

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 13

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2019

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 13

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 13 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 13) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-759-8 DOI 10.22533/at.ed.598191211 1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

Estamos na décima primeira edição do e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”. Foram selecionados 77 artigos e estes, separados em 3 volumes. O objetivo em organizar esta coligação foi dar visibilidade a temas contemporâneos que envolvem e discutem a educação, sobretudo, voltados as temáticas da avaliação e políticas educacionais e expansão da educação brasileira.

Neste **Volume XI**, são 27 artigos englobando o ensino fundamental e médio, trazendo embates sobre o processo de alfabetização, ensino de matemática, saúde, meio ambiente, metodologias, currículo, políticas públicas e relatos de experiências.

No **Volume XII** são 26 artigos subdivididos em 4 partes distintas, sendo a primeira, em torno do Ensino Superior; a segunda, Formação de Professores; a terceira, Educação de Jovens e Adultos (EJA); e por fim, História e Política.

E no **décimo terceiro volume**, são 24 artigos, organizados em 3 partes: Educação Infantil; Uso de Tecnologias na Educação e; Educação e Diversidade. Os artigos apresentam resultados de pesquisas conforme objetivo deste e-book, abordando temáticas atuais dentro de cada uma destas partes.

Sejam bem-vindos ao e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 11” e boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1	1
A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS: EXPLORANDO TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA	
Jessica Aparecida de Oliveira Michelle Fernanda Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.5981912111	
CAPÍTULO 2	9
AS ESPECIFICIDADES DOS EDUCADORES DE CRECHE: UM DEBATE SOBRE SABERES E FORMAÇÃO	
Laíse Soares Lima	
DOI 10.22533/at.ed.5981912113	
CAPÍTULO 3	21
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Francisco Thiago Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5981912114	
CAPÍTULO 4	34
BEM-ESTAR /MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE – MS	
Gisele Aparecida Ferreira Martins Flavinês Rebolo	
DOI 10.22533/at.ed.5981912115	
CAPÍTULO 5	46
LIVRO DA VIDA: MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Gabriela Moreira Rabelo	
DOI 10.22533/at.ed.5981912116	
CAPÍTULO 6	61
O BRINCAR E A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: A BRINQUEDOTECA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
Tiago da Silva Teixeira Isabella de Oliveira Santos Daphiny Menezes Figueiredo Paola de Castro Santos	
DOI 10.22533/at.ed.5981912117	
CAPÍTULO 7	71
A TECNOLOGIA, COMO ALIADA NA EDUCAÇÃO, NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	
José Erildo Lopes Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.5981912118	

PARTE 2 - USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 8	84
AVAS E MOOCS: DIFERENTES ABORDAGENS PARA APRENDIZAGEM ONLINE	
Hércules Batista de Oliveira	
Jésyka Milleny Azevedo Gonçalves	
Josilene de Fátima Cardoso Sá	
Lidiane Gonzaga e Silva	
Luanna Azevedo Cruz	
Maria Alice Gomes Lopes Leite	
DOI 10.22533/at.ed.5981912119	
CAPÍTULO 9	91
EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA COMPLEXIDADE DO SÉCULO 21	
Eulalia Arias Spinola	
DOI 10.22533/at.ed.59819121110	
CAPÍTULO 10	102
PROCURANDO NEMO: O FILME COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO ENSINO	
Youry Souza Marques	
Jhennyfer de Oliveira Silva	
Ghabriel Honório da Silva	
Karoline Pádua de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.59819121111	
CAPÍTULO 11	109
SATISFAÇÃO DOS ACADÊMICOS QUANTO AS WEBCONFERÊNCIAS DISPONIBILIZADAS PELOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	
Alenice Aliane Fonseca	
Ronilson Ferreira Freitas	
Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis	
Naura Sthocco Silva Nobre	
Maria Nunes de França	
Maria Aparecida Pereira Queiroz	
Betânia Maria Araújo Passos	
Maria Ângela Lopes Drumont Macêdo	
Fernando Guilherme Veloso Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.59819121112	
CAPÍTULO 12	118
TELE-EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA DE QUALIFICAÇÃO DAS EQUIPES DE ATENÇÃO BÁSICA	
Renata Fernanda de Moraes	
Márcia Maria Pereira Rendeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121113	

CAPÍTULO 13	132
UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES DOS ESTUDANTES DE ENSINO TÉCNICO EM RELAÇÃO À CIÊNCIA E TECNOLOGIA	
Aichi da Cruz Martins dos Anjos Márcia Regina Ferreira de Brito Dias (in memoriam)	
DOI 10.22533/at.ed.59819121114	
CAPÍTULO 14	145
EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA, CONHECIMENTOS E A LUTA CONTRA A ALIENAÇÃO	
Silmara A. Lopes Verônica M. Domingues	
DOI 10.22533/at.ed.59819121115	
CAPÍTULO 15	159
EDUCAÇÃO SEXUAL E A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS DISCENTES DE ENSINO MÉDIO	
Maélen Samara Bento Jaqueline Tavares Ribeiro de Oliveira Rafael Ceolato da Silva Antonio Donizetti Durante Ingridy Simone Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121116	
PARTE 3 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	
CAPÍTULO 16	163
EDUCAÇÃO SEXUAL EM DISCURSO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA	
Karina de Araújo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.59819121117	
CAPÍTULO 17	174
IDENTIDADE E DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DOCENTES	
Pedro Henrique Vieira Suzana Lopes Salgado Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121118	
CAPÍTULO 18	185
EDUCAÇÃO: OLHARES SOBRE OS EXCLUÍDOS JOVENS DOS MEIOS POPULARES	
Luzinete da Silva Figueirêdo	
DOI 10.22533/at.ed.59819121119	
CAPÍTULO 19	202
PERCEPÇÃO DE ESTRESSE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES E ALOJADOS	
Maria do Socorro Souza de Araujo Sílvia Maria Melo Gonçalves	

DOI 10.22533/at.ed.59819121120

CAPÍTULO 20 217

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Josinei Vilarino Figueiredo
Kyrleys Pereira Vasconcelos

DOI 10.22533/at.ed.59819121121

CAPÍTULO 21 229

PRÁTICA PEDAGÓGICA: ABORDANDO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE E DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NO ENSINO MÉDIO

Luana Cristina Barbieri da Silva
Weverton Rodrigo Macena de Mendes
Bruno Dalbello da Silva Elias
Fernando Luis de Moraes Rocha
Antonio Donizetti Durante
Ingridy Simone Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.59819121122

CAPÍTULO 22 233

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS (1997-2014): UM ESTUDO BASEADO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Juliane Cristina Ribeiro Borges de Souza
Neusa Elisa Carignato Sposito

DOI 10.22533/at.ed.59819121123

CAPÍTULO 23 242

TRAJETÓRIA E MEMÓRIAS DE JOVENS ADULTOS COM HIV: EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Barbara Regina Firmino

DOI 10.22533/at.ed.59819121124

SOBRE O ORGANIZADOR..... 253

ÍNDICE REMISSIVO 254

EDUCAÇÃO: OLHARES SOBRE OS EXCLUÍDOS JOVENS DOS MEIOS POPULARES

Luzinete da Silva Figueirêdo

Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Instituto de Educação – Lisboa – Portugal.

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado da
Bahia.

Prefeitura Municipal de Inhambupe – Bahia.

RESUMO: Analisar os diferentes olhares que se debruçam sobre os excluídos jovens dos meios populares nas escolas públicas, os índices de repetência e evasão através de estudos de diferentes autores, compreende-se como as ideologias dominantes reproduzem desiguais aprendizagens para os opostos grupos sociais, que, terminam por formar, manter e reconstruir as classes dos dominantes e dominados ao longo do tempo. Philippe Perrenoud em seu estudo “Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo” (2003), toma por base o fracasso escolar analisando o currículo e como as escolas fazem uso dos mesmos e terminam por dar continuidade à situação de evasão e repetência de muitos. O sociólogo Jessé Souza em sua obra “A Elite do atraso - Da Escravidão à lava jato” (2017), denomina de ralé, os excluídos sociais e, conseqüentemente os alunos que não alcançam o nível de aprendizagem desejado pelas estruturas educacionais, as causas e conseqüências das diferentes políticas adotadas

pelo Brasil ao longo dos anos. Por fim, a Pedagogia do Oprimido (2013), de Paulo Freire analisa as estruturas que formam os oprimidos e demonstra que este, o oprimido, pode se livrar dessa condição a partir do momento que se percebe inserido nela. Por meio de uma revisão de literatura, diferentes olhares investigam o como e o porquê os excluídos existiram e ainda existem nas instituições educacionais públicas, atingindo mais diretamente os jovens dos meios populares que compõem a grande massa que frequentam o chão das salas de aulas do Brasil. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Excluídos, Ralé, Oprimidos.

EDUCATION: LOOKS ON EXCLUDED YOUTH OF POPULAR MEANS

ABSTRACT: To analyze the different perspectives that address the excluded young people from the popular means in public schools, the repetition and dropout rates through studies by different authors, it is understood how the dominant ideologies reproduce unequal learning for the opposite social groups that end up forming, maintaining and rebuilding the dominant and dominated classes over time. Philippe Perrenoud in his study “Success in school: only the curriculum, nothing but the curriculum” (2003), builds on school failure by analyzing the curriculum and how schools make use of them

and continue the situation of evasion and repetition of many people. Sociologist Jessé Souza, in his work “The Elite of Delay - From Slavery to Car Wash” (2017), calls *ralé* (riffraff) the social excluded and, consequently, students who do not reach the level of learning desired by educational structures, causes and consequences of the different policies adopted by Brazil over the years. Finally, Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed (2013) analyzes the structures that form the oppressed and demonstrates that the oppressed can get rid of this condition from the moment he finds himself inserted in it. Through a literature review, different perspectives investigate how and why the excluded existed and still exist in public educational institutions, reaching more directly the young people from the popular masses that make up the mass of the classroom floor in Brazil.

KEYWORDS: Education, Excluded, Riffraff, Oppressed.

1 | INTRODUÇÃO

Estudos se voltam para as questões relativas ao nível e condições de aprendizagem e seus resultados com o objetivo de construir caminhos que venham minimizar as situações de marginalidade e, conseqüentemente, a inserção dos jovens dos meios populares na sociedade e a construção de novas histórias. A busca pelos fatores que geram o sucesso ou não dos alunos nas diferentes metodologias que atuam no tempo e no espaço, tornaram-se elemento de estudo e análises, conseqüentemente, os resultados desses estudos tornaram-se público. Autores como Philippe Perrenoud, Jessé Souza, Paulo Freire, entre tantos outros, foram aqui selecionados tomando por base o conceito desenvolvido por cada um, para explicar as condições de fracasso vividas pelos alunos e o papel da escola no processo de formação destes. As explicações que cada autor apresenta para caracterizar e justificar a existência da não aprendizagem estão, em muitos casos, embasadas nas situações econômicas e políticas de cada uma das regiões pesquisadas.

2 | FRACASSO ESCOLAR SOB O OLHAR DE PHILIPPE PERRENOUD

Segundo Perrenoud, para compreender o fracasso escolar faz-se necessário entender o seu oposto, o sucesso escolar. Assim, a ideia de “sucesso escolar” é entendida de duas maneiras nos tempos atuais, a primeira ideia de sucesso está diretamente ligada à situação apresentada pelo aluno, em relação “ao desempenho” estabelecido pela instituição, ou seja, aqueles alunos cujos desempenhos “satisfazem as normas de excelência escolar e progredem no curso”. A existência dessa camada que obteve sucesso remete a outra que diverge na situação, os “fracassados”, nesse caso, são aqueles que não alcançaram o nível de conhecimento estabelecido pela instituição. A segunda ideia de sucesso escolar está ligada a instituição, pois

“com a moda das escolas efetivas e a publicação das listas de classificação”, as instituições de ensino lutam por estarem entre as melhores, pois “são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que outros” (PERRENOUD, 2003, p. 10).

O sucesso escolar de um número considerável de alunos colocaria a instituição em situação de destaque e de competência por apresentar um nível de aprendizagem elevado, assim, “o sucesso de um estabelecimento poderia então estar associado à soma dos êxitos individuais de seus alunos”. O autor questiona alguns pontos em relação à situação de “sucesso escolar” das instituições ao atentar para alguns aspectos: “a reputação de um estabelecimento se deve muitas vezes ao rigor da seleção que ele promove, [...] rejeitando os alunos com dificuldade, em vez de instruí-los”. Dessa forma o sucesso escolar é oriundo de uma formação já pré-estabelecida e não de uma atuação própria e construída, mas de uma seleção que prioriza os melhores colocando às margens desses estabelecimentos os que eles entendem possuir dificuldades de aprendizagem ou que dariam mais trabalho de alcançar o nível desejado (PERRENOUD, 2003, p. 10).

Uma segunda análise em relação ao sucesso escolar está na situação de classificação dos estudantes no processo de aprendizagem, os estabelecimentos de ensino considerados “sucesso” atentam-se para os alunos que apresentam “alto desempenho” e até mesmo “médio desempenho”, colocando de lado a oportunidade de elevar os níveis dos que se encontram em situação de menor desenvolvimento, “um estabelecimento deveria levar todos os seus alunos a um nível aceitável”. A prática de “compensar graves fracassos individuais com êxitos brilhantes”, é colocar ou estabelecer o local de cada um na sociedade, é a não promoção da igualdade, dos direitos e do desenvolvimento das competências que podem alterar as classificações estabelecidas (PERRENOUD, 2003, p. 10).

O terceiro item trata da comparação entre os estabelecimentos de ensino, o autor afirma que “não se pode comparar estabelecimentos” de forma aleatória, se faz necessário no processo de comparação, considerar o “conjunto de fatores que determinam o sucesso escolar de seus alunos”, ação que muitas vezes as instituições não conseguem alcançar, entre eles estão “o nível inicial dos alunos”, “o contexto familiar e urbano”. Para o autor, esses fatores têm influência direta no processo de aprendizagem, de comportamento, de valorização da escola, da aprendizagem. A escola de “sucesso” não pode ser assim denominada se considera apenas o número de alunos bons que possui: não se nivela uma instituição pela capacidade dos que são bons desconsiderando os que elas entendem como “não bons” (PERRENOUD, 2003, p. 10).

Outro fator considerado pelos estabelecimentos de ensino para a promoção e valorização do “sucesso escolar” é a questão da “avaliação”, para o autor existe uma variação entre os estabelecimentos de ensino em relação às notas, “a mesma nota não corresponde às mesmas competências e competências iguais são avaliadas

diferentemente de um estabelecimento e até de uma classe a outra, uma vez que as notas resultam em geral de uma concepção local entre alunos que seguem o mesmo programa”. Sabendo que os alunos são duplamente avaliados no processo de aprendizagem, existem as avaliações internas (da instituição) e externas (dos órgãos competentes do país e internacionais), estas últimas, as avaliações externas “substituem os índices de alcance local por dados padronizados, levando todos os alunos a se submeterem ao mesmo programa do sistema escolar” (PERRENOUD, 2003, p. 10).

Avalia-se o aluno considerando diferentes aspectos no processo local e global. O processo avaliativo dito “normal” do sistema escolar “é modulada em função dos contextos locais e dos contratos didáticos, de modo que se mantenha psicologicamente sustentável e socialmente aceitável”. Já as “avaliações de sistema”, as que “permitem comparar dados”, são aquelas que “podem levar a sério os objetivos de formação, o que supõe não somente construir outro quadro de desigualdades em razão da padronização das provas como também estimar de modo menos favorável a eficácia do sistema.” Assim, as avaliações locais “pontuam e reorientam a carreira escolar, referindo-se, cada uma a um fragmento do currículo”, já as avaliações mais amplas tratam “das aprendizagens consolidadas no fim dos cursos, o que engendra uma outra representação das desigualdades e da eficácia do sistema educativo” (PERRENOUD, 2003, p. 11).

Perrenoud (2003) entende as avaliações externas como sendo aquelas,

[...] que permitem comparação podem-se ater aos dados mais fáceis de definir e de medir, mas é difícil avaliar o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical através de provas padronizadas, que são, na maior parte do tempo, testes de lápis e papel (PERRENOUD, 2003, p. 12).

Ainda sobre as avaliações externas, o autor compreende que:

Avaliar aprendizagens complexas em larga escala exige uma criatividade metodológica considerável e induz a custos importantes de aplicação e tratamento de dados. É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade as disciplinas principais e às operações técnicas (PERRENOUD, 2003, p. 12).

Para o autor, o “sucesso ou o fracasso escolar”,

[...] são devidamente estabelecidos e proclamados pelo sistema educacional. Esse processo de “fabricação da excelência escolar”, é um processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte. [...] não se pode confundir os conhecimentos e competências “efetivas” de uma criança e o julgamento da excelência escolar do qual ela é objeto (PERRENOUD, 2003, p. 14).

O sucesso ou fracasso escolar não são características intrínsecas dos alunos, mas trata-se de um resultado ou “julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação as normas de excelência em vigor”, assim, ser nivelado como fracassado, ou ser assim considerado, é mesmo preciso entender o processo de avaliação a que estes foram expostos, por quem e como foram classificados (PERRENOUD, 2003, p. 14). Em sua obra “Avaliação: da excelência a regularização das aprendizagens: entre duas lógicas” (1998), Perrenoud atenta para o processo de avaliação que determina o “sucesso ou o fracasso escolar”,

[...] porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham papel crucial em sua transformação em classificação e depois em julgamento de êxito ou fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquia de excelência não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas... (PERRENOUD, 1998, s/p.).

Para Perrenoud, as desigualdades culturais estão presentes em quase todas as sociedades humanas, estas correspondem a “uma forma ou outra de domínio do real que proporcionam classificações”, estas são denominadas pelos sociólogos como sendo “hierarquia de excelência”, que pode ser entendida como “a qualidade de uma prática, na medida em que se aproxima de uma norma ideal”, portanto, o “fracasso escolar não é a simples tradução lógica de desigualdades, [...] uma falta de cultura, de conhecimentos, ou de competências. [...] é algo relativo a uma classificação estabelecida pelas formas e normas de excelência escolar, a programas e níveis de exigência, a procedimentos de avaliação” (PERRENOUD, 1998, s/p).

Para Perrenoud, as formas e as normas de excelência aplicadas nas avaliações estão afetadas pela gênese das desigualdades reais, portanto faz-se necessário compreender que:

- por um lado, que o fracasso escolar é sempre relativo a uma cultura escolar definida, ou seja, a formas e normas particulares de excelência, a programas e a exigências.
- por outro, que a medida da excelência, por intermédio dos procedimentos de avaliação nunca é um simples reflexo das desigualdades de conhecimentos e de competências, que ela as dramatiza, amplia-as, desvia-as às vezes e, sobretudo, põe as hierarquias de excelência a serviço de decisões que as sobre-determinam (PERRENOUD, 1998, s/d).

Compreende-se que as “diferenças e as desigualdades extraescolares – biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais”, não estão diretamente ligadas às questões de aprendizagens, “não se transformam em desigualdades de aprendizagens ou em êxito escolar”, mas, pode ocorrer quando um sistema de ensino, com seu modo particular, com sua maneira de “tratar” as diferenças, o quer e faz.

Para Perrenoud, ensinar “é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido”, trata-se de uma metodologia cujo professor “deve observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas”, a essa proposta o autor denomina de “avaliação formativa” (PERRENOUD, 1998, s/p).

Outro aspecto abordado pelo autor, entre tantos outros, está a questão da “distância cultural” existente na relação pedagógica, “não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Ele influencia o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo de conteúdo”. Dentro desse contexto escolar, segundo o autor, para combater essa forma de “elitismo”, o papel do professor tem grande importância e funcionalidade,

[...] é preciso interessar-se muito pelo trabalho escolar cotidiano, pela disciplina, pelos usos do tempo e do espaço, pelas normas de vestimenta, pela higiene, pelo barulho, pela língua e pelas formas de trocas mais anódinas. É preciso refletir sobre o currículo real, sobre o currículo oculto, sobre as normas não-escritas que balizam percurso escolar. Para além da didática, é preciso formar o professor para que ele domine a distância cultural na relação pedagógica e na gestão de sua classe (PERRENOUD, 1984, p. 57).

Ensinar requer um dinamismo e uma eficiência junto às questões das diferenças reunidas em sala de aula, “ensinar é animar uma classe, é viver o presente enquanto se prepara o futuro, é preocupar-se com um grupo e com aprendizagens individuais, tanto no que se refere à educação quanto a instrução”, é buscar não classificar, mas identificar o que cada um precisa e oferecer condições de avanços e continuidades, é partilhar saberes, propostas e inovações, assim, a classificação não seria mais o pressuposto que coloca um mais que outro, mas seria a forma de identificar quanto todos estão próximos nos conteúdos e nos requisitos necessários para a vida em sociedade, em grupo, utilizando dos saberes na promoção da vida com todos.

3 | RALÉ: UMA VISÃO DE JESSÉ SOUZA

Até aqui analisou-se a situação das formas como o processo de aprendizagem acontece nas escolas, tomando por bases alguns estudiosos que percebem nessa aprendizagem, o domínio de uma determinada classe sobre a outra. Pedagogias que se posicionam junto a classe dominante, trabalhando para fazer com que a camada dominada permaneça na mesma situação sempre, e não venha criar novos posicionamentos dentro da sociedade, o que desestabilizaria a situação de dominação. A partir daqui serão utilizadas as apreciações feitas, não mais por um pedagogo ou estudioso da educação, mas por um sociólogo, Jessé Souza, que faz interessantes críticas sobre como uma determinada classe social do Brasil, a quem ele denomina

de “ralé”, vive à margem da sociedade e qual o papel da escola nessa configuração.

Excluídos, marginalizados, fracassados, oprimidos são as denominações dadas até o momento, pelos cientistas que se debruçam sobre o tema do “fracasso escolar”, a baixa aprendizagem e funcionalidade das camadas populares nas escolas e no mercado de trabalho. Explicações são dadas, análises são minuciosamente apresentadas, mas a realidade continua a mesma, os excluídos existem e são numerosos, principalmente em países como o Brasil, país emergente, em desenvolvimento. Esta análise Sociológica de Jessé Souza favorece a construção de um saber dessa realidade brasileira, realidade que explora uns e forma outros indivíduos.

A partir da obra “A elite do atraso. Da escravidão à lava jato”, Jessé Souza (2017), o sociólogo faz uma exame na situação dos menos favorecidos, trata-se de uma obra atual que representa muito do Brasil e a situação difícil que atravessa no momento. Buscar um pouco de Sociologia para compreender a relação entre dominantes e dominados via escola, é perceber que sendo esta, a escola, uma instituição que lida com as mais diferentes realidades sociais por meio dos alunos, uma visão sociológica seria de grande interesse e enriquecimento. As situações colocadas historicamente, por Jessé Souza, far-se-á compreender melhor as estruturas que fizeram nascer, e insistem em fazer permanecer, os menos favorecidos da sociedade brasileira.

Jessé Souza analisa a situação da “ralé”, aqui compreendida como a classe “marginalizada e sem privilégios” no processo da “dinâmica das classes”, buscando perceber “seus interesses e suas lutas”, sendo esse caminho a “chave para a compreensão de tudo que é realmente importante na sociedade”. Para compreender o sucesso ou fracasso escolar de um indivíduo na sociedade, se faz necessário, segundo o autor, “partir, literalmente do ‘berço’, ou seja, da socialização familiar primária”, só assim será possível “compreender as classes e suas formação e como elas irão definir todas as chances relativas de cada um de nós na luta social por recursos escassos” (SOUZA, 2017, p. 88).

As classes, segundo o autor, “são reproduzidas no tempo pela família e pela transmissão afetiva de uma dada ‘economia emocional’ pelos pais aos filhos.” Para ele,

O sucesso escolar dependerá, por exemplo, se disciplina, pensamento prospectivo – ou seja, a capacidade de renúncia no presente em nome do futuro – e capacidade de concentração são efetivamente transmitidos aos filhos. Sem isso, os filhos se tornam no máximo analfabetos funcionais (SOUZA, 2017, p. 88).

Partindo do pressuposto família, Jessé Souza, analisa sua dinâmica de formação e continuidade, pois acredita que “como cada classe social tem um tipo de socialização familiar específica, é nela que as diferenças entre as classes têm que ser encontradas e refletidas”. Nesse contexto, é preciso compreender que as classes sociais “só podem ser adequadamente percebidas, portanto, como um fenômeno,

antes de tudo, sociocultural e não apenas econômico.” A busca por compreender as classes sociais como um fenômeno “sociocultural” e não somente “econômico” é que traz Jessé Souza nesse contexto, pois as análises realizadas tomando por base o aspecto “sociocultural”, respondem as questões de existência de diferentes classes sociais, de sucessos e fracassos, “posto que o pertencimento de classe é um aprendizado que possibilita, em um caso, o sucesso, e, em outros, o fracasso social” (SOUZA, 2017, p. 88).

Ao buscar compreender as classes sociais como um fenômeno “sociocultural” e também “econômico”, permite uma ampliação do leque que possam justificar as formas como os jovens das classes populares se percebem no processo de educação escolar. É permitir que outros valores sejam analisados e contribuam para melhor caracterizar as visões de sucesso ou fracasso escolar que os jovens das classes populares têm sobre si. Partindo do pressuposto de que, os estímulos familiares são decisivos para a formação de fracasso ou sucesso escolar dos jovens, é que Jessé Souza (2017) afirma:

São os estímulos que a criança de classe média recebe em casa para o hábito de leitura, para a imaginação, o reforço constante de sua capacidade e autoestima, que fazem com que os filhos dessa classe sejam destinados ao sucesso escolar e depois ao sucesso profissional no mercado de trabalho (SOUZA, 2017, p. 88).

Do mesmo jeito que a classe média, por meio de práticas cotidianas, contribui para o sucesso escolar dos filhos, as classes menos favorecidas, também tendem a reproduzir nos filhos, a situação precária em que vivem.

Os filhos dos trabalhadores precários, sem os mesmos estímulos ao espírito e que brincam com o carrinho de mão do pai servente de pedreiro, aprendem a ser efetivamente desqualificados. A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplos em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e mais tarde ao fracasso profissional no mercado de trabalho competitivo (SOUZA, 2017, p. 88/89).

Seria a família, e sua reprodução sociocultural junto aos seus filhos, determinantes para a situação de sucesso ou fracasso escolar destes. Assim, “como ninguém escolhe o berço onde nasce”, passa a ser da sociedade a questão da “responsabilidade pelas classes que foram esquecidas e abandonadas”. Assim, “as classes sociais, pela força da transmissão familiar, vão reproduzir, por sua vez, capitais que serão decisivos na luta de todos contra todos pelos recursos escassos”. Nesse processo, “quem lutam são os indivíduos, mas quem predecide as lutas individuais são os pertencimentos diferenciais às classes sociais e seu acesso ou obstáculo típico aos capitais que facilitam a vida”. Seria assim, as classes sociais quem determinam o desenvolvimento ou não dos filhos, “o privilégio de uns e a carência de outros são decididos desde o berço” (SOUZA, 2017, p. 90).

O processo de formação do indivíduo na sociedade passa pelo processo de acesso ou não de capitais, que segundo o autor, são “facilitadores da vida”. Podemos

citar aqui o “capital econômico”, “capital cultural” e o “capital social”, estes abrangem tanto os bens materiais (roupa, carro, casa, comida), quanto os imateriais (prestígio, reconhecimento, respeito, charme), assim, “toda a nossa vida é precedida pela posse ou ausência desses capitais”. Dentre eles, o capital econômico, “que é o capital mais visível e efetivamente mais importante, dado que a elite econômica pode comprar as outras elites não econômicas”. Ou seja, este torna-se poderoso devido ao valor que o capital tem nas sociedades capitalistas, nas quais, visíveis ou não, tudo tem um preço (SOUZA, 2017, p. 90).

Para que o capital econômico exerça devidamente a sua função, é preciso que este alcance a “justificação da dominação econômica”, que é prestada por outras elites, “as elites intelectuais e jurídicas”, que garantem a dominação econômica. Em se tratando de capital cultural, ou seja, “significa basicamente incorporação pelo indivíduo de conhecimento útil ou de prestígio”, para o autor, não existe chance de sucesso sem esse capital no mundo moderno, este é “tão indispensável para a reprodução do capitalismo quanto o capital econômico” (SOUZA, 2017, p. 90).

Assim,

Não apenas a justificação do capitalismo é feita por elites que monopolizam certos tipos de capital cultural, mas também não existe nenhuma função de mercado ou no Estado que não exija capital cultural de algum tipo em alguma proporção. É a posse conjugada desses capitais, portanto, que predecidem em grande medida o acesso a todos os bens e recursos escassos no mundo (SOUZA, 2017, p. 91).

Dessa forma é preciso de alguma forma garantir o domínio sobre esses capitais, os indivíduos e as classes sociais, segundo o autor, “lutem com tudo que têm para não apenas ter acesso a esses capitais, mas para monopoliza-los, dessa forma garantiram a reprodução dos seus privilégios de modo permanente.” Um terceiro capital analisado é o “capital social das relações pessoais”, trata-se das “relações pessoais que se criam no meio caminho entre interesse e afetividade”, ou seja, as relações que acontecem nas sociedades e “que representam alguma vantagem na competição pelos recursos escassos para quem as possui” (Souza, 2017, p. 91).

Tomando por base o domínio dos três capitais até aqui analisado, os jovens das classes populares e da elite têm visões diferenciadas do processo ensino aprendizagem, a escola não tem a mesma representação para os jovens citados. Para estes jovens, o capital cultural adquirido nas escolas possuem diferentes pressupostos, segundo Jessé Souza (2017), vejamos:

É um privilégio muito visível que a classe média possui capital econômico suficiente para comprar o tempo livre de seus filhos só para o estudo. Os filhos das classes populares precisam conciliar estudo e trabalho desde a primeira adolescência, geralmente a partir de 11 ou 12 anos. [...] a insensatez de se imaginar alguém da classe média como possuidor de um mérito individual que, na realidade, é socialmente construído sob a forma de privilégio herdado (SOUZA, 2017, p. 96).

O autor faz uma afirmativa válida de compreensão um pouco mais profunda, “a desigualdade típica da apropriação diferencial do capital cultural de todas as classes abaixo da elite financeira decorre da socialização familiar”, Jessé Souza, compreende que as famílias que possuem maior poder aquisitivo estimulam seus filhos desde muito cedo a estudar, “seus filhos são estimulados para a escola desde muito novos”, por meio de livros, textos, pais que possuem um nível escolar elevado, familiarizados com línguas estrangeiras entre tantos outros estímulos. Esses estímulos “irão forjar o sucesso escolar da classe média, assim como, mais tarde, o sucesso profissional no mercado de trabalho.” Assim, “todas as vantagens culturais e econômicas se juntam, mais tarde, para a produção, desde o berço, de um campeão na competição social” (SOUZA, 2017, p. 97).

Toda essa estrutura não é registrada na realidade das classes populares, para o autor, “tudo milita em sentido contrário”, mesmo se tratando de famílias com pai e mãe presente, e estes percebem o valor da escola e nela investem como “uma saída da pobreza”, os filhos já não têm a mesma visão, o que ocorre para estes é “a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, porque ela iria ajudar a mudar o seu?”. Dessa forma a realidade que o cerca torna-se muito forte para o jovem, “a brincadeira de um filho de servente de pedreiro é com um carrinho de mão do pai”, este considerado como um “aprendizado afetivo”, aponta para a “formação de um trabalhador manual e desqualificado mais tarde” (SOUZA, 2017, p. 97/98). Um outro aspecto que difere a formação dos jovens da classe média e das classes populares é a questão do “pensamento prospectivo”, trata-se da “percepção do futuro”, que são ambíguas para os dois grupos. Para os de classe média, o futuro tem início desde muito cedo, preparam-se por meio das leituras, das disciplinas, autocontrole, para estes,

Sem pensamento prospectivo não se planeja a vida. E se uma vida cuidadosamente planejada e antecipada já é difícil, imagina-se uma vida sem qualquer planejamento consciente. Juntas, portanto, essas predisposições – todas fruto de aprendizado silencioso e invisível na família – formam o que poderíamos chamar de condução racional da vida, dado que ensejam a incorporação de uma instância de cálculo pragmático para a construção do futuro mais bem-sucedido possível (SOUZA, 2017, p. 98).

Essa realidade de futuro bem-sucedido para as classes populares não são construídos da mesma forma, existem diferenças que vão interferir nos resultados finais da realidade de cada um: “[...] classes abandonadas, a produção desde o berço, ao contrário das classes do privilégio, é do inadaptado à competição social em todos os níveis”, Estes,

[...] sem autoestima e autoconfiança, não se pode passar para os filhos os incentivos que a classe média possui e reproduz desde o berço. O ciclo aqui não é virtuoso, é vicioso e satânico. Quem é visto como lixo e só recebe ódio e desprezo tende a reproduzir no próprio ambiente familiar o mesmo contexto, atingindo os mais frágeis da família. [...] A pobreza econômica foi acrescentada a pobreza em todas

as outras dimensões da vida. Se a pobreza econômica, por exemplo, implica foco no aqui e no agora por conta das urgências de sobrevivência imediata, toda a atenção se concentra necessariamente no presente e nunca no futuro, posto que este é incerto (SOUZA, 2017, p. 100).

Oriundos de diferentes realidades, as classes analisadas pelo autor, tendem a seguir caminhos desiguais no processo de formação, dominantes e dominados, resultados das formas como foram educados para a vida em sociedade. A “miséria naturalizada” que atinge grande número de pobres no Brasil, constrói nesses, a crença da “maldição eterna”, pois,

[...] ao concluir a escola como analfabeto funcional, como tantos entre nós, se sente culpado pelo próprio fracasso e tão burro e preguiçoso como os privilegiados, que receberam tudo de “mão beijada” desde o berço, costumam percebê-lo. O círculo da dominação se fecha quando a própria vítima do preconceito e do abandono social se culpa por seu destino, que foi preparado secularmente por seus algozes (SOUZA, 2017, p. 101).

Para o autor, essas estruturas sociais reais ao longo da história, determinam a situação social das diferentes classes, pois “produz-se, nesse contexto, seres humanos com carências cognitivas, afetivas e morais, advindo daí sua inaptidão para a competição social.” Outro agravante da situação social da “ralé” encontra-se no mercado de trabalho, pois,

Como o caminho do aprendizado escolar é fechado desde cedo para a imensa maioria dessa classe, não é o conhecimento incorporado no trabalho que é a mercadoria vendida no mercado de trabalho, mas a capacidade muscular, comum a todos os animais. Uma classe reduzida ao corpo, que representa o que há de mais baixo na escala valorativa do Ocidente (SOUZA, 2017, p. 103).

Dessa forma, a estrutura que garante a continuidade da “ralé”, cada vez mais numerosa nas sociedades em desenvolvimento, como o Brasil, garante também, a permanência e o domínio da classe mais favorecida sobre eles, perpetuando situações de exploração e descrédito junto aos que mais necessitam serem assistidos, “a ralé foi tão secularmente desprezada e humilhada que, sem contexto político favorável, ela está condenada ao fracasso” (SOUZA, 2017, p. 147).

Entender como os jovens das classes populares se percebem no processo de formação, trajetória escolar, objetivos que tem para o futuro pós-ensino médio são percursos objetivados nessa investigação. Portanto, as estruturas aqui desenhadas por Jessé Souza remetem ao cruzamento de ideias que podem aparecer a partir da pesquisa empírica, entrevistas realizadas junto aos jovens dos meios populares.

A concepção que um ser humano tem de si mesmo não depende de sua vontade e é formada pela forma como o indivíduo é percebido pelo seu meio social maior. É isso que significa dizer que somos produtos sociais. Nós tornamos, em grande medida, aquilo que a sociedade vê em nós (SOUZA, 2017, p. 170).

Sejam fracassados, excluídos, oprimidos, ralé, as denominações são variadas, mas remetem a mesma situação, buscam compreender como funciona o processo escolar junto aos marginalizados sociais, aqueles a quem os direitos sociais não são devidamente garantidos, estão às margens e nelas buscam a sobrevivência por meio de trabalhos menos valorizados e de estudos que os colocam como analfabetos funcionais. São estes que se pretende ouvir, perceber como se sentem, o que pretendem para o futuro e como organizam a vida frente a sociedade em que vivem. Quais as consequências dessas estruturas na vida da “ralé”? Quais estudos se voltam para essas situações? Tentaremos descrever de forma clara os resultados desse processo de marginalização.

4 | O OPRIMIDO NA PEDAGOGIA FREIRIANA

No contexto de estudos sobre o processo de formação escolar ao longo dos anos, Paulo Freire, educador brasileiro, pernambucano, nordestino (isso faz toda uma diferença), em 1968, a partir de estudos e análises da realidade escolar, escreve a obra “Pedagogia do oprimido”, na qual ele confere dedicação a situação de aprendizagem que vivem os alunos, (dominados) nas escolas, como são formados e quais os objetivos que estão inseridos no processo pelos “dominantes” para que se possa manobrar as grandes massas incluídas nas instituições educacionais. Obra inscrita em um período pouco democrático no Brasil, a “Ditadura Militar”, o autor inicia com a afirmação de que o homem “pouco sabem de si mesmo”, mas que “se inquietam por sabe mais” (FREIRE, 2013, p. 39).

O autor define duas classes sociais na “Pedagogia do oprimido”, o opressor (dominante) e o oprimido (dominado), e a escola como palco do processo de alienação cujos professores, conscientes ou não, realizam suas atividades promovendo a permanência da ideologia objetivada. A Pedagogia do oprimido,

[...] aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará. [...] A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização (FREIRE, 2013, p. 43).

A situação de oprimido, de longa duração na vida dos indivíduos, mesmo quando assim se percebem e tentam buscar uma liberdade, cujo ideal é “ser homens”, sentem-se, na “contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores, [...] o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros”. Assim, a luta pelo fim da “velha situação” de opressão, pode remover o processo de negação da humanização,

[...]se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, não vai caber, aos primeiros, que se encontram desumanizados só pelo motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la.

Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos (FREIRE, 2013, p. 47/48).

Para Freire, essa “libertação” é considerada um “parto”, pois trata-se de um momento “doloroso”, e o homem que emerge desse parto “só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimidos, que é a libertação de todos”. Esse parto seria a confirmação da superação das situações de opressor e oprimido, de dominante e dominado, seria sim, o nascimento do “homem libertando-se”, essa prática de libertação, ocorre a partir da “reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, p. 48/52).

A pedagogia do oprimido,

Que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. [...] pedagogia humanista e libertadora. [...] será sempre a ação profunda através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação (FREIRE, 2013, p. 56/57).

A existência dos oprimidos é considerada uma violência quando se analisa as práticas dos opressores sobre os mesmos. Os oprimidos nascem a partir da inauguração de situações que os faz pouco conscientes das circunstâncias que os oprimem, práticas que inauguram situações como:

...oprimidos, relação de violência que os conforma com os violentados, numa situação objetiva de opressão.

...violência, os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros.

...desamor, os que não amam, porque apenas se amam.

...terror, os violentos que, com seu poder criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo.

...tirania, os tiranos.

...ódio, os que primeiro odiaram.

...negação dos homens, os que negaram, negando também a sua.

...força, não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram (FREIRE, 2013, p. 58/59).

Essa ação dominante sobre os dominados, os “opressores, violentando e proibindo que os outros sejam”, tornam-se a partir de suas práticas, “incapazes de ser”, porém, os oprimidos na sua luta por libertação, lutando “por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido

no uso da opressão. [...] Os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.” A situação de opressão cria uma camada da sociedade limitada, obediente, de visão reduzida e acomodada, ou seja “gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos. [...] violência que passa de geração a geração de opressores, [...] criando uma consciência fortemente possessiva, [...], tendem a transformar tudo que o cerca em objetos de seu domínio.” (FREIRE, 2013, p. 61/62).

A situação de opressão pode ser modificada, segundo o autor, desde que seja por meio de ação política junto aos oprimidos, ação política que pode, no fundo uma:

[...] “ação cultural” para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que serve desta dependência para criar mais dependência.

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos (FREIRE, 2013, p. 73/76).

Para que a situação de opressão tenha continuidade, a escola tem papel importante no processo, tanto quanto no processo inverso, o da libertação. A concepção bancária, analisada por Freire como sendo o elemento eficaz para a manutenção da ordem na qual se estabelecem as situações de dominante e dominado, possui características próprias para que seus objetivos sejam alcançados. Um dos muitos objetivos da prática bancária de ensino é,

[...] dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle da leitura”, na distância entre educadores e educando, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição do pensar verdadeiro (FREIRE, 2013, p. 89).

A prática bancária faz do professor, muitas vezes de forma inconsciente, elemento chave para a formação dos alunos “oprimidos”, quando com sua prática estabelece métodos que dão vida a situação de negação de “si mesmo”, práticas que conduzem ao pensar limitado, o pouco pensar, a estruturas que não permitem conhecimentos amplos de si mesmo e do mundo que o cerca. Assim, a prática bancária tem, entre outras características:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz o educando a memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em “recipientes” a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes” com seus “depósitos”, tanto melhor “educador” será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2013, p. 80).

Trata-se, a educação bancária, uma forma de transmissão de conhecimentos centrada no professor, só ele sabe e a ele compete estabelecer o que pode ser transmitido ao outro, de que forma e quantidade, sem contudo estabelecer uma forma de troca, até porque, este não compreende ou aceita, que o aluno possa trazer em si alguma bagagem de conhecimento. Por concentrar em si o “saber”, o professor compreende que por meio de suas aulas, ao narrar os conhecimentos, está fazendo uma “doação [...] aos que julgam nada saber”, essa doação se “funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância”. Portanto, essa regra estabelecida e imutável na educação bancária, “nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 2013, p. 81).

A concepção bancária concentra no professor multitarefas, pois este é visto como o que “educa, sabe, pensa, disciplina, opta e prescreve sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático”, é assim, o “sujeito do processo”, enquanto os alunos são percebidos como “seres da adaptação e do ajustamento”. Para o autor, a educação bancária “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não a sua criticidade, satisfaz os interesses dos opressores”. Essa prática conduz a formação de uma massa de “marginalizados, seres ‘fora de’, ou a ‘margem de’” (FREIRE, 2013, p. 82/84). Conceber uma educação desse porte é compreender o ser humano como um elemento que se pode manusear e trabalhar para dá a forma que se deseja, não permitindo que o mesmo se construa, compreenda e tenha ações frente a si e ao mundo que o rodeia.

O ajuste das massas à ideologia dominante por meio da educação constrói uma sociedade pouco problematizadora, pacífica e obediente, o que se torna perfeito para quem está no poder. Não se deseja, por meio da educação bancária, formar alunos que questionem, alunos que buscam o “saber mais”, que se compreendem como seres incluídos, em formação, que podem e sabem que podem. A educação bancária “funda-se num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas...”, anima-se com “controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo.” Aos seres humano a quem se nega a participação do mundo em que vive, a criatividade, a ação e a criação, gera-se o sentimento de frustração, do não ser.

Como proposta educadora que busca a formação de um novo indivíduo, Paulo Freire propõe a educação libertadora, problematizadora, ou seja, busca,

Fundar-se numa compreensão dos homens como “corpos conscientes”, e na consciência como consciência intencionada ao mundo, [...] a de problematização do homens nas suas relações com o mundo. [...] respondendo à essência do ser da consciência. [...] educação que serve a libertação... se faz dialógica (FREIRE, 2013, p. 94/95).

A superação da educação bancária, faz-se necessário “não mais educador

do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”, não mais a existência daquele educador detentor do saber, da concentração de ações e decisões, mas uma educação que se volte para a realidade de que o educador passa a ser aquele que “enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa.” Existe aí um nivelamento das posições outrora hierarquizadas no processo educativo escolar, uma harmonia realizada junto com o diálogo, no qual todos possuem o direito de falar e, conseqüentemente, de escutar. A prática educativa transforma-se em situação da qual todos participam, todos colaboram e constroem saberes próprios da realidade que abarca aos inseridos (FREIRE, 2013, p. 95).

Paulo Freire (2013) descreve a educação libertadora como, aquela na qual,

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis. Os alunos são investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. [...] o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento (FREIRE, 2013, p. 97/98).

A educação problematizadora implica na formação de um novo homem, cujas características diferem da educação bancária. O homem da educação problematizadora se caracteriza pela consciência que tem do mundo e suas relações com o mesmo, esta, se faz “num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Dessa forma, a educação libertadora, que serve a “libertação, se funda na criatividade e estimule a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade”, promove ao homem a oportunidade a prática da sua “vocaçãõ, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2013, p. 100/101)

A prática da liberdade dá-se, segundo a educação problematizadora, a partir do estímulo ao pensar, ao perceber-se pensante, capaz de analisar, construir, criticar, elaborar. O diálogo é de fundamental importância nesse processo criador e, ao mesmo tempo, libertador. A conversa, a troca de saberes faz com que se complementem, se façam e se refaçam constantemente, alunos e professores, todos em busca de um só objetivo e da igualdade. Trata-se de uma educação,

[...] em que educadores e educandos se fazem sujeitos do processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador bancário, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. (FREIRE, 2013, p. 105)

A prática libertadora objetiva disseminar com as ações opressoras, pois, “nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer:

Por quê?” (FREIRE, 2013, p. 106).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fracassados, ralé, oprimido são os adjetivos dados pelos estudiosos que se dedicam a compreender os processos que geram a baixa aprendizagem dos alunos dos meios populares e as consequências dessa situação para a vida dos envolvidos. Em diferentes situações e realidades, a aprendizagem escolar não atende as necessidades dos aprendizes que objetivam uma melhoria de qualidade de vida por meio da inserção do mercado de trabalho, colocam os mesmo em situação de exclusão, não só nas questões de repetência nas séries escolares, como também no mercado de trabalho, pois estes formam a grande massa que não possui uma mão obra de obra que os faça entrar e permanecer no mercado de trabalho, levando-os a exercerem funções de baixa renda, sem as garantias trabalhistas, ou seja, vivem e sobrevivem do mercado informal.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54ª edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

SOUZA, Jessé. **A Elite do atraso. Da Escravidão a lava jato**. Casa da Palavra/LeYa, 2017.

PERRENOUD, P. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____, P. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, P. **Sucesso Na Escola: só o currículo, nada mais que o currículo!** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra philippe.perrenoud@pse.inige.ch Tradução: Neide Luzia de Rezende.

SOBRE O ORGANIZADOR

Willian Douglas Guilherme - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia" e membro do Grupo "Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT". Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPA-UFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento institucional 61

Alienação 93, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 196

Animação 102, 103

Anos iniciais 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33

Aprendizagem 4, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 28, 30, 36, 38, 39, 43, 48, 50, 52, 53, 57, 59, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 99, 100, 103, 104, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 126, 129, 142, 143, 144, 154, 155, 159, 165, 181, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 196, 201, 213, 220, 221, 230, 232

Atitudes 10, 42, 43, 73, 117, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 160, 182, 183, 203, 222, 240, 246

AVAs 84, 85, 86, 87, 89

B

Base Nacional Comum 21, 28, 29, 32, 33

Bem-estar docente 34, 41, 42, 43, 45

Brinquedoteca 6, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69

C

Cibercultura 90

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 162, 163, 170, 172, 180, 243, 244, 246, 250

C&T 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 142

Currículo 8, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 45, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 133, 185, 188, 190, 201, 225, 226, 228, 251

D

Desafios 21, 22, 29, 44, 59, 64, 75, 81, 82, 89, 92, 99, 119, 121, 123, 124, 125, 127, 129, 157, 217, 224, 225, 227, 244, 245, 247

Didática 31, 32, 33, 71, 75, 82, 154, 190

E

Educação a Distância 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 126, 128, 129, 217, 240

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 20, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 69, 70, 82, 157, 246

Educação permanente em saúde 118, 120, 121, 122, 129, 130

Educadores de creche 9, 13

Ensino 2, 10, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 48, 51, 52, 58, 59, 64, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 89, 90, 91,

93, 94, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 155, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 170, 174, 183, 187, 189, 193, 195, 198, 210, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 246, 247, 251, 252

Ensino de história 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33

Ensino técnico 132, 133, 134, 142

Espaços físicos 1, 2, 3, 4, 5, 6

Estratégia saúde da família 118, 119

F

Filme 102, 104, 105, 107

Formação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 44, 45, 50, 55, 57, 59, 63, 64, 69, 72, 73, 74, 76, 78, 80, 85, 86, 89, 93, 94, 96, 108, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 126, 131, 140, 141, 142, 143, 144, 155, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 180, 181, 186, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232, 238, 240, 242, 244, 246, 251, 253

I

Identidade 4, 9, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 28, 47, 49, 63, 64, 66, 74, 92, 95, 99, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 219, 225, 251

L

Livro da vida 46, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Ludicidade 61, 66

M

Mal-estar docente 34, 41, 43

Marxismo 145, 158

Memória 27, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 135

Memória mediada 46, 49

MOOCS 86, 87, 90

N

Novas tecnologias 33, 77, 82, 91, 92, 99, 117, 118, 126, 232

P

Pedagogia histórico-crítica 145, 147, 152, 153, 154, 155, 157, 158

Planejamento 10, 17, 18, 19, 20, 38, 50, 62, 69, 73, 75, 77, 82, 91, 93, 98, 99, 100, 122, 124, 126, 169, 170, 171, 172, 194, 223, 239, 253

Professor 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 30, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 59, 64, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 92, 93, 94, 97, 98, 103, 104, 114, 115, 135, 142, 143, 154, 155, 160, 161, 163, 165, 166, 171, 180, 182, 190, 198, 199, 220, 221, 223, 226, 229, 230, 231, 238, 253

Professor de educação física 34

R

Recursos didáticos 102, 103, 107, 108, 126, 238

S

Sala de aula 17, 23, 32, 39, 40, 42, 47, 52, 56, 57, 58, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 103, 104, 108, 115, 181, 190, 225, 230, 231

T

Tecnologia 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 96, 99, 100, 101, 120, 130, 132, 135, 136, 142, 143, 144, 159, 229, 230

Telessaúde 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

Territórios da infância 1

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-759-8



9 788572 477598