIRE, 2014, p.114).

Impõe-se uma nova relação, a relação do diálogo, que acompanhe paralelamente a realidade e as necessidades dos alunos, procurando motivá-los na transformação do seu contexto. Uma relação de confiança, que incentive o olhar de esperança e o pensar crítico e verdadeiro para o meio e, a partir dele, construa uma nova história. Essa dialogicidade precisa buscar mediar através da comunicação, uma educação que liberte os sujeitos.

Para auxiliar na libertação desses sujeitos, o debate/diálogo dos conteúdos precisa estar não somente como uma mediação, mas como uma problematização. O professor lança a ideia e, juntamente com ela, também sugere propostas de intervenções para que o aluno se sinta à vontade para apresentar o seu pensamento.

O educador dialógico não impõe, ele instiga, incita, e não espera respostas; ele mostra a questão e ajuda o aluno para que, a partir dela, consiga ver e mostrar a ideia que o professor dialógico lança. Às vezes, poderá partir daquele meio; ele procurará dar início à discussão sobre o que está mais próximo dos alunos naquele momento, porque quando se fala do real, é mais fácil, é possível chegar a uma outra ideia mais viável.

Desmistificar os conteúdos em prol de um melhor entendimento dos alunos é o que o professor dialógico irá fazer de início. Assim, já causará certo interesse e curiosidade na turma, visto que, para eles, o conteúdo não vai ter “cara” de conteúdo, porque é algo muito próximo deles, e isso, além de facilitar o entendimento, já dará início uma relação mais leve entre professor e aluno. Dessa forma, a aula não soará como uma imposição, mas como um convite para uma conversa.

4.1 DIALOGANDO SOBRE O CONCEITO DE EVASÃO ESCOLAR

A evasão escolar tem sido um dos problemas que transcendem a escola pública. Estudos recentes apontam que esse fenômeno tem inúmeras possibilidades de causas. Pode-se considerar que o contexto social em que as escolas estão inseridas é um fator contributivo, especialmente em bairros periféricos, que vivenciam cenários impactantes de extrema pobreza, ausência de políticas públicas, exclusão e vulnerabilidade social, como a violência que perpassa o contexto escolar, levando alunos que se sentem perseguidos a se afastarem da escola, bem como drogas, prostituição, gravidez na adolescência, trabalho infantil, dentre outros que pesam, de igual modo, nessa balança.

Saviani (2000) defende que a evasão escolar é um problema social e está intrinsecamente relacionada à forma como essa sociedade se organiza. Se a escola se preocupa em diminuir ou sanar o fenômeno da evasão, o seu trabalho precisa estar direcionado de uma forma que agrupe e leve em consideração as pessoas que estão no contexto que envolve aquela sociedade. A premissa de manter o aluno na escola não deve constituir um esforço somente da escola, mas também das instâncias ligadas a esse aluno. Quanto mais a escola se distancia dessa questão, mais deixa seu aluno exposto a um modo capitalista que determina para quem a escola tem sentido.

Ao falarmos de evasão escolar, podemos associar várias situações que permeiam essa discussão, podendo-se citar: o abandono da escola, ou seja, deixar de estudar, não mais frequentar as salas de aula; o não ingresso numa instituição de ensino; o nunca ter estado em uma sala de aula como estudante e a repetência do aluno na escola. A evasão escolar tem sido um problema recorrente no sistema educacional brasileiro; ela acontece quando o aluno deixa de frequentar as aulas e não retorna mais para o seio escolar.

O abandono escolar, problema semelhante, refere-se aos alunos que deixam de frequentar as aulas pelo período de um ano letivo, mas no ano seguinte ou em outros a sua matrícula volta a ser feita. Portanto, a evasão escolar é o grau mais alto, em que se encontram os alunos que, de alguma forma, não se sentiram motivados a querer estar na escola. Essa questão que, antes, é muitas vezes precedida pela repetência e é mais perceptível nas escolas públicas, tem ocasionado diversas discussões envolvendo não somente a escola, mas a família e o Estado, visto que se entende que a escola não é uma instituição dissociada das questões sociais. Segundo Saviani (2000, p. 52), “além de ser um problema socialmente determinado, é um problema que tem a ver com a forma pela qual o próprio trabalho está organizado”.

Vale ressaltar, assim, que nem sempre é o aluno que desiste da escola. O aluno, quando se sente desmotivado, é porque muitas vezes a própria escola nunca olhou para ele como ser único com suas especificidades, mas somente como mais um aluno que passa despercebido em meio a tantos outros, e, assim, as suas expectativas vão sendo reprimidas e suas histórias de insucesso repetidas em um desencontro que ocasiona não somente o fracasso na vida desse aluno, mas, simultaneamente, a sensação de fracasso da ideia de escola como espaço de e para todos. Para Moraes (2004), a escola, em primeiro lugar, tem necessidade de mostrar que quer o aluno como sujeito atuante dentro dela, para que, assim, o aluno venha a querer ser esse sujeito. Ainda conforme Moraes (2004, p. 32):

[...] compreende a educação como realidade em movimento e a escola como o lugar onde se valoriza a inclusão e não a exclusão, onde os diferentes talentos e inteligências são reconhecidos; o lugar onde se respeita a vida, o desenvolvimento individual e coletivo, bem como os direitos de todos.

Em conformidade com o pensamento de Moraes, a escola que se preocupa com a evasão escolar precisa estar também empenhada em oferecer um ensino e uma prática que visibilize as dimensões humanas, pois “conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele” (MORIN, 2015, p. 37), encontrando os sujeitos não somente intelectualmente, mas de maneira integral, fazendo com que sejam vistos, ouvidos e existentes no espaço escolar para que, assim, também lá eles queiram lá permanecer.

Segundo o censo escolar de 2018, a taxa de reprovação do 3º ano do ensino fundamental era de 11% no Brasil, sendo que, até aquele ano, notou-se a queda de 1,8 milhão de matrículas nos últimos quatro anos. Esse é um indicativo de que é nesse período do ensino fundamental que as crianças se sentem atraídas ou desmotivadas a permanecer na escola, visto que é o ano em que é permitido que haja reprovação. É possível, a partir daí, questionar: porque os alunos são reprovados? Para Rocha (2013, p. 10), “A retenção está muito mais relacionada com as práticas escolares do grupo, na tentativa de conseguir cumprir o conteúdo previsto pelo programa”. Será que o que está sendo ensinado, a maneira como que está sendo ensinado, vai ao encontro do aluno? O que será que leva esse aluno a não ter interesse por estudar e passar de ano, mas que o conduz a desistir de estudar?

Nas palavras de Rocha (2013), explica-se a retenção dos alunos porque a preocupação maior das escolas é cumprir tabelas, cumprir prazos, seguir o planejamento de programas prontos que visam, justamente, ao contrário do que vem acontecendo: visam à aprovação, ao aumento das notas nas avaliações externas, ao exterior da escola, à imagem que é passada

além da escola, e não ao interior, ao sujeito construtor do conhecimento, que possui história e precisa seguir com ela para superar as adversidades a que é exposto.

Essa preocupação em cumprir o conteúdo, como afirma a autora, anula as possibilidades dos alunos que ali estão, a partir da própria história, conseguirem modificar suas vidas. Logo, o aluno é condicionado a ignorar seu chão e suas perspectivas de que é possível mudar o cenário normatizado, sendo fadado ao esquecimento e à invisibilidade. E, se esse aluno não se encontra nesse espaço, não consegue continuar nele, porque entende que ficar é dar passos para trás, e a rua certamente também não o auxiliará nessa premissa, mas dará a falsa impressão de que conduzirá esse processo, porque lá, ele poderá falar mesmo que caminhe para a trilha dos que apenas passaram por ali sem levar e nem deixar mudanças.

Gil (2015) afirma que, no Brasil no século XX, a reprovação, a repetência e a evasão escolar já eram problemas existentes e bastante comuns, justamente pelas questões da estrutura social. “Havia uma considerável naturalização desse abandono, permitindo supor que os resultados escolares fossem experimentados como sentença das (in)capacidades e (im)possibilidades dos indivíduos para seguir nos estudos” (GIL, 2015, p.3). Isso se repete na atualidade: a retenção do aluno e a repetência são os principais indícios que vão naturalizando o abandono e a evasão escolar. Acostuma-se tanto a todos os anos permanecer em uma mesma série que ir para a escola também se torna um “tanto faz”. E esse “tanto faz” torna-se recorrente não somente para o aluno, mas também para os pais dos alunos e para a sociedade, a localidade em que esse grupo se concentra.

Essa sentença a que a autora se refere, de incapacidade e impossibilidade, acompanham esses alunos e muitas vezes os envolve na incredulidade e baixa autoestima como respostas, retorno, para esse cenário, e se fortalece quando há elementos extras, como a exclusão social, a vulnerabilidade, a invisibilização da família e, também, dos professores. A exclusão escolar também direciona o aluno para que ele mesmo não tenha interesse pela escola e, muitas vezes, esses alunos são vistos como indisciplinados, desinteressados e incapazes; são suspensos, reprovados, expulsos da sala e da escola, e não sabem como lidar com a situação porque, na verdade, a sociedade e a realidade já os deixaram às margens dos seus direitos há muito tempo. A sua realidade já normalizou a sua ausência, a sua existência como um marginalizado e, dessa forma, o fracasso e o erro ainda continuam sendo vistos como se fossem do aluno.

O que se normaliza nas escolas é a censura dos desinteressados e indisciplinados, porém não se atenta para a postura do corpo pedagógico e da escola que, muitas vezes, age

com indiferença para identificar e considerar a diversidade de classe, gênero, condição social, cultura e contexto, entre outros. Essa pedagogia é insana, pois só acusa, mas não busca compreender as causas da evasão escolar. De nada adianta continuar fechando os olhos para a realidade dos alunos, sem buscar entender a forma como eles se comunicam, o modo de que se utilizam para dizer que estão ali, também, e que precisam ser notados, e, quando não são, simplesmente saem.

Na lição de Arroyo (2014, p. 126-127):

As marcas de sua condição social são as primeiras a refletir-se nos seus corpos. São estes os primeiros a sentir-se e padecer os efeitos do desemprego da família, da exclusão, da fome, dos trabalhos infantis, penosos, dentro e fora de casa. Nos corpos infantis e adolescentes, débeis instrumentos perante as exigências da dura sobrevivência, dá para perceber as marcas da fraqueza, do medo, e do cansaço. [...] Como entrar em uma escola, sobretudo pública, ir aos pátios, ou salas, fazer a chamada sem observar a diversidade dos corpos dos alunos(a)? São tão diversos quanto seus contextos sociais e raciais. [...] Nas escolas parecia haver um pacto oculto, não mexer em questões tão delicadas e explosivas, mas os alunos(as) com suas condutas e seus irrequietos corpos estão trazendo à tona suas marcas. O pacto oculto não dá conta. Exigem debelá-lo e que nos pronunciemos como profissionais.

O autor afirma que a própria postura dos alunos mostra aos profissionais que é preciso se pronunciar. Não dá mais para cumprir esse pacto oculto, como ele denomina a prática de invisibilizar o contexto de cada criança. Entrar e sair da sala de aula sem se inquietar, querer saber porque aquele aluno não realiza as atividades, outro não fica na sala de aula, outro vem apenas uma ou duas vezes na semana, ou aquele que simplesmente não retornou as aulas.

Muitas escolas não se tornam atraentes, fazendo com que o alunado perca o estímulo e, por conseguinte, o encantamento pelo saber, além da falta de acompanhamento familiar; uns por serem analfabetos, outros pelo próprio descaso que têm para com a educação ou por não a verem como possibilidade de mudança, fazendo com que ocorra uma grande defasagem em idade e série dos educandos. Esses entraves privam muitos cidadãos de viverem melhores condições de vida, porque estão fora da escola e por não terem certos conhecimentos, não podendo ocupar determinados cargos ou serem promovidos em seus locais de trabalho.

Nesse contexto, a escola não pode estar atrelada a promessas vazias para um futuro distante, mas é necessário apresentar que estudar é algo significativo, tanto para o presente quanto para o futuro, sendo acolhedora e fazendo, desses sujeitos, protagonistas ativos, para que a passividade não faça parte desse cenário de aprendizagem e trocas de saberes.

Assim, a falta de inquietude, criatividade e de uma educação que dialogue com o mundo dos alunos faz muitos irem à escola por mera obrigação ou para que os pais não

percam o Bolsa Família, objetivo mencionado pelos próprios pais como determinante da frequência da criança na escola. Ir à escola por obrigação não garante que a criança conclua seus estudos, pois se é desgostoso estar no espaço escolar, a ponto de estar lá não por vontade própria, certamente ela não estará por muito tempo.

Todo esse estado de coisas talvez seja determinado pela ignorância (falta de conhecimento) do papel da escola no desenvolvimento do ser cidadão, ou porque essas pessoas viveram tentativas frustradas de estudar e, por inúmeros motivos, seguiram outros caminhos considerados inferiores em relação aos apontados pelos estudos, pois em um mundo capitalista, para muitos, o que mais importa é o ter, em detrimento do ser e do conhecer. “É preciso construir práticas educacionais para que os alunos e alunas desmascarem as dinâmicas políticas, históricas e semióticas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade”, lembra Sacristan (1998, p.150).

A escola e a prática pedagógica, mais do que nunca, precisam se reinventar. Morin (2015) reforça a ideia de Karl Marx (1978) na tese sobre Freurbach, em que ele se detém a questionar se os educadores também precisam ser educados. É necessário regenerar o ensino, bem como que os educadores acreditem na educação e sejam aliados nessa compreensão para que, de fato, as práticas sejam incorporadas, melhoradas, pensadas a partir de outros territórios, sendo inventadas para outras localidades, realidades e contextos.

4.2 O DIÁLOGO NO CONTEXTO DA EVASÃO ESCOLAR

Segundo a PNAD, o Brasil está em terceiro lugar nos percentuais de evasão escolar do mundo, ficando atrás somente da Bósnia e do Caribe. Seus estudos apontam que muitas crianças até os 16 anos pararam de estudar ainda no ensino fundamental, cerca de 24%. Em 2017, havia, no Brasil, 4,7% de crianças e adolescentes de zero a dezessete anos fora do espaço escolar. De acordo com o IBGE (2018), as regiões mais atingidas por esse contexto são as Regiões Norte e Nordeste, apresentando que cerca de 12% dos alunos com baixo rendimentos e afastam da escola e cerca de 69,5 milhões da população brasileira não concluiu o ensino médio.

Ao nível nacional, no ano de 2019, essa mesma pesquisa apresentou que existiam 56,4 milhões de brasileiros com matrículas ativas nas creches e escolas. A escolarização entre crianças de 0 a 3 anos foi de 35,6%, cerca de 3,6 milhões de pessoas de 4 a 5 anos; esse número subiu para 92,9% ou 5 milhões, na faixa etária de 6 a 14 anos; cerca de 99,7%, 25,8

milhões, entre os 15 e os 17 anos; cerca de 89,2%, 8,5 milhões, dos 18 aos 24 anos; cerca de 32,4%, 7,3 milhões de pessoas; e 4,5% das pessoas a partir de 25 anos, cerca de 6,1 milhões de brasileiros.

Podemos ver que os dados da faixa etária que vai de 6 a 14 anos, a idade em que os alunos estariam no ensino fundamental, melhorou bastante. Mesmo assim, o problema da evasão ainda é desafiador para a educação básica, pois apenas 82% de alunos concluem a etapa do fundamental I para o II, ou seja, vão dos anos iniciais para os finais. Já dos anos finais para o ensino médio, 78% fazem essa transição sem distorção de série e idade. Os dados ainda continuam bem distantes do que propõe o PNE, que pretende ter, dentro da escola, 50% das crianças brasileiras até 2024.

A Bahia é o estado do Nordeste com maior número de alunos que param de estudar ainda no ensino fundamental. Segundo a pesquisa da Pnad (2019), divulgada pelo IBGE (2020), de 100 estudantes até 19 anos, somente 43 concluíram o ensino médio na idade correta. De cada 10 estudantes baianos, 62,2% não frequentam mais a escola e pelo menos dois não concluíram o ensino fundamental.

Dados também apontam que a taxa de analfabetismo no país vem caindo. Em 2016, cerca de 7,2% da população era analfabeta; já em 2019, a taxa se encontrava em 6,6%, aproximadamente 11 milhões de brasileiros estão nessa contagem; destes, 56,2% ou 6,2 milhões não sabem ler e escrever e estão na Região Nordeste.

A pesquisa afirma, ainda, que o fluxo maior de abandono escolar acontece na passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Em 2019, o percentual de abandono nessa fase atingiu 14,1%, e em todas as faixas etárias de evasão, o perfil mais atingido era do sexo masculino, pretos e pardos.

As causas são muitas, mas as mais apontadas são a necessidade de ter que trabalhar, a criminalidade e a falta de motivação para a aprendizagem. Com essa realidade complexa, é necessária adoção de medidas pelo poder público, pelas famílias, pelos gestores e professores, pois sabemos que são muitos os motivos para tal situação.

Assim, conforme indica Freire (2014, p. 126):

[...] o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as “situações-limites”.

O que Freire (2014) quer dizer com “historicamente se objetivam „situações-limites“”? Isso mesmo que acabamos de falar, sobre as próprias instâncias que propiciaram que muitas crianças hoje estejam em evasão escolar. Elas mesmas podem agir no papel de proceder de forma contrária. De que forma? Se, certamente, foram elas que implantaram esse limite, elas podem quebrá-los. Enfrentar a realidade e auxiliar para que esses alunos possam também enxergar isso.

Se a escola se distanciou do aluno, implantou práticas que em nada o fizeram se ver naquele espaço, ela também pode retroceder e criar estratégias para trazê-lo de volta, ou ainda para que os que ainda permanecem lá, vejam esse espaço como seu território. Se as famílias se distanciaram das suas crianças e não perceberam que uma conversa, uma orientação maior a faria se desvencilhar das armadilhas que a afastavam de casa e da escola, é hora de ver e agir para que isso mude. Se o poder público trata esses alunos, essa comunidade, como invisíveis, deixando-os à mercê, sem assistência, sem amparo, a própria sociedade deve quebrar os seus limites de dominação e oportunizar melhorias no intuito de amenizar essa situação.

As desigualdades sociais, a falta de oportunidade, a desestrutura familiar e a falta de acesso têm muito a ver com origens econômicas, e não com desigualdades naturais, como muitas vezes isso é colocado e passado para gerações como uma realidade naturalizada, levando os sujeitos, muitas vezes, a acreditarem no dom da desigualdade, no mérito pelo dom, aptidão ou inteligência.

E é essa quebra de limites de que fala Freire (2014); essa sociedade dialógica, que dialogue com a realidade e necessidade do seu povo; essa prática da liberdade nas relações, esse abrir-se para o mundo, que gera a esperança da renovação. “Essa superação que não existe fora das relações homem-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as situações-limite” (FREIRE, 2014, p.126).

De acordo com o autor supracitado, a consciência, em primeiro momento de si e, depois, do mundo, numa relação interligada, faz do homem sujeito-feitor, que supera, transforma cenários e, assim, quebra limites para se olhar e dialogar com a realidade, com o outro. Essa relação dialógica faz do sujeito liberto e libertador ao mesmo tempo, visto que a consciência de mundo faz, também, conscientizar o outro.

Para dialogar com essa realidade, é preciso uma rede de apoio de modo que não somente a escola tenha essa preocupação, pois o que se passa entre os muros de uma escola nunca foi e nunca será problema somente dela, dado que cada sujeito que pisa o chão nesse

espaço vem da sua comunidade e traz sua história consigo. Sendo assim, não pode ser dissociado nem o aluno das suas especificidades, nem tão pouco a escola da questão social, pois juntas formam a história de um povo naquele contexto.

É preciso uma ação dialógica, uma tomada de consciência. Quanto mais se nega responsabilidade, mais se terceirizam questões que são importantes tanto para a escola quanto para a sociedade e para a família. Porém essas instâncias também padecem e não se responsabilizam, porque muitas vezes as instâncias que mais têm poder para transformação não se percebem ou não se fazem perceber na condição de opressoras. Escola, família e sociedade muitas vezes negam a responsabilidade que têm nesse processo, não dialogam com o meio e, por isso, não percebem onde se está errando, muito menos o que poderá mudar. Freire (2014, p. 186) diz que:

Não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura.

Corroborando com as palavras de Freire, reforçamos que o problema da evasão escolar não é só um problema da escola que perde seu aluno, nem somente desse aluno que fica sem a oportunidade de poder conhecer o que a educação poderia lhe oferecer. Também não é um problema apenas da família que não tem a alegria de ver sua criança conquistando seus sonhos, nem somente da sociedade que perde, a cada dia, pessoas capazes de modificá-la. Trata-se de um problema coletivo: à semelhança de uma peça de dominó empilhada que, ao se desequilibrar, cai e derruba todas as outras, é o sujeito sem oportunidade, a criança longe da escola – um problema social que repercute negativamente em todo o contexto.

Essas crianças têm seus sonhos, tempos e imagens, alegria, vida e cultura roubados por uma realidade que oprime e desespera, inferioriza e desacredita de uma forma tão fria, tão normatizada, que acaba fazendo o próprio oprimido acreditar que é o principal e único culpado por seu descaminho.

4.2.1 A iniciativa da Busca Ativa escolar

A Busca Ativa é um programa que partiu do projeto do Fundo das Nações Unidas (UNICEF) para a Infância, chamado “Fora da escola não pode!”. Incorporando alguns de seus objetivos e voltado para um trabalho coletivo, além da Unicef, a União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas), o Instituto TIM,⁷ os municípios e as escolas estão inseridos nessa parceria.

Pensando em um trabalho de redução, de combate ao abandono e à evasão escolar, essa ação já vinha sendo pensada a partir de alguns documentos, em que podemos perceber a preocupação com os motivos que afastam as crianças da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) relata aspectos, anteriormente mencionados também na Constituição Federal, e adiciona outros. Por exemplo, a obrigação de enumerar, anualmente, os educandos no ensino fundamental, adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica (art. 5º, inciso I, LDB); ou ainda no art. 4º, inciso VII, a LDB, que traz a preocupação com os jovens e adultos sobre a adequação das suas necessidades e a garantia de criar meios para aqueles com alguma ocupação para que, assim, permaneçam na escola. O Plano Nacional de Educação (PNE) refere-se à redução da evasão escolar e assegura, como um dos instrumentos para isso, o transporte gratuito (estratégia 7.13). Enquanto isso, a Constituição Federal no (art. 6º, I) fala no direito à educação e permanência na escola.

Assim, foi criada, em 2018, essa iniciativa que propõe um diálogo mais de perto com a realidade de crianças e adolescentes que, por algum motivo, têm o direito à educação violado. É uma ação que conta com uma articulação intersetorial, como também o envolvimento das famílias, visto que elas podem ser uma ponte de grande ajuda para os profissionais entenderem o real problema que afasta esses alunos da escola.

As ações da Busca Ativa ressaltam a importância da participação familiar no processo de retomada da assiduidade dos educandos aos espaços de ensino, oferecendo-se suporte psicológico às famílias que se encontram emocionalmente desestruturadas, visto que a motivação muitas vezes deve ser trabalhada com as pessoas com quem as crianças convivem.

Para que o processo de retomada dos alunos ao ambiente escolar ocorra, a relação programa-município-escola se estabelece da seguinte forma:

A Busca Ativa Escolar entra com a metodologia e com as ferramentas tecnológicas. Os municípios realizam a atividade de busca ativa, identificando, a partir dos seus arranjos institucionais, crianças e adolescentes que estejam fora da escola. E os estados mobilizam os municípios a aderirem e (re)matriculam os adolescentes sob responsabilidade das respectivas redes estaduais. (BAUER; PERES, p.7).

⁷ Mais informações em: <https://institutotim.org.br/>.

O programa conta com assistentes sociais, professores, psicólogos e profissionais da saúde. Cada profissional possui um papel importante nesse trabalho. Primeiro, trata-se de identificar quem são essas crianças, tarefa expressivamente da escola e dos professores. Depois, a própria escola faz o cadastro das crianças no portal da Busca Ativa.

É importante ressaltar que não encontramos as informações de como as estratégias funcionam, na prática. De acordo com plataforma, os municípios seguem as estratégias elaboradas pelo programa, disponíveis na plataforma do Instituto Tim, porém, ao tentarmos acessá-la, é solicitado o cadastro do diretor ou de algum membro participante do programa.

Até julho de 2020, o site informativo do programa sinalizava 16 estados brasileiros que fizeram a adesão: Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Bahia, Goiás, Espírito Santo, Maranhão, Pará, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. No país, cerca de 100 mil crianças e adolescentes estavam sendo acompanhados; destes, 60 mil retornaram para os espaços escolares. O município de Juazeiro-Ba já adotou essa ação, está ativo desde o dia 21 de agosto de 2018, porém até julho de 2020, os resultados do programa ainda aconteciam de forma lenta e, apesar de ter quase dois anos de implementação, a ação muitas vezes não era do conhecimento de muitos professores.

A Busca Ativa funciona através de uma plataforma em que os municípios registram os casos de evasão e, a partir daí, é feito um planejamento coletivo pensando em estratégias para que a inclusão desses alunos seja feita. A iniciativa consiste em “[...] uma metodologia social e ferramenta tecnológica gratuitas, que permitem ao poder público identificar crianças e adolescentes fora da escola e acionar diferentes áreas para que eles sejam (re)matriculados e frequentem as aulas[...].” (BAUERE; PERES, 2018, p.6).

É uma estratégia nova, mas um tanto burocrática, ainda, visto que os casos de evasão devem ser registrados na plataforma e, a partir daí, haverá uma análise para averiguar quais casos serão acolhidos. Depois dos casos aprovados e tratados, os alunos seguem tendo o acompanhamento do programa até um ano após a (ré)matrícula.

As escolas e as equipes devem se munir não somente de recursos tecnológicos para desempenhar um conjunto de tarefas preestabelecidas, mas também os profissionais devem fazer uso de estratégias próprias, já que lidarão com as crianças, para mostrar a esses alunos que é importante retornar ao espaço escolar; para isso, muitas vezes, um trabalho de “passo a passo” não funciona igualmente para todos.

Abaixo, apresento os dados retirados do site, referentes ao mês de julho de 2020, com o desempenho da Busca Ativa no que diz respeito ao município de Juazeiro-BA:

Quadro 1 - Andamento dos casos atendidos pelo Busca Ativa

REJEITADOS	4438
APROVADOS	45
EM ANDAMENTO/FORA DA ESCOLA	5
EM ANDAMENTO/ DENTRO DA ESCOLA	10
CONCLUÍDOS	0
INTERROMPIDOS	0
TRANSFERIDOS	0
CANCELADOS	30

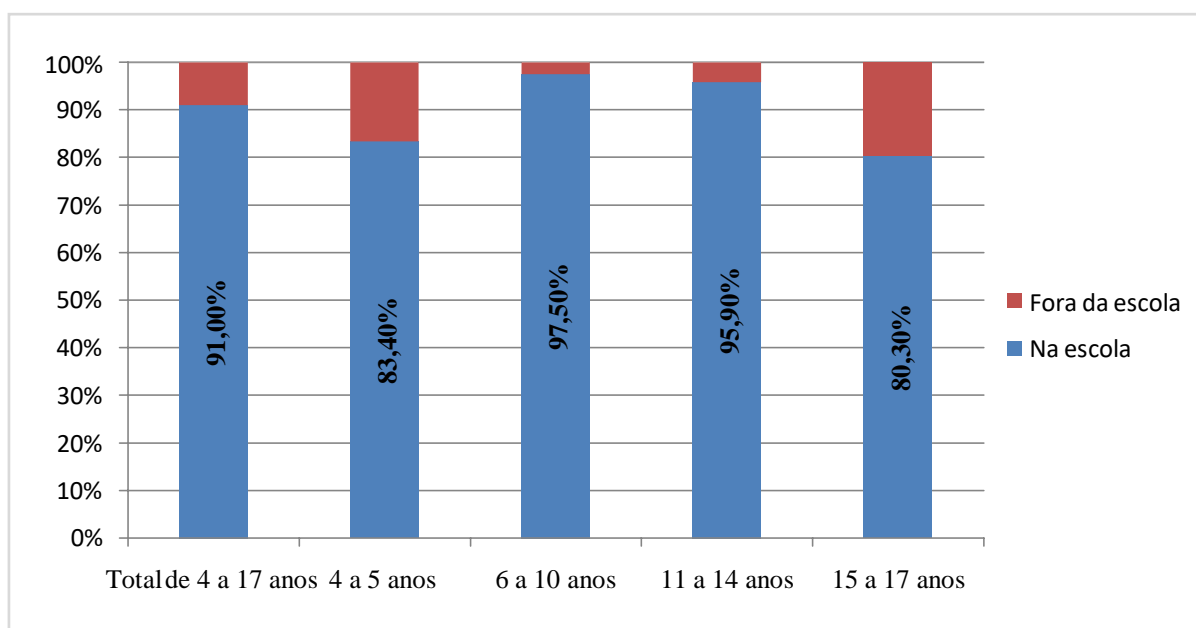
Fonte: Busca Ativa, [201-].

A partir da análise dos dados apresentados no quadro acima, inferimos sobre a pouca ou nenhuma eficiência, até agora, do programa na rede municipal de ensino de Juazeiro-BA. Seus números revelam que, apesar de haver muitas indicações de avaliação de casos de evasão, uma quantidade ínfima consegue ser aprovada, em torno de 1,0% dos pedidos. Ou seja, dos 4438 alunos em estado de inadimplência escolar, somente 45 estavam dentro dos critérios do programa, critérios estes que não foram evidenciados nem pela organização da Busca Ativa, nem pelo município, muito menos pela escola.

Partindo do número de aprovações, o programa se mostra também inconclusivo; afinal, aproximadamente 67% desses alunos, ou seja, 30 pessoas, tiveram o acompanhamento cancelado. Dos 15 casos que seguiram em andamento, apenas 10 alunos retornaram à escola, mesmo que 22,2% permanecendo ainda em monitoramento, e 11,1%, exatamente 5 alunos, ainda não voltaram para as salas de aula, mas o acompanhamento continuou sendo feito pelo programa. Os dados não fornecem informações sobre casos concluídos.

O gráfico a seguir apresenta os resultados alcançados pela Busca Ativa:

Figura 4 -Resultados alcançados pela Busca Ativa⁸



Fonte: Busca Ativa, [201-].

Considerando o gráfico acima, percebemos que as informações destoam das apresentadas no quadro 1. Enquanto o quadro expõe números significativos de casos de crianças fora da escola a serem analisados, no gráfico, vemos uma quantidade mínima, organizada por faixa etária, de alunos que não frequentam o contexto escolar.

Em uma soma total, os dados mostram que apenas 9% das crianças de 4 a 17 anos não estão estudando no município de Juazeiro-BA. Detalhando esses números, temos a informação de que, entre as crianças com idades de 4 a 5 anos, 16,6% estão fora da escola; entre as com idade de 6 a 10 anos, somente 2,5% não estão frequentando as aulas; na faixa etária de 11 a 14 anos, totalizam 4,1%; e entre 15 a 17 anos, 19,7% encontram-se afastadas da escola.

Diante dessas informações, vemos que, apesar de termos adquirido as duas fontes de dados no mesmo site, no quadro percebemos que o programa não vem dando conta da demanda de alunos fora do contexto escolar existente no município, enquanto no gráfico a situação apresentada é bem conveniente, principalmente entre a faixa etária de 6 a 10 anos, que revela a menor taxa, com quase 100% dos alunos dentro da escola.

Com isso, percebemos que a tentativa de diminuição ou erradicação da evasão escolar, em especial no município desta pesquisa, convive com um dilema que se evidencia: por um

⁸ Vale ressaltar que esses dados não contemplam todas as escolas do município de Juazeiro-Ba registradas; portanto, referem-se a quantitativos parciais.

lado, tem-se o planejamento e a elaboração de uma proposta bem intencionada, articulada, sistêmica, com previsão de contribuição intersetorial, capaz de envolver diversos atores sociais, pensada e discutida numa esfera mundial por intermédio da Unicef; por outro, tem-se uma baixa efetividade das medidas propostas, na prática, numa realidade local, o que expõe uma condicionante totalmente adversa, dada a insuficiência de dados, a disparidade entre o mapeamento e a análise dos casos, além da ausência de resultados que revelem o êxito ou fracasso das ações.

5 METODOLOGIA

Considerando a prática pedagógica como um mecanismo significativo no processo educativo, pretendo, por meio deste trabalho, identificar a dialogicidade entre o espaço social dos sujeitos e o que se faz presente no processo de ensino, tendo em vista a percepção do real sentido na aprendizagem.

A pesquisa utilizou-se de estratégias da investigação qualitativa, porque buscou responder questionamentos e compreender o fenômeno estudado em seus processos organizacionais no meio, no cenário real, considerando esse objeto transformador e transformado do meio. Para Minayo (1994, p. 21):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ao mesmo tempo, analisamos quantitativamente alguns dados, pois tivemos também a preocupação de conhecer o percentual de alunos que começam e concluem a modalidade de ensino no lócus. Essa natureza “Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.)” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69). Assim, este estudo tem a natureza de investigação quali-quantitativa, visto que uma estratégia não exclui a outra; pelo contrário, há um diálogo necessário para se chegar à interpretação do proposto.

Para a compreensão dos fenômenos, utilizamos o estudo de caso com viés autoetnográfico como meio para adentrar esses diversos significados, visto que propõe a quebra da dicotomia entre o formal e o informal, o culto e o popular, o público e o privado, para que novas epistemologias sejam descobertas e também construídas, e por compreender que a pesquisa pode considerar diversas vertentes, visões bi e plurilaterais para a compreensão do espaço, do todo.

Pretendo compreender o cenário estudado através da percepção do objeto e das relações que o moldam e o transformam. Para Martins (2008, p. 11), o estudo de caso possibilita:

[...] um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa.

A pesquisa se encaminhou na perspectiva da Autoetnografia porque incorporou signos da autobiografia (o interior), o local de fala do pesquisador, e a etnografia (o exterior), o contexto de fora, a realidade pesquisada (ELLIS; BOCHNER, 2000). O tipo de pesquisa autoetnográfica propõe uma relação intrínseca e um olhar familiarizado entre o pesquisador e o objeto de estudo. Para Ellis, Adams e Bochner (*apud* CANO; OPAZO, 2014, p. 149), a Autoetnografia permite “valorizar a experiência do pesquisador através da descrição e análise sistemática para a maior compreensão dos aspectos do contexto ao qual pertence ou em que participa”.

Recordei do que foi vivenciado há duas décadas, considerando circunstâncias acontecidas como elementos importantes para entender o contexto vivenciado e como se deu o caminhar no processo que me levou a chegar à universidade. É preciso salientar que a descrição do registro do que foi vivido foi uma ponte, fazendo uso das vivências, como motivo principal para querer investigar o “novo” contexto.

Dentre as conceituações da pesquisa científica, foram utilizadas às concepções da pesquisa exploratória para ser possível entender melhor como aconteciam às atividades em um contexto específico, havendo a familiarização do tema e dos sujeitos da pesquisa. Esse tipo de pesquisa propõe “levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p.113). Com isso, foi necessário ir a campo, colocar o pé na escola no intuito de obter informações, o que ancorou o construto dela, enriquecendo e fomentando as teorias, saindo da bibliografia para a realidade vista e ouvida.

As observações e entrevistas aconteceram em três turmas: uma de terceiro, uma de quarto e outra de quinto ano. As turmas foram escolhidas pelo fato de serem formadas por alunos maiores e, conseqüentemente, a maioria estudou os anos anteriores na instituição, o que permitiu identificar, por meio de conversas, como se dá a relação entre alunos e professores, como também eles puderam responder com mais propriedade, quando questionados.

De início, pensei em escolher quinze alunos, cinco de cada turma, pois um maior número de alunos poderia tornar a pesquisa muito extensa. Também era necessário selecionar os alunos de acordo com o tempo que estão na instituição, sendo priorizados aqueles estivessem matriculados desde o início da vida escolar, considerando também a frequência às aulas, visto que um aluno que não tivesse assiduidade causaria a descontinuação da pesquisa.

Porém, diante das circunstâncias das aulas remotas, não foi possível atender a esses requisitos;então, o número de alunos foi reduzido para quatorze,visto que não tínhamos a quantidade de alunos suficiente para fazer essa seleção.

Ao mesmo tempo, foi observado e analisado: como as aulas eram ministradas; a maneira como os professores conduziam os conteúdos; se havia transposição didática, contextualização; se, em algum momento, a vida do aluno se misturava aos assuntos discutidos; quais as estratégias que as professoras usavam para convidar esse aluno para participar das discussões; como era a interação aluno, professor e conteúdo; como aconteciam as problematizações dos temas discutidos e a proposição dos problemas e atividades, buscando encontrar o elo que é significativo para o aluno. Foi possível perceber: como acontece a relação professor e aluno, tentando identificar a dialogicidade dentro e fora da sala de aula; o que esse professor conhece da vida cotidiana do aluno; o que o aluno sabe do professor fora da escola; se há interação entre eles além da sala de aula e como se deu essa relação através das redes sociais.

A partir da observação participante, fiz a relação da teoria com a prática, compreendendo o conceito de prática didático-pedagógica, educação contextualizada e evasão escolar, apreendendo a aproximação ou distanciamento entre as elas nesse lócus, com um olhar livre de (pré)conceitos, visto que o ambiente pesquisado é, naturalmente, meu local de fala. As observações foram registradas em um caderno de bordo, o qual serviu de fonte para o momento das análises

As entrevistas semiestruturadas aconteceram primeiro com os alunos, depois com as professoras das três turmas observadas e, por fim, com a diretora e coordenadora. Com o olhar atento, participante no processo, permitindo ser movido na construção e compreensão do fenômeno, cada etapa a realizada envolveu o descobrimento de significados que o próprio campo anuncia. Como ensina André (2012, p. 24):

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Buscamos compreender como a educação está alcançando esses sujeitos, se está resgatando as territorialidades como precursoras de conhecimento e se as subjetividades estão sendo valorizadas na construção desses saberes, bem como se isso tem contribuído para que

eles queiram permanecer na escola e construir uma história diferente das que são consideradas normais para esse contexto. Fez-se necessário compreender se a educação vem considerando os sujeitos como agentes capazes, se as ações que estão sendo desenvolvidas podem de alguma forma ser determinantes para que queiram estar na escola, fazer parte e, de fato, se sentirem parte dela.

O aluno, por si só e fora da escola, sem algo ou alguém que o oriente, não poderá se encontrar consigo mesmo, olhar-se no espelho e reconhecer quem é e como a sua história pode movê-lo a outros caminhos, a finais que não foram determinados por outros. É na escola que isso precisa acontecer, ou por meio dela – fazer-se capaz de enxergar, caminhando o seu caminho e vivendo a própria história.

5.1 A AUTOETNOGRAFIA: CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA PESQUISA

O estudo autoetnográfico diferencia-se do etnográfico porque é mais amplo, não condiz apenas com um trabalho de campo, mas usa de métodos no local em que o pesquisador se encontra, em uma relação próxima com a cultura analisada, em que esse lócus é também seu local de fala. Compreende, portanto, uma iniciativa interpretativa de um problema de pesquisa baseada em uma cultura real, íntima e própria. Nesse sentido, a autoetnografia e a etnografia conversam, sendo que a primeira parte da cultura e de um contexto vivenciado pelo pesquisador para estudar a realidade, enquanto a etnografia possui teorias que embasam o estudo de uma cultura de um contexto específico. Ou seja, a autoetnografia constrói o conhecimento considerando as experiências culturais do pesquisador. Ela possibilita que o autor/pesquisador parta de suas experiências culturais para produzir a escrita, refletindo situações vivenciadas sobre si, o contexto e as outras pessoas, em um movimento de interpretações a partir de aspectos simbólicos compartilhados e incorporados (STARR, 2010).

Vale salientar que a pesquisa autoetnográfica vem ganhando espaço gradativamente no meio acadêmico. Por algum tempo, as metodologias tradicionais se sobrepuseram a ela, considerando-a de pouco valor científico, mas diversos estudos vêm tornando, comprovadamente, esse método como eficaz para os estudos.

Ainda em meados dos anos 1980, algumas perspectivas epistemológicas se moveram na busca de estratégias para ampliar as possibilidades de investigações nas pesquisas sociais. Segundo Ellis, Adams e Bochner (2010), alguns pesquisadores começaram a empregar

histórias de vida para dar sentido às relações sociais e, assim, a autoetnografia passou a ser vista e usada para discutir identidade política e afeição entre pessoas de diferentes conjunturas sociais.

Diante disso, a autoetnografia se destaca nas pesquisas sociais pelo fato de se contrapor ao modelo positivista de apresentar os fatos e argumentos, ou seja, ela abre amplamente o espaço para que o pesquisador coloque as suas reflexões como principal meio no percurso e na análise do estudo, contrariando o modelo cartesiano, quantificado e objetivo. Holt(2003) afirma que as produções acadêmicas por muitas vezes tendem a ignorar esse modo de pesquisa, alegando que é preciso um cunho objetivo de comprovação.

Em contrapartida, há debates que defendem a autoetnografia por esse mesmo motivo. Em vez de acreditar que se perde o cunho científico quando a pesquisa é originada das experiências do pesquisador, outros pensamentos afirmam que é uma quebra de paradigma poder se desvincular do que prende a sociedade a um mesmo ponto de vista. Para Spry (2001, p. 710), a autoetnografia surgiu “às margens da cultura dominante”, ou seja, para ele, é uma forma de resistência, de poder reinventar e se contrapor aos modelos autoritários e dominantes no âmbito das pesquisas. E as pesquisas, por si só, necessitam dessa liberdade de renovação, de não se prender a somente um ponto de vista, uma afirmação. Para que mesmo fazemos pesquisas, senão para descobrirmos outros caminhos? Se a própria pesquisa move os estudiosos a contestar os resultados postos, como os inquietos e insatisfeitos com os padrões e visões unificadas podem se contrapor a possibilidades de encontrar novas descobertas?

Para Jensen-Hart e Williams (2010), a autoetnografia possui uma representação política, pois apresenta um contraponto à autoridade e domínio nos modelos de pesquisas. E isso se adequa perfeitamente ao trabalho aqui apresentado, uma vez que o que me motivou a pesquisar o contexto de onde venho foi, justamente, não concordar com as formas e modelos que rotulam, que enquadram e “obrigam” uma sociedade, uma população, a seguir uma mesma linha de pensamento ou um único modo de vida, a uma aceitação que seja, que não ofereça possibilidades de novas visões, que não mostre políticas para resistir, mas sim para poder existir.

Assim, conforme lecionam Bossle e Molina Neto (2009b, p. 144):

[...] a autoetnografia parece ser um reforço significativo ao pensamento que visa destacar as vivências do sujeito pesquisador em sua pesquisa, na medida em que transforma seus relatos em pesquisa científica porque se situa dentro de uma série de autorreflexões, interações e reconhecimentos de emoções que, cotejadas com outras posições, permitem reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva. De todos os modos, na autoetnografia fica claro, mais do que em outros desenhos de

investigação, a ideia provinda da atividade hermenêutica segundo a qual o sujeito que pesquisa é parte do problema de investigação.

O sujeito que pesquisa é também parte da investigação, em um movimento que usa a si mesmo, partindo da realidade subjetiva numa construção de posições e conceitos para se explicar e, principalmente, transformar os fatos. Os “autoetnógrafos devem trabalhar para identificar os „sistemas que moldam, constroem, perturbam, informam tanto a história como o contador de histórias“” (JONES; ADAMS; ELLIS, 2015, p. 31). Então, partindo das minhas vivências, estudo aqui o contexto como um paralelo, olhando o agora e considerando as minhas experiências, as práticas didático-pedagógicas vivenciadas por mim em tempos de discente e as práticas didático-pedagógicas de hoje na mesma escola. Busco compreender essa relação com o lócus e a cultura dos educandos na própria construção e desenvolvimento como sujeitos sociais, sendo que essa ponte está sendo possível partindo da autoetnografia. Com isso, é possível afirmar que a autoetnografia incita os pesquisadores a terem reflexões interpretativas e críticas, desenvolvendo conceitos sobre uma realidade complexa.

5.2 O ESTUDO DE CASO DO TIPO AUTOETNOGRÁFICO

Encontrar caminhos a seguir no decorrer desta pesquisa foi uma ação e estimulante. Partindo da inquietação que motivou a sua construção, a trilha se fez naturalmente na angústia da compreensão do contexto que me moveu durante todo o meu percurso.

A preocupação de saber como se dá, hoje, o interior do contexto que foi meu local inicial de formação e, ao mesmo tempo, lembrar a maneira como fui conduzida nesse processo, mostrou-me que eu precisava não somente me debruçar no estudo do cenário atual, mas também dar importância ao que contribuiu para que eu pudesse me libertar do pensamento que naturaliza a exclusão e a vulnerabilidade daquele meio.

Inquietar-me em querer conhecer a realidade atual da instituição levou-me a uma série de questionamentos: será que há preocupação com o futuro das crianças? Será que há preocupação com o presente, com a realidade? Como será que essas crianças se sentem, se comportam-se? Como que elas sonham? Será que a naturalização de uma escola pequena, localizada em um bairro periférico, com a carência de políticas públicas, de motivação para modificar a realidade, já não corrompeu a esperança desses meninos? Ou será que ainda há quem sonhe, mesmo com um futuro predeterminado ao fracasso? E, se há essa esperança, de onde será que ela vem? Será que os professores estão acreditando, ainda, no poder de transformação que a educação tem, a ponto de passar isso para seus alunos? Será que as ruas,

com todos os perigos que oferecem, ainda está sendo mais atraentes do que o espaço escolar? Será que a escola olha para o aluno como sujeito capaz ou apenas como mais um que deixou se iludir, por “um momento”, com a ideia de que a escola poderia fazer parte da história de sua vida?

Sabendo do papel do professor como sujeito capaz de conduzir o aluno, não somente na aprendizagem dos conteúdos, mas também na aprendizagem para a vida, foi preciso transformar todos esses conflitos internos, mas reais, em uma única questão: em que medida as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em uma escola do município de Juazeiro-BA correspondem às demandas de uma educação contextualizada para o combate da evasão escolar?

Para chegar a essa compreensão, fui direcionada para o estudo de caso, pois se trata de um método de pesquisa que procura interpretar fenômenos sociais, engajado fortemente na compreensão da realidade e visa a conhecer o como e o porquê no percurso da identificação de um problema, ou mesmo nas descobertas de soluções lógicas para tal problema. “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente”, como ensina Trivinõs (1987, p. 133). Essa unidade de que o autor fala pode ser uma pessoa, uma instituição e, até mesmo, uma comunidade de forma detalhada.

Apesar de ser um método de pesquisa profundo, ele não se configura em uma linha de pesquisa rígida, visto que a sua tipologia consegue se adequar a métodos diferenciados de análise. Aqui, aliei o estudo de caso ao viés autoetnográfico, já que se consideram as minhas memórias e experiências, ou seja, usei o estudo de caso para pesquisar uma realidade, adentrando na autoetnografia, pois essa mesma realidade, o contexto em análise, faz referências a um contexto vivido por mim, há alguns anos, no mesmo lócus.

A Autoetnografia permite uma nova visão de pesquisa, pois não fica presa à transcrição de dados, à narração de fatos vistos ou a relatórios. Ela “dá vida” à pesquisa por meio de uma forma democrática de pesquisas. Possibilita que a subjetividade, a visão extracampo de pesquisa, seja também importante na pesquisa. O estudo de caso com viés autoetnográfico permite que a realidade seja narrada, mas abre espaço, também, para interpretações, para comparações, reflexões, em uma relação de imbricamento que politiza o sujeito e suas percepções, o sujeito e a hermenêutica, o sujeito e o meio, o sujeito e a episteme, o sujeito e a ciência. É, na verdade, uma interação, uma relação próxima e subjetiva entre a pesquisa e quem a executa. É uma inovação nas pesquisas sociais que se preocupa com romper a binaridade, as limitações, considerando possibilidades, ampliando o campo de visão,

possibilitando que o pesquisador tenha resultados integrais. Spry (2001) aponta que esse tipo de pesquisa possui uma compreensão mais afundo nos campos interacionais nos contextos.

5.3 APRESENTAÇÃO E COLETA DE DADOS

O ato da pesquisa viabiliza o processo de produção e construção de conhecimentos, a investigação, objetivos traçados, comparação de dados, interpretação da realidade, direciona a lógica segundo a qual, no contexto histórico da humanidade, indagar, perguntar, duvidar são ações que possibilitam o encontro de aprendizados que acarretam novas teorias e o desenvolvimento tecnológico, científico, cultural e humano.

Assim, a inquietação que move o pesquisador diante de verdades prontas, de teorias, do que se diz terminado, pronto e acabado, é o âmago, a essência, eixo fundante para que esses sujeitos se descubram no mundo, encontrem-se como sujeitos pensantes e capazes de transformar os contextos, e assim, então, encontrem novas formas para se viver melhor.

Desse modo, ao pesquisar, os sujeitos de um dado contexto movimentam o conhecimento e, assim, desenvolvem a liberdade do pensar, do agir e do ser como ação para novas visões, desenvolvendo-se também estratégias, projetos para modificar o meio em que vivem. O processo de investigação modifica não somente as visões de pesquisadores, mas também sujeitos pesquisados são modificados, são impulsionados a refletir sobre seus contextos e a adquirirem novas ou diferentes perspectivas.

Um território de pesquisa não se restringe, jamais, ao que foi depois de ter sido campo de inquietações. O pesquisador entra no mundo pesquisado e o mundo pesquisado também entra no pesquisador (GEERTZ, 2002). É uma troca entre sujeitos e mundo, mundo e sujeitos. Com isso, ressaltamos que a pesquisa aqui apresentada é de natureza quali-quantitativa, na qual os cálculos consolidam o discurso e “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas” (GIL 1999, p. 35); é um estudo de caso com viés autoetnográfico, em que é possível observar, interpretar o meio e, ao mesmo tempo, possibilita envolver-se através de narrativas e reflexões pessoais na pesquisa.

Possui caráter exploratório e de observação participante, recurso que permite conhecer a fundo o contexto estudado, visto que, a partir das estratégias utilizadas, conseguem-se esclarecimentos que auxiliam a proposta para realizar a investigação de forma integral, mesmo com os contratempos encontrados.

Tenho o compromisso com a autenticidade das informações aqui apresentadas, assim como discernimento ao refletir sobre as questões, fatos e fenômenos que ocorreram no território pesquisado neste estudo. Sobre a ética da pesquisa, ressalto que, para cada participante, foi explicada, individualmente, a motivação do estudo e de que forma iria acontecer a coleta de dados, assim também como o objetivo, e que os materiais como fotos, vídeos e dados obtidos no desenvolvimento do estudo seriam usados apenas para a finalidade da pesquisa.

Devido ao distanciamento social, que foi uma necessidade da pandemia, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o termo de assentimento do menor foram enviados por *e-mail* e foi solicitado que os participantes imprimissem, assinassem e, em seguida, digitalizassem e devolvessem. Alguns participantes enviaram por meio de fotos e tive que fazer alguns ajustes para imprimi-los em forma de documento, pois a qualidade do escaneamento não foi igual para todos.

5.3.1 Itinerário da pesquisa no cenário de pandemia

Logo quando ficou confirmada a escola em que iria desenvolver a pesquisa, os termos foram levados para a diretora assinar. A partir daí, tratei de “matar um pouco a saudade” daquele local onde passei boa parte da minha infância, que também contribuiu para ser quem me tornei.

Ainda no início do ano letivo de 2020, tive contato com a direção e professores. Visitei a escola de maneira informal por algumas vezes, apresentei-me, conheci as salas, observei o espaço interno e externo da escola, conversei com agentes de limpeza e também com o agente de portaria. Isso, de certa forma, estreitou a minha relação com o espaço.

Em relação à gestão da escola, a diretora, a princípio, mostrou-se interessada como desenvolvimento e a conclusão da pesquisa. O fato do retorno de uma ex-aluna à instituição, motivada pela elaboração de uma pesquisa científica, reforçou a compreensão da importância do papel da escola na vida de cada sujeito. Segundo a gestora, sua presença naquele mesmo espaço de ensino compreende 12 anos, e também ali, ela desenvolveu sua pesquisa de mestrado, afirmando que recebia a nova pesquisa como mais um presente.

Conforme ressaltamos no capítulo 1, a pesquisa sofreu algumas modificações na metodologia, no que diz respeito à coleta de dados. Devido à pandemia do novo coronavírus,

que modificou a vida do planeta nesse período, fomos surpreendidos pelo Decreto Municipal n. 217, de 13 de março de 2020 (JUAZEIRO, 2017), em que a prefeitura de Juazeiro-BA determinou, no seu art. 2º: “Ficam suspensos no âmbito municipal, pelo prazo de sete (07) dias, prorrogáveis por igual período: II - atividades educacionais em todas as escolas da rede municipal de ensino público”.

Esse decreto foi sendo prorrogado a cada semana, até que, no dia 06 de abril de 2020, a Secretaria de Educação do Município colocou em prática “as aulas em rede”, uma forma de garantir que os alunos não ficassem por um período de tempo indeterminado sem aulas. Tratavam-se de aulas remotas, para as quais foram selecionados alguns professores para sua gravação das mesmas, e alunos e pais tinham acesso a essas aulas através de um portal, em que podiam responder questões e desafios propostos.

As aulas ficaram e ainda continuam disponíveis no Youtube, porém os alunos precisavam entrar pela plataforma para que ficasse registrada a visualização de cada aula. Enquanto isso, o professor regente de cada turma foi orientado a criar grupos de Whatsapp com pais e alunos para fazer o desdobramento dessas aulas do portal e, ao mesmo tempo, possibilitar a interação entre família e escola.

Diante dessa situação, com o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), apenas no final do mês de março, período em que as aulas presenciais já estavam suspensas, seu acompanhamento foi impossibilitado, uma vez que a pesquisa de campo só pode ter início com o projeto de pesquisa aprovado; portanto, quando isso aconteceu, já estavam em vigor as aulas remotas.

Então, pensamos em transformar a pesquisa de campo em uma pesquisa bibliográfica, mas, isso pra mim, seria um problema, pois ocultaria as vozes daqueles que mais precisavam ser ouvidos e que são a parte mais importante deste trabalho: os alunos, das crianças. Como lembra Friedmann (2013, p. 31), “Quando defendo a importância de dar voz às crianças, sustento que elas estão permanentemente falando, dizendo, expressando, por inúmeros meios, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência de fazê-lo”.

Nesse sentido, concordando com o que Friedmann (2013) destaca, entendo que dar voz à criança é a melhor forma de potencializar sua criticidade e autonomia, visto que as subjetividades precisam ser respeitadas e ouvidas, pois as expressões de sentimentos e pensamentos é que dão vida ao educar, de modo a alcançar as diferenças. Esse dar vida ao

educar precisa ser movido pelas impressões das crianças. De nada adianta fazer para elas se, em nenhum momento, suas satisfações ou insatisfações são levadas em consideração.

Então, decidimos manter os alunos mesmo sabendo que as dificuldades em fazer a pesquisa dessa forma seriam bem maiores. Optamos por fazer o acompanhamento de como se dariam as aulas *online* e, em último caso, se não fosse possível um local de encontro com os pesquisados, fazendo uso dos protocolos de segurança como máscara, álcool em gel e distância mínima de dois metros, realizaria as entrevistas à distância, através de áudios, chamadas de voz e vídeo.

Enquanto a Secretaria de Educação (SEDUC) e a equipe escolar se alinhavam nos passos das aulas remotas, fui dando andamento à leitura do PPP da escola e, em seguida, comecei a analisar os dados de matrículas, expedições e evasão escolar na instituição na última década. Passada essa etapa, parti para uma conversa mais próxima com os sujeitos, pois era a hora das entrevistas e da observação.

De início, encontrei resistência por parte dos professores, pelo momento atípico, cada um com seus problemas, o problema geral da saúde e, também, as demandas que não foram poucas. Depois de conversar com a direção e coordenação e explicar como funcionaria a coleta de dados, anotei o contato de três professoras e com elas conversei sobre a proposta de pesquisa.

A professora do terceiro ano dispensou de imediato, alegando problemas de saúde e exaustão devido ao modelo de aulas que estava acontecendo; a do quarto ano não respondeu às minhas mensagens e ligações e a professora do quinto ano aceitou, de início, mas só participou da entrevista depois de muita insistência e alguns meses de conversa. Então, com a ajuda da diretora, consegui mais dois números de professoras. Dessa vez, elas responderam às minhas ligações e aceitaram participar da pesquisa. A partir daí, do aval das professoras, consegui falar com os alunos.

A proposta inicial foi entrevistar 20 sujeitos: a diretora e a coordenadora, três professoras (uma de terceiro, quarto e quinto ano) e 15 alunos, sendo cinco de cada turma. Porém, consegui apenas 19, faltou 1 aluno do quinto ano. Liguei diversas vezes para algumas mães, conversei e expliquei do que se tratava a pesquisa, solicitei a ajuda da professora da turma, mas, do quinto ano, consegui entrevistar apenas 4 alunos.

Entrevistei, primeiramente, alunos, depois as professoras e, por último, a coordenadora e a diretora. Ao iniciar a pesquisa, achei que a parte relativa aos alunos seria a mais complicada, pela questão do acesso à internet e, também, pela falta de conhecimento de

alguns pais, o que poderia fazer com que eles não aceitassem que os filhos participassem. Porém, posso dizer que a maioria dos pais dos alunos se mostrou interessada, participativa, perguntando para que servia, o que eu ia fazer depois com tudo isso. Nenhum dos participantes aceitou fazer uma entrevista presencial, sendo que os alunos e professoras foram por áudios no *whatsapp*, a coordenadora por chamada de voz e a diretora por chamada de vídeo.

Solicitei fazer parte dos grupos de *whatsapp* das turmas pesquisadas. De início, as professoras aceitaram, mas depois disseram que não estavam prontas para a minha proposta e não iam se sentir à vontade com a minha presença, visto que ainda iam estudar formas para lidar com essas aulas. Então, combinei com elas para que me enviassem *prints*,⁹ para que eu pudesse ver as atividades enviadas e acompanhar o retorno de cada aluno. Portanto, decidimos continuar chamando essa parte da pesquisa de observação.

Solicitei também participar das reuniões entre professores e pais, mas não houve nenhuma até a finalização da pesquisa. Além das aulas no portal e das aulas nos grupos de *whatsapp*, houve também a entrega de blocos de atividades itinerantes, com o que alguns alunos receberam a visita de professores e funcionários da secretaria de educação em casa.

Além disso, a cada 15 dias, os professores elaboravam blocos de atividades fundamentados na proposta curricular do município e também nas aulas em rede. Esses blocos eram retirados na escola pelas famílias e era dado um prazo para que os alunos respondessem e fizessem a devolutiva do material, para que os professores pudessem corrigir. As observações foram feitas do mês de junho até o mês de dezembro.

O quadro a seguir expõe, de modo esquemático, o cronograma das ações descritas:

Quadro 2 - Cronograma de ações

DATA/PERÍODO	AÇÃO
02/09/2019	Ida à escola para colher a assinatura da direção.
06/02/2020	O objeto de pesquisa mudou. Ida à escola para colher nova assinatura.
Maio e junho de 2020	Leitura do Projeto Político (PPP). Coleta de dados de alunos evadidos/transferidos/ aprovados/reprovados do período de 2009 a 2019. Socialização do projeto com as professoras.
05/07/2020 a 30/07/2020	Entrevista com alunos do 3º ano.
01/08/2020 a 03/09/2020	Entrevista com alunos do 4º ano.
04/09/2020 a 15/10/2020	Entrevista com alunos do 5º ano.
20/10/2020	Entrevista com a professora do 3º ano.

⁹ Nome de origem inglesa que significa imprimir, denominação que se dá a foto da imagem obtida pelo monitor ou tela do computador, notebook, tablet, celular, etc.

25/10/2020	Entrevista com a professora do 4º ano.
01/11/2020	Entrevista com a professora do 5º ano.
06/11/2020	Entrevista com a coordenadora.
10/11/2020	Entrevista com a diretora.
07/06/2020 a 30/12/2020	Observação das aulas (acesso às conversas).
Janeiro de 2021	Coleta de dados de alunos contemplados/ evadidos no período da aula em rede.

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

5.3.2 Apresentando os sujeitos da pesquisa

O primeiro período das entrevistas foi com alunos do terceiro ano. Devido à delicadeza do momento e ao modo como foram feitas as entrevistas, foi preciso muito mais tempo para entrevistar uma só criança. A conversa durava dias, pois era preciso respeitar o tempo de cada uma.

Os problemas variavam entre dificuldades de conexão, horários disponíveis e a própria vontade da criança, pois não é fácil conseguir a confiança de uma criança para conversar abertamente, à distância, diferentemente de quando estamos fazendo a observação presencial, com contato, e podemos estreitar os laços, deixar essa criança se sentir mais à vontade com a nossa presença e mais à vontade para dialogar.

Para Magnani (2009, p. 135), a relação entre pesquisador e pesquisado deve ser:

[...] é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

Dialogando com Magnani (2009), é necessário haver uma aproximação, certa sintonia entre pesquisador e pesquisado, paciência e entendimento de que, se esses dois sujeitos não tiverem essa conexão, pode não se chegar naturalmente a um resultado. É interessante a troca, a empatia, para que os fragmentos se juntem.

Então, mais do que nunca, no momento delicado de pandemia, foi preciso ter isso em mente. Eu estava lidando com seres diferentes, cada um com suas convicções, mas que, assim como eu, acreditavam que valia a pena dispor de um momento, dar continuidade ao que se pedia e, assim, chegar a alguma resposta.

Depois de explicar aos pais/responsáveis e alunos a que fim se destinava a pesquisa, propus que permitissem a participação dos seus filhos, deixando-os cientes do termo que tanto o pesquisador quanto os pesquisados assinam. Então, depois de um mês em contato com os sujeitos, até todos se acostumarem e entenderem qual o nosso papel ali, começamos as primeiras entrevistas.

Os alunos serão chamados, aqui, por números, de 1 a 14, e as professoras por letras, A, B e C, como uma forma de preservar seus nomes verdadeiros.

Quadro 3 - Alunos 3º ano

ALUNOS 3º ANO	1	2	3	4	5
IDADE	10 anos	8 anos	8 anos	8 anos	9 anos
MORA COM	Mãe	Mãe	Mãe e irmã	Mãe e 3 irmãos	O pai, a mãe e dois irmãos
REPETENTE	Sim/2 anos	Não	Não	Não	Não
TEMPO DE ESCOLA	1 ano	1 ano	2 anos	1 ano	1 ano

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

Quadro 4 - Alunos 4º ano

ALUNOS 4º ANO	6	7	8	9	10
IDADE	9 anos	9 anos	9 anos	9 anos	9 anos
MORA COM	Os pais e a irmã	Os pais e os irmãos	Os pais e a irmã	Os pais e as irmãs	Os pais e 3 irmãos
REPETENTE	Não	Não	Não	Não	Não
TEMPO DE ESCOLA	2 anos	há 2 anos	4 anos	3 anos	3 anos

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

Quadro 5 - Alunos 5º ano

ALUNOS 5º ANO	11	12	13	14
IDADE	11 anos	12 anos	12 anos	11 anos
MORA COM	A mãe e quatro irmãos	A prima	Os pais e irmão	A mãe e a avó
REPETENTE	Não	Sim/ 1 ano	NÃO	Sim 1 ano
TEMPO DE ESCOLA	5 anos	3 anos	5 anos	4 anos

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

O segundo momento das entrevistas foi com as professoras das turmas do terceiro, quarto e quinto ano. Chamarei de Professora A, Professora B e Professora C.

Quadro 6 - Professora A
3º ANO

TURMA:	26 alunos
--------	-----------

TEMPO NA EDUCAÇÃO:	10 anos
TEMPO NA ESCOLA:	6 anos
TEMPO COM ESSE SEGMENTO DE ENSINO:	4 anos

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

Quadro 7 – Professora B

4° ANO	
TURMA:	2 8 alunos
TEMPO NA EDUCAÇÃO:	4 anos
TEMPO NA ESCOLA:	2 anos
TEMPO COM ESSE SEGMENTO DE ENSINO:	1 ano

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

Quadro 8 -Professora C

5° ANO	
TURMA:	27 alunos
TEMPO NA EDUCAÇÃO:	12 anos
TEMPO NA ESCOLA:	2 anos
TEMPO COM ESSE SEGMENTO DE ENSINO:	4 anos

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

O terceiro momento de entrevistas foi com a coordenação e direção.

Quadro 9 - Coordenação

COORDENADORA	
TURMAS	11 turmas
TEMPO NA ESCOLA:	12 anos
TEMPO NA COORDENAÇÃO	11 anos

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

Quadro 10 - Direção

DIRETORA	
TEMPO NA ESCOLA:	12 anos
TEMPO NA DIREÇÃO	12 anos

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

Após a apresentação dos sujeitos da pesquisa, indicarei, no tópico seguinte, os instrumentos e as estratégias para coleta de dados que foram manejadas.

5.4 OS INSTRUMENTOS E AS ESTRATÉGIAS PARA A COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e a observação participante. No primeiro momento, para a parte teórica do desenvolvimento desta pesquisa, foram feitas leituras sobre práticas pedagógicas,

educação contextualizada, contexto, cultura escolar, currículo, identidade, evasão escolar e a relação professor-aluno.

Quando fomos para a parte empírica, examinei três documentos: o PPP da escola, o conjunto das atas com dados de dez anos de matrículas, expedições e alunos evadidos e o Planejamento Estratégico (PE). Os dois primeiros documentos foram propostos por nós, o PPP da escola e o conjunto das atas; já o terceiro, o PE, foi apresentado como estratégia para evitar a evasão escolar, pensado e elaborado no auge da pandemia, com o intuito de que as aulas remotas alcançassem todas as crianças.

Fui pessoalmente à escola durante uma semana, para conseguir ter acesso a esses materiais, e alguns não poderiam ser retirados de lá, como foi o caso das atas com os dados de alunos evadidos. Nem mesmo pude ler, avaliar esse conjunto de documentos: a diretora informou o quantitativo de alunos evadidos de forma verbalizada; presencialmente, em um dos encontros na instituição, ela mesma leu as informações, eu anotava no caderno de bordo.

Com a leitura do PPP, quis apreender o contexto em que a escola está inserida e como as particularidades do local são compreendidas. Por meio desse documento, foi possível investigar quais objetivos são priorizados pela instituição e quais eram as ações estabelecidas para nortear o processo de ensino e aprendizagem face às necessidades do alunado. Na análise das atas com dados de dez anos de matrículas, expedições e alunos evadidos, busquei entender o processo de evasão na instituição, atentando principalmente para a existência de retornos e procurando entender o porquê de isso ocorrer, o que levou aquela criança a se afastar da escola, bem como o que a trouxe de volta e, nesse meio termo, quais as ações da escola.

Na segunda fase da coleta, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, primeiro com os alunos, depois com as professoras e, por fim, com a coordenação e a direção. Na entrevista com as professoras, busquei obter informações sobre o fazer docente voltado para o contexto e as especificidades dos indivíduos, confrontando principalmente com o que dizem os principais atores desse estudo, as crianças. Na busca da compreensão do papel e do efeito da educação, perguntamos sobre quando elas conversam de perto ou não com os alunos, acatando também opiniões contrárias às perspectivas.

Na entrevista com a coordenação e direção, procurei enxergar como é pensada a integração e o engajamento dos alunos nos assuntos escolares, bem como identificar como as ações são pensadas, se em algum momento os problemas do contexto escolar são inseridos como pauta a serem problematizadas na sala de aula, como problemas existentes e necessários

a serem resolvidos, bem como se isso está se concretizando nas práticas didático-pedagógicas para evitar e diminuir o problema da evasão escolar.

As entrevistas foram realizadas individualmente e pelo uso de tecnologias móveis, devido a gravidade da situação de emergência sanitária. As entrevistas com os alunos e professoras aconteceram por áudios no aplicativo de bate-papo o *Whatsapp*, a coordenadora por chamada de voz e a diretora por chamada de vídeo.

Durante todas as entrevistas, foram surgindo mais e mais questões, que foram respondidas de forma bem espontânea, sendo possível adentrar de forma vagarosa, mas natural, as questões desejadas. Houve várias interrupções, mas cada vez que retornávamos era possível ir além, em conversas livres, porém norteados por um roteiro semiaberto. Nas entrevistas feitas com os alunos, 23 questões nortearam a conversa; já com as professoras, foram 16; com a coordenadora, 10; e 13 com a diretora.

Para Gil (1999, p. 120), nas entrevistas semiestruturadas, “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Dialogando com o autor, foi possível, no momento das entrevistas, deixar os participantes à vontade – a naturalidade com que eu falava da escola como egressa fez com que os sujeitos falassem mais abertamente sobre as questões, sem medo de represálias, o que ajudou também para que não me desviasse do objetivo proposto.

Na terceira fase, as aulas foram observadas durante seis meses, exatamente do mês de junho até o mês de dezembro de 2020. Foi uma etapa bastante delicada, pois a situação de aulas *online* já não deixava as professoras à vontade, elas sabiam que teriam que reinventar formas para atingir os objetivos propostos, e começar com alguém observando não seria fácil. Como já falado anteriormente, depois de ter o pedido de fazer parte dos grupos negado, combinamos que as professoras me enviassem *prints* e vídeos que elas ou as crianças enviassem para o grupo, e foi dessa forma que fiz as observações referentes às práticas das professoras.

Como não houve aulas presenciais, não foi possível acompanhar as atividades e eventos dentro e fora do espaço escolar; contudo, para estreitar ainda mais a minha intimidade com o contexto pesquisado, estive na escola conhecendo o interior e o exterior, as salas, a secretaria, compreendendo o espaço também como elo de reconhecimento e valorização dos sujeitos. Foi feito o uso de câmera fotográfica e celular para fazer registros de imagens nos momentos julgados mais importantes.

Como as observações se deram por meio tecnológico, foi preciso redobrar a atenção para o que se buscava perceber naqueles momentos. Então, foi elaborado um itinerário, marcando pontos a serem apreendidos. Foram eles: a) como se dava as práticas didático-pedagógicas; b) se existia motivação no fazer pedagógico; c) como era a relação professor-aluno; d) se havia dialogicidade e qual o lugar da educação contextualizada nesse processo; e) de que forma os professores estavam lidando com as aulas à distância.

Esse último ponto foi inserido nos quesitos para observação, porque o momento exigiu que assim fosse feito. Não seria possível concluir essa pesquisa fechando os olhos para o que estava acontecendo no momento e isso já me causou mais uma inquietação. Sim, pois sei que, muitas vezes, as instituições de ensino trabalham de modo automático – aulas, professores explicando, avaliações, notas, sempre numa mesma direção.

Escolas e professores tendem a não considerar o inesperado. E, em meio a uma situação que exigiu aulas remotas, como não atrelar a prática pedagógica a essa nova realidade? Nesse sentido, Morin (2015, p. 99), ao advertir sobre a postura de professores, afirma que “estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares”, e que, na visão de Curien, por ele citado, são comparados aos “lobos que urinam para marcar seu território e mordem os que nele penetram”.

Corroborando com Morin, muitos professores se apegam a uma única prática, a uma rigidez que muitas vezes se torna, apenas, um exercício que não proporciona bons retornos para seus alunos, mas, mesmo assim, eles não se desapegam porque muitos veem a escola apenas como depósito de conteúdos, de informações, local de reprodução, e não como local de tecer conhecimentos, de construir.

Portanto, o momento de observação foi o mais complexo, visto que não se tratou apenas de observar, presencialmente, professores e alunos na sala de aula. Era preciso estar atenta a cada gesto, fala e olhar, ou seja, ir além. Por exemplo, ver e rever vídeos, reler mensagens trocadas, ouvir áudios, e tudo isso colaborou para que os objetivos fossem alcançados, uma vez que:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p.25).

Concordando com Lüdke e André (1986), foi preciso, sim, um planejamento para poder fazer as observações; meu olhar de pesquisadora precisou estar mais rigoroso, mais

aguçado, visto que toda e quaisquer informações, ali, não iam passar facilmente por meus olhos. Além disso, para tentar ser fiel à observação participante e, ao mesmo tempo, dar mais consistência à coleta de dados, por várias vezes dialoguei com as professoras, levando em conta o que foi apresentado sobre o decorrer da aula.

Foi algo mais desafiante, através das telas, tentar perceber não somente as práticas desses profissionais, mas acompanhar se houve, por parte dos professores, o ato de inovar, de repensar as suas práticas, a fim de reforçar saberes adquiridos, bem como promover e incitar novos saberes por meio de estratégia de valorização de conhecimentos contínuos e mútuos, não apenas como cumprimento do seu ofício, mas, sobretudo, como compromisso de um fazer maior, ou seja, o ato de educar.

5.5 MÉTODO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Sabendo que esta pesquisa partiu da análise de dados quantitativos acerca do número de matrículas, expedições e alunos evadidos no período de 2009 a 2019, e, em seguida, da análise do PPP da escola, para que se tivesse a noção dos objetivos priorizados pela instituição e quais eram as ações estabelecidas para nortear o processo de ensino e aprendizagem em relação à contextualização do ensino para o combate da evasão escolar, afirmo que este estudo é de natureza quali-quantitativa.

Embora tenha partido dos dados quantitativos, a discussão gira em torno do contexto, da realidade das crianças e das práticas didático-pedagógicas voltadas para a contextualização do saber como meio para que os alunos vejam o território escolar como campo pertencente a eles, configurando-se, assim, em uma discussão qualitativa. Então, tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa ajudaram na construção desse trabalho.

No dizer de Gatti (2007, p. 29):

Quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e de outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si

Em conformidade com o que defendem os autores citados, acredito nesse processo de imbricamento, no qual dados quantitativos complementam a discussão qualitativa, dando significado e mais veracidade ao que se discute.

Nessa perspectiva, para detalhar esse estudo de caso com viés na Autoetnografia, as análises de dados foram feitas a partir da análise de conteúdo, visto que é uma metodologia de pesquisa usada para interpretar documentos de várias especificidades, sendo assim usada tanto em pesquisas qualitativas quanto quantitativas. “Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade” (MORAES, 1999, p.2).

A análise de conteúdo, à luz de Moraes (1999), é um processo sistematizado em cinco fases: a) *preparação das informações*, b) *unitarização ou transformação dos conteúdos em unidades*, c) *categorização ou transformação das unidades em categorias*, d) *descrição* e e) *interpretação*.

A preparação das informações tratou da separação dos diferentes documentos obtidos no processo da coleta de dados. Tratou-se de um apanhado, buscando identificar quais documentos realmente têm a ver com objetivos e a questão de pesquisa. Foi também realizado o processo de codificação, no qual, a partir das entrevistas, nomeamos os sujeitos participantes para melhor identificação no decorrer do processo de análise.

Na unitarização ou transformação dos conteúdos em unidades, procurei um acordo com os fundamentos da contextualização do saber: prática pedagógica, diálogo, transposição didática, pertencimento. Em seguida, na terceira fase, referente à categorização, optei por subdividi-la em quatro grandes tópicos, escolhidos segundo os objetivos e as questões das entrevistas: um panorama da evasão escolar no lócus da pesquisa, a motivação na prática pedagógica, a dialogicidade na relação professor-aluno e a percepção aluno, escola e território.

O desenredar dessas categorias será apresentado no decorrer do texto, buscando facilitar o entendimento das informações em um diálogo entre a teoria e a prática na preparação para a descrição e a interpretação dos dados, no intuito de responder aos questionamentos dispostos nesta investigação. Usei, também, a triangulação de dados que permitiu agrupar informações de fontes distintas, ou seja, é uma estratégia que visa a aprofundar o pesquisador na compreensão do que ele se propôs a investigar e, para isso, ela permite o uso de vários caminhos para se chegar ao conhecimento.

Para Yin (2005), esse método possibilita que o investigador confronte os dados, visto que ele está munido de várias informações e isso o ajudará a chegar a uma interpretação mais concisa sobre o fenômeno estudado, pois as fontes são diferentes, mas o objeto da pesquisa é

o mesmo tratado em todas as bases. Isso acarretará convergências ou divergências, cabendo ao pesquisador usá-las como estratégia para se chegar a um resultado

Apresento cada objetivo nos tópicos que se seguem, dialogando com e confrontando as informações adquiridas, extraíndo, desse contexto, uma interpretação para responder aos questionamentos iniciais

6 APRESENTANDO OS RESULTADOS: O PONTO DE (DES)ENCONTRO ENTRE OS DIVERSOS (CON)TEXTOS

Conforme especificado na introdução, este capítulo se destina a apresentar os resultados encontrados na pesquisa. Antes disso, faz-se necessário explicar o porquê de ter escolhido o título deste tópico.

Quando um pesquisador vai a campo, vai por algum motivo, alguma inquietação. E, por trás dessa inquietação, existe uma hipótese que o instiga a desvendar algo no território pesquisado, trazendo, à luz do conhecimento humano, uma única certeza, a de que ainda existe mais um caminho para se pensar o objeto de sua investigação.

Embora saiba que, ao final desta investigação, a hipótese que deu origem à sua busca não será confirmada – e, em muitos casos, não –, este pesquisador faz uso da sua percepção para repensar uma nova hipótese, e é nesse viés que se apresenta motivo para o *(des)encontro* posto acima.

Como a própria definição informa, a palavra pesquisar remete à busca por algo pouco conhecido ou totalmente desconhecido; o ato da pesquisa explicita a necessidade de o agente obter o conhecimento sobre algo (relações humanas, nações etc.) ou alguma coisa (fenômenos), sobre a realidade vivida. Para Demo (1987, p. 23), a “pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”.

Em se tratando de relações humanas e, mais especificamente, da realidade de uma dada escola, cabe reconhecermos a possibilidade de nos depararmos com um leque de variantes que influenciam e são influenciadas por e nesse meio. E é também nesse meio, nesse *contexto*, ou seja, através do contato com o cotidiano dos sujeitos observados, que encontrei os diversos *textos*. Aqui, denomino texto a todo meio capaz de passar informações:

Um texto é uma manifestação da linguagem. Pode ser definido como tudo aquilo que é dito por um emissor e interpretado por um receptor. Dessa forma, tudo que é interpretável é um texto. Outra forma de conceituação é que tudo aquilo que produz um sentido completo, que seja uma mensagem compreensível, é um texto. (MARINHO, 2021).

Em consonância com o autor supracitado, o texto, enquanto referencial para a compreensão das informações expostas, configura-se como algo que gera significação, o que se extrai a essência. É toda informação que incorpora sentido, que objetiva interação, comunicação. Consideramos texto tudo o que conseguimos perceber: gestos, sorrisos, os próprios sujeitos são textos, o que está escrito, o que se vê, o que se ouve, e o tudo mais que se pode identificar.

As salas de aula, mesmo vazias de alunos e professores, difundiam sinais das vivências, da realidade dos sujeitos através das paredes, das pinturas e ilustrações. Freire (1982, p. 2) diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O autor defende que a palavra mundo vem antes da palavra escrita e, por isso, a leitura não pode ser restrita apenas à decodificação dessa escrita. Pelo contrário, a leitura de mundo é essencial para compreender a escrita. Ambas são textos e, assim, complementam-se.

Então, no constructo das respostas que buscávamos, o conhecimento não se deu de forma isolada; o contexto e o texto fizeram um elo em uma troca de informações e, assim, emanaram o conhecimento. Morin (2011, p. 34), defende que “É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto o qual se anuncia”.

Concordando com o que Morin (2011) defende, afirmo que as unidades do conhecimento emergiram também através de áudios, vídeos, imagens, documentos, símbolos e todas as informações puderam ser interpretadas porque estavam situadas naquele contexto, estavam projetando a realidade objetiva, e eu, como “olheira”, como observadora participante, da mesma forma estava localizada e ciente da necessidade de abranger a relação tríade entre sujeitos, sociedade e meio ou território, para compreender esse contexto em si.

Para isso, deixar os leitores cientes da conexão que trouxe no início desse estudo entre prática pedagógica, educação contextualizada e evasão escolar. Contextualizarei essa relação para que as próximas informações sejam melhor apreendidas, visto que, ao contextualizar, segundo Tufano (2001, p. 41), objetiva-se:

[...]colocar algo em sintonia com o tempo e com o mundo, construímos bases sólidas para poder dissertar livremente sobre algo, preparamos o solo para criar um ambiente favorável, amigável e acolhedor para a construção do conhecimento. [...] é possível transmitir uma ideia e até perceber a sua captação por meio do olhar dos interlocutores.

Então, no intuito de esclarecer ainda mais o que vimos no campo de pesquisa, serei fiel à metodologia proposta, retornando algumas vezes ao discutido nos capítulos iniciais, para fundamentar o confronto entre o que encontrei e o que entendi como fundamentos da educação contextualizada.

6.1 UM PANORAMA DA EVASÃO ESCOLAR NO LÓCUS DA PESQUISA

Compreendemos os fundamentos primordiais da educação contextualizada centrados em quatro vertentes: 1) uma manifestação de intolerância às práticas e narrativas hegemônicas, 2) proposição inerente entre contexto e conteúdos, 3) prática pedagógica voltada para a compreensão do aluno como ator principal da sua história, além de 4) um ensino voltado para a descolonização dos seres, dos saberes, dos sentires e dos viveres. Para Braga (2007, p. 32), isso quer dizer que o “[...] processo educativo contextualizado implica uma metodologia de intervenção social que supõe um modo de conceber, aprender e (re)significar a realidade para nela atuar, visando a transformá-la”. É uma ideia de ressignificação política, econômica, cultural, social, ambiental; é dar um outro sentido, um novo sentido aos sujeitos que, aos olhos da sociedade, são vistos como piores, inferiores e marginais.¹⁰

Contextualizar é falar da terra, comunidade, escola, com a propriedade de quem tem o poder da fala e acredita que esses sejam, sim, locais de existência, permanência e, por isso, de convivência e resistência. É uma educação que possibilita o olhar para o que é nosso, o que é de casa como possível; é olhar para as crianças da periferia, do semiárido, como cidadãos com direitos iguais a qualquer outra criança do sul do país. É fazer educação com a mesma crença e vontade de uma planta que nasce em meio às pedras.

Freire (2000, p. 67) é categórico ao afirmar que, “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Com essa premissa, reflito sobre o papel da educação enquanto proposta na/da escola, a qual, ainda que alicerçada num contexto social difuso e dinâmico, apresenta fortes resistências aos cenários que estão para além dos seus muros.

¹⁰ Termo pejorativo que designa alguém ou algo periférico, afastado da ética moral, delinquente.

Dito de um outro modo, sabemos que a instituição escolar não pode e não conseguirá resolver todos os problemas presentes na sociedade. Por outro lado, eximir-se da função de mediadora dos conflitos existentes nos diversos contextos em que se insere poderá contribuir para um acentuado contraste socioeconômico. Toda vez que alguém fecha os olhos para os contextos em situações de vulnerabilidade, em que direitos sociais vitais como a educação, saúde, segurança, alimentação, moradia e trabalho são negados, produz e fortalece um desequilíbrio social em prol das desigualdades.

Defendo a existência de políticas públicas como forma de amparar famílias em situações menos favorecidas, no entanto não podemos ser convenientes com ações que maquiem os problemas existentes. É necessário que esses programas sejam fortalecidos, que se “toque na ferida” e, assim, se possa tratá-la, ao invés negligenciá-la.

Afinal, se não há diálogo sobre os problemas, nem se pensa em meios para que haja mudanças, a grosso modo se faz uma interpretação errônea da realidade. É preciso garantir direitos para que, de fato, a equidade ganhe espaço nos contextos esquecidos, sendo necessário entender os determinantes. Esse fortalecimento ao qual me refiro pode ser um contributo para a escola, preparando os sujeitos para findar o padrão segregador existente. Nos dizeres de Arroyo (2018, p. 16):

À medida que superarmos visões moralizantes e individuais da produção da pobreza, estaremos abertos a reconhecer que a pobreza e as desigualdades sociais, raciais e de gênero estão associadas ao padrão de poder-dominância-subalternização vigente na sociedade. Certos coletivos sociais, raciais e de gênero se perpetuam concentrando o poder, a renda, a terra, a riqueza, o conhecimento, a justiça, a força, enquanto os coletivos pobres são mantidos como subalternos e marginais.

Fortalecendo a ideia do autor, defendemos que, numa sociedade com fortes relações de desigualdades, não nos satisfaz apenas saber que há escolas; instiga-nos entender de que forma a sua postura vem colaborando para a mudança desse retrato desigual. A escola está para a sociedade da mesma maneira que a sociedade está para a escola, e vice-versa.

Por isso, o processo de ensino e aprendizagem precisa estar alinhado com um fazer consciente e responsável, de quem não somente transmite conteúdos e ideias para serem reproduzidas, mas de quem assume parte da responsabilidade com a transformação social e local. Essa ação pode se tornar ainda mais possível assim que a escola conseguir solucionar velhos e persistentes problemas, entre eles a evasão, ou seja, garantir, além do acesso à educação, a permanência e sua conclusão.

Diante dessa proposição, para responder ao objetivo, elenco, além dos documentos com os dados da instituição, questões utilizadas nas entrevistas, conforme o quadro abaixo:

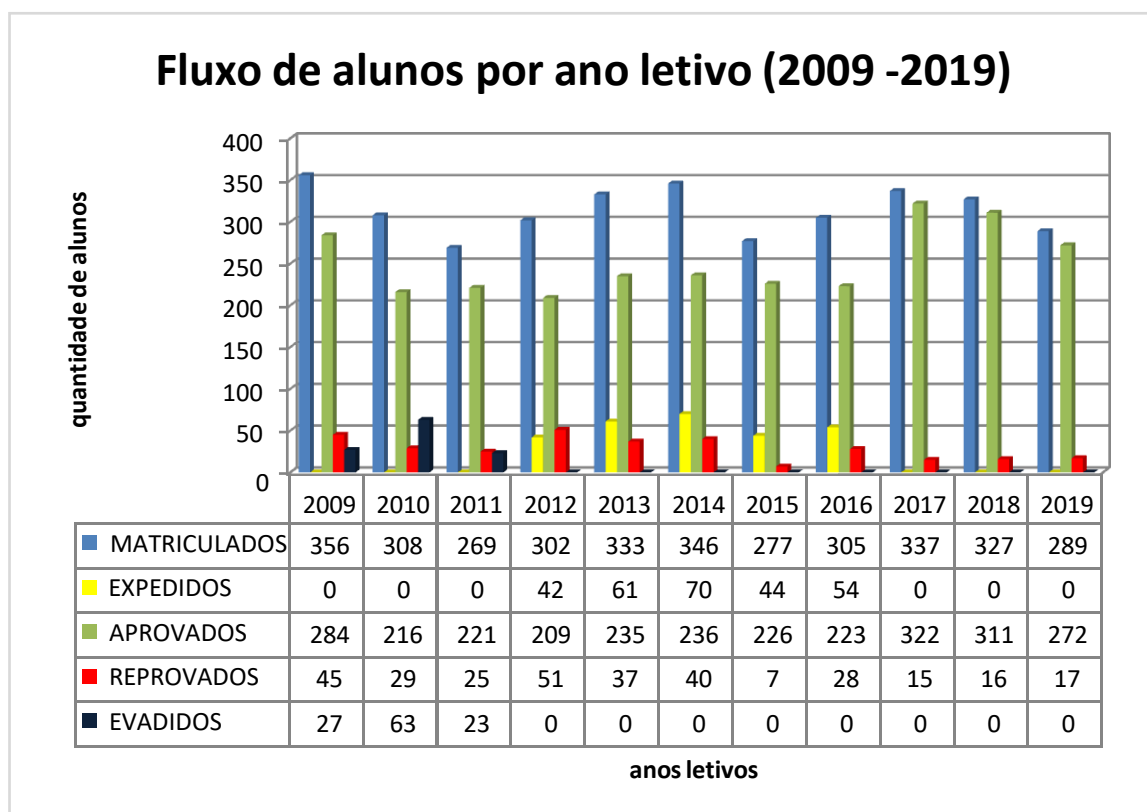
Quadro 11 - Categoria de análise 1

OBJETIVO	CATEGORIA
Especificar os dados de evasão escolar na instituição, considerando a última década.	Um panorama da evasão escolar.
QUESTÕES	
Direção A evasão escolar é considerada um problema nesta escola? Por quê? Há alunos que saem e depois voltam? A escola acredita que vale a pena acolher esse aluno novamente? Por quê?	

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

Dessa forma, neste espaço, traço um panorama do quantitativo de alunos matriculados, expedidos e evadidos do ano de 2009 até 2019 da instituição escolar pesquisada e, em contraponto, mais adiante, situarei o leitor acerca das propostas que vêm sendo realizadas para a possível reintegração dos alunos no espaço escolar.

Figura 5- Fluxo dos anos letivos da escola pesquisada



Fonte: Organizado e elaborado pela própria autora, com dados obtidos da própria escola.

De acordo com as informações expostas no gráfico, temos um quantitativo muito baixo no quadro de evasão escolar. Do ano de 2009 até o ano de 2019, apenas três anos apresentam dados com a existência desse fator. Do ano de 2012 ao ano de 2019, a taxa de alunos que se afastaram da escola aparece como um campo zerado.

Segundo a gestora da instituição, o fenômeno da evasão escolar é um problema superado através de medidas desenvolvidas com o auxílio da sua própria equipe de educadores (as). Em sua fala, ela destaca que, “nesta escola, não há um índice elevado de evasão; quando o aluno desaparece, a escola toma as devidas providências, ligações, visitas domiciliares” (DIRETORA, 2020).

Ao observar os três primeiros anos letivos (2009, 2010 e 2011) considerados pela pesquisa, referentes aos dados de evasão dessa instituição de ensino, notei uma oscilação entre baixa (26 alunos), alta (63 alunos) e novamente baixa (23 alunos), respectivamente, com tendência a uma acentuada queda nos anos posteriores.

Ao converter esses dados em porcentagem, pode-se dizer que, dos 356 alunos matriculados no ano de 2009, aproximadamente 7,5% desse foram considerados evadidos ao passo que, dos 308 que tiveram acesso à educação nessa escola em 2010, cerca de 20,4% não retornaram ao ambiente de ensino para dar continuidade aos estudos. Ainda com dados

Seguimos uma sistemática da Secretaria de Educação, o aluno que falta cinco vezes consecutivas, sem nenhuma justificativa, vamos à casa dessa criança com um termo de responsabilidade para os pais assinarem. Realizamos quatro visitas mensais e vamos anotando cada informação, as fichas contêm itens que devem ser avaliados pelo coordenador, seguido de intervenções que possam melhorar essas relações, caso seja necessário. Esgotando todas essas possibilidades, acionamos o conselho tutelar e vamos mais uma vez conversar com essas famílias. A partir daí, o programa BuscaAtiva auxilia no processo com o que for possível. Psicólogo, acompanhamento para aqueles que estão fazendo uso de entorpecentes, enfim... Não paramos até resgatar essas crianças.

Diante dessas explicações, indaguei, ainda, sobre a implantação do programa apenas no final de 2018, o que destoa do registro do número de evadidos como zerado em 2012, seis anos antes da sua adesão. Foi dito o seguinte:

Nunca esperamos ações da secretaria de educação ou do governo federal. Eu acho que o problema é nosso! E se é nosso, não podemos ficar esperando vir gente de fora para resolver. Acionamos, sim, os órgãos competentes, mas os primeiros passos nós, como família e escola, temos que dar. Então, o Busca Ativa chegou mais como um aliado e vem dando certo essa estratégia de muitas mãos! (DIRETORA, 2020)

Preciso enfatizar que não é interesse desta pesquisa discutir a veracidade dos dados oficiais coletados na própria escola, mas, como pesquisadora, meu dever é perguntar para que se possa discorrer sobre o assunto com clareza, pois, à medida que se conhece o contexto e se tem noção da precarização do acesso a renda, saúde, cultura, da predominância do uso de drogas e violência, percebendo-se isso nas falas dos sujeitos, sente-se ainda maior necessidade de analisar, a fundo, todas as informações transmitidas.

É dentro da escola que os problemas sociais ficam mais visíveis. O Unicef (2012, p. 10) salienta que “[...] os indicadores mostram que os grupos mais vulneráveis são aqueles historicamente excluídos da sociedade brasileira: as populações negra e indígena, as pessoas com deficiência, as que vivem nas zonas rurais e as de famílias com baixa renda”. Quero dizer, com isso, que quanto mais os sujeitos são expostos a situações de precariedade, mais prejudicados eles irão ser.

Ao refletir sobre esse aspecto, que a escola se encontra situada em um contexto de vulnerabilidade, a gestão diz ser um problema ainda bem difícil de solucionar, que não é fácil tentar fazer educação como um direito de todos, mas é dessa forma, “remando contra a maré”, que ela tem trabalhado:

Não é que não tenha crianças que falem, que passem dias e até meses sem vir para a escola. O que acontece é que, à medida que um menino se afasta, logo agimos. Ver a escola e as salas cheias de alunos, mas saber que algum aluno acreditou na educação

e se deu uma nova chance, é muito gratificante! Vale sim a pena trazê-los de volta!
(DIRETORA, 2020)

Portanto, partindo dessa perspectiva de reintegração, a que se refere a Diretora, que abordarei, no próximo tópico, como as práticas pedagógicas estão postas diante de tal desafio, pois não se fala somente da reintegração, mas também da motivação para que esse aluno não queira se desintegrar.

6.2 COMO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SE CONFIGURAM

O PPP é considerado o documento que identifica uma instituição, visto que é um conjunto de práticas que precisam ser elaboradas com a contribuição de toda equipe escolar a partir de uma leitura da realidade. Nele, deve haver ações a partir dos princípios filosóficos, epistemológicos e políticos da sociedade em que a escola está inserida, trazendo discussões que salientem os problemas educacionais da comunidade, que desencadeiem, tire as “amarras” que o discurso e as práticas hegemônicas e capitalistas impõem à população. Quando se enxerga a realidade concreta, há mais probabilidades de criar possibilidades de intervir nesse contexto, pois:

[...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE *apud* BRANDÃO, 2001, p. 44).

Dialogando com os autores acima, saliento a importância de considerar as visões de todo corpo escolar, pois cada cenário é observado de forma subjetiva por cada sujeito. É preciso conhecer, de fato, a realidade de que a escola faz parte, conhecer a partir de experiências vistas, ouvidas e vividas.

Dessa forma, sabendo da importância desse documento, parto da sua leitura para responder ao objetivo proposto. Ao mesmo tempo, norteio minha abordagem relacionando pontos observados no documento e a organização do quadro abaixo:

Quadro 12 - Categoria de análise 2

<p>OBJETIVO Investigar se as práticas didático-pedagógicas se orientam para a motivação e consequente (re)integração dos alunos com a</p>	<p>Categoria: a motivação na prática pedagógica.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------

escola.		
QUESTOES		
Diretora Como são pensados os projetos desenvolvidos? Envolvem a comunidade escolar e as famílias? Já houve oficinas pedagógicas voltadas para os problemas sociais do contexto em que a escola está localizada? Descreva-as.	Como é o investimento em tecnologia? A senhora acredita que essa pode ser uma metodologia capaz de despertar o interesse dos alunos em querer estar na escola?	A gestão consegue observar quais as causas que afastam os alunos do espaço escolar? De que forma? Como os professores são orientados para a construção e adequação da metodologia e prática didático-pedagógica?
Coordenadora Nas reuniões com as famílias, as questões sociais são discutidas como algo que precisa ser entendido e trabalhado também no espaço escolar? Por quê?	Alunos Vocês têm alguma aula diferente com jogos, brincadeiras, sala de computação? A escola já te levou para algum passeio fora dela? Para onde? Você gostou? Você gosta do jeito que está sendo as aulas? Você acha que está aprendendo?	

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

Assim, além das questões mostradas acima, elenquei alguns pontos que julguei pertinentes analisar, tais como: planejamento (marco operacional), ações didático-pedagógicas, proposta pedagógica curricular e o plano de ação da escola.

Quanto ao planejamento (marco operacional), encontrei um discurso que envolve a observação atenta da realidade em que a escola está inserida, além de objetivos traçados conforme a necessidade do que se percebeu após a observação. A comunidade é posta como meio e fim para concretização dos objetivos, visto que é ela que indica, por meio dos alunos, os pontos a serem priorizados. Entre as principais metas destacadas, estão as indicadas no Quadro 13:

Quadro13 -Metas do Marco Operacional

Promoção de palestras diversificadas com temas que envolvam a comunidade, professores e alunos, tais como drogas, vocação profissional etc.
Dinamização de atividades extraclasse envolvendo a comunidade.
Incentivo à participação em atividades e campanhas promovidas pela comunidade.
Incentivo ao trabalho coletivo com toda a comunidade escolar, promovendo maior aproximação entre pais e professores, com o fim de propiciar a educação conjunta.

Fonte: PPP da Escola

Como visto, há uma compatibilidade no discurso que aproxima comunidade, família e escola, em que se percebe a preocupação com o papel da educação, da escola como instituição para a sociedade, na qual as bases de sustentação são sistematizadas envolvendo os problemas e desafios que abrangem o território pertencente a ela.

Segundo a Diretora (2020):

Os projetos desenvolvidos na escola geralmente envolvem as famílias dos alunos, pois estes projetos têm as culminâncias e, assim, os pais são convidados para fazer parte desses momentos na escola, como também das datas comemorativas durante o ano letivo. Buscamos estar ao máximo próximos da comunidade e dos pais, a escola precisa da ajuda da comunidade que ela atende e a comunidade também precisa da escola para fazer, da população, cidadãos melhores. É, na verdade, uma troca.

Discutir temas como droga e violência na comunidade, propor a reflexão sobre vocação profissional, é dividir e compartilhar, de fato, a realidade da rua em contraponto ao que a escola pode proporcionar a esses sujeitos. Para a coordenadora da instituição, fechar os olhos para o problema só desencadearia mais problemas, visto que, se escola e a comunidade são dependentes uma da outra, o desmoronamento de uma acarretará, também, na queda da outra.

Nas palavras da Coordenadora (2020), também por mim entrevistada:

Não dá pra dissociar as questões sociais dos alunos e o processo de aprendizagem, porque uma interfere na outra, concomitantemente. Problemas sociais, uso de droga, fome, violência doméstica, precisam ser tratados na escola, também. Até porque, quando se tem um aluno agressor, é porque certamente esse menino é a vítima em casa. E se a escola não cuidar disso, quem vai cuidar? As reuniões costumam ser bem carregadas; eu, juntamente com a direção, faço questão de “lavar a roupa suja”, de falar abertamente com cada família sobre os reais problemas. Não podemos fugir! Até porque, quanto mais fugimos da realidade, mais ela nos perseguirá, e isso só tende a aumentar, a destruir infâncias, lares, famílias e, conseqüentemente, a escola. Porque somos como uma pirâmide, uma coluna que se encosta na outra, é preciso que todos estejam fortes para continuar de pé.

Essas falas reforçam a importância dessa interação que busca dar real consistência a uma sociedade igualitária, que intenta que a educação possa alcançar os diversos espaços, fazendo da escola o principal meio desmistificador e desalienante. Para isso, faz-se necessário buscar meios para instigar os pontos positivos desse contexto; é preciso mostrar que os problemas da periferia são reais, mas os recursos para contornar a situação existem, sim, e são os próprios alunos e a comunidade. Os problemas são reais, mas existem, também, sujeitos reais, com soluções reais. A escola precisa promover momentos que instiguem os pontos positivos, os talentos, as vocações dos alunos para que possam acreditar neles mesmos como capazes se se “salvarem”. Sobre esse incentivo, a Diretora (2020) afirma:

Nós estamos sempre atentos a isso, a promover ações que mostrem não somente as cinzas e a escuridão de um contexto esquecido. Desejamos preparar os nossos alunos para não somente viverem nesse espaço, mas para que eles mesmos criem a sua maneira de viver. Aqui na escola, tivemos alguns programas como o Mais Educação, que desenvolveu muitas atividades, como teatro, pintura, letramento, capoeira, música, entre outras. Com essas oficinas, os alunos ficavam na escola por mais 3 horas diárias para desenvolverem tais oficinas do Programa. Era muito satisfatório não somente para eles, mas também para nós, docentes e direção; é bom ver a “nossa cria” dar esses passos de libertação. O programa acabou em 2019 e, hoje, como oficina, temos somente a capoeira, uma lembrança boa do programa. As aulas são abertas para a comunidade em geral, participam alunos, ex-alunos, pais de alunos, enfim. É uma marca histórica, costume dos nossos antepassados, e conseguimos manter isso vivo!

A capoeira, além de ser uma prática de atividade física considerada no segmento da dança, do jogo e da luta, é uma manifestação cultural que integra a comunidade local.

Na fala de alguns alunos, pude perceber o quanto é importante continuar com essa atividade na escola, pois além de ser uma maneira de inclusão social, é também mais uma inovação pedagógica. Participar da capoeira os faz interagir e adquirir aprendizados que podem ser incorporados à sala de aula. Das 14 crianças entrevistadas, três participam ativamente das aulas e uma participa assistindo. Sobre esse momento que a escola propõe elas falam que:

Aluno 5: Eu venho há algum tempo pra capoeira, ainda estou aprendendo. É muito bom poder brincar!

Aluno 7: Eu venho com meu tio sempre que tem capoeira, é bom lutar. A gente luta, mas não briga, é de brincadeira. Temos que cumprimentar um ao outro, na chegada e na saída, mesmo que ainda “teja” com raiva dele.

Aluno 8: Eu venho assistir, não entrei ainda na roda, mas tenho vontade.

Aluno 11: Eu jogo capoeira, às vezes eles me olham com jeito feio, porque tem mais menino. Mas mesmo assim eu vou, as meninas também jogam bem!

A capoeira é uma atividade pedagógica com fundamentos na história da sociedade e valorização da diversidade étnico-racial. Além disso, o fato de ser uma luta considerada masculina e haver meninas participando é mais uma questão a se trabalhar com as crianças, o espaço conquistado pelas mulheres nos dias atuais. Isso pode ser trabalhado e discutido, unindo-se a prática da capoeira à noção de respeito aos colegas e ao conhecimento da história que não aprendemos nos livros.

Nas ações didático-pedagógicas, dentre as metas estabelecidas, também encontramos algumas que condizem com a aproximação dos conteúdos às realidades dos alunos, bem como estratégias para inovar a prática pedagógica.

O Quadro 14 trata das metas didático-pedagógicas:

Quadro 14 - Metas didático-pedagógicas

Favorecimento e incentivo ao desenvolvimento de metodologias diversificadas em sala de aula, envolvendo aulas de laboratório de informática, maior uso dos recursos audiovisuais, pesquisas bibliográficas e outros.
Valorização do aluno, promovendo maior envolvimento nas atividades escolares, bem como a valorização da escola.
Promoção de formas diversificadas de recuperação de estudos e acompanhamento da aprendizagem do aluno.
Realização de aulas práticas no laboratório de informática e quadras, atendendo ao conteúdo.
Realização de atividades extraclasse, como passeios, excursões, feiras e festas culturais. Maior aproximação dos conteúdos à realidade dos alunos, com vistas a aproximar a aprendizagem de situações reais de vida.
Incentivo à dinamização do conselho de classe, com vistas a promover a reflexão do professor, a autoavaliação e propostas de intervenção na sala que visem à melhoria da aprendizagem.

Fonte: PPP da Escola

Nessa questão, confrontamos as falas da direção e de alguns alunos, visto que tanto a tecnologia quanto as atividades extraclasse são inovações pedagógicas e meios para aproximação do aluno, para que ele queira pertencer à escola.

A Diretora (2020) pontua que:

A escola recebeu, do Ministério da Educação, todo o material para composição da sala de recursos tecnológicos, como computadores, monitores, mesas, cadeiras e estabilizadores. Com isso, a Secretaria de Educação enviou para a escola uma professora de Educação Tecnológica para ministrar as aulas com os alunos através de programas e, em conformidade, com o conteúdo do professor em sala de aula. Mediante tais recursos, os alunos desenvolvem melhor a aprendizagem e o interesse em permanecer na escola. A tecnologia é um espaço de inovação pedagógica que desperta, no aluno, o gosto pela leitura e escrita.

Adotar outras estratégias de ensino que tirem o peso de dar conta de atividades repetidas e cansativas em um quadro branco e salas silenciosas traz, não só para o aluno, mas também para os professores, uma maneira diferenciada de trocar conhecimentos. O ponto negativo é que essas atividades acontecem com pouca frequência. Dos alunos entrevistados, quase todos acham essa aula escassa.

Propus a seguinte pergunta aos alunos: você tem alguma aula diferente com jogos, brincadeiras, sala de computação? As respostas colhidas foram:

Aluno 1-Não, acho que não.

Aluno 2-Não, não que eu vi. Ela não fez, não.

Aluno 3-Sim, tem brincadeiras e jogos.

Aluno 4- Quando tinha aula, não. Agora, com aula pelo celular, aí ela manda brincadeiras.

Aluno 5-Tem, é bom quando a gente vai pra lá

Aluno 6- A gente mexe, uma vez na semana, no computador, e as aulas na sala de aula normal também são divertidas.

Aluno 7 - Sim, tem sala de computação. Mas não é todo dia que a gente pode mexer, é uma vez no mês, eu acho... Mas a professora faz brincadeira na sala, também.

Aluno 8-Tem.

Aluno 9- Tem, a gente pode usar só um dia.

Aluno 10-Tem, mas quase não vamos.

Aluno 11-Tem. Tem dia que vamos pra lá.

Aluno 12-Eu gosto da aula no computador, é divertido!

Aluno 13-Sim, tem uma sala com computador, é bom...

Aluno 14-Eu não me lembro.

Diante das respostas, vemos que entre os alunos 1 e 5, dois dizem que não existem ou não se lembram de momentos lúdicos ou da sala de computação. Dos alunos 6 ao 10, todos afirmam que têm aulas com computador e dois relatam ter brincadeiras nas aulas. Do aluno 11 ao 14, apenas um diz não se lembrar de brincadeiras e computador, porém é notável, em todas as falas, que esses momentos ainda acontecem em pouca quantidade.

Ainda sobre proporcionar aos alunos outros espaços de aprendizagens, perguntei se a escola os levou para algum passeio fora dela. Apenas cinco alunos disseram ter participado de dois ou três eventos desse. E a resposta de um deles chamou atenção: “Tem passeios, uns quatro, eu acho. Mas só fui duas vezes, eu não tinha o dinheiro pra ir das outras vezes” (ALUNO14, 2020). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sair da sala de aula, possibilitar que os alunos conheçam outros lugares, é proporcionar que eles relacionem as realidades vividas ao que é posto em aula. Isso facilitará a

assimilação dos conteúdos e ajudará no olhar dos alunos para todo ambiente como propício e abundante de conhecimento. Quando o aluno é privado disso, justamente pela sua condição econômica, é fortalecida, nele, a ideia de exclusão pelo que ele é ou não tem, e isso vai de encontro ao que defende a educação contextualizada.

Na Proposta Pedagógica Curricular, o documento traz os referências dos PCN para fundamentar a aprendizagem significativa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para falar do elo entre os conteúdos dos componentes curriculares e os contextos dos alunos, interdisciplinaridade, motivação da aprendizagem, recursos didáticos e tecnológicos, e a formação continuada de professores para o encontro entre o ato pedagógico e a formação e transformação dos alunos. Assim, conforme a Diretora (2020):

Os professores são orientados, na sua prática pedagógica, pelas formações continuadas realizadas pela Secretaria de Educação e pela coordenadora pedagógica que, constantemente, traz para os professores os caminhos que devem seguir para uma aprendizagem eficaz dos alunos.

A formação continuada é uma questão fundamental para a melhoria da educação. Se há meios para aperfeiçoar a prática docente e se há mobilização para que isso aconteça, entende-se que o que se tem ainda não é suficiente para os novos desafios que surgem conforme a sociedade vai se modificando. A prática pedagógica e os recursos didáticos precisam encontrar as necessidades e adversidades dos contextos; é preciso haver não só a transposição didática, mas, antes disso, a transformação de pensamento de quem faz a educação.

No Plano de Ação da Escola, no que diz respeito à frequência do aluno, encontram-se as seguintes proposições:

Quadro 15 - Plano de Ações

Visitar o domicílio com o Termo de Compromisso dos Pais em mãos e realizar ligações telefônicas.
Enviar ofício para o Conselho Tutelar e Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), quando o aluno não retornar à escola.
Propor ações que estimulem a presença da família na escola.

Fonte: PPP da Escola

Considero importante transcrever a seguinte fala da Diretora (2020):

Eu observo, através da frequência dos alunos, registradas nos diários de classe, quando o aluno está afastado da escola, para trazê-lo de volta em tempo hábil, pois quando o aluno demonstra desinteresse pela escola, é preciso acompanhá-lo para perceber se ele não está envolvido com drogas, lícitas ou ilícitas; geralmente, tais problemas são consequentes da falta de estrutura familiar.

Esse empenho em não deixar o aluno sair do seio da escola é determinante para que o aluno sinta que é importante para a escola. Sabemos que, em um contexto no qual o poder público não supre as necessidades existentes dos que se encontram “à margem”, as ações que vêm da escola são fundamentais para que essa população seja resiliente.

O planejamento estratégico na pandemia foi elaborado como forma de conciliar o compromisso com a sociedade na garantia do direito à educação, ao mesmo tempo em que se ajustou às exigências estabelecidas pelos protocolos de segurança sanitária contra a proliferação da Covid-19. Consciente da atual e persistente agravante realidade na saúde pública, não só na cidade, mas também no país e no mundo todo, é de suma importância a elaboração de novas estratégias de convivência e interação.

Nesse caminho, deparei-me com ferramentas bastante exigidas na contemporaneidade, no entanto pouco ou mal utilizadas nas escolas públicas, a exemplo das novas tecnologias. Para atender à nova realidade mundial, foi preciso colocar em prática o que se discute há tempos na área da educação: a inserção das tecnologias como método para tornar as aulas mais dinâmicas, menos cansativas e até mais próximas dos contextos de alguns alunos. E não é só isso: as tecnologias, além de inovarem a prática pedagógica, possibilitam a interação em rede e a aprendizagem coletiva. Para Levy (1995, p. 144):

As coletividades cognitivas se auto-organizam, se mantêm e se transformam através do envolvimento permanente dos indivíduos que as compõem. Mas estas coletividades não são constituídas apenas por seres humanos. Nós vimos que as técnicas de comunicação e de processamento das representações também desempenham, nelas, um papel igualmente essencial. É preciso ainda ampliar as coletividades cognitivas às outras técnicas, e mesmo a todos os elementos do universo físico que as ações humanas implicam.

O que Levy (1995) chama de coletividades cognitivas, entendo como o compartilhamento de conhecimentos considerando o processo educativo viável em todos os espaços, em uma rede de conhecimento que engloba os sujeitos, o meio e os diversos tipos de códigos-símbolos em uma comunicação, entre estímulos, discursos e respostas. Essa comunicação, a qual era a única relação possível no momento entre professores e alunos, precisou ser muito mais do que simples conversas através das mídias. Para Kaplún (2010, p. 174):

É fundamental ultrapassar esta redutora e postular que a Comunicação abarca certamente o campo da mídia, mas não apenas esta área: abarca também, e em lugar privilegiado, o tipo de comunicação presente em todo processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego de meios. Isso implica considerar a Comunicação não como um mero midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo um componente pedagógico.

Com respaldo nessa afirmação, afirmo que o processo educativo exigiu a ultrapassagem das simples conversas com as mídias para que, através delas, fosse possibilitada a interação e a reflexão em diálogos para a construção do saber. Esse meio midiático, foi antes de tudo, o meio pedagógico possível e com uma responsabilidade maior, pois o desafio não era apenas inserir as tecnologias nas salas de aulas, mas fazer da tecnologia a própria aula para que, assim, os(as) meninos(as) não só se sentissem motivados, mas de fato encontrassem os conteúdos pragmáticos apresentados nas realidades. O mais interessante não era o meio de comunicação, mas como essa comunicação estava acontecendo.

Se, antes da pandemia, o professor estava preocupado em inovar a sua prática para manter os alunos no seio escolar, agora, muito mais, essa prática deveria estar mais próxima, apesar da distância. Além disso, a rotina de trabalho em espaços fechados comumente desenvolvidos em salas de aula teve que sofrer mutação, fazendo da casa dos alunos uma extensão da própria escola.

Nesse último aspecto, apresenta-se um paradoxo, pois, de um lado, tem-se a necessidade de convocar as famílias para contribuírem ativamente na educação escolar dos educandos e, de outro, a realidade em que essas famílias se encontram, não dispendo de recursos materiais e conhecimento para tal tarefa. Das salas observadas, obtive o seguinte resultado, expresso na Figura 19:

Figura 6- Disposição das atividades escolares durante a Pandemia

Turma do 3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Do total de 26 alunos: • 20 assistiram às aulas no portal; • 13 pegaram os blocos de atividades na escola; • 2 receberam as atividades em casa; • 10 interagiram com a professora pelo <i>whatsap</i>; • 2 não participaram das aulas por nenhum meio.
Turma do 4º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Do total de 28 alunos: • 14 assistiram às aulas no portal; • 16 pegaram os blocos de notas na escola; • 7 receberam as atividade em casa; • 7 interagiram com a professora pelo <i>whatsap</i>; • 3 não participaram das aulas por nenhum meio.
Turma do 5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Do total de 27 alunos: • 8 assistiram às aulas no portal; • 10 pegaram os blocos de notas na escola; • 2 alunos receberam as atividade em casa; • 14 interagiram com a professora pelo <i>whatsap</i>; • 5 alunos não participaram das aulas por nenhum meio.

Fonte: Organizado e elaborado pela própria autora, a partir dos dados da própria escola pesquisada.

Ao contatar os alunos que não participavam nem das aulas do portal, nem das aulas no grupo de *watsapp*, constatou-se que a maioria compartilhava dos mesmos motivos: as famílias alegaram que não tinham acesso à internet ou, mesmo, que não tinham celulares e nem computadores. Outras famílias explicavam que, na casa, eram de três a quatro crianças para usar apenas um celular, o que impossibilitava a participação de todos nas atividades. Então, a escola criou blocos de atividades com os assuntos voltados para as mesmas temáticas das aulas do portal. Essas atividades eram entregues a cada quinze dias na escola, mas, mesmo assim, o número de alunos atendidos ainda era muito baixo.

Mais uma vez, essas famílias foram encontradas pela escola e justificaram que o motivo do não comparecimento para pegar os blocos de atividades era que dependiam do transporte escolar, já que moravam em residenciais do programa “Minha casa, minha vida”,¹¹ que ficam distantes da escola. Outros pais justificavam ser analfabetos ou ter pouca

¹¹ Programa criado pelo Governo Federal, em 2009, para ajudar famílias a adquirirem a casa própria, tornando mais acessíveis as propostas de financiamento dos imóveis.

escolaridade e que não conseguiam acompanhar as tarefas, por isso se isentaram disso. Então, no mês de julho, foi implementado o bloco de atividades itinerante, no qual a Seduc e a equipe escolar foram às casas das crianças entregar as atividades pessoalmente.

Essa entrega de atividades, com a presença da Seduc, aconteceu apenas uma vez, depois ficou a critério e prática de cada professor. Alguns continuaram fazendo essas visitas, dispuseram-se a ir à casa dos alunos que não conseguiam acompanhar as aulas até o término do ano letivo. Essa iniciativa, ao meu ver, foi algo bem pensado para fazer com que os alunos sem meios para assistir às aulas virtuais ou conseguir ir até à escola para receber as atividades tivessem acesso à educação. Porém, por ter sido feita apenas algumas vezes e por poucos professores, não conseguiu alcançar a todos. Pensamos que, em um trabalho mais articulado, em equipe, os resultados teriam sido melhores.

Em conversa com os alunos da pesquisa sobre as aulas *online*, eles se mostraram resistentes e quase todos alegaram insatisfação, bem como que não conseguiam aprender.

Eis as falas de cada um deles a esse respeito:

Aluno 1: Era bem melhor antes! É chato essas aulas pelo celular! Eu acho que estou ficando pior...

Aluno 2: Eu não estou gostando, eu nem sei como perguntar nada, é ruim...

Aluno 3: É só um pouco bom. É diferente da escola.

Aluno 4: Hum, gosto não... Só estou aprendendo um pouco, bem pouquinho...

Aluno 5: Não, eu não gosto não. Não tem nem comparação! É muito difícil, a explicação é diferente. E nem todo dia tem internet, aí fica mais ruim.

Aluno 6: Eu quero que volte logo as aulas, não da assim.

Aluno 7: Oh meu DEUS! É ruim demais! Eu não aprendo muito.

Aluno 8: Eu gosto da minha professora, mas essas aulas não é boa não.

Aluno 9: Eu quase não assisto porque tenho que dividir o celular com minhas irmãs. Aprendo só um pouco.

Aluno 10: A internet é ruim, não aprendo nada.

Aluno 11: Eu prefiro na escola, lá eu aprendo mais.

Aluno 12: Eu acho que aprendo, mas não gosto.

Aluno 13: Não, mas acho que estou aprendendo porque estudo sozinho

Aluno 14: Eu não estou aprendendo nada, as vezes acho que estou é esquecendo.

O PEP pleiteou, também, que as famílias estivessem presentes para auxiliar nesse papel. E aos alunos que estiveram mais distantes, as ações da Busca Ativa precisaram ser intensificadas. Dentre as metas estabelecidas, destaco as mencionadas no Quadro 16:

Quadro16 -Metas doPEP

- Acompanhamento com ligações telefônicas, visitas domiciliares e pelo *WhatsApp* para os pais dos alunos que não estão acessando o portal de aulas em rede e, por sua vez, não realizam os desafios;
- conscientizaçãodos pais sobre a importância das atividades do portal de aulas em rede e dos blocos de atividades entregues aos pais, semanalmente, na escola;
- busca ativa do aluno na residência, quinzenalmente, para os alunos que não acessam o portal, para entregar os blocos de atividades.
- atendimento aos pais num diálogo constante através do *WhatsApp*, no grupo da escola e no grupo das professoras, para que o aluno não se distancie da escola mesmo neste período de pandemia.

Fonte: PPP da Escola

Percebo que o PEP tornou mais frequentes as ações da Busca Ativa. Antes, havia um processo burocrático em que as escolas colocavam em uma plataforma o nome dos alunos evadidos. A partir daí, era feita uma análise em que eram selecionados os casos aceitos ou rejeitados. Só depois disso, as equipes iam em busca da reintegração dos alunos. No cenário de pandemia, a cada quinze dias, professores e direção se mobilizavam para encontrar os alunos que não compareciam no portal e nem na escola para pegar os blocos de atividades. Sem análise prévia, a ausência dos alunos era o motivo justificável para procurá-los e ajudá-los de alguma forma. Lensky (2006, p. 88) acredita que,

[...] mais do que uma política social, a presença à escola é entendida como um direito daquelas camadas da população que, sistematicamente, foram e têm sido excluídas do acesso ao saber. A aprendizagem é/deveria ser uma consequência da permanência na escola. Essa ligação „indesligável“ entre assiduidade e aprendizagem, por enquanto, é a única forma de garantir direitos à infância e juventude brasileira destituída de cidadania.

Para garantir o direito à permanência dos alunos na escola e à aprendizagem, as práticas escolares e pedagógicas precisam ser mediadoras nesse papel. Esse é o propósito que move toda essa discussão. As práticas pedagógicas baseadas na contextualização do saber, na relação de diálogo entre professor, aluno e comunidade são fatores contributivos na diminuição da evasão escolar, na aprendizagem significativa e, principalmente, na equalização de uma sociedade.

6.2.1 Sobre a observação

No primeiro mês de observação, as professoras ainda estavam tentando se acostumar com o formato de aulas, ficando muitos dias sem qualquer interação. Esse também foi o mês de recesso, que durou até o dia sete de julho. Quando cessou o recesso junino e as aulas *online* retornaram, a cada semana, uma aula era postada no portal da Seduc. Então, as professoras encaminhavam essa videoaula no seu grupo e solicitavam às crianças que acessassem o portal do aluno para responder aos desafios correspondentes às atividades propostas.

Depois, as aulas do portal passaram a ser postadas apenas a cada quinze dias, o que fez com que as professoras das turmas se aproximassem mais dos alunos, visto que as aulas em rede, agora, não ficavam com todo o espaço. As professoras passaram a planejar de acordo com essas aulas do portal e conforme a proposta do município.

Começaram a elaborar atividades e, até mesmo, gravar vídeos, ora solicitando a interação e devolutiva dos alunos no grupo, ora solicitando que acessassem o portal de aulas. De acordo com Lévy (1999), o professor não pode se acomodar como repasse e a divulgação de conhecimentos, ele precisa fazer com que esse conhecimento chegue ao seu aluno de forma que o instigue a pensar, a buscar muito mais. É ainda Lévy (1999, p. 171) quem enfatiza que “[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento”.

Concordando com o autor e indo além, o professor do momento precisava não somente mediar a aprendizagem dos alunos, mas também o seu próprio saber. Se, antes, o ofício do professor já exigia que ele estabelecesse nova postura diante das necessidades, o momento pedia que ele se sentisse “obrigado” a fazer isso. Não era outrem falando que ele precisava reestabelecer a sua prática, não eram os estudiosos ou quem não tinha nada a ver: a realidade falava com ele, o momento pedia atitude, pedia uma comunicação mais próxima. E isso, de certa forma, fez com que aprendesse bem mais.

Com o passar dos dias, as professoras produziam seus próprios vídeos, explicando o conteúdo e como responder aos desafios propostos pela rede. Apesar da pouca intimidade com as tecnologias, percebi, em cada professora, o esforço para acompanhar o momento. Muitas vezes, por não saberem editar os vídeos, as videoaulas eram enviadas em partes.

É importante salientar que, durante o ano letivo, a Seduc promoveu duas formações sobre o uso das tecnologias para cada segmento de ensino, com duração de duas horas cada. Nessas formações, foi explanada a importância de o professor da atualidade conhecer e aderir ao uso dos meios digitais, bem como a necessidade dessa adequação devido ao momento. E, a

cada quinta feira, o núcleo de informática do município de Juazeiro-Ba realizava transmissões de vídeos e áudios em tempo real, orientando e disponibilizando dicas e materiais para auxiliar o manuseio das tecnologias em sala de aula.

Com o passar do tempo, as professoras começaram a se familiarizar melhor com as tecnologias e saíam dos conteúdos da proposta para fazer uma aula mais dinâmica, encenar histórias, ensinar a confeccionar brinquedos. Nesse sentido, considero interessante discorrer sobre como cada uma lidou com esse novo jeito de ensinar.

Em sua prática, a Professora A se mostrou aberta a esse novo jeito de ensinar e aprender, sempre trazendo vídeos. Ela mesma fazia questão de falar aos alunos, de aparecer e, de fato, isso foi importante, naquele momento. Atividades somente em tela já se mostravam tão frias pela distância, paralisadas, e os vídeos trouxeram a versão de aulas mais dinâmicas. A professora se esforçava para que os seus alunos participassem das aulas, empenhando-se para que a interação se desse de modo mais natural, mas não abria espaço para que os alunos se colocassem. Não instigava, não chamava o aluno com um assunto atrativo, mostrava-se presa aos conteúdos.

A Professora B não tinha o dinamismo nos vídeos, mas apresentava os conteúdos de modo natural, conversando com a situação e deixando claro que preferia estar na sala de aula. A professora era humilde no seu modo de interagir, convidava os seus alunos, chamava-os pelo nome, tinha intimidade com a turma.

A Professora C também interagiu com a turma, procurando diminuir a distância, gravava vídeos, mas não percebi, na sua prática, uma interação maior com os alunos e o contexto da escola. Ela também foi a que me enviou menos *prints* e vídeos.

6.3 COMO SE DÁ A COMUNICAÇÃO NOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Conforme já discutido nos capítulos anteriores, a educação, à luz de Paulo Freire (2014), precisa ter uma visão social e humana, isto é, ela precisa ter, como princípio, a prática da liberdade humana. Para isso, o professor tem um papel desafiante, visto que, através da ação dialógica, cria possibilidades para que o conhecimento seja visto como inacabado, ao mesmo tempo em que a sua função precisa ter uma postura de despreensão e modéstia para com o meio.

Reconhece-se ação dialógica na prática humilde do professor que não somente tem consciência de que o conhecimento não é algo pronto, mas também que é suscetível a

permanentes contribuições. Isso, contudo, acontece por meio da prática diária na comunicação com os educandos. E quando se fala em comunicação, fala-se em interação entre o grupo, e não em repasse de informações impostas.

Para Freire (2014), a palavra precisa complementar a ação. E, em uma educação contrária à educação bancária, é a ação-prática que transforma os espaços de existência, e não apenas verbalização. Dessa forma, traremos, neste espaço, além do que pudemos observar na relação professor e aluno, o que percebemos nas falas dos sujeitos organizadas conforme o Quadro 17:

Quadro17 - Categoria de análise 3

OBJETIVO Identificar se a dialogicidade está presente na relação professor-aluno dentro e fora da sala de aula.	CATEGORIA A dialogicidade na relação professor-aluno.
QUESTÕES	
Para as professoras: – Como a senhora entende a relação professor e aluno? – A senhora costuma falar de si, da história da sua vida para os alunos? E costuma ouvi-los? – A senhora se sente livre pra exercer a sua Prática Didático-Pedagógica ou, às vezes, passa por problemas para cumprir as orientações passadas?	Para os alunos: – Como é a aula da sua professora? Você costuma participar das discussões? – Você conversa com a sua professora sobre outros assuntos que não sejam da escola? Justifique.

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

O fato de as aulas terem acontecido à distância e por meio das tecnologias móveis descaracterizou o formato mais conhecido das salas de aulas. A começar pela quantidade de alunos. Na turma do terceiro ano, de 26 alunos no grupo de *whatsapp*, encontravam-se apenas 10; no quarto ano, de 28 alunos, havia apenas 7; e, no quinto ano, de 27 alunos, havia apenas 14 no grupo.

Muitas vezes, as crianças se sentiam tímidas para interagir e poucas eram as devolutivas apresentadas, sendo que, na maioria das vezes, a interação e as devolutivas partiam sempre dos mesmos alunos. Não havia barulho de cadeiras arrastando, nem guerra de bolinha de papel, nem conversas ou risadas. Não presenciei aquele momento de praxe, em que a professora pede silêncio. Pelo que percebi, havia pouca intimidade dos alunos com as tecnologias e a nova forma de aulas os incomodava e trazia saudades. Vez ou outra, surgiam perguntas sobre o retorno das aulas, o que indicava que eles sentiam falta de estar juntos.

A interação durante a infância é importante para que haja a descoberta da própria e de outras realidades, para que as crianças possam entender a importância do eu, do nós e do outro nos espaços. A interação e o convívio em comunidade também contribuem para o processo de aprendizagem. Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), encontram-se seis quesitos considerados como direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser destinados às crianças, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Cada um desses direitos se relaciona, concomitantemente, no processo de formação das crianças.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 21-22) também pontua que “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem”. Ressalto, assim, que não somente nas interações as aprendizagens são construídas, mas também por meio das interações acontece o desenvolvimento individual de cada criança.

Nesse cenário, destacamos o empenho das professoras para envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Aulas por chamadas de vídeos (síncronas) e vídeos gravados (assíncronas) e as devolutivas no tempo de cada aluno. O incentivo por meio de mensagens afetivas, as caracterizações para contar histórias e a motivação para que as crianças interagissem.

Talvez, houve estímulos mais frequentes do que nas aulas presenciais. Talvez a necessidade de reinventar a prática pedagógica tenha contribuído para que profissionais que estavam inertes há anos acordassem do estado do “tanto faz”.

Sobre a preparação do educador para seu ofício, Alves (1980, p. 19) afirma:

Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo [...]. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos”

Falar em amor pelo educar e pelo educando é falar da coragem em expressar, através da prática, meios da concretização desse amor; é querer que o aluno esteja bem, que crie meios para que não haja o grupo dos excluídos, dos invisíveis.

O professor que ama o que faz é inconformado, democrático, crítico, humilde incomodado, dialógico e, por isso, causa movimento para que todos sejam envolvidos e, assim, adquiram novos aprendizados por meio dessa comunicação. Mas quando se fala nessa relação dialógica, a que se refere, mesmo? De qual diálogo se fala? Freire (1983, p. 68) aduz:

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

A descrição de Freire aponta para uma prática que considera que o professor aceite as individualidades, que considere os conhecimentos dos alunos como válidos e pertinentes nas discussões nas aulas e que faça disso o meio para tornar esse aluno mais crítico. Enfim, é uma relação de cumplicidade entre professores e alunos, uma prática que não veja o professor como dono do saber, mas construtor, assim como seu aluno, e que olhe para este como um ser humano, e não apenas como um número, como mais um menino na sala.

E, pensando assim, para melhor compreensão, trarei algumas falas dos entrevistados nesse contexto, sobre a relação entre professor e aluno:

Professora A: Não deve ser uma relação de imposição, e sim uma relação de cooperação e respeito.

Professora B: É uma ligação mútua de cumplicidade, depende muito da confiança que a professora passa para a criança. Se a minha vontade é conquistar aquele aluno, despertar nele o interesse na aprendizagem, eu vou criar meios para ele ir se descobrindo. Eu vou confiar nele e fazer com que ele confie em mim, pedindo a sua opinião, mostrando que o que ele sabe também é importante. Os espaços escolares precisam ser melhorados, e é no professor que está a possibilidade disso acontecer. Eu, como professora, devo pegar pra mim essa responsabilidade

Professora C: Deve ser tranquila.

Percebi, na fala da Professora B, bastante proximidade com a relação que defendo: protagonizar o aluno, dar autonomia para que ele consiga responder de acordo com a sua visão, para que não somente na sala de aula, mas na vida, no dia a dia, ele perceba que é capaz. Democratizar as salas de aula, dar lugar para as várias vozes, pensamentos e histórias que uma sala de aula acumula.

Muitas vezes, o espaço escolar faz justamente o contrário: ao invés de ajudar a que os alunos “abram as asas e voem”, o professor, por vaidade ou mesmo por estar ali pelo salário, nem vê ou nem tenta enxergar esses “pequenos notáveis”. Muitas vezes, defronta-se com estudantes de Pedagogia que falam assim: “Caí de paraquedas nesse curso!”, ou mesmo alguns dizem que estão no curso até encontrar algo melhor, ou porque foi o mais fácil de passar. E pior: encontram-se esses “desamores” também lecionando nas salas de aula, infelizes,

reclamando, demonizando a escola e os alunos e, o mais grave, tornando impossível o alçar voos, a libertação de muitas crianças. Sim! Um professor que não impulsiona um aluno a ser livre, torna-o prisioneiro na sua própria mente!

Arroyo (2014) defende que as imagens dos alunos obrigam os professores a repensar e redefinir quem eles são e quais as suas tarefas. Compreender o cerne da docência ajuda a fazer, da escola, o *habitat* natural do professor que lida com as imagens quebradas das infâncias, fazendo-os recriar novas imagens também de si mesmos. Da mesma forma, aqueles que não encontram a essência da docência, perdem-se e fazem os alunos perderem-se do encontro libertador.

Trouxe as vozes das crianças também para esta discussão, dado que a educação é vista como libertadora quando os próprios sujeitos a apontam como tal. Sobre as aulas da e a participação nas discussões, ouvi o seguinte dos alunos:

Aluno 1: Era boa, eu gostava muito, mas logo veio a pandemia, aí foram suspensas as aulas, e parou tudo. Eu pedia pra falar quando eu queria.

Aluno 2: É até boa, mas, eu não gosto muito de falar.

Aluno 3: Sim, participo.

Aluno 4: A aula é boa. Às vezes, eu falo alguma coisa.

Aluno 5: É legal, eu respondo quando ela me pergunta

Aluno 6: Sim, todo mundo fala na aula dela. Ela até pede silêncio às vezes, mas eu sempre falo.

Aluno 7: Eu participo. Eu converso que só! (risadas).

Aluno 8: Sim, participo. Ela faz brincadeiras e eu participo, é muito bom.

Aluno 9: A aula dela é boa, ela fala com calma. Quando eu sei responder, eu respondo.

Aluno 10: É legal. Ela faz oração, às vezes pede que algum aluno ore lá na frente com ela. Eu gosto e participo, às vezes.

Aluno 11: Sim, participo.

Aluno 12: É difícil eu falar, falo pouco.

Aluno 13: Boa aula, mas não falo.

Aluno 14: É boa e eu participo

Entre as respostas, percebi que do aluno 1 um 5, ligados à Professora A, os alunos gostam da aula, porém alguns se sentem um pouco inibidos para participar. Do aluno 6 ao 10,

ligados à Professora B, percebi maior entusiasmo nas aulas e também nas respostas dadas, já que possuem mais detalhes. E do aluno 11 ao 14, ligados à Professora C, os alunos dão respostas curtas e a maioria não participa ou não gosta de participar.

Sabe-se que ainda vivemos em um contexto escolar que, muitas vezes, tem enraizado, nas instituições, resquícios da pedagogia tradicional, na qual alunos ainda temem dirigir a palavra ao professor ou passam horas sentados e se negam até a ir ao banheiro se tiverem que pedir permissão. Nesse contexto o ato de ensinar acontece de forma truncada, não envolve os sujeitos e a aprendizagem, conseqüentemente, é comprometida, é falha.

O professor autoritário, que não abre espaço para aprendizagem coletiva na sala de aula e para as diversas vozes e conhecimentos, poda seu aluno, reduzindo-o a um simples depositário, inseguro e imóvel frente a sua realidade. A educação precisa ser trabalhada de forma que os sujeitos possam se apropriar dos saberes através da percepção da realidade, isto é, o professor precisa ter essa percepção para que, assim, ele venha apresentar aos educandos. Bomfim (2015, p. 111) enfatiza que:

[...] sem a aprendizagem da percepção do real pelo aluno, bem como da forma como ele se apropria dos saberes que lhe são transmitidos, o professor não fala para outro, mas sim para si mesmo, exigindo, assim, que o educando negue a si mesmo como outra subjetividade. Ao negar-se a reconhecer a necessidade de colocar-se como aprendiz do mundo do aluno, bem como da forma de interpretar o real e de apropriar-se dos saberes escolares, o professor nega a si mesmo o acesso a esses saberes, limitando seu êxito aos produtos de uma educação bancária.

De acordo com o autor supracitado, ao negar a realidade, o educador condiciona não somente a prisão mental do seu aluno, mas a sua também. Ele aceita um ensino que, ao invés de libertar, prende. Enjaula a condição humana ao mero processo de aceitação, e não impele à construção ou à transformação, ao contrário daquele que se permite, se abre ao mundo e aos outros, e “inaugura com seu gesto a ação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2014, p.133). Essa curiosidade em movimento é alimentada pelo professor que abre espaço para que os alunos se sintam à vontade para pesquisar, perguntar e tenham, também, a noção de que vale a pena expor suas ideias.

É preciso estreitar os caminhos entre educador e educando. É na interação entre as diferentes informações que o saber é construído. É preciso haver humildade nessa relação, pois o educador humilde é dialógico, acredita na viabilidade de outros pensamentos. Esse educador dialógico abre espaço para falar da vida, dos medos e, assim, também procura saber dos alunos.

O educador dialógico mistura os conteúdos às realidades de vida. E ele não vai encontrar essa necessidade nas formações da secretária de educação e nem nas reuniões com a equipe pedagógica; ele vai perceber através do próprio aluno que, muitas vezes, justifica uma falta com a necessidade de ir ajudar o pai a catar material reciclado para ajudar na renda familiar; ele vai ver aquela menina que diz que não fez a atividade porque estava cuidando da casa e dos irmãos. É o próprio aluno que tenta, por muitas vezes, inserir a sua realidade nos assuntos escolares, e ao professor cabe entender a melhor forma de associar a informação recebida ao que ele quer mostrar para seu aluno.

Assim, esse aluno vai perceber que nem a escola, nem os professores, são algo de outro mundo. Quando o professor mostra proximidade com o seu aluno, este tende a vê-lo com mais confiança e passa também a ver a escola como sua casa, seu território. Quantas vezes não me deparei com professores falando aquela conhecida frase ao seu aluno: “Menino, se comporte! Aqui não é a sua casa!”. Pois, é justamente o contrário que devemos ensiná-los! Dewey (2002, p. 1) chama atenção para essa questão:

Eu acredito que a escola é principalmente uma instituição social. Educação é um processo social, a escola simplesmente é aquela forma de vida de comunidade na qual todas essas agências se concentram. Eu acredito que educação, então, é um processo de viver e não uma preparação para viver no futuro. Eu acredito que a escola tem que representar a vida presente e ela continua na casa, no bairro, ou no playground.

Corroborando com o autor, a vida na escola e a vida em casa devem estar muito próximas, já que um mesmo sujeito com apenas uma vida existe nos dois lugares. A escola é uma forma de vida, e a vida afora é uma escola, não se vive em um espaço e em outro de forma isolada.

Assim, propus às professoras esse debate, já que acredito no contexto do aluno como ponto inicial para construção da aprendizagem pertinente e, da mesma forma, acredito nas interações das realidades do grupo de alunos e professores para uma melhor comunicação. Pleiteio saber como era a interação nas salas de aula, se elas costumavam falar de si, das histórias de vidas, e se, da mesma forma, tinham o interesse por saber sobre os alunos. Então, obtive as seguintes respostas:

Professora A: Às vezes conto algum fato, ouço as coisas deles, também, quando acho necessário...

Professora B: Sim, eu falo de mim, ouço eles, faço comparações do meu tempo de escola com o tempo deles. Gosto de estar sempre mostrando exemplos, dando

conselhos, ouvindo as histórias deles com muita atenção, e com o intuito de ajudar, nem que seja com oração... Fazemos sempre o momento de oração ao entrar e ao sair da sala, e eu sinto que eles gostam disso, sinto que eles ficam felizes ao saber que têm alguém que ora por eles. Isso os acalma, deixa mais carinhosos e, além de tudo, eu consigo inserir o conteúdo a ser trabalhado a partir dessas histórias. Eu acredito que conhecer o aluno e deixar ser conhecida por eles auxilia na aprendizagem.

Professora C: Raramente, quando necessário.

Diante desses argumentos, percebo que, em alguns casos, confirma-se a teoria da abrangência do ato pedagógico, da necessidade do professor dialético e, em outros, confirma-se ainda mais o quanto transformar as aulas em uma conversa de grupo, em que todos falam e todos ouvem é essencial para o processo de ensino, aprendizagem e muito mais para a sensação de que, como educadores, temos a tarefa de ajudar aos educandos a dar novos significados não somente à escola, mas à vida como um todo. A Professora B reforça essa ideia quando associa o conhecer o aluno com a aprendizagem dele.

Para endossar essa discussão, trarei a fala dos alunos para entender melhor como se dá o contexto de diálogo nessas relações. Quero saber sobre a interação fora dos conteúdos. Obtive as seguintes respostas:

Aluno 1: A gente conversa só um pouquinho, quando vamos pra sala, aí ela escreve no quadro.

Aluno 2: Às vezes sim...

Aluno 3: Não, a gente só fala da tarefa mesmo...

Aluno 4: Deixa eu lembrar... Acho que sim.

Aluno 5: Sim, a gente fala.

Aluno 6: Conversa, ela conversa muito quando a gente chega e na hora de ir embora.

Aluno 7: Converso, eu conto pra ela quando eu vou pra casa da minha avó, quando eu faço alguma coisa diferente.

Aluno 8: A gente conversa, ela fala um monte de coisas. E eu também converso.

Aluno 9: Converso, eu mando mensagem pra ela no telefone, pergunto como ela está e a gente conversa.

Aluno 10: Sim, ela gosta de conversar “de muitas coisas”

Aluno 11: Não.

Aluno 12: Não... É só coisa da aula mesmo.

Aluno 13: Sim...

Aluno 14:Hum, eu acho que não.

Constatamos que os alunos 1 ao 5 confirmaram a interação coma professora, porém de uma forma um pouco convincente: uns dizem acho que sim, outros ficam tentando lembrar, apenas uma falou com convicção que sim. Os alunos 6 a 10 afirmaram que sim, tinham esse contato com a professora, alguns até relembrou sobre o que falavam. E entre as crianças de número 11 a 14, a maioria foi categórica ao dizer que não, não há essa interação, apenas uma aluna disse que sim.

Partindo dessa análise, volto a indagar: qual é o papel, mesmo, de um professor? É se fantasiar com óculos no rosto, pincel na mão e, roboticamente, despejar conteúdos sobre seus alunos? Ser inerte às ações e reações, aos estímulos e olhares que só faltam pedir: professor, dê-me um motivo, mostre-me uma razão para que eu continue frequentando a escola, e revele entusiasmo para vivenciar as mesmas coisas de todos os dias?

Ser professor é muito mais do que ensinar conteúdos. O ato pedagógico deve se preocupar não somente com o aluno, mas com o ser. O ato pedagógico envolve não somente o educando, mas tudo que lhe faz referência. Para Libâneo (1996, p. 56), isso tem a ver com uma:

[...] interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) [...].

Partindo desse entendimento apresentado por Libâneo (1994), da interação professor, mensagem e aluno para transformação dos sujeitos na própria ação, que adentro a discussão que, de certa forma, interfere nessa premissa. Muitos professores ficam presos ao perfil profissiográfico e à prática didático-pedagógica defendidos pela escola e não conseguem se desvencilhar das posturas e práticas ultrapassadas que não encontram as necessidades dos alunos, continuando apenas executando, mecanicamente, as orientações passadas. Quanto a isso, as professoras dizem que:

Professora A: Me sinto livre, temos toda a liberdade para exercer e trabalhar à nossa forma, desde que seja bom para os alunos.

Professora B: Nós temos muitas orientações, mas muitas vezes não dá pra segui-las, há momentos em que não cabe, então eu ajo da forma como a situação pede naquele

momento. Em caso de briga, por exemplo, somos orientados a não entrar no meio dos meninos para não correremos o risco de levar um murro. Mas eu não sei ver uma briga e não intervir. Já levei murros, sim, mas diminuí bastante esses casos na minha sala! Temos que sempre conversar com os alunos de modo amigável, carinhosamente, sempre alegre, e eu costumo também dar uma premiação para quem se esforça, eu acho que isso tem incentivado eles. Somos orientados também na postura, no jeito de lidar com as crianças. Mas depois que eu fecho a minha porta, a prática é minha!

Professora C: Sim, faço meu trabalho tranquila, embora com muitas orientações da escola.

Na fala da Professora A, percebo uma tranquilidade em como acontecem as aulas, é mais um conformismo do que satisfação. Na fala da Professora B, percebo a autonomia atrelada à sua prática no intuito de atender às necessidades dos alunos. Já na fala da Professora C, percebo certa insatisfação, porém o conformismo se mostra mais evidente.

Freire (2014) discute a autonomia do professor para melhorar a sua prática. Essa autonomia defendida por ele, ao mesmo tempo que pensa a libertação dos educandos também, liberta os professores. O professor que se posiciona criticamente e busca ações, na sua prática, para tornar a aula condizente com o real contexto da sua turma, emancipa-se e cria meios para que os alunos se emancipem; o modo como que ele age será visto, ouvido e, em muitos casos, tido como exemplos pelos alunos.

Dependendo da maneira como o educador compreende a importância de repensar a sua prática, ele estará se livrando também das correntes que aprisionam o pensar para emancipação dos seres, sejam eles professores, sejam alunos. Tardif (2010, p. 128) diz que “Quando ensinamos nunca nos contentamos em aplicar objetivos; ao contrário, interpretamos, adaptamos e transformamos de acordo com as exigências da situação de trabalho”. A prática pedagógica autônoma tem a ver com encontrar uma identidade: é assumir um perfil e agir por aquilo que se acredita; é criar estratégias voltadas para que a educação melhor se adeque aos alunos; é possibilitar uma comunicação que, de fato, configure-se em um crescimento concomitante, que não só informe, mas que também transforme quem a toque.

6.4 O TERRITÓRIO ESCOLAR COMO LOCAL DE ENCONTROS

O processo de construção do conhecimento se dá a partir de como nos vemos no mundo, assim também de como vemos o mundo à nossa volta. A percepção do próprio espaço em que se vive tende a ser relevante para conscientização dos indivíduos. Quando partimos de visões ao nosso redor, do nosso contexto, fica mais fácil compreender o todo, o global. Para Morin (2011, p. 34), essa é uma relação dependente, pois “O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte”. Partindo do pensamento de Morin (2011), não se pode compreender o todo, obter o conhecimento geral, sem primeiro entender as partes, as especificidades, já que ambos estão ligados de modo interdependente e, assim, os sujeitos se encontram integrados. Na medida em que esses sujeitos adquirem conhecimentos sobre a sua condição, tornam-se ainda mais capazes de fazer uma releitura do contexto em que estão inseridos.

Nesse aspecto, a escola, por se configurar como um espaço de interações, exposições e trocas de experiências entre aqueles que fazem parte do seu cotidiano, deve assumir a difícil tarefa de não mais fechar os olhos, mantendo-se inerte aos desafios expressos por uma localidade repleta de desequilíbrios socioeconômicos, provocados pela ausência do poder público, para buscar ações que propiciem mediar esses conflitos, que invadem os seus espaços, trazidos pelos sujeitos que transitam entre casa-sociedade-escola e vice-versa.

Para que isso aconteça, é preciso que a escola e os educadores tenham um olhar voltado para conhecer o humano, Morin (2011, p. 43) defende que se trata de “situá-lo no universo, e não separá-lo [sic] dele. [...] todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. Quem somos? É inseparável de onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos?”.

Isso é compreender o conhecimento como não disjuntivo de quem o constrói Morin fala da dependência do sujeito no percurso do seu destino – quem é, de onde veio, onde está e para onde vai – e da necessidade do educador e a educação considerar essa linha para que o conhecimento tenha significado. O saber deve se comunicar diretamente com o ser; se ele não tiver destinatário, é um conhecimento raso, sem propósito. Essa é a contextualização do conhecimento ao objeto, do saber e do ser.

Durante a fase de escolarização, que pode se dar ao longo de toda a vida, os sujeitos permanecem em constante trânsito no cenário social, alternando-se entre as salas de aula às ruas e estas ao convívio dos seus familiares. Esses sujeitos são os mesmos seres nos três ambientes distintos e complementares; portanto, não seria sensato para a construção do conhecimento dissociar os indivíduos com o meio e das relações que possuem.

A tentativa de desconectá-los da sua realidade extraescolar impõe ao processo de ensino e aprendizagem um vácuo entre o que se sabe, o que se pode e se deve aprender. As experiências que os alunos levam consigo são fundamentais para que seja possível promover

assimilações com os conteúdos expostos. Quando contextualizados, tais conteúdos, além de traduzirem os conhecimentos eruditos, promovem igualmente a visibilização de um mundo natural e real, através da problematização como forma dos sujeitos se reconhecerem nele e, assim, modificá-lo.

É nesse sentido que saliento a relevância de analisar a relação existente entre os alunos, a escola e o território no lócus pesquisado, organizado no Quadro 18, observando não somente a postura da escola, como também as falas dos agentes diretamente envolvidos:

Quadro18 - Categoria de análise 4

OBJETIVO	CATEGORIA
Analisar como os alunos se percebem e se encontram no espaço escolar considerando as práticas didático-pedagógicas, o território e a escola.	A percepção aluno, escola e território.
QUESTÕES	
Para as professoras: – Na sua Prática Didático-Pedagógica, costuma relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos? Porquê? – A senhora relaciona os problemas do contexto do bairro ao que está sendo visto nos conteúdos? – A senhora considera os recursos didáticos disponibilizados pela escola coerentes com a realidade dos alunos?	Para os alunos: – Já desistiu de estudar alguma vez? Por quê? – Você está satisfeito com a escola, professores, direção, merenda? Justifique. – Onde você se diverte mais: em casa, na rua ou na escola? – Você gosta do bairro em que mora? Quais os problemas que tem no seu bairro? – Gosta de estudar? Por quê? – Você pretende fazer ensino superior? Em que área? Por quê?

Fonte: SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

A escola e as práticas pedagógicas precisam se organizar para despertar nos educandos o sentimento de pertencimento, ter a visão do ser humano como indivisível do seu contexto, do seu território. Santos (2001) defende que território não é apenas chão, mas a população; é a essência que faz o sujeito construir a sua identidade, é toda a relação que envolve os espaços de convivência de cada ser.

Portanto, o ensino não deve fragmentar essas interações, visto que, assim, estará formando seres vazios, deslocados, desterritorializados das suas culturas, sem um lugar no mundo e paralisados, sem força para lutar contra as situações de negação dos seus direitos e,

dessa forma, sendo obrigados a concordar com o que lhes é dado, pois esses sujeitos nem mesmo enxergarão esse fenômeno, normalizando-se qualquer forma de exclusão social.

Para Freire (2001), o processo de ensino envolve não somente a motivação e a dialogicidade, mas também se dedica a que os educandos encontrem o seu lugar no mundo e, assim, eles possam intervir na própria realidade. Negar a vivência dos educandos é privá-los da chance de criticamente trilharem sua própria história. Ainda segundo Freire (2001, p. 47):

Ao recusar a história como jogo de destinos certos, como dados, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a história como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, quase separado, em meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico.

Freire (2001) diz que, ao fazer educação, faz-se necessário não aceitar destinos ou dados como certos, mas saber do seu papel como voz que rompe o “feitiço” da passividade do ser. Fomentar um ensino que aguace, nos estudantes, o sentimento de pertencimento ao seu território e partir desse sentimento para ajudá-los a transformar a realidade, isto é, mobilizar os sujeitos em um processo de interação no qual eles se movem e fazem com que o que está ao seu redor seja movido, propor a insatisfação como eixo para a transformação.

Além disso, quando o aluno vê a escola como local de diálogo e escuta, sente-se à vontade para interagir e ver, na prática do professor, que há espaço e possibilidades para que a escola também seja um local de abrigo, de acolhimento; ele não vai se sentir alheio ao ambiente. Se o educando pode falar de sua vida e o professor cria situações para que ele aprenda partindo de uma discussão do seu contexto, da sua vivência e, assim, consiga chegar ao entendimento de um conteúdo, esse aluno não vai sentir mais aversão à escola e vai querer permanecer nela.

Partindo desse entendimento, conversei com as professoras sobre a prática de contextualizar os conteúdos às vivências dos educandos e obtive as seguintes respostas:

Professora A: Sim, eu costumo relacionar a aula, pois, assim estarei falando a “mesma língua” e eles terão mais propriedade e facilidade de absorver os conteúdos. Eu acho importante que haja essa ligação.

Professora B: Sim, costumo contextualizar, na verdade acredito que, do momento em que o aluno coloca os pés na escola, a mesma já deveria ter o olhar voltado para percebê-lo. Entender o que ele pensa, o que ele deseja, o que o angustia para assim descobrir a melhor forma para ele aprender. E só podemos descobrir isso se de fato nos permitirmos ser professores mais abertos e ao mesmo tempo permitirmos que

nossos alunos se deixem ser conhecidos. Quando abrimos espaço não só para o aluno, mas para a pessoa do aluno, este entra em nossa aula e tanto aprende ensina. Porque isso também é aprendizado para o professor, na faculdade nos ensinam a teoria, mas só convivendo com cada aluno é que criaremos uma estratégia para cada um especial! Então, propiciar esse elo entre realidade e conhecimento só tem resultados positivos: além de melhorar a relação com o nosso aluno, facilita a sua compreensão e pautará a nossa prática em uma educação voltada para eles. Nem sempre aula é só conteúdo, aula é tudo o que nos ensina.

Professora C: Sim, partindo da realidade deles, ouvindo-os, para que haja uma aprendizagem significativa.

De acordo com as falas apresentadas, encontra-se a consciência de que, se a educação existe para os educandos, ela deve falar diretamente com eles. No argumento da Professora A, isso foi expresso de modo bem sucinto: a professora diz ser importante a contextualização e afirma que faz parte da sua prática. A Professora B é categórica ao defender que a realidade dos alunos deve estar presente no processo de aprendizagem. Ela menciona uma discussão antiga durante a sua fala, o fazer da universidade enquanto formadora de professores e a noção do professor no seu processo de formação ao longo da sua experiência. E exalta que não se aprende somente com os conteúdos, tudo que acontece no ambiente escolar ensina. A Professora C não discorreu sobre o assunto, apenas falou que também considera a realidade dos alunos e que isso é importante para uma aprendizagem significativa.

Em síntese, sabe-se que quando a escola adquire essa atitude, corrobora com o fortalecimento dos sujeitos na sua territorialidade e os fará ter o entendimento de que aquele espaço de ensino também é seu, enxergando-o como seu território, um espaço de identificação e afeição. Como explicado em capítulos anteriores, território também é definição de pertencer ao local. Para Haesbaert (2004, p. 111):

O território é primeiro um valor [...] Nas sociedades agrícolas pré industriais e nas sociedades “primitivas” de caçadores e coletores, o território não se definia por um princípio material de apropriação, mas por um princípio cultural de identificação, ou se preferirmos, de pertencimento. Este princípio explica a intensidade da relação ao território. Ele não pode ser percebido apenas como uma posse ou como uma entidade exterior à sociedade que o habita. É uma parcela de identidade, fonte de uma relação de essência afetiva ou mesmo amorosa ao espaço.

Seguindo essa definição de território como proposta por Haesbaert, nota-se a ênfase no espaço e nas relações enquanto estímulo das identidades.

É importante salientar que me refiro à questão da identidade como unidade de existência, como maneira pela qual os seres se reconhecem e se situam no mundo, e não como algo que faça alguém reconhecê-los, pois entendo que cada ser é único. Por exemplo, eu,

como professora, não posso falar de identidade sertaneja se me vem à mente aquele sujeito de roupa de couro e facão na mão. Eu não posso falar aos meus alunos de cultura indígena se lhes ensino que sua principal característica é uma flecha e um penacho na cabeça, pois assim estaria fortalecendo os discursos de estereotipia.

A identidade defendida, aqui, não é a que iguala, uniformiza um grupo; pelo contrário, é a que defende o ser individual, que possui sua especificidade e que convive em comunidade. Apesar dos grupos e comunidades conviverem em um mesmo território, sabe-se que cada um traduz e interioriza à sua maneira a comunicação e a relação de um contexto. Identidade, aqui, não é algo que se põe a partir do olhar do outro, mas a partir do próprio olhar e da própria definição; é uma questão de construção da subjetividade no território, no coletivo. Para Silva (2000), a identidade é produzida pelo próprio ser; ela não é natural e nem transcendental, mas cultural e social, já que se faz nas relações, e a escola é um espaço precursor desse processo.

Sabe-se que há inúmeras reflexões sobre o papel da escola e, mais ainda, sobre o fazer docente; aqui, já foram discutidas algumas delas. Mas, como afirma Freire (1989), não há mal algum em repetir, reforçar uma ideia; não há caso encerrado quando o assunto não foi resolvido. Portanto, se a escola se preocupa não somente com formar os alunos, mas também com conscientizar no sentido amplo, na condição humana, o corpo escolar trabalha nesse sentido: da entrada à saída da escola, esse aluno a verá como território pertencente. A escola não pode ser considerada um mundo exterior, que não se mistura, que não discute os problemas do contexto em que está inserida.

A contextualização, ou a transposição didática, propõe falar de problemas reais, de aproximar ao máximo os alunos do objeto estudado para que, de fato, este seja apreendido. Não dá mais para falar de problemas do contexto do Sudeste se isso não fala nada à realidade imediata do aluno, pois assim além de tornar a aula um monólogo, o conhecimento não é assimilado pelos educandos.

A partir dessas reflexões, indaguei as professoras sobre a prática de relacionar os problemas do contexto do bairro ao que está sendo visto nos conteúdos, obtendo as seguintes respostas:

Professora A: Sim, faço isso muitas vezes. Facilita o entendimento.

Professora B: Sim, temos que mostrar aos pequenos as dificuldades. E quando fazemos isso, é interessante que todos participam, como o contexto dos bairros vizinhos da escola é bem parecido, o problema de um também é de outro. Eles trazem muitas histórias, de fato quando o conteúdo é exemplificado com um caso

acontecido por aqui ou, por exemplo, quando falamos em violência, em destruição do patrimônio público, está aí a quadra que não me deixa mentir, eles assimilam logo! Quando falamos em bairros abandonados, em violência, em gravidez na adolescência, quase todos levantam o dedinho pra falar. E eu acho isso muito importante, deixar que o aluno exponha os seus problemas, as suas dores. Às vezes, até conseguimos ajudar algum quando, em alguma conversa, ele relata algo que precisa da nossa ajuda.

Professora C: Sim, eu tento. Sei que é importante esse diálogo, mas confesso que não é fácil. Sabemos de vez em quando de notícias ruins, os próprios alunos às vezes interferem na aula para falar do que aconteceu, algum acidente ou assassinato. Às vezes a aula fica meio “pesada”, então faço alguma coisa para mudar de assunto.

As professoras relataram que é importante fazer a relação dos problemas que os educandos enfrentam e o que está sendo visto na sala de aula. A Professora A disse que costuma fazer essa ponte, mas não exemplificou. A fala da Professora B relatou a importância de ter essa abertura para os alunos opinarem e mostrou entusiasmo com a maior participação das crianças quando é possível haver o momento de conversa, em como eles se identificam e principalmente que, às vezes, algum aluno com problema recebe ajuda da escola depois de compartilhar na sua aula. A Professora C diz que é importante a interação e trouxe, na sua fala, a preocupação com o fato de as crianças discutirem assuntos sobre violência.

Para Morin, (1982) quando as disciplinas são vistas de forma isolada do mundo que cerca os educandos, é isolada também a noção de que o ser humano movimenta a história terrestre e é nessa relação que o conhecimento é produzido. Ainda conforme Morin (1982, p. 217-218):

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre, sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso também recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o que o cerca, onde vai buscar energia e organização.

De acordo com Morin, sem a história dos sujeitos não há história do conhecimento, já que os um e outro são respectivamente dependentes. E mesmo achando relevante a preocupação da Professora C, ainda assim, acredito que os alunos têm o direito de estudar e discutir as suas próprias histórias.

Nas palavras de Macedo (2006, p. 16):

A co-participação dos sujeitos em experiências vividas permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações, conflitos, etc. Habita nesse processo

incessante de interação simbólica a esfera da intersubjetividade das realidades humanas. Nesse sentido, a verdade é uma desocultação que se dá na esfera da construção intersubjetiva do que é real [...].

Para Macedo (2006), essa é uma interação necessária, pois a subjetividade dos alunos deixa de ser oculta. A escola não pode mais compactuar com qualquer fenômeno que silencie os seus alunos, que torne o conhecimento ilegítimo. Se a prática do professor se reduzir ao silenciamento dessas vozes, o aprendizado não terá significado. O silenciamento e o distanciamento da realidade vivida é o que, muitas vezes, afastam os alunos da escola.

Por isso, quis saber dos alunos entrevistados qual a percepção sobre a escola, direção, professores, merenda e se, de algum modo, eles já tinham ficado afastados da escola. As respostas obtidas foram as seguintes:

Aluno 1: Eu Já perdi de ano, eu morava no interior e às vezes não tinha professor, sempre trocavam, eu passava mais dias em casa do que estudando. Não tenho o que falar dessa escola que estou agora porque esse ano não teve aula por causa da pandemia.

Aluno 2: Não, eu nunca perdi o ano e nem desisti. E eu gosto de tudo lá. Tem suco, bolacha, arroz com frango...

Aluno 3: Nunca repeti o ano. Eu me sinto bem na escola.

Aluno 4: Nunca fiquei afastado da escola e eu estou satisfeito.

Aluno 5: Não repeti de ano. E estou muito satisfeito. Acho tudo bom lá.

Aluno 6: Sempre estudei! Estou gostando de lá, me dá vontade de voltar logo pra ela. As professoras são boas, mas eu prefiro a minha. A merenda tem dia que é boa.

Aluno 7: Nunca repeti não. Lá é bom, tudo é bom.

Aluno 8: Não, sempre passei. Não sei esse ano. É legal ir pra escola. Eu nem gostava de ir todo dia, mas agora estou com saudades.

Aluno 9: Nunca repeti! Sim, eu gosto quando vou pra lá. Elas tratam a gente bem e a merenda é boa.

Aluno 10: Não. Só fiquei na recuperação. Eu gosto da minha escola, na sala é bom, a merenda também é boa. Gosto mesmo!

Aluno 11: Eu gosto de lá, é muito bom. Sim, já perdi um ano. Sim, estou satisfeita.

Aluno 12: Não, nunca fiquei longe da escola. Lá é bom, às vezes é um pouco chato, da vontade de ir pra casa.

Aluno 13: Eu estudo desde sempre! Com a merenda não estou satisfeito, tem dias que é ruim. Com professores e diretora, sim.

Aluno 14: Sim, perdi um ano. Eu gosto da escola, a gente brinca no muro.

No geral, todos os alunos disseram gostar da escola e estavam satisfeitos com a equipe escolar. Sobre a merenda, um aluno disse não estar satisfeito, outro disse que nem sempre era boa e o restante dos alunos disse que gostava. Sobre ficar afastado da escola, não teve nenhuma desistência, três alunos já repetiram de ano, um por morar no interior e faltar professores, outros dois pelo baixo desempenho de notas.

De acordo com Martins e Reis (2004, p. 11), a escola pode ser “um espaço também de prazer e de encontro entre sujeitos que buscam aprender e conviver”, desde que ela tenha a preocupação de ser não mais o espaço em preto e branco, que se preocupa apenas com a estética, com as notas e, assim, silencia as formas contrárias de existência. A educação e o educador que se propõe a trabalhar com a educação contextualizada dá visibilidade às novas cores, aos novos pensamentos, “aos novos sujeitos”, é o local de encontros diversos.

Os educandos precisam ter um incentivo para quererem estar no espaço escolar. A educação não precisa ser desprazerosa, pelo contrário. É na própria escola que o aluno precisa achar o motivo para continuar, por isso não cabe mais fazer de conta que as suas opiniões não contam. A repressão simbólica com que o ensino descontextualizado e hegemônico sempre imperou, por muito tempo e infelizmente, ainda alcança muitas escolas, e isso não pode mais ser visto como algo normal. A escola precisa ressignificar o seu papel, instituir uma relação íntima entre o conhecimento e os seres. E quando falo da relação de intimidade, não me refiro apenas à prática do professor, uma vez que esta, sozinha, não se fortifica.

Falo de ações conjuntas: do porteiro receber o aluno sem tratá-lo como marginal; da merendeira não fazer uma criança ir para o final da fila na hora de receber o lanche por uma malcriação; do diretor chamar o aluno pelo nome e não vê-lo apenas como mais um indisciplinado; da professora dar espaço para que os alunos exponham o que conhecem; do acesso e do direito ao material adequado; de ter lugar pra sentar; de haver recursos para que uma aula não seja uma falácia, mas que de fato tenha o efeito da ação, reflexão e ação, novamente. Que os alunos entrem na escola cientes dos seus conhecimentos, mas que, ao saírem de lá, tenham a noção do poder dos conhecimentos adquiridos.

Falo, aqui, em pensar a condição humana e, assim, conquistar maneiras de transformação. A educação precisa ser redefinida como um assunto de todos, pois ela não acontece apenas na sala de aula, muito menos é somente trabalhada pelo professor. Os agentes dentro do espaço escolar também educam, as relações em casa e nas ruas educam. Então, como o ensino pode se preocupar apenas com a forma mecânica de repassar conteúdos? Digo, com isso, que se faz necessário ser, em certa medida, filósofo da educação. Pensar para quê,

para quem e como ela deve agir. Menino, senta! Levanta! Leia! Fale! Agora cale! Estamos lidando com humanos, e não com robôs; a escola está para troca e produção de conhecimentos, e não para adestrar as crianças.

O que quero dizer com isso? Que é preciso pensar o processo educacional como uma educação endereçada a cada sujeito específico, e não como uma regra passada e válida para todos. A escola precisa ser, também, como uma casa para os educandos. Morin (2015, p. 25) diz que “Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade, de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio as diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana”.

Concordando com Morin (2015), é preciso compreender as particularidades para ter uma visão do todo e saber que o todo só é completo devido à união das partes. Todos vivemos em uma comunidade aprendente, pois adquirimos conhecimentos através dela e queremos uma escola comunitária, porque ao mesmo tempo em que aprendemos, vemo-la também como nossa casa, nosso território.

Seguindo essa ótica, busquei saber se os recursos didáticos disponibilizados pela escola da pesquisa em questão eram coerentes com a realidade dos alunos. Estas foram as respostas dadas pelas professoras:

Professora A: Sim, a escola possui computador, tv, livros didáticos e paradidáticos, materiais para a realização de experimento científico, computador, *data-show* etc.

Professora B: Eu acho os recursos adequados até certo ponto, ali é mais um norte. Me sinto à vontade para trabalhar com eles porque insiro outras maneiras. Os livros didáticos, por exemplo, não são muito adequados, mas como não há a regra de finalizá-lo ao final do ano, eu uso o que acho interessante. Se você pegar e folheá-lo, vai ver a quantidade de assuntos que não damos conta durante o ano letivo, não valeria a pena mesmo se desse tempo. Então, como temos *data-show* e internet, exploro muito mais o que eu vejo que tem necessidade. Isso ajuda muito, o acesso das crianças com monitoramento, aulas ao ar livre, traz um modo aconchegante para aprender, o problema é que isso não é todos os dias, precisa ser agendado. Aí, a gente vai adequando, tentando fazer o melhor para eles.

Professora C: Eu acho que sim... Material dourado e alguns recursos tecnológicos

Como podemos notar, as professoras fizeram referências aos matérias que a escola disponibiliza e não apontaram um que seja diretamente pensado no contexto. A Professora B, no entanto, expôs a dinâmica adotada por ela para ajustar os materiais à necessidade dos alunos. Ela se refere aos recursos da escola como um “norte”, deixando subentendido, na sua fala, não somente o distanciamento dos conteúdos do livro com a realidade dos alunos, como

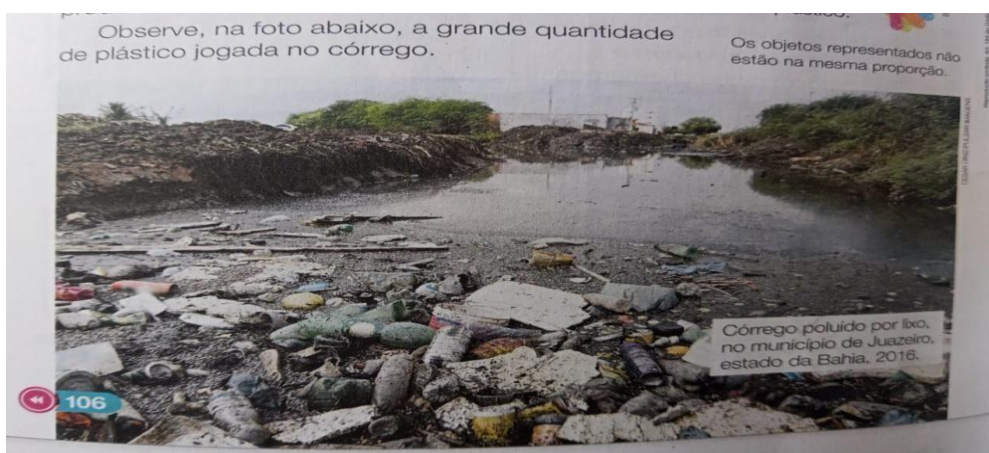
também a necessidade da prática pedagógica voltada para suprir essas lacunas ainda existentes, para que os alunos se sintam parte também do território escolar.

A questão da descontextualização dos livros didáticos ainda é difícil de ser resolvida, pois neles estão incorporadas as mais diversas formas de imposição. As realidades de vida são mostradas a partir da cultura dominante e que reforça ainda mais o eurocentrismo, impossibilitando que as crianças do semiárido, da periferia ou do campo sintam o pertencimento pelo seu território. Para Santomé (1995, p. 166), as relações existentes nas salas de aulas “representam umas das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que tem sempre um significado cultural e político”.

Partindo dessa afirmação, pontuo que tanto a postura do educador quanto a construção dos materiais pedagógicos carregam, consigo, a propriedade de contornar os tipos de sujeitos sociais. Os interesses são enraizados nos livros didáticos e criam um significado muitas vezes distorcido para aqueles que o manuseiam, podendo fortalecer ou negar a identidade, orientar para o enfrentamento da exclusão social ou deixá-la ainda mais evidente.

Ratifico que não foi proposta desta pesquisa analisar os materiais didáticos, mas ressalto não ser possível deixar de citá-los nesta discussão, uma vez que, ao discutir a prática pedagógica para o combate à evasão, entendo como prática todos os elementos que estão inseridos nessa rede de significados. E só para deixar mais claro, sobre a que me refiro, ao folhear o livro de Geografia do terceiro ano, depois de tantas paisagens verdes, de gelos, deparei-me com uma imagem do semiárido baiano, mais especificamente de Juazeiro-BA. A figura remetia ao tratamento inadequado do lixo e à degradação da natureza, conforme pode ser visto na Figura 20:

Figura 7 - Tratamento do lixo em Juazeiro -Ba



Fonte: Foto retirada do livro do 3º ano Buriti Mais (JOMAA, 2017, p.106).

Não tenho a localização exata do bairro em que essa foto foi tirada, mas chamo atenção para o seguinte: ela é do ano de 2016 e, passados quatro anos, talvez esse local já não esteja dessa forma. Falo, aqui, dos riscos de paralisar o conhecimento numa imagem, tal como o negro exposto ainda hoje como escravo acorrentado, os índios com caras pintadas e seminus e o nordeste de chão rachado. Não estou, com isso, afirmando que não se deva mostrar as imagens da realidade, mas que se mostre não só uma parte, não somente a parte feia e suja, mas que se mostre, também, as qualidades do local e do povo e que, ao mesmo tempo, sejam mostradas as transformações dos territórios.

Partindo da concepção de territórios e povos como mutáveis e mutantes, bem como enxergando a escola nesse meio como determinante para tais transformações, agucei minha curiosidade para compreender o sentimento que os alunos possuem a respeito da sua experiência/convívio em casa, na rua e na escola. Assim, ao questioná-los sobre isso, obtive as seguintes respostas:

Aluno 1: Eu gosto da escola, lá tem recreio. A gente brinca e se diverte, mas em casa e brincando lá fora é bem melhor.

Aluno 2: Me divirto lá, mas eu gosto de ficar em casa.

Aluno 3: Na escola? O recreio é só de quinze minutos, prefiro em casa.

Aluno 4: A gente brinca que só! (Risos). Eu acho bom na minha casa e na escola...

Aluno 5: Dá para brincar, pular, fazer o que quiser. É muito bom. Mas aí, depois que a gente vai pra sala, não pode mais fazer nada, só estudar mesmo. Eu sinto falta da escola, mas em casa é bom.

Aluno 6: A escola é boa. A gente brinca muito e faz amigos.

Aluno 7: Na escola é bom que tem os guris! Mas aqui em casa também é bom...

Aluno 8: Rapaz, eu gosto das brincadeiras da escola! Eu sinto falta...

Aluno 9: Em casa eu brinco com meus irmãos, na escola com meus amigos.

Aluno 10: Me divirto mais em casa...

Aluno 11: Eu brinco no recreio, me divirto bastante!

Aluno 12: Às vezes é bom a escola, às vezes é ruim...Pra falar a verdade, não é tão divertido!

Aluno 13: Eu prefiro a minha casa, brinco mais aqui.

Aluno 14: Pra mim, é bom em casa e na escola também.

Por meio da análise desses diálogos, percebo que, embora a maioria dos educandos afirme que se diverte na escola, estar em casa ainda é uma preferência. No relato das crianças, o ambiente escolar se apresenta, também, como um local de afetos e socializações. No entanto, sabe-se que não se trata de uma opinião unânime, de modo que obtive resposta que classifica o espaço escolar como “não tão divertido”. Não quero aqui medir forças entre esses dois espaços, mas mostrar como eles se completam, contribuindo assim de forma mútua para a localização dos sujeitos no mundo.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 94) defendem que a escola precisa ter objetivos “relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar”. Partindo do que dizem os autores, afirmo que os dois espaços estão ligados através dos sujeitos que neles se movem.

É importante esclarecer que, ao fazer esse comparativo entre escola e casa, não desconsidero o fato de o espaço educacional representar a instituição máxima de ensino e, como tal, obedecer a normas e diretrizes que regulamentam suas atividades cotidianas, provocando, assim, inflexibilidade de horários mais abrangentes para recreações livres de intervenções de um adulto. Por outro lado, o recinto domiciliar tem certas liberdades e debilidades que favorecem um brincar despreocupado de tempo e modo.

Ainda assim, é possível ver que, para as crianças, a escola não perde o *status* de lócus de interação, de encontros e reencontros, de trocas de experiências e de afeição. Ela pode ser o local de construir conhecimentos e também ser um ambiente prazeroso para estar. A educação pautada na formação integral dos sujeitos não exime as obrigações, mas aperfeiçoa o processo para se chegar a essa premissa.

A “Educação contextualizada não é um modo de reduzir as exigências formativas [...]” (MARTINS, 2011 p.61), Mas se deve dizer que ela propõe desenraizar velhos estigmas que pintam a escola como o “castelo mal assombrado” ou local denso, perverso e triste. Complementando o que Martins (2011) afirma, a educação contextualizada não reduz as necessidades educativas e nem se trata de mais uma complexidade para o professor lidar. Objetiva, sim, redefinir o processo educativo para que ele dialogue diretamente com os sujeitos e acompanhe a dinâmica de mundo em transformação. Há tempos, a educação vem se modificando, portanto, é interessante conhecer suas novas caras. Saber que não mais as crianças vão à escola porque são forçadas; hoje, muitas vão à escola porque gostam, porque se sentem bem, porque, de certa forma, encontram-se nesse espaço.

Acreditando na premissa de ouvir as vozes dos educandos para compreender as suas realidades, busquei saber a percepção dos alunos acerca do contexto em que estão inseridos, considerando o que eles veem como problemas enfrentados. Obtive estas respostas:

Aluno 1: Eu gosto do meu bairro, é bom aqui. Não vejo nenhum problema.

Aluno 2: Aqui é bom, mas tem escuro, lixo, bandido...

Aluno 3: Gosto! Aqui é divertido... Só às vezes tem muriçoca, lixo, o povo queima as coisas e fica uma fumaçona...

Aluno 4: Gosto, aqui é bom. Problema? Ah, tem esgoto, fedor de fumaça...

Aluno 5: Gosto, aqui é legal. Aqui tem gente legal, vizinho bom, não vejo problema.

Aluno 6: Sim, gosto. Hum, eu mudaria pra colocar um pula-pula pra gente brincar e também mais criança.

Aluno 7: Muito não. Às vezes, eu vou pra casa da minha avó que é melhor. Lá tem mais espaço para brincar, tem meus primos. A gente fica até mais tarde na rua e aqui a minha mãe diz que não é bom. Ah, tem briga na rua, tem tudo!

Aluno 8: Ah, gosto, mas às vezes dá vontade de ir pra outro lugar... Eu não sei dizer, enjoa ficar aqui sempre.

Aluno 9: Gosto, eu me divirto. Aqui é um pouco escuro quando fica de noite e também quando chove tem muita lama.

Aluno 10: Gosto, tenho amigos para brincar enquanto as aulas não voltam. Ah, isso de não poder ficar até tarde é um pouco chato... Porque é perigoso, bandidos, assalto, tiro, essas coisas.

Aluno 11: Gosto, eu brinco e converso com minhas amigas, vizinhas. Aqui? Tem um monte de problema! Tem lama e a noite é escuro...

Aluno 12: Gosto, mas ainda vou morar em um melhor! (Risos). Nem todo mundo tem trabalho, eu queria que todos tivessem um trabalho.

Aluno 13: Não, tem muitas coisas erradas. Pessoas perdidas com drogas.

Aluno 14: Eu gosto! Acho que não tem problema.

De início, as vozes dos sujeitos dão testemunho de algumas das permanentes mazelas sociais que assolam a realidade das periferias, a exemplo da insuficiência da iluminação pública, desemprego, violência física e psicológica, falta de saneamento básico e pavimentação, carência de áreas de esportes e lazer, ou ausência de manutenção desses espaços, quando existem. Apesar de conviverem diariamente com fatores negativos, está presente, na fala da maioria das crianças, um apego à localidade em que moram.

Seria óbvio afirmar que o caminho de casa à escola não está traçado numa linha reta, com dois vetores que indicam o sentido de ida e volta ao ponto desejado, livres de influências

e interferências, assim também como seria ingenuidade acreditar que existe uma ponte nesse trajeto que serviria para, além de interligar o domicílio dos alunos à instituição de ensino, desagregar, dos sujeitos que transitam por ela, os problemas sociais que passam por debaixo. Uma vez analisadas as falas dos alunos envolvidos na pesquisa, identifiquei indícios que contrariam qualquer possibilidade de crença nessas duas enunciações.

Do ponto de vista dos alunos, os problemas nas suas comunidades existem e são facilmente percebidos, uma vez que interferem no seu modo de conviver e interagir, sobretudo no que diz respeito à insegurança. Ainda assim, a presença desses problemas não cessa, por completo, o gosto por estarem em seus lugares. Referem-se às amizades, às brincadeiras e alguns ainda citam o que falta para que haja a melhoria da situação.

Desse modo, não há como dissociar os educandos das percepções e experiências adquiridas no contexto e território em que vivem, vê-los como recipientes vazios para serem preenchidos com teorias fragmentadas, a fim de cumprir a tabela escolar. Saviani (2003, p. 13) entende o trabalho educativo como “[...]o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Concordando com o autor, pontuo que o ato educativo deve considerar que o ser humano participe do seu desenvolvimento em um processo de entrega entre conhecimento e experiência individual e coletiva, ao mesmo tempo. Nesse sentido, o mesmo autor diz que a educação necessita trabalhar a “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI 2003, p. 13). O homem se faz a partir do seu meio, através de um exercício que contribuem para situá-lo no próprio território e, nesse processo, há a fusão com as experiências escolares que servem tanto para traduzir esses conhecimentos, quanto para agregar valores.

6.4.1 O território escolar como passível transformador da realidade

A educação, quando é voltada para os sujeitos, situa-os no mundo e desperta o entendimento de que é possível alterar os seus destinos. Enveredando pelas palavras de Freire (1982), a escola sozinha não transforma a realidade, mas sim, por meio dos sujeitos que nela transitam, sendo possível modificá-los e eles às suas vidas. A pedagogia que liberta parte do

próprio território como ponto de observação para o contexto como um todo, e não do todo como isolante do contexto, um “tapa-olhos” para o seu lócus. É compreendendo o seu local de origem, as particularidades e adversidades da realidade, que se tornará possível a ela essa modificação.

Por isso, a prática pedagógica, além de ser comunicativa, também precisa ser reveladora, incentivadora e libertadora. No momento em que se leciona em um contexto vulnerabilizado, faz-se necessário conscientizar os alunos de que não é preciso tomar para si a *Síndrome da Gabriela*,¹² pois todos mudamos ao longo do tempo e conseguimos transformar, também, o nosso contexto. Ao deixar de olhar os alunos como eternos oprimidos, será possível fazer com que eles se vejam de forma diferente.

Diante dessa concepção, quis saber dos alunos se eles gostavam de estudar e se pensavam em fazer um curso superior. Com isso, obtive estas respostas:

Aluno 1: Sim, porque é meu futuro. Sim, em mecânica. Eu gosto de carros! (Risos). Ainda vou dirigir um grandão!

Aluno 2: Sim, pra ter um futuro melhor. Sim, mas ainda não sei o quê.

Aluno 3: Gosto de estudar, porque eu quero ser inteligente. Eu quero estudar e ser bombeiro!

Aluno 4: Gosto, porque eu aprendo a escrever, ler. Quero, acho que vou ser professor!

Aluno 5: Sim, gosto de estudar. Para ser alguém na vida. Eu quero ser jogador de futebol, porque eu acho muito bonita essa profissão.

Aluno 6: Gosto de estudar. Eu não sei...

Aluno 7: Gosto, meus pais também gostam que eu estude. Eu não pensei ainda o que eu posso ser...

Aluno 8: Gosto, eu até estudo sozinho em casa. Faculdade? Eu não entendo direito o que é faculdade! Ah, sim, eu quero dirigir avião. Mas não queria estudar muito pra isso...

Aluno 9: Sim. Se a gente não estudar, a gente não aprende nada que preste. Eu queria ser um doutor! Porque eu queria consertar gente, não deixar elas morrerem. É triste isso!

Aluno 10: Gosto muito! É bom estudar porque gosto de aprender. Sim, eu penso em estudar muito ainda. Ainda não sei, mas eu acho que vou ser aquelas “mulher” que bate, assim, com aquele negócio na mesa. Eu quero prender algumas pessoas, eu quero prender só aquelas que “faz” maldade.

12 Termo oriundo da música de Dorival Caymmi que diz: “Eu nasci assim, eu cresci assim, eu vivi assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim”.

Aluno 11: Gosto muito. Porque quero ter um emprego. Sim, posso ser uma professora, uma doutora. Eu vou ser alguma coisa.

Aluno 12: Sim, gosto. Eu acho que estudar vai me fazer mudar de vida. Sim, mas ainda não sei direito pra quê.

Aluno 13: Sim, porque quero ser um bom homem. Sim, em medicina, quero salvar vidas.

Aluno 14: Gosto, é muito bom. Eu quero. Acho que vou ser dentista.

Observando as falas das crianças, pude ver que elas têm sonhos e alguns deles guardam relação com a escola. Nesse sentido, o papel do professor é muito importante, para levá-los a entender que a classe social não pode mais determinar quem eles são e o que poderão ser; que é possível sonhar, mesmo sendo filhos da classe trabalhadora, vulnerabilizada. A educação não pode mais ser um privilégio somente das elites.

A educação contextualizada também é humanizadora e, por isso, visa a libertar os sujeitos oprimidos das desigualdades sociais, partindo também das grades criadas por eles próprios. Freire (1983, p. 32) defende que:

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.

De acordo com Freire (2005), é preciso desinibir os alunos, criar meios de libertação que se dá em um processo, de início perceber o mundo opressor e revelar para os educandos, depois faz-se necessário que o professor tome para si uma prática comprometida com a transformação.

Segundo Freire, baseado no pensamento de Marx, para transformar a realidade opressora, exige-se, em primeiro momento, o adentramento dos sujeitos nessa mesma realidade, por meio de ação, reflexão e ação novamente. Só assim, as massas oprimidas se transformarão em massas transformadas, libertas.

6.5 AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COMO INTERMEDIÁRIAS NO FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR.

Neste subcapítulo, respondo ao objetivo geral, que visou a apreender a correspondência entre as práticas didático-pedagógicas em uma escola do município de

Juazeiro-BA e as demandas de uma educação contextualizada para o combate da evasão escolar. Para tornar os resultados mais evidentes, parto das categorias de análise para fazer o uso da triangulação de dados.

Como disse anteriormente, a triangulação de dados trata-se da estratégia segundo a qual, para explicar um objeto de estudo, é preciso tomar pelo menos três meios distintos de coleta de dados como cruciais para confrontar as informações, para se chegar a um resultado consistente. Segundo Yin (2015, p. 125), a triangulação de dados “consiste em coletar informações de fontes múltiplas, mas que visem corroborar a mesma descoberta”. Assim, passo pela fase da escolha das fontes de coleta, a partir do PPP e das atas da escola, as entrevistas e a observação, e logo após o embate entre essas fontes e os resultados, que ora foram positivos, ora negativos à proposta apresentada.

Para isso, buscando seguir o viés autoetnográfico, como proposto nesta pesquisa, apresentarei também as memórias da pesquisadora, em uma imersão em “novas e velhas” práticas para a melhor compreensão da realidade desse contexto. O Quadro 19 indica como organizei a análise:

Quadro19 -Análise 1

Categoria1: UM PANORAMA DA EVASÃO ESCOLAR.	
As atas	<ul style="list-style-type: none"> Os anos de 2009 a 2011 mostram um quantitativo de evasão que varia entre 27, 63 e 23 alunos evadidos. Do ano de 2012 a 2019, o número de alunos evadidos está zerado.
A entrevista	<ul style="list-style-type: none"> A equipe escolar fala do fenômeno da evasão escolar como um problema sanado através das ações da escola realizadas conjuntamente com o programa Busca Ativa.
A observação	<ul style="list-style-type: none"> A direção está sempre orientando os professores para informar os nomes dos alunos que não estejam participando dos grupos e das atividades propostas. Das três salas observadas, comportando 81 alunos, 10 se ausentaram das aulas no ano de 2020.

Fonte:SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

A princípio, fiquei surpresa ao saber que, em um período de dez anos letivos, havia dados de evasão na instituição em apenas três. Perguntei-me, então: como, em um contexto atingido por problemas sociais tão sérios e relatados nas falas dos sujeitos e no próprio PPP da escola como algo difícil de lidar, as salas de aulas não são atingidas no que diz respeito à frequência e permanência na escola? O documento da instituição relata que “A Comunidade sofre com todo tipo de desventura. A falta de segurança, altos índices de violência, poucas

atividades de lazer para os jovens, o desemprego ou subemprego estão entre os fatores que podem comprometer toda esta geração de alunos” (PPP, 2020. p.19).

Segundo o PPP da instituição de ensino, os problemas que atingem o contexto que a escola está inserida, são fatores que podem influenciar no processo de formação dos alunos. Porém, mesmo assim, a diretora afirma que, de 2012 até o ano de 2019, a escola esteve isenta do fenômeno da evasão escolar. Vale ressaltar que não me foi dada a liberdade para olhar ou tocar no documento com essa informação, como já informado anteriormente; os dados que expus aqui, que especificam a existência ou ausência da evasão, foram fornecidos de forma verbalizada pela gestora da instituição.

A equipe escolar explica o quantitativo do número de alunos zerado devido às ações da própria escola na tentativa de reintegrar esses alunos, como também ao programa Busca Ativa, implementado na unidade em 2018. O programa é destinado às instituições com alto índice de evasão para que o problema possa ser sanado. Contudo, se em 2018, os índices já não existiam, por que se aderiu ao programa?

Para dar mais consistência à pesquisa, tentei encontrar os dados de evasão na época em que estudei na instituição, do ano de 1993 a 1996, porém não foi possível, pois a diretora era a pessoa que se encontrava na escola cobrindo a tarefa da secretária escolar, já que esta cumpria licença médica e, segundo a gestão, dados mais antigos somente a secretária poderia encontrar.

Interessava-me muito ter acesso a esses dados, pois, como foi relatado anteriormente, na minha vivência nesse local, nos tempos de aluna, pude conviver com alguns colegas de turma que iam à escola poucas vezes na semana. Recordo-me da forma como a professora fazia a chamada e quase sempre repetia: “Fulano, turista! Esse menino falta de mais!”. Lembro-me também das reuniões em que a diretora Wilma falava aos pais sobre o problema de não frequência e evasão escolar, dos pedidos que ela fazia para que se algum pai estivesse passando por problemas, que não hesitasse em procurá-la, mas que não permitisse que o(s) filho(s) abandonasse(m) a escola tão facilmente.

Além das lembranças da infância, convivi com colegas de turma que deixaram de estudar para trabalhar, que deixaram de estudar porque foram atraídos para o mundo do crime. Hoje, alguns ainda moram no mesmo bairro, alguns têm filhos, cumpriram pena por roubo, assalto, uns convivem com o vício do álcool e da droga e poucos conseguiram terminar, sequer, o ensino médio.

Então, diante dessa nova realidade que nos foi apresentada, desse mesmo contexto se encontrar há sete anos sem um único caso de evasão, resta-me acreditar cada vez mais no papel da educação na vida dos sujeitos, pois sei que, para cada criança que se encontra no espaço escolar, menos uma se perde no mundo da violência, dos vícios e da criminalidade.

Ademais, posso dizer que, de acordo com a entrevista, as falas da diretora mostram que ações vem sendo tomadas para evitar a evasão escolar. Ligações telefônicas e visitas domiciliares são feitas pela equipe antes do acionamento do conselho tutelar. Só depois dessas possibilidades não darem certo é que a Busca ativa é contatada. A partir daí, uma equipe intersetorial analisará possíveis problemas que as crianças e as suas famílias têm passado, para criar maneiras de ajudá-los e, assim, levá-los de volta para a escola.

Retornando ao meu tempo, sobre esse cuidado, recordo-me claramente das visitas que a diretora fazia às casas dos alunos. Nessa época, não tinha programa do governo e nem da Unicef para ajudar. O interesse tinha que partir da própria gestão e dos professores. A diretora Wilma morava no centro da cidade de Juazeiro e usava o transporte coletivo para estar todos os dias na escola. Quando tinha algum caso que requeria ir ao encontro do aluno, ela e algumas das professoras faziam esse trajeto a pé.

Por vezes, a diretora trazia de volta para a escola algum aluno que estava faltando por questões de falta de alimentação, de utensílios de limpeza doméstica para poder chegar limpo à escola ou por falta de incentivo, mesmo. Ela podia não ter formação como psicóloga, mas as suas palavras e ações muitas vezes conseguiram convencer ou pelo menos implantar a ideia de que vale a pena seguir em frente para ter acesso à educação.

Na etapa da observação das turmas, acompanhei o engajamento e o cuidado para que os alunos não se afastem da escola. Carros de som circularam pelo entorno da escola enfatizando a importância de manter ativo o acesso ao portal de aulas, além de instruções aos pais e alunos que tinham dificuldades de acesso, bem como informações sobre os dias em que a escola ia fazer a entrega dos blocos de atividades. No espaço escolar, o acompanhamento acontecia durante três dias por semana com a presença das professoras, a fim de dar auxílio pais e alunos. Em caso de ausência desse público, as ações de apoio eram realizadas a partir de visitas às residências.

Ainda na observação, percebi que, até o final do ano letivo, das salas acompanhadas, dez alunos estavam afastados da escola. Destes, dois do terceiro ano, três do quarto e cinco do quinto ano. No entanto, é preciso considerar o momento de pandemia e que nem todos têm acesso à tecnologia. Além disso, pude inferir que a ocorrência desses casos pode ter relação

com o lento processo de adaptação dos discentes, seus familiares e das próprias docentes à reestruturação e/ou reorganização do cotidiano escolar, como ainda ao modelo didático adotado pelas educadoras para a exposição dos conteúdos, o desinteresse dos alunos pelas propostas das aulas e a dificuldade das famílias em conciliar as tarefas domésticas com o acompanhamento das atividades escolares.

Apesar de perceber que muita coisa mudou nessa instituição, não posso deixar de falar de algo que, depois de mais de duas décadas, continua igual: as persistentes desigualdades sociais que determinam, nesse contexto, novas formas de exclusão social. Se, antes, as crianças deixavam de ter acesso à educação pela falta de alimentação, condições de higiene adequadas, hoje, também se depara com a exclusão digital que, no modelo de educação vigente, vem impossibilitando a garantia do acesso a todos.

A segunda análise da motivação na prática pedagógica é objeto do Quadro 20, a seguir:

Quadro 20 - Análise 2

Categoria 2: A MOTIVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
O PPP	<ul style="list-style-type: none"> • Promover eventos para maior enriquecimento e integração do aluno, bem como conscientizar sobre a importância dos valores éticos para melhor convivência na sociedade. • Realização de atividades extraclasses como passeios, excursões, feiras e festas culturais. • Diversificação da metodologia utilizada em sala de aula, tornando-a mais dinâmica e adequando-a ao perfil dos alunos. • Atendimento individualizado ao aluno, no tocante às dificuldades e necessidades.
A entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Professoras, direção e coordenação se dizem preocupadas em engajar os alunos e os pais com os assuntos da escola.
A observação	<ul style="list-style-type: none"> • As professoras criavam estratégias para despertar o interesse e estavam sempre relatando à direção sobre o fracasso ou avanço em suas turmas.

Fonte:SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

Ao analisar o PPP da escola, notei um cuidado por parte da equipe escolar para que houvesse a interação entre família, alunos e escola, com a promoção de palestras com temas voltados para os problemas enfrentados pelo território em que a escola está localizada, bem como a extrema importância de uma educação conjunta.

O documento aponta, em vários eixos, a necessidade da relação tríade entre as instâncias escola, família e comunidade para que, de fato, a educação venha fazer o efeito esperado – a equalização social. Seguindo o pensamento de Freire (2014), não há um processo de autolibertação, nem tampouco há um libertador, um herói, os homens precisam se libertar em conjunto. Da mesma forma, digo que não há como educar-libertar os alunos se as mazelas

sociais do território os prendem, se a prática pedagógica os condiciona a apenas olhar e não participar desse processo. Todos devemos nos educar e nos libertar em sociedade, pois a incorporação consciente na realidade move os sujeitos a transformá-la.

A educação, quando trabalhada conscientemente, em prol de uma sociedade, desempenha a função de falar de perto aos sujeitos e dos problemas sociais, para assim transformar a realidade. E, para isso, a prática transmissora da ideologia dominante precisa ser rompida através dos conteúdos, do diálogo desprovido de formalidades e erudição. É preciso olhar a escola como parceira da sociedade, e não mais como reprodutora da desigualdade.

O documento também se refere à prática pedagógica voltada para o olhar individualizado dos alunos, para que eles não se afastem ou para que se reintegrem ao seio escolar; tratar os alunos como pessoas, e não somente como alunos, entendendo suas dificuldades e necessidades. Para Freire (2011, p. 77), a prática pedagógica não pode se isentar de cuidar da educação e dos educandos:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Freire defende que a relação dialógica pessoa e pessoa, professor e aluno, é a alternativa para obter um ensino que oriente os educandos no caminho para a vida. O aluno, se estiver no lugar do oprimido, do coitado que precisa deixar a escola para trabalhar ou porque não se encontra nesse espaço, não regenerará o seu destino, se o educador o tratar como “coisa”, como fala Freire; o olhar a partir de um pedestal não o libertará, não contribuirá para formação de uma consciência do seu lugar no mundo e das coisas que ele pode transformar. Os homens se constroem como sujeitos conscientes a partir da interferência das relações que o cercam; nesse sentido, não se pode pensar na escola e na prática pedagógica dissociada dessa interferência. Sobre a efetivação das propostas do PPP voltadas para a integração da comunidade com a escola, como palestras sobre temas que tratem dos problemas locais e a participação em atividades promovidas pela comunidade, não notei se e nem como isso acontece. No período de desenvolvimento da pesquisa, as estratégias da equipe escolar estavam voltadas para o desafio de garantir a realização das aulas.

Voltando à memória, também não me recordo de nenhum evento com esse caráter, palestras e atividades desenvolvidas na escola com temas especificamente voltados para os problemas do contexto em que a escola estava inserida, ou também da participação da equipe

escolar em eventos feitos pela comunidade. Porém, como dito anteriormente, nos encontros de pais e mestres, assim como eram chamadas as reuniões, o contexto da comunidade era sempre discutido. As crianças levavam para as salas de aulas e as professoras relatavam nas reuniões, buscando estratégias para lidar com essas questões.

Nas entrevistas, notei a preocupação da diretora e coordenadora em assumir os problemas da comunidade como primordiais para se trabalhar dentro da escola, bem como conscientizar os alunos de que é preciso dar visibilidade aos pontos positivos, aos talentos e vocações dos sujeitos. E trazem a prática das aulas de capoeira, que acontecem aos fins de semana e são abertas à comunidade, como estratégia para não somente fazer a ponte entre escola, família e comunidade, mas também como forma de reintegrar aqueles que estejam afastados, mostrando não somente a arte feita pela própria comunidade, mas como o espaço escolar também pode ser divertido.

A direção pontua a capoeira, o laboratório de informática e as aulas extraclasse como uma inovação pedagógica, como forma de integrar e reintegrar os alunos à escola. Nas vozes dos alunos, percebemos que a capoeira é, sim, um atrativo para estar na escola, visto ser um momento divertido, mas não é livre da presença de um adulto, o professor está presente, auxiliando. Além do mais, essa arte não é só dança ou exercício físico, ela ensina o respeito como meio para conviver em comunidade.

Sobre o laboratório de informática, os alunos confirmam que têm essas aulas, porém percebi a insatisfação quando denunciam a escassez do momento, dizem que vão poucas vezes à sala de informática e uns dizem que nem se lembram se foram. A respeito das atividades extraclasse, os alunos que estudam há mais anos na escola confirmam alguns passeios, porém uma das crianças reclama sobre o fato de que, quando acontecem esses passeios, as crianças têm que contribuir com uma quantia, o que dificulta a participação de todos.

Comparando essas ações citadas pela coordenadora e diretora como meios que visam a propiciar o espaço escolar como um ambiente acolhedor, exemplificando as atividades extraclasse, o uso da sala de informática e a capoeira, é notável a diferença do meu tempo escolar. As aulas aconteciam sempre da mesma forma: cadeiras enfileiradas, quadro escrito à giz, nenhum evento exaltasse, cultural ou algo parecido. O computador era algo de que não podíamos chegar nem perto, para não correr o risco de derrubar. A diversão que tinha na escola eram as festas comemorativas, dia dos pais, mães, professores, que nem era um dia tão

diferente, assim, visto que os alunos eram obrigados a recitar poemas decorados à base de muito ensaio, o que se tornava enfadonho e desestimulante.

Na observação, percebi que as professoras se preocupavam em explicar os conteúdos de forma objetiva, compartilhavam áudios e vídeos que passavam mensagens de motivação para que os alunos continuassem estudando, mesmo no momento de pandemia. Porém, não percebi nenhuma ligação com temas voltados para o contexto dos alunos.

Além do grupo com a turma, as professoras informaram que conversavam individualmente com os alunos nos casos daqueles que não estavam acompanhando os assuntos, ou mesmo quando eles não enviavam as devolutivas das atividades, porém nenhum *print* dessas conversas individuais foi apresentado. Tanto a Professora A, quanto a Professora B, relataram pelo menos um caso de alunos que tiveram que visitar, em suas residências, para saber o motivo da não participação nas aulas.

Além disso, nesse período das aulas em pandemia, houve um documento elaborado exclusivamente com estratégias voltadas para evitar ou mesmo combater os casos de afastamento escolar e, conseqüentemente, de evasão. O documento visava a aguçar os olhares atentos da equipe escolar e intensificar as ações para reintegrar esses alunos.

Relembrando como as aulas aconteciam no tempo em que eu estudava nessa escola, hoje elas não se dão de um jeito tão diferente. A didática utilizada pelos professores para a exposição dos assuntos muitas vezes era desprovida da percepção crítica, da necessidade de se criar estratégias diferentes para aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

As explicações eram mecânicas e tornavam as salas de aula ainda mais opacas, o colorido que víamos era apenas nas figuras dos livros. Estes, assim como o quadro negro e, atualmente, o quadro a pincel, tinham e permanecem com a única utilidade de modelo de transcrição no caderno e memorização dos conteúdos, a fim de se responder aos exercícios de avaliação. O que motivava estar na escola – para aqueles que se sentiam motivados – era a vontade de estudar para poder conhecer outra realidade ou, mesmo, palavras incentivadoras de um ou de outro professor que ainda gostava de ensinar.

O Quadro 21, a seguir, indicador da terceira análise, trata sobre como se dá a comunicação nos espaços de aprendizagem:

Quadro 21 - Análise 3

Categoria 3: COMO SE DÁ A COMUNICAÇÃO NOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM	
OPPP	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias

	<p>para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O relacionamento do professor com seus alunos pressupõe o centro do processo educativo através da interação entre eles. • Na relação professor-aluno, o diálogo é fundamental para que haja a mediação de conhecimentos prévios a serem observados no aluno para melhor compreensão dos conteúdos a serem trabalhados. • O professor deve ser incentivador e orientador de novas oportunidades, assumindo uma postura de autoridade, mas não autoritária. Pode ser uma pessoa na qual os alunos confiem na busca do conhecimento. • Respeitar a diversidade e a pluralidade de ideias.
A entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • As professoras se dizem inteiradas da importância da temática do diálogo nas salas de aula. • Os alunos se mostram divididos entre os que se sentem à vontade para participar das aulas e gostam e aqueles que preferem não participar.
A observação	<ul style="list-style-type: none"> • Nas aulas da Professora A: pouco diálogo e interação. • Nas aulas da Professora B: diálogo tímido e existente apenas quando solicitado pela docente • Nas aulas da Professora C: nenhuma interação

Fonte:SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

Ao confrontar três fontes de informações, encontro algumas discordâncias. Enquanto o PPP traz a concepção da educação contextualizada ao território localizado e a interação entre professor e aluno como meio para uma aprendizagem significativa, as entrevistas e a observação se distanciaram desse propósito. Ao falar em protagonizar os alunos, ainda são encontrados discursos que, se não negam essa necessidade, calam-se, fortalecendo ainda mais a ideia de professor como o centro do saber e da autoridade. Percebi, nas respostas vazias das Professoras A e C, a lacuna que distancia o aluno da visão das salas de aula como ambientes de diálogo e interação, enquanto a Professora B discorre sobre a necessidade da relação dialógica nas salas de aula. Porém, todas disseram que adotam a prática.

Da relação professor e aluno, a Professora A fala em cooperação e respeito; a Professora B relaciona cumplicidade, confiança, conquista e a responsabilidade em considerar os conhecimentos dos alunos; a Professora C fala em uma relação tranquila, mas não diz de que modo. Nas falas das crianças, percebi que a maioria não interage na aula. Enquanto os alunos da Professora A e C se dizem tímidos para participar e dão respostas reduzidas, os alunos da Professora B dizem interagir nas aulas e durante a nossa conversa foram mais acessíveis e prolongaram seus discursos.

Quando se fala sobre a interação além dos conteúdos, é perceptível, pelas respostas dos alunos, que o diálogo que liga os sujeitos dentro e fora do espaço escolar se dá na prática da Professora B. As crianças falam de forma espontânea e de modo afetivo sobre o costume que têm de conversar com a professora antes da aula, depois e até por telefone.

Ainda sobre as entrevistas, comparei o que diz o PPP sobre a contextualização dos conteúdos às situações reais dos alunos e o que as professoras dizem sobre a autonomia para adequarem os assuntos às necessidades dos discentes, apesar das orientações da escola. Percebi que as professoras A e C se mostram conformadas com a forma como os conteúdos e as orientações lhes são passadas, o que mostra que não são percebidas as individualidades dos educandos, a melhor forma como cada um aprende, dentre outras necessidades. A Professora B compartilha a sua estratégia para atender às demandas da situação. Ela revela autonomia para adequar os conteúdos e a sua consciência de que não é possível permanecer inerte, vendo a aula passar – é preciso “fazer acontecer” a aula que se quer.

Segundo Freire (2014), para se modificar o contexto, é preciso que haja, primeiro, a desmistificação da realidade; se o professor não percebe que está apenas seguindo a trilha que leva os conformados e acomodados, dificilmente ele fará algo diferente. Ele se encontrará impermeável à realidade e continuará agindo de forma a contribuir nesse sentido.

Nas observações, encontrei muito mais divergências entre as informações do PPP e o que disseram as professoras. No geral, percebi conversas fragmentadas, um ensino conteudista que não considerava o momento e muito menos se a aprendizagem estava fazendo sentido. Nas aulas da Professora A, as conversas aconteciam mais como um monólogo, a professora encaminhava vídeos sobre os conteúdos, gravava explicações, mas não havia proximidade com a realidade local e nem íntima dos alunos, os quais participavam muito pouco com as devolutivas das atividades, e não havia qualquer outra conversa, afora isso.

De acordo com a captura das imagens das aulas, feitas pelo celular da Professora B, também não encontrei relação com a realidade dos estudantes. A docente criava e/ou compartilhava áudios, vídeos e atividades fora do contexto, dificultando a possibilidade do seu alunado estabelecer relações com o próprio cotidiano. Às vezes, convidava alguns alunos a participar das discussões, mas na maioria das vezes eles se negavam a interagir. Talvez por ser à distância, eles não ficavam à vontade. As devolutivas das atividades também aconteciam de forma tímida e com pouca frequência. Vez ou outra, a professora discorria sobre os cuidados para o momento de pandemia e era nessa hora que alguns alunos participavam da conversa, o que se justifica pelo fato desse ser um tema discutido no momento em todo o mundo, tratando-se de uma realidade também dos alunos.

Aulas da Professora C se apresentaram bem mais distantes do que se observa no PPP. Assim como as outras duas professoras, ela enviava atividades, vídeos, áudios,

mas, diferente das demais, não era vista uma motivação maior da sua parte. Também de acordo com as capturas de telas que ela enviou, não notei participação alguma dos alunos.

Ao relacionar as novas e as velhas práticas de ensino no que diz respeito à relação, ao diálogo entre professor e aluno e à comunicação no espaço escolar, vêm-me à mente lembranças de várias professoras. Dentre as cinco docentes com quem estive na instituição de pesquisa, algumas me recordam de práticas totalmente reversas à contextualização do ensino. Com didáticas fechadas na transmissão dos conteúdos de forma que não há espaço para perguntas ou exemplos, a comunicação não existia, visto que a prática educativa, na verdade, era apenas informativa; ouvíamos o que a professora dizia e não concordávamos e nem discordávamos, aceitávamos como a verdade, dita pela pessoa que sabia mais do que nós, alunos.

Professoras com semblante de general, que não permitiam que os alunos a chamassem de tia, que “tomavam” a tabuada e, para cada erro, aplicavam uma “reguada” na mão como meio de repreensão, ou aplicavam o “ficar de castigo atrás da porta” ou “ficar sem beber água até a hora da saída”, suspensão e expulsão, entre outras medidas. Nesses contextos, até a interação entre a própria turma era prejudicada, pois falar na sala causava receio entre nós, alunos, de que a professora poderia reclamar. Com isso, o processo de assimilação dos conteúdos ficava comprometido, já que estar naquele ambiente às vezes só me fazia pensar que a hora de voltar pra casa deveria chegar logo.

Porém, durante o período em que estudei nessa instituição, deparei-me com professoras que tinham práticas diferenciadas das citadas acima, em especial a professora da primeira e a da quarta série. A primeira colocava a turma para sentar em círculo no chão e sentava junto, boa parte da aula ela ministrava ali mesmo. Isso nos deixava bastante à vontade no espaço escolar e o diálogo acontecia naturalmente. A professora da quarta série era uma mulher bem “notável”, de alta estatura e com voz aguda, que não deixava de ter autoridade em sala, mas uma das suas prioridades era que os alunos estivessem sempre se posicionando sobre os assuntos. Era incentivadora aprendizagem, cuidadosa para que os alunos continuassem frequentando a escola e estava quase sempre com a diretora em algumas visitas às casas dos alunos afastados.

Talvez não se consiga encontrar tantas semelhanças na relação entre professor e aluno do passado e do presente; é certo que castigos físicos e psicológicos como forma de punição para o aluno não existam mais – ou pelo menos não deveriam existir. Mas uma coisa fica evidente: assim como a concepção de educação tradicionalista, o foco do processo educativo

permanece centrado na figura do professor; é ele quem determina como são desenvolvidas as atividades dentro da sala de aula, obviamente respeitando o cronograma da escola.

No Quadro 22, apresento a quarta análise, referente ao território escolar como local de encontros:

Quadro 22 - Análise 4

Categoria 4: O TERRITÓRIO ESCOLAR COMO LOCAL DE ENCONTROS	
O PPP	<ul style="list-style-type: none"> • A prática pedagógica deve ir além das aprendizagens de conteúdos formais, reconhecendo diferentes espaços, etapas, tempos e ferramentas educativas para que se consiga superar a distância entre o que se constrói dentro e fora da escola.
A entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • As professoras mostram que possuem consciência da necessidade de existência da relação íntima entre as práticas pedagógicas e o território em que a escola está inserida. Porém, a Professora B argumenta e exemplifica, com bastante propriedade, como esse fenômeno se dá na sua sala, enquanto as professoras A e C falam superficialmente sobre essa prática. • De acordo com a fala dos alunos, percebi que tanto a escol, quanto o território em que vivem são ambientes em que eles gostam de estar, assim também como traduzem, em suas falas, as angústias e perspectivas relativas ao local.
A observação	<ul style="list-style-type: none"> • A Professora A discorria sobre os conteúdos e não se referia ao contexto em que a escola está inserida. • A Professora B direcionava as temáticas para a situação vivida no momento de pandemia, mas não exemplificava com as realidades dos bairros • A Professora C interagiu e explicava de forma prática as propriedades dos conteúdos sem mencionar o contexto do bairro.

Fonte:SILVA, Pesquisa de campo 2019/2021

O PPP da instituição não se refere à necessidade de o aluno ver a escola como seu território, mas fala da prática pedagógica voltada para o reconhecimento de distintos espaços e tempos, admitindo, portanto, saberes que perpassam os próprios limites do recinto escolar, a fim de que não haja distanciamento entre o que é construído dentro e fora da escola. Para Santos (1980; 1996), a realidade é objeto do conhecimento. Assim, entendo que a práxis que ora se faz coerente defende a não dicotomização dos sujeitos do mundo que os rodeia, por compreender que o ser e o conhecimentos são produtos do meio e das relações nesse processo.

Dessa forma, o professor precisa entender o quão natural a construção do conhecimento é para a criança quando há uma ponte entre o ensino formal e o que ela já sabe, por meio das suas vivências em seu contexto. Além do mais, se o aluno vir a escola como território natural a ele pertencente, certamente criará raízes também nesse espaço. Ao procurar entender se essa concepção se faz presente nas entrevistas e nas observações, deparei-me com o que registro a seguir.

A Professora A diz que a atitude de misturar conteúdos à vida real facilita o entendimento, mas se refere à “absorção” ao invés da compreensão de conteúdos. Isso me

encoraja a dizer que, de certo modo, a noção de que o aluno é uma esponja ou um balde vazio que é preenchido por algo exterior a ele, ainda não se desfez. Faz-se necessário ver o conhecimento como processo, ele não chega acabado ao aluno. Os educandos compreendem os conteúdos, depois assimilam, incorporam às ações no seu meio.

Assim como nas outras questões, a Professora B argumentou de forma contundente sobre essa importância e como ela buscava fazer isso em sua sala. Traz o exemplo da violência vivenciada no bairro, entre outros assuntos similares, como ponto de partida para maior envolvimento e participação dos alunos na aula. Enquanto a Professora C assume que é recorrente os alunos quererem debater os acontecimentos vistos, mas ela diz que procura não deixar isso acontecer por ser algo forte, “pesado”, em suas palavras, deixando evidente, assim, certa “podagem” não somente da interação dos alunos, mas também da possibilidade do que está sendo estudado fazer sentido para eles.

Sobre os materiais didáticos, as Professoras A e C dizem estar satisfeitas, acreditam que o que é oferecido pela escola encontra-se condizente com as necessidades do alunado. A Professora B revela que o uso dos materiais didáticos se faz relativo à prática que o professor adota em sua sala; que, ao conhecer a necessidade do aluno, logo é preciso adequá-los da melhor forma, levando à compreensão da necessidade da autonomia docente.

Quando ouvi os alunos sobre a percepção da escola e dos bairros em que moram, notei que eles gostam do ambiente escolar, mas que, em suas casas e bairros, sentem-se mais à vontade. E, apesar de enumerarem minuciosamente os problemas enfrentados em seus contextos, mostram afeto pelos locais e esperanças de melhorias. O que evidencia que fazer da escola um local para as crianças discutirem as suas realidades é criar possibilidades para que elas possam modificá-las.

A partir das observações, não encontrei, nas práticas de nenhuma das professoras, algo voltado para o território em que os alunos vivem ou em que a escola está inserida, nem sobre as adversidades vivenciadas nos bairros.

Há um desencontro no que diz respeito à teoria e à prática. Enquanto no PPP, vê-se o território vivido como espaço de aprendizagem e, por isso, necessário como parte dos assuntos escolares, nas falas das Professoras A e C, identifica-se a leve noção da relação escola e território e, na Professora B, claramente exposto como primordial para que haja a apropriação do saber pelos alunos. Porém, não senti essa consciência incorporada nas aulas práticas. Para Freire (2014), a prática de educar pelos educandos, e não pelo mero cumprimento da atividade docente, faz do professor um possibilitador de transformação da

realidade. Ao contrário, se o professor fala, mas a sua prática não converge ao que defende, é apenas falácia, demagogia.

Ao buscar relacionar o que vi na escola com o que foi vivenciado, encontrei semelhanças e também diferenças. O livro didático hoje, por exemplo, parece não ser mais considerado a “bíblia” do professor, uma vez que percebi, na fala de uma das professoras, que não é obrigatório usá-lo por completo. Eu não sei se era obrigatório para os professores no tempo em que eu era aluna de lá, mas as atividades do livro eram feitas quase todos os dias. Inclusive, nós alunos achávamos até melhor do que ficar escrevendo do quadro, pois era bem menos atividade.

Sobre conversar assuntos do dia a dia na sala de aula, isso era recorrente. Vez ou outra, falávamos sobre os acontecimentos do bairro para complementar alguma fala da professora. Aliás, isso era impossível não acontecer, pois algumas vezes o acontecido era com algum aluno, e não apenas com conhecidos. A professora, por sua vez, não mudava de assunto quando isso acontecia, assim como fez uma das professoras da escola pesquisada. Essa era a hora em que ela relatava o que tinha se passado e ressaltava a importância da educação na vida dos sujeitos, principalmente para quem tinha a realidade como era a nossa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, busquei apreender a correspondência entre as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em uma escola do municipal de Juazeiro-Ba e as demandas de uma educação contextualizada para o combate da evasão escolar. Para isso, parti em primeiro momento da minha experiência como discente da instituição, da análise dos dados de evasão no período de dez anos, o PPP, entrevistas e observações.

É sabido que a evasão escolar nas instituições públicas de ensino é um problema recorrente em todas as esferas administrativas (município, estado e federação). Sua permanência traduz a ineficiência do poder público em lidar com inúmeros desafios postos pela área educacional, que superam, inclusive, os espaços escolares. No entanto, vale ressaltar que, como a maior demanda por educação recai sobre a gestão dos municípios, sobre estes também incidem um número maior de resultados negativos. Porém, a escola pesquisada foge à regra em termos de elevados índices de evasão, pois, de acordo com as informações obtidas, a instituição se encontra há sete anos sem o quantitativo de alunos evadidos.

Como exposto anteriormente, por tratar de um contexto próprio, conhecendo as realidades vividas de vulnerabilidade e exclusão social, o que levou muitas pessoas a desistirem da escola, ao mesmo tempo em que me perguntava como os problemas sociais vividos no território não afetavam mais a estadia dos alunos na escola, trouxe-me felicidade por ter essa notícia, pois as realidades se modificam e sempre há um motivo para isso. Neste caso, pode ser reflexo das ações que a escola vem colocando em prática para aproximar alunos e comunidade do espaço escolar, bem como do auxílio das estratégias desenvolvidas pelo programa Busca Ativa. Então, mesmo sendo um trabalho autoetnográfico, compreendo que o pesquisador não deve demonstrar suas emoções e interferir na pesquisa, procurando investigar ainda com mais compromisso o restante das etapas.

No PPP, encontrei uma linguagem voltada para o combate da evasão escolar, com a estratégia de levar a família e a comunidade para dentro da escola e tratar dos problemas dos contextos como parte também da instituição, para que houvesse a interação dentro e fora do espaço escolar e, assim, os alunos quisessem permanecer nela.

Nas entrevistas, percebi, nas falas da diretora, a preocupação e o entusiasmo com as ações que buscam evitar o fenômeno da evasão, bem como reintegrar os alunos ao contexto escolar. A coordenadora demonstrou, também, empatia e comprometimento em contextualizar a realidade dos educandos como ponto crucial para a educação conjunta, entre escola, alunos

e comunidade, para que, assim, as adversidades do território em que essas relações se dão sejam tratadas.

Sobre a prática pedagógica destacada nas vozes das professoras, percebi, nas Professoras A e C, o distanciamento da concepção de educação contextualizada. Já a Professora B respondeu às perguntas de modo coerente, inteirada com a prática pedagógica dialógica, contextual, autônoma e empenhada na emancipação dos alunos.

Nas vozes das crianças, notei que os alunos da Professora B gostam mais de participar das aulas, enquanto os das Professoras A e C parecem tímidos e pouco à vontade. Sobre o ambiente escolar, eles falam demonstrando afeição, mas a maioria reclama do pouco tempo de brincar e do pouco tempo nas atividades extraclasse.

No que diz respeito às observações, preciso destacar que me senti prejudicada, uma vez que as professoras não aceitaram a minha participação no grupo de aulas *online* e apenas me enviaram os *prints* das suas aulas. Entendo que as conversas podem ter sido selecionadas, elas enviavam o que queriam enviar; é diferente de estar no grupo e acompanhar as interações. Nessa etapa da pesquisa, acompanhei práticas pedagógicas descontextualizadas, não dialógicas e preocupadas em passar o conteúdo a tempo de surgir outra aula no portal.

As professoras postavam muitas atividades em um dia só, sobrecarregavam os alunos, o que, no meu entendimento, fazia com que eles se sentissem desmotivados, cansados e não interagissem, o que dificultava a aprendizagem. Os alunos das Professoras A e C davam poucas devolutivas, os da Professora B interagiam no momento em que ela se referia à pandemia, porém não havia um espaço direcionado às suas realidades.

Pensando sobre a divergência entre o que percebi na entrevista da Professora B e o que notei a partir das observações –na primeira, ela demonstrou ter uma prática pedagógica direcionada à necessidade da realidade, enquanto na segunda, ela se mostrou presa aos conteúdos –, acredito que, talvez pelas aulas terem acontecido na modalidade *online*, a professora não conseguiu manter a sua prática ancorada nos princípios da contextualização, pois esse formato de aula foi desafiante para os professores que não tinham tanta intimidade com as tecnologias, assim como elas relatavam em suas aulas.

É importante também ressaltar o empenho das educadoras para tentar acompanhar a nova dinâmica de aulas, visto que nenhum professor é preparado para trabalhar com tecnologias durante a sua formação. E preciso também ratificar que o desafio maior talvez não tenha sido ter que trabalhar com tecnologias, mas somente através delas. Convenha-se que uma coisa é ter uma sala de aula presencial e criar algumas atividades com o auxílio

tecnológico, outra, é lidar o tempo todo em uma sala de aula virtual e tentar superar a distância que, muitas vezes, não cessa, nem quando se está no mesmo ambiente que os alunos.

Considerando o exposto, compreendo, com esta pesquisa, que as práticas didático-pedagógicas da instituição estão em processo de conscientização para uma educação contextualizada. Se, antes, a lembrança que tenho era da diretora e de apenas uma ou duas professoras buscando fazer esse trabalho de conscientização e integração dos alunos, sendo que o trabalho em prol da diminuição da evasão não era incorporado em um trabalho coletivo e nem se tinha a ajuda de órgãos que reforçasse esse fazer, atualmente, na escola pesquisada, mais mãos trabalham essa questão.

A direção e a coordenação, de um modo geral, trabalhando a questão da evasão de forma inteligente, busca aproximar cada vez mais a escola, a família e a sociedade. E, pelo que me foi apresentado, a estratégia vem dando certo, já que o quantitativo de alunos evadidos se encontra zerado há sete anos. Por outro lado, é possível ver que a realidade ainda exige que muito mais seja feito, pois as salas de aula que se encarregam do trabalho principal ainda se encontram carentes desse cuidado.

As professoras continuam sendo sobrecarregadas com a demanda de conteúdos a serem trabalhados e continuam a transferi-los para os alunos, o que mostra que os antigos problemas educacionais ainda persistem. A educação não é pensada de forma que encontre cada sujeito na sua especificidade; o trabalho mecânico de repasse de conteúdos que chegam à mesa dos educadores em “caixinhas” e que, de forma acrítica, são transferidos aos alunos, em grande quantidade, mas com pouco a incorporar nas situações da vida real.

A prática pedagógica das professoras das turmas do terceiro e do quinto ano não é configurada em uma educação contextualizada. Já a turma do quarto ano mostrou uma relação voltada para o diálogo, pelo que a professora e os alunos relataram, porém ainda não se pode dizer que se trata de uma educação contextualizada, já que a observação não foi condizente com as entrevistas.

A prática pedagógica contextualizada trabalha o contexto em qualquer espaço, é o próprio meio e suas adversidades que mostram que essa necessidade precisa ser alcançada para que a aprendizagem tenha significado e possa auxiliar no processo de transformação social. Quero dizer, com isso, que, se uma prática pedagógica é contextualizada, ela contextualiza em mais de uma sala, em escolas diferentes, assim como em uma situação de aulas à distância.

Refletindo sobre a postura dos professores, há mais de vinte anos me pergunto: o que tem de diferente? Não é muito difícil responder: a diferença, nesse no intervalo considerado, é o conhecimento que antes se dava de forma mais restrita. O professor contemporâneo é munido de informações, de meios para que possa aperfeiçoar a prática pedagógica. O professor de antes também tinha informação, mas em menor quantidade.

Se, hoje, acontece de um professor não compreender o que é a contextualização do ensino ou achar que é algo sem fundamento, imagine-se antes. Mas como explicar tanto tempo passado e as práticas pedagógicas não se modificarem? As velhas práticas vão se consolidando de professor para aluno estagiário que, um dia, será professor de uma sala de aula para formação de professores, como para alunos em geral. Assim como para cada tempo existe um professor com velhas práticas, existe também um professor com práticas diferenciadas.

Na minha trajetória nessa escola, houve também uma “Professora B”, aquela que sabia ouvir, sabia como falar com os alunos, e não para os alunos. Uma professora que poderia não ter o conhecimento do que seria educação contextualizada, mas que, na sua prática, politizou bastante a necessidade de seus alunos serem sujeitos autônomos na vida, mostrando que ela também era autônoma na sala de aula; que oportunizou que seus alunos fossem protagonistas na construção do conhecimento. De quem eu estou falando? Daquela professora de bigodes (ver página 39) a que me referi no início desta pesquisa.

Tive também uma “Professora A” e uma “Professora C”, ou mesmo as duas em uma! Mas qual foi a mais importante na minha formação? Claro que foi a Professora B! E, neste momento, sinto a necessidade de parafrasear Rubem Alves, quando ele se refere ao professor como imortalizado nos seus alunos através das suas palavras e que, assim, consegue conduzir o aluno não somente no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos, mas também em lições que são levadas para a vida, dando, assim, sentido à educação.

E, para pensar numa educação que faça sentido, é preciso, primeiramente, que a escola busque superar os limites impostos pela sua própria estrutura física (prédios, muros, pátios, corredores, quadras poliesportivas etc.). Faz-se imprescindível que o conhecimento transite de forma livre, porém não alheio aos interesses de um bem maior, ou seja, a formação humana, a colaboração na construção de uma cidadania solidária e consciente. A escola, a prática pedagógica e o processo de escolarização em si têm sido determinantes para a formação do ser social e, em consequência, para o desdobramento da sociedade. A educação é o principal recurso para uma sociedade não só igualitária, mas equânime.

Para isso, a escola precisa se configurar não somente como um ambiente de ensino, como foi vista por muito tempo, sem a preocupação com o que estava se passando nas salas de aula, nem mesmo se as abordagens estavam fazendo ou não sentido para os alunos. Ela precisa ser vista, também, como um espaço de aprendizagem itinerante, considerando professores e alunos como ensinantes e aprendentes, simultaneamente. Fazendo assim, através da prática pedagógica, o território escolar como espaço próprio e íntimo dos educandos, um local de diálogo que aproxima os sujeitos e os contextos em uma dinâmica que possibilita à educação guiar ações que fomentem a transformação das realidades, diminuindo, assim, as mazelas sociais.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, C. M. de S.; CORREIA, C. M. P. À sombra do juazeiro. **Revista GTLex**, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/55995>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poética, 1994.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Guarulhos: Cortez, 1980. Col. 1 Polêmicas do nosso tempo.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AQUINO, J. G. **Diálogo com educadores: o cotidiano escolar interrogado**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry. **Education under siege South Hadley: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling**. South Hadley: Bergin and Garvey, 1985.
- ARROYO, Miguel González. **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Módulo Introdutório - Pobreza, desigualdades e educação. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2011.
- ARROYO, Miguel González. Escola: terra de direito. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ASA. **Articulação Semiárido Brasileiro**. Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br/semiariado>. Acesso em: 14 mar. 2021
- BAUER, Marcelo; PERES, Andréia (coord.). **Busca ativa escolar: entenda a metodologia e a ferramenta tecnológica**. Brasília: Unicef: Instituto TIM: Congemas: Undime, 2017. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/guia-metodologia-social-e-a-ferramenta-tecnologica.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- BOMFIM, Luciano Sérgio Ventin. A ontologia humana enquanto referência para uma educação popular emancipatória. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*,

Salvador, v. 24, n. 43, p. 107-120, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1312/887> Acesso em: 31 mar. 2021.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 89-107, jul./set. 2009.

BRAGA, O. R. Educação e convivência com o semiárido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semiárido Brasileiro. *In: TÜSTER; MATTOS (org.) Educação no contexto do semiárido*. Juazeiro-BA: Fundação Konrad Ademauer; Selo Editorial da RESAB, 2007, p.27-46.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

BRASIL. **Resolução 115, de 23 de novembro de 2017**. Aprova a Proposição nº 113/2017, que acrescenta municípios a relação aprovada pela Resolução CONDEL nº 107, de 27 de julho de 2017. Ministério da Integração Nacional. Conselho Deliberativo da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

BUSCA ATIVA. **Sobre a Busca Ativa Escolar**. [201-].Disponível em:<https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CANO, R. L.; OPAZO, U. S. C. **Investigación artística en música**: problemas, métodos, experiencias y modelos. Barcelona: Fonca-Esmuc, 2014.

CARVALHO; Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação contextualizada para a convivência com o semi-árido brasileiro: fundamentis e práticas. **Caderno Multidisciplinar - Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro**, Juazeiro, ano 8, n. 7, p. 23-40, set. 2013, 2013.

CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1998.

CLAVAL, Paul. A volta da cultura na Geografia. **Mercator** – Revista de Geografia da UFC, ano 1, n. 1., p. 19-28, 2002.

DECK, A. **Autoethnography**: Zora Neale Hurston, Noni Jabavu, and cross-disciplinary discourse. **Black American Literature Forum**, n. 24, p. 237-256, 1990.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **O progresso escolar e social**. Escola e sociedade. [Tradução nossa]. Chicago: Universidade de Imprensa Chicago, 1907. Disponível em: <http://cuip.uchicago.edu/jds/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>: 201. Acesso em: 10 abr. 2020.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, p. 1-18, nov. 2010. ISSN 1438-5627. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>. Acesso em: 17 fev. 2020.

ELLIS, C.; bochner, A. P. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Research as subject. **Handbook of Qualitative Research**, 2000.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção**. Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

FREIRE, Ana Maria (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1982. (Coleção Polemicas do nosso tempo, v. 4).

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. Entrevista à Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y88>. Acesso em: 18 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Ática,2008.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002. *In*: SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 27 jan. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Natália de Lacerda. **Reprovação e Repetência Escolar**: a configuração de um problema político-educacional. Artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação), outubro de 2015.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HAESBAERT, Rogério. Des-caminhos e perspectivas do território. *In*: RIBAS, Alexandre Domingues; SPOSITO, Eliseu Sávero; SAQUET, Marcos Aurélio (orgs). **Território e desenvolvimento**: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade**: a rede gaúcha no Nordeste. Niterói: Eduff, 1997.

HAESBAERT, Rogério. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Teoriaymetodo/Conceptuales/19.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

HOLT, N. L. Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic Writing Story. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2003. Disponível em: https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/pdf/holt.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**: 2017. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. IBGE, 2017.

INSA. **O semiárido brasileiro**: Riquezas, diversidades e saberes. Disponível em: <https://portal.insa.gov.br/images/acervocartilhas/O%20Semi%20C3%A1rido%20brasileiro%20riquezas%20diversidades%20e%20saberes.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

JENSEN-HART, S; WILLIAMS, D. J. Blending voices: autoethnography as a vehicle for critical reflection in social work. **Journal of Teaching in Social Work**, v. 30, n. 4, p. 450-467, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08841233.2010.515911>. Acesso em: 6 mar. 2020.

JOMAA, Lina Youssef (ed. responsável). **Buriti Mais**: geografia. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2017.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Introduction: Coming to Know Autoethnography as More Than a Method. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2015, p.10-12.

JUAZEIRO (BAHIA). In: **Wikipédia**, [201-?]. Disponível em: [wikipedia.org/wiki/Juazeiro_\(Bahia\)](https://wikipedia.org/wiki/Juazeiro_(Bahia)). Acesso em: 19 dez. 2020.

JUAZEIRO. Decreto n. 217, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas preventivas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância nacional, estadual e internacional decorrente do coronavírus e H1N1, e dá outras providências. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/seac-gr/arquivos/decreto-medidas-preventivas-coronavirus.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

JUAZEIRO. **IBGE**, 2014. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/juazeiro/historico>. Acesso em: 11 jan. 2021.

KÁPLUN, Mario. **A laeducación por la comunicación**. La práctica de la comunicación educativa. Chile: UNESCO/OREALC, 1992.

KLIMBERG, Lotar. **Introducción a la didáctica general**. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1977.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LENSKI, T. **Direito à permanência na escola: a Lei, as políticas públicas e as práticas escolares**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica/etnopesquisa – Formação**. Brasília: Liber, Livros, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica/etnopesquisa – Série pesquisa, n. 15** Brasília, Livros, 2006.

MAGNANI, J. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MALVEZZI, Roberto. **Água de chuva: o segredo da convivência com o Semiárido Brasileiro**. Cáritas Brasileira/ Comissão Pastoral da Terra/ Fian-Brasil. São Paulo: Paulinas, 2001.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido – uma visão holística**. Brasília: Confea, 2007.

MANZANO, Nivaldo T. **Que pau é esse?** Uma introdução à contextualidade para a resolução de problemas. São Paulo: Texto Novo, 2002.

MARINHO, Fernando. O que é um texto? **Mundo Educação**, [201-]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/o-que-texto.htm>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: RESAB. Secretaria executiva da. **Educação para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretaria executiva da RESAB, 2004, p. 29-52.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação contextualizada da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (org.). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro: UNEB, 2011.

MARTINS, Josemar da Silva. RESAB. **Educação para a convivência com o Semi-Arido: Reflexões teórico-práticas**. 2. ed. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro, Selo Editorial - RESAB, 2006.

MARTINS, Josemar da Silva; REIS, Edmerson dos Santos. **Proposta político-pedagógica da RESAB: a convivência com o semiárido como norteadora do processo educacional no semiárido brasileiro (Rascunho-manifesto em andamento)**. Juazeiro: Secretaria executiva da Resab, 2004.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim *et al.* Lisboa: Editorial Presença, 1980. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000146&pid=S1414-3283200800030001400014&lng=en: Acesso em: 12 fev. 2021.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1 – O Processo de Produção do Capital. Volume 1. 10. ed. Lisboa: DIFEL Difusão Editorial S.A., 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MENEGOLLA, Ilza Martins; SANT'ANA, Maximiliano. **Porque Planejar? Como Planejar? Currículo e Área-Aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa: Europa-América, 1982.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NEUMANN, M. Collecting ourselves at the end of the century. *In*: ELLIS, C.; BOCHNER, A. (ed.). **Ethnographic alternatives**. Walnut Creek: Alta Mira, 1996, p. 172-198.

PESQUISA Nacional por Amostra De Domicílios Contínua Trimestral: microdados terceiro trimestre de 2019. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Microdados/. Acesso em: 24 mar. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo, ASPEUR, Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>, Acesso em: 15 nov. 2019.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 86. ed. São Paulo: Record, 2002.

REED, Danahay, D. **Auto/ethnography: Rewriting the self and the social**. Oxford: Berg, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

REIS, Edmerson dos Santos; SILVA, Adelaide Pereira da. Em defesa da contextualização dos processos educativos e da convivência com o semiárido brasileiro. *In*: REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho. **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes** (org.). Curitiba: CRV, 2019.

ROCHA, F. C. C. Trajetória de alunos em um grupo escolar mineiro, entre 1907 e 1916: o tema da repetência escolar. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá: SBHE, 2013.

SACK, R. **Human territoriality: its theory and history**. Cambridge: Cambridge University, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. Avaliação no ensino. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 297-351.

SACRISTAN, José Gimeno. **Educar e Conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artimed, 2002.

SACRISTAN, José Gimeno. **Educar por competências**: O que há de novo? São Paulo: Artmed, 2011.

SALVADOR, Cesar Coll. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Descolonizar o currículo: estratégia para uma pedagogia crítica: Dois ou três comentários sobre o texto de Michel Apple. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Escola básica na virada do século**. Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo, Torres. Descolonizar As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Aristeu de Oliveira. **Capoeira**: Arte-Luta Brasileira. 3. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo, Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova. Da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no século XXI. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEMIÁRIDO. *In*: **Dicionário Online de Português**, 2009-2021 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/semiarido/> Acesso em: 12 fev. 2021.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação Contextualizada na perspectiva do pensamento complexo**: um começo de conversa, 2010. Disponível em: plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?-COD_ARQUIVO=11695. Acesso em: 19 maio 2020.

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior**. Contextualizar a educação para construir o „dia depois do desenvolvimento“ no Semi-Árido Brasileiro. Campina Grande: UFPB, 2011.

SILVA, José de Souza. **Emergência da ciência moderna e gênese da educação descontextualizada**. Desconstrução cultural e descolonização epistemológica do paradigma clássico de inovação no campo do desenvolvimento. Campina Grande, UFPB. 2010.

Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos Identidade: uma introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2017.

SOARES, Maria Salete Prado. **Comunicação, linguagens e tecnologias no cotidiano escolar**. Disponível em: www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/download/1500/1266. Acesso em: 24 mar. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Edipucrs: Eduneb, 2006.

SPRY, T. Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. **Qualitative Inquiry**: Sage Publications, v. 7, n. 6, p. 706-732, dez. 2001. Disponível em: <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/spry.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

STARR, L. J. The use of autoethnography in educational research: locating who we are in what we do. **Canadian Journal for New Scholars in Education**, v. 3, n. 1, p. 1-9, jun. 2010. Disponível em: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30477>. Acesso em: 13 maio 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed, Petrópolis: Vozes, 2010.

THERRIEN, Jacques. Os Saberes da Racionalidade Pedagógica na Sociedade Contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75/71>. Acesso em: 13 set. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUFANO, Wagner. Contextualização. In: FAZENDA, Ívani (org) **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2011.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VIDA MARIA. Ceará, 2017. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo Canal Oficial do Vida Maria. Produzido por Márcio Gomes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 15 fev. 2020.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARNIER, J. P. A mundialização da cultura. Lisboa: Notícias, 2000.

WARNIER, Jean Pierre. **A mundialização da cultura**. Bauru: Edusc, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni; ROSA, Ernani F. da. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

APÊNDICE A - Guia de entrevista Alunos

- 1 -Qual o seu nome completo?
- 2 - E sua idade?
- 3 - Com quem você mora?
- 4 - Há quanto tempo estuda nessa escola?
- 5 - Você já repetiu de ano?
- 6 - Já desistiu de estudar alguma vez? Por quê?
- 7-Gosta de estudar? Por quê?
- 8-Você pretende fazer ensino superior? Em que área? Por quê?
- 9-O que você acha da escola pública?
- 10-O que você acha da sua professora?
- 11 - Você está satisfeito com a escola, professores, direção, merenda? Justifique.
- 12- Você gosta do bairro em que mora?
- 13 - Quais os problemas que têm no seu bairro?
- 14 - Você já precisou trabalhar ou trabalha?
- 15 - Você já sofreu algum tipo de violência em casa ou na escola? Qual?
- 16 - Você conversa com a sua professora sobre outros assuntos que não sejam da escola? Justifique.
- 17 - Como é a aula da sua professora? Você costuma participar das discussões?
- 18-A sua escola tem recreio? Você gosta disso?
- 19-A escola já teve para algum passeio fora dela? Para onde? Você gostou?
- 20-Você gosta do jeito como a sua professora trata você e seus colegas?
- 21-Tem alguma aula diferente com jogos, brincadeiras, sala de computação? Avalie.
- 22-Você tem acesso às aulas online? Acha que está aprendendo?
- 23- Onde você se diverte mais? Nas aulas, na escola ou em casa? Porquê?

Obs.: As questões utilizadas neste modelo poderão sofrer alterações de acordo com situações que possam surgir no decorrer da pesquisa, bem como poderão ser acrescentadas outras perguntas durante a entrevista. É importante ressaltar, também, que as perguntas usam um ponto de partida, mas que o entrevistado ficará livre para expor o que achar necessário.

APÊNDICE B – Guia de entrevista Professora

- 1- Há quanto tempo a senhora trabalha nesta escola? E com esse seguimento de ensino?
- 2- Na sua prática didático-pedagógica, costuma exemplificar os conteúdos com a realidade dos alunos? Porquê?
- 3- A senhora relaciona os problemas do contexto do bairro ao que está sendo visto nos conteúdos?
- 4- Como a sua prática didático-pedagógica se organiza para a motivação dos alunos com a escola?
- 5- A senhora considera os recursos didáticos disponibilizados pela escola coerentes com a realidade dos alunos?
- 6- Além dos livros didáticos, que outros recursos são utilizados?
- 7- A senhora participa da construção do PPP da escola? Consegue inserir problemas detectados na sala de aula?
- 8- A senhora se sente livre pra exercer a sua prática didático-pedagógica ou, às vezes, passa por problemas para cumprir as orientações passadas?
- 9- A senhora costuma realizar atividades que envolvem a família e a comunidade? Acha isso importante? Por quê?
- 10 - Como a senhora entende a relação entre professor e aluno?
- 11 - A senhora consegue identificar os motivos que afastam os alunos da escola e que os faz faltar?
- 12 - A senhora conhece a história de vida de todos os seus alunos?
- 13 - A senhora tem algum aluno que precisa de um olhar mais de perto?
- 14 - A senhora costuma falar de si, da história da sua vida, para os alunos? E costuma ouvi-los?
- 15 - Conhece todos os pais ou responsáveis pelos alunos? Costuma trocar contatos?
- 16 - A senhora acha importante acompanhar os mesmos alunos nas séries subsequentes? Por quê?

Obs.: As questões utilizadas neste modelo poderão sofrer alterações de acordo com situações que possam surgir no decorrer da pesquisa, bem como poderão ser acrescentadas outras perguntas durante a entrevista. É importante ressaltar, também, que as perguntas usam um ponto de partida, mas que o entrevistado ficará livre para expor o que achar necessário.

APÊNDICE C – Guia de entrevista Coordenação

- 1-Há quanto tempo a senhora trabalha nesta escola?E na coordenação?
- 2-A senhora enxerga a evasão escolar como um problema nesta escola? Por quê?
- 3 - A senhora consegue enxergar os motivos que afastam esses alunos da escola?
- 4 - A senhora acha que os professores possuem uma prática didático-pedagógica condizente, que conversa com a necessidade dos alunos?
- 5 - O que é pensado para que os alunos se sintam parte da escola e, assim, consigam permanecer?
- 7 - Há alunos que saem e depois voltam?A escola acredita que vale a pena acolher esse aluno novamente? Por quê?
- 8 - A senhora costuma observar e acompanhar as salas de aulas analisando o professor no que diz respeito à relação professor-aluno? Por quê?
- 9 - A senhora acredita que uma relação de amizade, intimidade entre o aluno e o professor, contribui para o interesse e a permanência dele na escola? Por quê?
- 10 - A senhora observa como se dá a relação e o tratamento dos funcionários da escola para com os alunos? Acha isso importante? Por quê?
- 11 - Nas reuniões com as famílias, as questões sociais são discutidas como algo que precisasse ser entendido e trabalhado também no espaço escolar? Por quê?

Obs.: As questões utilizadas neste modelo poderão sofrer alterações de acordo com situações que possam surgir no decorrer da pesquisa, bem como poderão ser acrescentadas outras perguntas durante a entrevista. É importante ressaltar, também, que as perguntas usam um ponto de partida, mas que o entrevistado ficará livre para expor o que achar necessário.

APÊNDICE D – Guia de entrevista Direção

- 1 - Quantas turmas são atendidas nesta escola?
- 2 - Há quanto tempo a senhora trabalha nesta escola? E com a gestão?
- 3 - Como é feito o PPP da escola? Pais, alunos e professores costumam opinar nessa construção? A senhora acha importante isso? Por quê?
- 4 - A senhora vê a construção do PPP como algo intersetorial? A sua equipe trabalha com a intersetorialidade? Acha isso importante? Por quê?
- 5 - Como os professores são orientados para a construção e a adequação da metodologia e prática didático-pedagógica?
- 6 - A senhora se sente uma gestora presente e a par dos problemas das salas de aulas? Justifique.
- 7 - Como a escola se organiza para tentar diminuir o número de evasão escolar ou mesmo reintegrar esses alunos ao espaço escolar?
- 8 - A gestão consegue observar quais as causas que afastam os alunos do espaço escolar? De que forma?
- 9 - Como são pensados os projetos desenvolvidos? Envolvem a comunidade escolar e as famílias?
- 10 - Já houve oficinas pedagógicas voltadas para os problemas sociais do contexto em que a escola está localizada? Descreva-os.
- 11 - Como a senhora enxerga os programas de assistencialismo na educação?
- 12 - É possível dizer que esses programas contribuem para a permanência dos alunos na escola?
- 13 - Como é o investimento em tecnologia? A senhora acredita que essa pode ser uma metodologia capaz de despertar nos alunos o interesse em querer estar na escola?

Obs.: As questões utilizadas neste modelo poderão sofrer alterações de acordo com situações que possam surgir no decorrer da pesquisa, bem como poderão ser acrescentadas outras perguntas durante a entrevista. É importante ressaltar, também, que as perguntas usam um ponto de partida, mas que o entrevistado ficará livre para expor o que achar necessário.

ANEXO A – Imagens da escola

Entrada da escola



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2020).

Sala de informática



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2020).

Secretaria e cozinha



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2020).

Salas de aula



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2020).

Salas de aula



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2020).

Banheiros



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2020).

Muro/espço em que as crianças brincam



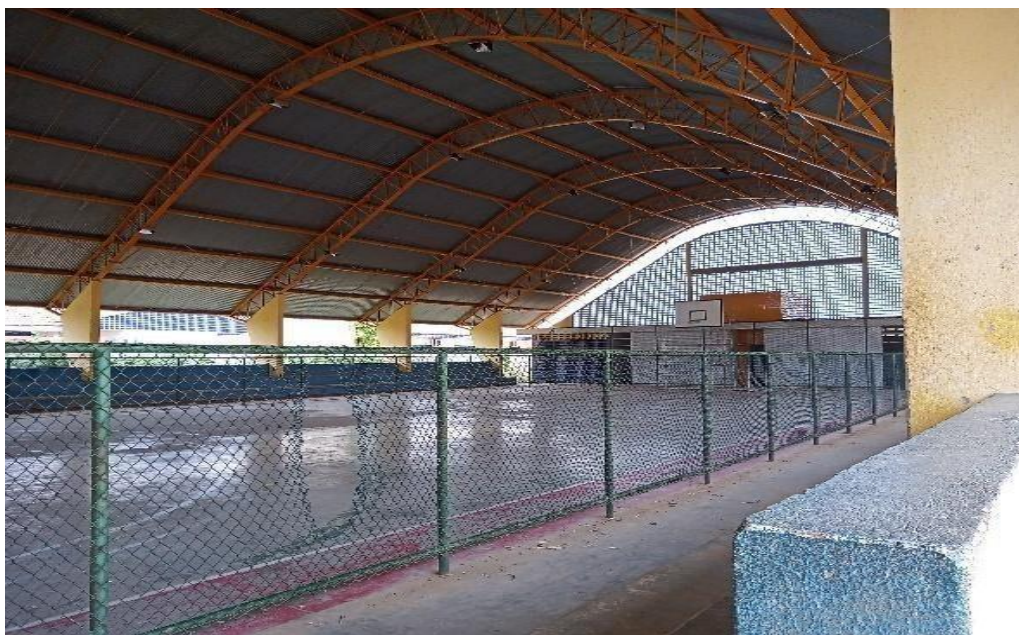
Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2020).

Saída da escola para a quadra



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2020).

Quadra poliesportiva



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2020).

Alguns espaços depredados



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2020).

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DABAHIA
DEPARTAMENTODE CIÊNCIASHUMANAS CAMPUS III
SECRETARIA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS- PPGESA**

TERMO DE CONSENTIMENTOLIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos
conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Sexo: F () M () Data de Nascimento:

Documento de Identidade N°:

Endereço: Complemento:

Bairro:CEP:

Telefone:

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:“Escola, contexto e Práticas Pedagógicas: Estratégias e possibilidades para esse diálogo em uma escola municipal de Juazeiro-BA.”

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Lucivânia de Sousa Silva

Cargo/Função: M e s t r a n d a

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa:

“Escola, contexto e Práticas Pedagógicas: Estratégias e possibilidades para esse diálogo em uma escola municipal de Juazeiro-BA” de responsabilidade da pesquisadora Lucivânia de Sousa Silva, mestranda da Universidade do Estado da Bahia. Tem o objetivo de Apreender a correspondência entre as Práticas didático-Pedagógicas desenvolvidas em uma escola do município de Juazeiro-BA e as demandas de uma

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: _____ em _____
consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

Educação Contextualizada para o combate da Evasão escolar. Visto que entende-se a necessidade de uma pedagogia que converse com seu alunado, que os coloque como centro no processo de aprendizagem para que eles se sintam parte desse meio, e encontrem não somente nas ruas, mas também no espaço escolar possibilidades de uma realidade construída por eles mesmos.

O trabalho busca investigar se as Práticas didático-Pedagógicas orientam-se para a motivação e conseqüente (re) integração dos alunos com a escola, identificando se a dialogicidade está presente na relação professor-aluno dentro e fora da sala de aula. Para isso será analisado como os alunos se percebem e se encontram no espaço escolar considerando as Práticas didático-pedagógicas, o território, e a escola. E em razão disso, especificar os dados de Evasão escolar na instituição considerando a última década.

Na medida em que toda pesquisa envolvendo seres humanos implica em algum tipo de risco, alerta-se que o/a senhor (a) poderá se sentir incomodado/a ou constrangido/a, durante as etapas de coleta de dados, pela própria exposição pessoal ao ser observado/a e questionado/a, durante as entrevistas. Ademais, como terão momentos de observação no espaço escolar, às atividades desta pesquisa poderão sobrecarregá-lo (a) uma vez que sempre tem atividades a cumprir na escola ou interferir na programação prévia da instituição.

Caso o/a senhor/a aceite participar da pesquisa, será observado/a e entrevistado/a por Lucivânia de Sousa Silva, do curso de Pós - graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia, mas, os conteúdos coletados só serão publicados e/ou inseridos no banco de dados com o seu consentimento. Bem como, o seu nome só será divulgado na pesquisa caso haja concordância e assinatura dos termos autorizativos.

O/a senhor/a pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e retirar sua autorização. Em todas as situações, garante-se que os dados não serão usados para fins diferentes do proposto. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o/a sr^a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo,

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Lucivânia de Sousa Silva, Rua Padre Clemente, Nº31, Bairro: Padre Vicente Juazeiro -BA. CEP: 48916147 **Telefone:** (74) 9 8828-7356. **E-mail:** vaniarubi@outlookcom.

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos da participação na pesquisa “**Escola, contexto e Práticas Pedagógicas: Estratégias e possibilidades para esse diálogo na Escola...**” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participação sob livre e espontânea vontade. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos, artigos científicos e livros, e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador/discente Assinatura do professor responsável
(orientando)(orientador)

ANEXOS C – Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS III
SECRETARIA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS- PPGESA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos
conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Sexo: F () M () Data de Nascimento:

Nome do responsável legal:

Documento de Identidade nº:

Endereço: Complemento: Bairro: Cidade: CEP:

Telefone:

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “Escola, contexto e Práticas Pedagógicas: Estratégias e possibilidades para esse diálogo em uma escola municipal de Juazeiro-BA”
- **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Lucivânia de Sousa Silva

Cargo/Função/: Mestranda

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro (a) senhor (a), seu/sua filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Escola, contexto e Práticas Pedagógicas: Estratégias e possibilidades para esse diálogo em uma escola municipal de Juazeiro-BA” de responsabilidade da pesquisadora Lucivânia de Sousa Silva, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo : apreender a correspondência entre as Práticas didático-Pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de Juazeiro-BA e as demandas de uma Educação Contextualizada para o combate da Evasão escolar.

A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios como: potencializar de forma qualitativa as Práticas didático-Pedagógicas referentes às demandas de uma Educação

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: _____ em _____
consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

contextualizada para o combate a Evasão escolar. Visto que entende-se a necessidade de uma pedagogia que converse com seu alunado, que os coloque como centro no processo de aprendizagem para que eles se sintam parte desse meio, e encontrem não somente nas ruas, mas também no espaço escolar possibilidades de uma realidade construída por eles mesmos.

Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu/sua filho(a), ele será observado e entrevistado. É possível que se tenha uma diminuição no tempo para realizar as atividades complementares propostas pelos docentes da escola, e que ele se sinta constrangido por ser observado ou por conta das entrevistas durante a execução da pesquisa.

Os pesquisadores envolvidos no processo, garantem a não divulgação, em nenhuma hipótese, das imagens adquiridas, assim como a sua destruição total após o término da pesquisa científica.

A participação do/da seu/sua filho(a) é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade dele (a) será tratada com sigilo e portanto, seu/sua filho(a) não será identificado(a). Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem de seu/sua filho(a) será preservada. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu/sua filho(a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira seu/sua filho(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Lucivânia de Sousa Silva, Rua Padre Clemente, Nº31, Bairro: Padre Vicente Juazeiro -BA. CEP: 48916147 **Telefone:** (74) 9 8828-7356. **E-mail:** vaniarubi@outlookcom.

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador – BA. CEP: 40460-120.

E-mail: cepuneb@uneb.br

Fone: (71) 3312-3420, 3312-5057, 3312-3393 ramal 250

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios e riscos da participação do/a meu/minha filho/a na pesquisa “Escola, contexto e Práticas Pedagógicas: Estratégias e possibilidades para esse diálogo na Escola...” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação do/a meu/minha filho/a sob livre e espontânea vontade, e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que não haja identificação, e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e a outra via a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)(orientador)

Assinatura do professor responsável

ANEXOS D – Termo de assentimento do menor



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS III
SECRETARIA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS- PPGESA**

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“Escola, contexto e Práticas Pedagógicas: Estratégias e possibilidades para esse diálogo em uma escola municipal de Juazeiro-BA”** Seus pais permitiram que você participe.

Queremos apreender a correspondência entre as Práticas didático-Pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de Juazeiro-BA e as demandas de uma Educação Contextualizada para o combate da Evasão escolar. Visto que se entende a necessidade de uma pedagogia que converse com seu alunado, que os coloque como centro no processo de aprendizagem para que eles se sintam parte desse meio, e encontrem não somente nas ruas, mas também no espaço escolar possibilidades de uma realidade construída por eles mesmos.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite participar da pesquisa, você será observado/entrevistado por Lucivânia de Sousa Silva, do curso de Pós-graduação Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia, mas, os conteúdos coletados só serão publicados e/ou inseridos no banco de dados com o seu consentimento. Bem como, o seu nome só será divulgado na pesquisa caso haja concordância e assinatura dos termos autorizativos. É possível que se tenha uma diminuição no tempo para realizar as atividades complementares propostas pelos docentes da escola, e que você se sinta constrangido por ser observado ou por conta das entrevistas durante a execução da pesquisa. Caso você queira poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar a sua vontade. Há também coisas boas que podem acontecer

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: _____ em _____,
consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

com a sua participação nesse projeto, pois sua realização pode potencializar de forma qualitativa as Práticas didático-Pedagógicas referentes as demandas de uma Educação contextualizada para o combate a Evasão escolar.

Não daremos a estranhos as informações que você nos der, os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os jovens que participaram. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em livros, revistas e artigos científicos e você também terá acesso a eles. Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Lucivânia de Sousa Silva, Rua Padre Clemente, N°31, Bairro: Padre Vicente Juazeiro -BA. CEP: 48916147 **Telefone:** (74) 9 8828-7356. **E-mail:** vaniarubi@outlookcom.

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **“Escola, contexto e Práticas Pedagógicas: Estratégias e possibilidades para esse diálogo em uma escola do município de Juazeiro-BA”**. Entendi os objetivos, as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, Posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram as minhas dúvidas e conversaram com meus responsáveis. Recebi uma cópia desse termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Juazeiro-BA, _____ de _____ de 20 ____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

ANEXOS E – Dados do projeto de pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLA, CONTEXTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES PARA ESSE DIÁLOGO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JUAZEIRO-BA

Pesquisador: Lucivânia de Sousa Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28952620.2.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.935.226

Apresentação do Projeto:

A pesquisa será realizada em uma escola municipal de Juazeiro-BA, no bairro da Codevasf, Juazeiro-Ba. Possui a natureza de investigação Quali-quantitativa, para a compreensão dos fenômenos utiliza-se o Estudo de caso do tipo Autoetnográfico com o uso das concepções da pesquisa Exploratória. Participarão da pesquisa os sujeitos do contexto escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Apreender a correspondência entre as Práticas didático-Pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de Juazeiro-BA e as demandas de uma Educação Contextualizada para o combate da Evasão escolar.

Objetivo Secundário:

Investigar se as Práticas didático-Pedagógicas orientam-se para a motivação e conseqüente (re) integração dos alunos com a escola. / Identificar se a dialogicidade está presente na relação professor-aluno dentro e fora da sala de aula. / Analisar como os alunos se percebem e se encontram no espaço escolar considerando as Práticas didático-pedagógicas, o território, e a escola. / Especificar os dados de Evasão escolar na instituição considerando a última década.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronogramas são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na Resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.28952620.2.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1505415.pdf	10/02/2020 17:33:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_LivreEsclarecido_pais.pdf	10/02/2020 17:31:51	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	10/02/2020 17:30:01	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
Outros	confidencialidade_pesquisa.pdf	07/02/2020 13:40:37	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
Outros	concordancia_pesquisa.pdf	07/02/2020 13:38:54	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
Outros	autorizacao_coparticipante.pdf	06/02/2020 22:57:01	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	06/02/2020 20:15:15	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
Outros	Proponente_instituicao.pdf	06/02/2020 20:13:52	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_LUCIVANIA.pdf	06/02/2020 18:10:37	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
Outros	termo_compromisso_pesquisador.pdf	06/02/2020 17:51:14	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
Outros	guia_entrevistas.pdf	06/02/2020 17:48:32	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL_professor.pdf	06/02/2020 17:22:20	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL_coordenador.pdf	06/02/2020 17:18:57	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCL_diretor.pdf	06/02/2020 17:18:41	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF:BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

Continuação do Parecer: 3.935.226

Justificativa de Ausência	TCL_diretor.pdf	06/02/2020 17:18:41	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/02/2020 17:18:01	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	06/02/2020 17:03:15	Lucivânia de Sousa Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 26 de Março de 2020

Assinado por:
WARLEY KELBER GUSMÃO DE ANDRADE
 (Coordenador(a))
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555**CEP:** 41.195-001**UF:**BA**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399**E-mail:** cepuneb@uneb.br