



REVISTA CIENTÍFICA EVIDÊNCIA  
n.7 n.1 julho/setembro 2021

Maceió - AL  
2021



**EDITORIAL:** Betijane Soares de Barros  
**REVISÃO ORTOGRÁFICA:** Editora Hawking  
**DIAGRAMAÇÃO:** Bruna Natalia de Freitas Silva  
**DESIGNER DE CAPA:** Editora Hawking  
**IMAGENS DE CAPA:** canva.com  
**ARTE FINAL:** Editora Hawking

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



A Revista Evidência está sob os direitos da Creative Commons 4.0  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

#### **NOTAS DO EDITOR**

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Evidência a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

---

Revista Evidência /Editora Hawking

- Vol 7, n.1 (2021) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2021 –  
Trimestral

ISSN 2675-5300

1. Revista Evidência – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

---

**2021 Editora Hawking**

Rua Luiz Clemente de Vasconcelos, 725B, Clima Bom I. Maceió/AL. CEP 57071-040  
Disponível em: [www.editorahawking.com.br](http://www.editorahawking.com.br)  
[editorahawking@gmail.com](mailto:editorahawking@gmail.com)

## **DIREÇÃO EDITORIAL**

### **Dr<sup>a</sup> Betijane Soares de Barros**

Instituto Multidisciplinar de Alagoas – IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

## **CONSELHO EDITORIAL**

### **Dr<sup>a</sup>. Adriana de Lima Mendonça**

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001)

Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004)

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

### **Dr. Anderson de Alencar Menezes**

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1998)

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002)

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

### **Dr<sup>a</sup>. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli**

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 1999)

Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019)

Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016)

Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)

Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFAL, 2002)

Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

#### **Dr. Anildo Monteiro Caldas**

Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista - FCAV/UNESP (2015), com período sanduíche em Universidad de Valladolid - Espanha, área de concentração "Ciência do solo / Linha de pesquisa Engenharia de água e solo". Mestre em Engenharia Agrícola e Ambiental pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2007), área de concentração "Engenharia de Água e Solo / Linha de pesquisa Solo e Geoprocessamento". Formado em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (2004). Atual como professor Adjunto do Departamento de Tecnologia Rural da UFRPE. Tem experiência em Extensão Rural e Estágio de Vivência Rural Geoprocessamento, Sensoriamento Remoto, Manejo Integrado de Bacias Hidrográficas, Cartografia, SIG e Avaliação e Perícias Rurais.

<http://lattes.cnpq.br/6543959400281255>

#### **Dr. Eduardo Cabral da Silva**

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 2015)

Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

#### **Dr. Fábio Luiz Fregadoli**

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996)

Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)

Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2004)

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

#### **Dr<sup>a</sup>. Jamyle Nunes de Souza Ferro**

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016)

Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>



**Dr<sup>a</sup>. Laís Agra da Costa**

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

**Dr. Patrocínio Solon Freire**

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000)

Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004)

Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2004)

Especialista em Gestão Educacional pelas Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006)

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009)

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

**Dr. Rafael Vital dos Santos**

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

**Diego Rocha Guedes de Almeida**

Graduação em História. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2012)

Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2016)

Graduação em andamento em Bacharelado em Educação Física. Centro universitário (UniFatecie, 2021)

Especialização em andamento em Neuropsicopedagogia. Faculdades Integradas de Patos (FIP, 2019)

Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015)

Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/1497748870837676>

**Celia Nonata da Silva**

Graduação em História.Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1995)

Mestrado em História (Conceito CAPES 7). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1998)

Doutorado em Historia.Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG; 2004)

<http://lattes.cnpq.br/1245637151421828>

## AVALIADORES DESTE NÚMERO

**Dr<sup>a</sup>. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli**

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

**Dr. Anildo Monteiro Caldas**

<http://lattes.cnpq.br/6543959400281255>

**Dr. Eduardo Cabral da Silva**

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

**Dr. Fábio Luiz Fregadolli**

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

**Dr<sup>a</sup>. Laís Agra da Costa**

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

**Dr<sup>a</sup>. Lucy Vieira da Silva Lima**

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

**Dr. Rafael Vital dos Santos**

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>



## EDITORIAL

---

A Revista Científica Evidência (ISSN 2675-5300) foi criada em 2020, como decorrência de ações que visavam à implementação do conhecimento científico. E tem como objetivo disseminar resultados e reflexões advindos de investigações conduzidas nas áreas de educação, ciências, saúde, gestão, direito, administração, tecnologia e outros, com ética e eficiência, de forma a contribuir para a consolidação das áreas, para a formação de pesquisadores, e para a produção de conhecimentos, que fundamentem o desenvolvimento de ações educativas responsáveis e comprometidas com a melhoria do conhecimento científica e com o bem estar social.

De acordo com a política de acesso público e de direitos autorais adotada pela Revista Dimensão, que utiliza a Licença Creative Commons - CC BY, que permite que outros distribuam remixem, adaptem e criem a partir do meu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que atribua o devido crédito pela criação original. Deste modo, cedo à revista o direito de primeira publicação, com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

A opção por uma publicação visa aproximar os trabalhos originais e inéditos nos diferentes domínios de Estudos. Se percebido do ponto de vista social, as questões mudam juntamente com a perspectiva. A soberania, por exemplo, deixa de ser uma esfinge e passa a ser percebida como um fato da vida. Do mesmo modo, os elementos que mais chamam a atenção passam a ser aqueles relacionados à interação entre sistemas.

Sejam bem vindo e boa leitura.

---

Betijane Soares de Barros

## SUMÁRIO

---

<b>ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Concepções e práticas pedagógicas</b>	<b>10</b>
Silvania Marques de Almeida Maria José Soares Ribeiro	
<b>A EXPERIÊNCIA DO CATOLICISMO REVOLUCIONÁRIO NO BRASIL</b>	<b>16</b>
Célia Nonata da Silva	
<b>PORTADORES DE AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	<b>35</b>
José Silva de Menezes Dílson Cavalcante Tenório Betijane Soares de Barros	
<b>SAÚDE MENTAL: Trabalho docente e o adoecimento dos professores</b>	<b>45</b>
Betijane Soares de Barros Andrea Marques Vandelei Fregadolli Izeni Texeira Pimentel Cleidejane Soares de Barros Rubiana de Omena Gusmão Moreno da Rocha	
<b>O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b>	<b>54</b>
Andréa Santos Pereira	



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## **ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Concepções e práticas pedagógicas**

*Silvania Marques de Almeida<sup>1</sup>*  
*Maria José Soares Ribeiro<sup>2</sup>*

### **RESUMO**

O presente artigo resulta em uma revisão sistemática integrativa sobre concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo da trajetória dessa modalidade de ensino no Brasil, com destaque para o novo olhar impresso pelas teorias e métodos do educador Paulo Freire. A fundamentação teórica evidencia o perfil do docente no século XXI; as contribuições das tecnologias como recurso pedagógico para melhoria do processo de ensino e aprendizagem; e as concepções teóricas e legislação vigente sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. O objetivo desta pesquisa foi avaliar resultados apontados em estudos realizados sobre o processo educacional desenvolvido pela EJA ao longo dos últimos quatro anos. Como metodologia optou-se por desenvolver uma revisão sistemática integrativa por meio de um levantamento de estudos publicados em plataformas digitais no recorte temporal dos últimos quatro anos. Constata-se que existem questões que impactam nos sujeitos envolvidos na EJA e que provocam evasão e/ou desmotivação tanto no aluno, como o cansaço, carga horária de trabalho e aulas descontextualizadas de suas realidades, quanto no professor que normalmente não possui uma formação específica para EJA. Conclui-se pela urgência na implementação de políticas públicas que promovam a eficiência na EJA, considerando especialmente a Andragogia e a formação acadêmica de professores para que se estabeleça uma aprendizagem significativa. Jovens e adultos que resolvem voltar à escola para concluir a educação básica normalmente anseiam avançar para o ensino superior, melhores oportunidades no mercado de trabalho e um resgate de cidadania.

**Palavras-chave:** EJA. Andragogia. Cidadania. Aprendizagem significativa. Tecnologias.

<sup>1</sup> Silvania.marques.aa@hotmail.com

<sup>2</sup> mariajosebeu7@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O processo educacional de jovens e adultos (EJA) no Brasil teve suas primeiras iniciativas com a chegada dos padres jesuítas, que ao catequizarem os índios lhes ensinavam a ler e a escrever a língua portuguesa.

Contudo, até meados da década de 1950, as pessoas adultas analfabetas eram rotuladas como ignorantes e representavam um risco de subversão, concepções reforçadas pela ideologia da criminalização da pobreza, que além de estigmatizar essas pessoas, excluíam-nos e negavam-lhes seus direitos.

Em 1958, durante o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, a EJA passou a ser discutida inspiradas nas ideias do educador Paulo Freire que se mostravam sensíveis às pessoas analfabetas que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola em idade regular devido a diferentes razões, a exemplo da necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. A partir desse contexto, a EJA passou a ser concebida com novas propostas pedagógicas por meio de um currículo programático baseado na realidade dos alunos e como meio transformador social.

Essa nova realidade foi se desdinhando em outras propostas afins ao EJA, e na contemporaneidade tem como expressões o novo perfil do professor e o uso de tecnologia da comunicação e informação digitais.

O processo educacional é algo dinâmico e por isso passa por transformações significativas em suas didática e metodologia.

## MÉTODOLOGIA

Trata-se de uma revisão sistemática

integrativa por meio de uma revisão de literatura sobre o tema proposto, baseado num levantamento de artigos científicos e trabalhos monográficos disponíveis em plataformas digitais como: Scielo e Google Acadêmico, e em revistas especializadas como: Revista do Centro de Ciências da Educação; Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos; Educationis; e Educação & Realidade.

A seleção das referências deu-se pelos termos chaves: EJA; ensino; aprendizagem; políticas públicas; concepções pedagógicas. Foram levantadas referências publicadas no ano de 2020, em que são evidenciadas análises e pesquisas sobre o tema proposto nesta dissertação.

A referida pesquisa propõe-se a apresentar os resultados apontados nos estudos referentes às ações desenvolvidas para a EJA, identificando concepções pedagógicas e visões sobre políticas públicas inerentes a esta modalidade de ensino.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos estudos levantados, faz-se a apresentação dos resultados neles apresentados em torno de concepções e práticas pedagógicas, bem como de políticas públicas voltadas para a EJA. Entende-se como resultados as conclusões e/ou considerações finais de cada estudo, contudo, cada estudo será referenciado pelo objetivo proposto. Tais resultados serão discutidos individualmente e ao final será feita uma breve consideração sobre os resultados apontados nos estudos.

Apresentação dos resultados segundo o Quadro 1.

**Quadro 1**  
**Estudos selecionados**

<b>N</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>TIPO DE PESQUISA</b>
<b>1</b>	EJA - Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de transformação social	2020	ALVES	EJA. Educação. Transformação Social.	Revisão de literatura
<b>2</b>	A educação à distância e o ensino de jovens e adultos	2020	BEZERRA	Educação à distância. Educação de Jovens e Adultos. Ensino.	Pesquisa bibliográfica
<b>3</b>	Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil	2020	FREITAS <i>et al.</i>	Alfabetização. Letramento. Educação de Jovens e Adultos. Pesquisas na Educação.	Pesquisa bibliográfica
<b>4</b>	Políticas de Certificação para Jovens e Adultos – o caso dos Exames de Madureza	2020	MACHADO; LAGO	Exame de Madureza; Certificação; Educação de Jovens e Adultos	Pesquisa bibliográfica
<b>5</b>	A avaliação como instrumento eficaz para a qualidade do processo de alfabetização de jovens e adultos	2020	PEREIRA	Avaliação. Qualidade de Ensino. Jovens e Adultos.	Pesquisa bibliográfica
<b>6</b>	Os Sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	2020	SANTOS; SILVA	Educação de Jovens e Adultos. Sujeitos da Educação. Diversidade.	Pesquisa bibliográfica

**Fonte:** Autoria própria

## DISCUSSÃO

Alves (2020) tem Paulo Freire como referência ao refletir sobre a importância da educação para formar cidadãos atuantes e críticos sobre os acontecimentos sociais, históricos e políticos; sobre fatores relacionados à evasão escolar, com destaque para as políticas públicas de Educação no país, o alto índice de analfabetismo e o importante papel de educadores diante do desafio que é o ensino de jovens e adultos trabalhadores. A necessidade de uma educação que contemple a realidade dos alunos da EJA não é um mero atendimento a uma condição socialmente estabelecida que levou esses sujeitos a não frequentar a escola em idade regular, e muito menos um ato compensatório, pois, o direito à educação não é uma recompensa, é uma necessidade básica. Esses sujeitos precisam ser vistos em suas potencialidades e devem ter a oportunidade de se tornarem críticos e autônomos em seus protagonismos. Bezerra (2020) destaca o Ensino à Distância (EAD) como um possível instrumento de ensino e aprendizagem para o processo educacional brasileiro, propiciando uma expressiva inclusão de alunos no processo de alfabetização e escolarização.

A EAD pode ser uma solução para jovens e adultos que desejam retornar à escola com pretensão de concluir a educação básica, sob justificativas como não possuem meios de frequentar aulas presenciais ou porque simplesmente se identificam com aulas remotas. O importante é que haja interesse e que esta ferramenta digital seja oportunizada (BEZERRA, 2020).

Freitas et al. (2020) mapearam as temáticas, categorias, objetos de análise e

autores principais que fundamentam os estudos sobre alfabetização e letramento na EJA por meio de pesquisas publicadas em periódicos. Constatou-se que as produções apresentam como base empírica contextos formais de educação-formação e a relação entre alfabetização e letramento, evidenciando a complexidade inerente aos modos como estes termos estão sendo ressignificados (FREITAS et al., 2020).

Buscando fatos históricos para compreender a validação da EJA, Machado e Lago (2020) apresentaram resgataram a história dos Exames de Madureza no Estado de Goiás, para compor o acervo de documentação e memória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deste Estado. Esse resgate histórico possibilita avaliar o processo evolutivo da EJA no Brasil desde século XX a partir de transformações socioculturais que promoveram melhores perspectivas para os alunos, motivaram mulheres adultas a se alfabetizarem e despertaram para discussões em torno de uma concepção para formação pedagógica e crítica, apesar de tal concepção permanecer mais no campo das ideias do que na prática.

Tão importante quanto ofertar a EJA é avaliar sua eficiência como modalidade de ensino. Em razão disso, Pereira (2020) considerou a avaliação como uma das ferramentas indispensáveis, haja vista o aluno ter ciência de como está a sua aprendizagem, da mesma forma que o professor deve estar atento ao seu próprio planejamento. A questão social aparece também na avaliação, ou seja, a formação deve ser pedagógica e ter este olhar de criticidade social, despertando para valores de cidadania, e assim deve ser o olhar avaliativo do professor.

Santos e Silva (2020) defendem a necessidade de se conhecer o sujeito da



EJA para poder desenvolver políticas públicas que atendam as demandas para o ensino, pois, mesmo havendo produções científicas sobre esta modalidade de ensino há uma carência sobre particularidades relacionadas às pessoas que se alfabetizam na idade adulta. Conhecer a realidade dos alunos é fundamental para a formação dos professores e para a contextualização de conteúdo.

Diante dos estudos analisados nesta revisão sistemática integrativa ficou evidente o quanto a questão social é definidora para a proposta de políticas públicas voltadas para a EJA. O processo ensino/aprendizagem deve priorizar conteúdos contextualizados com a realidade do aluno a fim de despertar no mesmo uma identificação que o motivará a permanecer estudando e ao mesmo tempo em que aprende os ensinamentos pedagógicos, seu cognitivo precisa ser estimulado para discutir e argumentar positivamente sua inserção na sociedade e como pode contribuir para uma sociedade com senso crítico.

Verificou-se também fatores que propiciam a evasão escolar na EJA, normalmente motivada pelo cansaço dos alunos que emendam trabalho com aulas ou pelo desestímulo em sala de aula com a proposta pedagógica apresentada. Isto leva a uma reflexão sobre a formação profissional de professores em razão de uma especialização voltada para a EJA que tenha como uma de suas bases a Andragogia.

O analfabetismo é um problema estrutural no Brasil e isto ainda posiciona a EJA como um ensino voltado a pessoas com pouca capacidade de aprendizagem, ou seja, perpetua-se um estigma em torno dos sujeitos nessa modalidade de ensino, quando na verdade são pessoas que por

diferentes razões (exceto incapacidade intelectual) abandonaram os estudos em idade regular.

Preocupa o atual posicionamento da gestão da educação nacional, que sinaliza para uma quebra de paradigmas em torno da visibilidade da EJA erguida em governos anteriores através de leis e programas específicos. Ideais e teorias de Paulo Freire não são acolhidas no governo atual por desacreditar do papel crítico-social da escola.

Em resposta ao problema levantado, avalia-se que não se tem meios para constatar a eficácia da educação de jovens e adultos em meio ao processo evolutivo educacional no Brasil por que não há uma política pública voltada à mensuração de resultados para essa modalidade, no máximo computa-se dados numéricos sobre desistências e conclusões da educação básica. Nos artigos científicos e trabalhos monográficos avaliados fica evidente essa pendência quando há uma insistência no desenvolvimento de políticas públicas eficazes para a EJA, especialmente na formação do educador e nas metodologias ofertadas aos alunos.

## CONCLUSÕES

No processo histórico da EJA verifica-se a descontinuidade e a fragmentação das políticas públicas o que reflete na sala de aula e compromete a democratização do acesso ao conhecimento institucionalizado e sistematizado. Investimento irrisório, descontinuidade das políticas educacionais, dificuldade de acesso e permanência na escola e a formação de professores são fatores que precisam ser reavaliados para a promoção de uma educação contextualizada e que

compreenda a realidade sócio-histórica dos alunos, visando a equidade social.

Os artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso analisados na revisão sistemática integrativa revelam a importância da EJA para o resgate da cidadania dos alunos, haja vista que habilidades como leitura e escrita são imprescindíveis no contexto social em que a alfabetização vai além de componentes curriculares e transborda para discussões sociais.

Contudo, ainda é irrisória a produção acadêmica sobre a EJA e em meio as que foram objeto de estudo nesta dissertação, há carência de estudos aprofundados sobre a realidade dos jovens e adultos que decidem retornar ao ambiente escolar. Conhecer essa realidade é imprescindível para a definição e efetividade de políticas públicas voltadas para a inserção educacional e social dessas pessoas que resolvem recomeçar a estudar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Marlene Rodrigues S. *EJA – Educação de Jovens e Adultos como Possibilidade de Transformação Social*. 2020. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) - Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu-PR, 2020.

BEZERRA, Thaynara. A educação à distância e o ensino de jovens e adultos. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, ano MMXX, Nº. 000195, 04/06/2020. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/educacao-distancia-e-o-ensino-de->

jovens-e-adultos. Acessado em: 10 fev. 2021.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; et al. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, Volume 38, n. 1 – p. 01–18, jan./mar. 2020.

MACHADO, Maria Margarida; LAGO, Stephany Nascimento. Políticas de Certificação para Jovens e Adultos – o caso dos Exames de. *Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos*, vol. 7, 2020.

PEREIRA, I. A... A avaliação como instrumento eficaz para a qualidade do processo de alfabetização de jovens e adultos. *Educationis*, v.8, n.1, p.37-52, 2020

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, 2020.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

---

## A EXPERIÊNCIA DO CATOLICISMO REVOLUCIONÁRIO NO BRASIL.

Célia Nonata da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo é uma análise sobre a influência da Igreja Católica nos movimentos sociais e lideranças no campo no Brasil. O discurso religioso constituiu a base para os conflitos de terras e da formação das lideranças católicas no campo, enquanto matriz ideológica desses sujeitos participantes na estratégia de acesso à terra pelos trabalhadores rurais. Este repertório discursivo dos sujeitos sociais traduz uma consciência histórica processual desde o século XIX com o perfil de uma Igreja social pelos movimentos da Ação Católica até as Conferências de Medellín e Puebla na América Latina, que (re)posicionaram a postura da Igreja progressista sob um enfoque teórico-metodológico calcado na Doutrina Social e na Teologia da Libertação. Atualmente, a atuação desta Igreja progressista, através do CIMI, aproxima seu discurso aos modelos de uma concepção ambientalista e globalista, enaltecendo valores éticos concernentes ao paradigma da nova esquerda.

**Palavras-chave:** revolução, Igreja, socialismo, progressivismo, terra.

---

<sup>3</sup> Possui graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), mestrado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e doutorado em História das Culturas Políticas pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Atualmente é professora Associada II do curso de História da Universidade Federal de Alagoas, onde também coordenou o curso de Pós-Graduação LATU SENSU "História Social do Poder", a graduação em Bacharelado em História e atualmente coordena a Pós-Graduação Ead: "História e ensino de História". É membro do conselho editorial da Revista Sertões (UERN), da Revista Prima Facie do curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba e da Revista Crítica Histórica do Curso de História da UFAL. Coordena o GRUPO DE PESQUISA: HISTÓRIA SOCIAL DO CRIME. Também é autora dos livros: *Territórios de Mando: banditismo em Minas Gerais, século XVIII*. Crisálida, 2007; *Entre Lobos: femicídio e violência de gênero em Alagoas*, 2015. Possui vários artigos publicados na temática da violência e criminalidade em Alagoas.

## 1. INTRODUÇÃO

Saber o que o passado nos diz através de homens que o vivenciaram é um dado muito importante. Aleksandr Soljenítsin (1918-2008), intelectual e poeta soviético, mostrou ao mundo as atrocidades do regime stalinista através de seus livros, tais como: *Arquipélago Gulag, agosto 1914, O Primeiro Círculo*, dentre outros. *Ion Pacepa* (2021) ao desertar da KGB coloca para o mundo as atrocidades e ardis do regime soviético e seus tentáculos até dentro da Igreja Católica. Várias situações como a ‘Operação Dragão’ com o objetivo de dominar a América Latina por métodos de desinformação, reprogramação cultural, meios de comunicação como o cinema, imprensa e outros. Ainda que poucos relutem em duvidar de tais acontecimentos totalitários, bem como a extensão perversa desse poder, a não repetição dos mesmos faz com que a humanidade tenha precaução. Sabemos que a mudança de narrativas não invalida a pretensão dos regimes totalitários socialistas tentarem o presente, serpenteando o futuro. Ainda que seja surpreendente que narrativas ainda contumazes sejam pregadas como algo valoroso num campo de batalha já derrotado. Nesta seara, a Igreja Católica, através da Teologia da Libertação, tem proposto uma mudança de perspectiva inovadora para a atuação e práxis revolucionária socialista. Esta Nova Teologia, fruto da Revolução Francesa e sua tentativa igualitária desde o século XVIII começará a mudar o rumo de uma antiga instituição religiosa para uma ilha perdida nos mares tumultuosos da ideologia comunista. Em que pese a crítica veemente de Aleksandr Soljenítsin quanto ao regime socialista e comunista como um todo, a Nova Teologia libertária da Igreja

Católica vem promovendo uma tentativa de revolução usando a Igreja como instrumento político para a consolidação de um poder Socialista Universal.

Um poder que se identifica com movimentos totalitários, cuja tradição cristã deveria ser avessa totalmente. Mesmo que alguns de seus adeptos hoje condenem essa adesão ideológica da Igreja a tais sistemas totalitários, não obstante comungam de ideais progressistas não tão ilesos de críticas. Mas, o que realmente pode-se entender como equivocado na Teologia da Libertação? Seu método? Sua proposta filosófica? Primeiramente devemos esclarecer determinados pontos importantes. De forma alguma deve-se confundir a inspiração da Teologia da Libertação como um movimento inspirado no Evangelho. A nova Teologia rompe definitivamente com a tradição da Igreja Católica curvando-se ao idílico e ilusório caminho da revolução dos Iguais. Vamos ver: uma coisa é Cristo pregar a compaixão pelos pobres, a caridade com os menos favorecidos e enaltecer o desprendimento material. Outra situação é Marx utilizar os pobres como instrumento de mudança política, de destruição do capitalismo para o favorecimento de um projeto socialista-comunista com sérios problemas de concretização social. Os defensores da Teologia da Libertação foram adeptos das alternativas revolucionárias, de mudanças sociais pelo uso da violência e do enfrentamento político, levando aos púlpitos não apenas as denúncias de explorações sociais, mas usando da violência como marca expressa dessa fé.

Mormente, em nome dos pobres, a Teologia da Libertação propõe um lugar melhor para se viver. Entretanto, o mundo físico, terrestre poderia ser mudando sem o alcance da mudança interior do ser

humano? Isso não é importante para a Nova Teologia. Não existe nenhuma espiritualidade na proposta teológica. Como herdeira do humanismo, essa teologia reafirma a pessoa humana não apenas como o centro do mundo político e social, mas aceita-o como plenamente independente de uma consciência católica de mundo, que deveria resguardá-lo. Nas palavras de um jesuíta: “Assim, não deveria surpreender o fato de hoje existirem cristãos marxistas, cristãos maoístas, cristãos trotskistas, cristãos socialistas, cristãos castristas. Por vezes, parece que o cristianismo é capaz de adotar qualquer coisa que aparece na cena política” (SCHALL, 2020, p. 61).

De fato, a Igreja Católica deve sempre olhar para a realidade histórica e seu tempo dentro das verdades teológicas da Tradição e, com isso, propor a vivência possível da bem-aventurança e do bem comum. Assim contribuiu a Escola de Salamanca para perceber e adequar as novas realidades históricas dentro da premissa da Tradição. Ao fazer isso, Francisco de Vitória, Bernardino de Siena, De Molina, Bartholomé de Las Casas e tantos outros revolucionaram definitivamente seu tempo e o futuro promovendo a equanimidade dos novos fatos. Propuseram a pensar sobre a propriedade privada e a propriedade em comum, sobre a liberdade do indivíduo contra qualquer forma de escravização, sobre os preços e produção, sobre o contrato social e o uso do poder político. Foram os iniciadores do contratualismo, do direito internacional, do mercado liberal em pleno século XVI. No entanto, hoje são rechaçados do mundo intelectual e das referências bibliográficas pela influência do marxismo.

Se o socialismo como ideologia sempre defenderá que todos os seres

humanos são iguais e que todos são bons, por si só são dois grandes equívocos. O homem não é maligno, porém se inclina facilmente a sua auto destruição e a destruição social. O que ele cria, como as estruturas sociais e políticas não são malignas, mas são imperfeitas, necessitando sempre de movimentos que visem ao aperfeiçoamento. Isso não quer dizer que devam ser destruídas. Quer dizer apenas que devem ser reorganizadas e aprimoradas temporalmente. Dizer, entretanto, que as estruturas sociais são malignas é outro equívoco, pois o ser humano criou as estruturas sociais não dentro de alguma malignidade, mas para o bem. O que foi e é criado deve sempre levar em consideração do bem comum, o respeito a liberdade humana. E a propósito, a descolonização das ideias, das coisas e da linguagem não trará a igualdade entre os homens. Só irá fazê-los mais distantes da realidade. Perceber que a Igreja Católica apoia e até mesmo aprova tais percepções de mudanças sociais é inacreditável, e ao mesmo tempo inaceitável. Entretanto, constatamos seu intenso interesse e ações voltadas para essa construção de mundo criticável e anticristão, na medida em que compartilha muito mais de afetos políticos e interesses obscurantistas maçônicos do que uma verdadeira referência doutrinal católica. Traçamos aqui um pouco dessa experiência desastrosa do catolicismo libertário em pretender os portentos socialistas por meio da Teologia da Libertação no Brasil.

## **2. CATOLICISMO LIBERTÁRIO COMO EXPERIÊNCIA HISTÓRICA NO BRASIL.**

O período da guerra fria ensejou novas mudanças no cenário político mundial e nas relações internacionais,

afetando principalmente a América Latina. Tais mudanças situaram a Igreja Católica numa ação concreta pela Teologia da Libertação na luta pela terra, organizando os trabalhadores rurais para as ações de invasão de propriedades de terras e conseqüentemente, da concretização de uma justiça social enaltecida pelo catolicismo social. As ações da Igreja coincidiram com um contexto sócio-político na América Latina de crescimento dos movimentos sociais de esquerda, das guerrilhas armadas no campo, também da expansão de programas imperialistas norte americanos e russos<sup>4</sup>.

Com o chamado ‘Milagre Brasileiro’ em 1968, a experiência de crescimento econômico produziu avanços da modernização no campo, incentivos de produtividade do latifúndio e boas relações econômicas estabelecidas com o sistema capitalista liberal. O regime militar brasileiro continuou a marcha para o crescimento da economia liberal no país, bem como assegurou os altos investimentos financeiros gerando emprego e melhoria da macroeconomia.

Na contramão, os intelectuais marxistas começaram a se organizar nas universidades e espaços midiáticos levando

a cabo a tão sonhada revolução cultural advinda das teorias de Gramsci no país. Por sua vez, a Igreja católica progressista no empenho da Teologia da Libertação induziu grande parte do bispado e dos seminários a se posicionarem contrários à tradição católica e ao regime militar, gerando tensão social crescente em busca de mudanças<sup>5</sup>. Neste conjunto de mudanças do pensamento eclesiástico, o movimento social católico elabora a máxima de uma democracia cristã, proclamando sua militância social e política. Nasce daí os grandes movimentos como a JUC, Ação Católica e a Teologia da Libertação que se espalham pela América Latina<sup>6</sup>.

Assim, durante as décadas de 1960 à 1980 foram avassaladores os movimentos sociais através de um protagonista social capaz de otimizar as formas de ação coletiva no campo, ameaçando a então vigente estrutura democrática do país. Os membros progressistas da Igreja católica<sup>7</sup>, inseridos neste contexto não apenas organizaram os trabalhadores rurais, como fundaram as Comissões Pastorais da Terra (CPT), alicerçaram o Movimento dos Sem Terra, e também definiram as bases do Partido dos Trabalhadores, nascido obviamente dos interesses dos teólogos

<sup>4</sup> - LOWY, Michel. **O Marxismo na América Latina: Uma antologia de 1909 aos dias atuais**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

<sup>5</sup> - WOLFORD, Wendy. ‘Families, fields and fighting for land: the spacial dynamics of contention in rural Brazil’. In.: JOHNSTON, H. & ALMEIDA, Paul. **Latin American Social Movements: Globalization, Democratization, and Transnational Networks**. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2006. p. 163-176. Estes três fatores são apresentados ainda pela autora Wendy Wolford para a sua análise comparativa do MST no nordeste e sul do Brasil.

<sup>6</sup> Ver: IZCUE, Julio Loredó. **Teologia da Libertação: um salva-vidas de chumbo para os pobres**. São Paulo: 2016.

<sup>7</sup> - Igreja progressista: o termo empregado refere-se as mudanças adotadas pelos seminaristas e padres

que inovaram a prática religiosa buscando, dentro de uma nova teologia projetos de ação social pelo ativismo político, militância e aproximação aos movimentos de esquerda comunista. Esta tendência do clero latino-americano foi constatada a partir dos anos de 1950 na América Latina. Assim, “*Na Igreja progressista, agir era construir o Reino de Cristo executando o plano de Deus não no outro mundo, mas na Terra, agora*” (SERBIN, 2008, p. 160). Cito um trecho de uma carta de D. José Maria Pires aos Militares na época quando indagado se era comunista. O bispo respondeu: ‘a teoria da esquerda corre paralela com as ânsias da Igreja: a promoção do homem, mas de todos os homens’. PIREZ, D. José Maria. *Uma voz fiel à mudança social*. São Paulo: Paulus, 2005. p. 167.



progressistas católicos como Frei Betto, Frei Leonardo Boff e outros<sup>8</sup>. Como contínuo deste processo, a Igreja Católica dispõe sobre um discurso teológico-moral da promessa da terra para todos, fundada numa nova proposta de Evangelização e discussão sobre a terra<sup>9</sup>. Uma racionalidade progressista evolucionista que interpele e projeta o mundo real para um estado de abstração ilusória possível de bem-estar material e mental irreal e fantástico de um paraíso terrestre. É este discurso da promessa num tempo mítico e imaginário que movimentou os conflitos agrários desde a década de 1960 no Brasil. Mas, de onde vem esta teologia libertária? Onde elabore seus ensinamentos?

## 2.1. Justiça Social Ou Revolução Social?

A Doutrina Social da Igreja é um conjunto de princípios e normas de ação que constituiu parte do imaginário religioso do pensamento católico, decorrente de uma posição frente a modernidade que marcou a participação da Igreja num determinado período histórico. A pressão modernista concretizou-se na *'Rerum Novarum'* em 1891, ampliando as possibilidades de diálogo entre a Igreja e seu contexto histórico moderno. Não obstante seu ultraconservadorismo<sup>10</sup>, a encíclica do Papa leão XIII foi um marco no 'retorno' da Igreja à sociedade, às comunidades e suas mazelas. Desta ação, inevitavelmente, a Igreja assentaria suas bases para um

processo cada vez maior de abertura e aproximação com o pensamento comunista e marxista. A opção pelos pobres e pelas comunidades carentes como uma atividade intensa e mais social desenvolvia-se, abrindo as possibilidades de mudanças e de atitudes da Igreja progressista. Este comportamento inaugurou um campo simbólico, cujas representações discursivas configuram os elementos fundadores de uma Igreja brasileira mais participativa, e de caráter mais social. Ficava evidente que o processo de romanização desde o pontificado de Pio IX em 1846 sinalizava mudanças que culminariam em 1962 com João XXIII.

Um dos fundamentos principais da doutrina social reflete seu entendimento quanto a propriedade privada enquanto seu valor moral e coletivo, pelo simples fato de que a posse da terra pode ser considerada imoral e injusta quando poucos têm acesso a este direito, enquanto muitos passam necessidades materiais<sup>11</sup>. As encíclicas papais abordaram as questões sociais, levando em consideração o problema da propriedade tanto a partir da *"Rerum Novarum"* de Leão XIII, quanto depois pela *"Mater et Magistra"* de João XXIII. Também não podemos deixar de fazer menção ao condicionamento dado ao uso da propriedade, como se verifica na Encíclica *"Quadragesimo Anno"* de Pio XI. A idéia determina que a propriedade individual seja válida e legítima em sua função social.

<sup>8</sup> - Ver: Arquivo Eclesiástico Prelazia de São Feliz do Araguaia. Fundo: Comissão Pastoral da Terra – documentação avulsa. Conflitos no campo. Sem data.

<sup>9</sup> - Ver o documento atual da Igreja de 1980: **'Os pobres possuirão a terra'**: pronunciamento de bispos e pastores sinodais sobre a terra. São Paulo: Paulinas, 2006; e CASALDÁLIGA, Dom Pedro. Cartas Marcadas. São Paulo: Paulus, 2006.

<sup>10</sup> - Ver: HOBBSAWN, E. **A Era das Revoluções**.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. O termo 'ultraconservadorismo' é empregado para analisar a postura da Igreja frente às ações de mobilização e conscientização trabalhista.

<sup>11</sup> Ver a carta de D. José Maria Pires: *"A teoria da esquerda corre paralela com as ânsias da Igreja: a promoção do homem, mas de todos os homens"*. In.: PIRES, D. José Maria. **Uma voz fiel à mudança social**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 167.

Assim, a função social da propriedade representaria nada mais nada menos do que o reconhecimento de todo titular do domínio, que por ser um membro da comunidade têm direitos e obrigações com a sociedade. Ainda, o direito à terra se manifesta concretamente no poder de usá-la e usufruí-la. Porém, deve ser cuidada não como fonte de poder, mas como um bem coletivo. Porém, tudo isso está muito bem discutido na Igreja desde o século XVI com a Escola de Salamanca. O problema não é retirar a propriedade privada e transformá-la em coletiva. A propriedade privada não é o problema, uma vez que ela é um bem dentro do Direito Natural. Mas sim, criar propriedades comunitárias aos que não tem. Com isso eu determino oportunidades para os que não tem sem retirar direitos daqueles que já tem. Esse é o meio justo.

Mas a força revolucionária e os avanços do discurso progressista religioso católico marcariam seu início na década de 1960 com a figura de D. Hélder Câmara, D. Eugenio Sales no nordeste brasileiro. Ventos que iriam soprar apenas mais tarde na Conferência Nacional dos Bispos em Medellín e Puebla. Em vista de uma conjuntura histórica da Guerra Fria e a expansão dos interesses norte-americanos e também russos, os países latino-americanos ressentiram-se de um empobrecimento econômico e do aumento da tensão entre trabalho e salários. Os documentos atestam a grande quantidade de desapropriação de terras e a alta concentração latifundiária que ocorre, principalmente pelas grandes multinacionais como as Casas Pernambucanas, as montadoras como Mercedes Bens e vários bancos que ao

comprarem as fazendas desapropriavam os trabalhadores rurais, sem direitos trabalhistas. De outro lado, a influência comunista russo e chinês em movimentos armados no campo<sup>12</sup>. O catolicismo progressista aliou seu discurso ao contexto social como oportunidade histórica. O imaginário religioso popular sentiu-se revigorado pela proposta transformadora e socializada frente a doutrina social. Atestamos tal coisa quando D. Hélder tomou sua atitude mais contundente de apoio aos pobres, quando de uma enchente que assolou o Nordeste, desabrigando e desesperando centenas de camponeses e moradores de bairros pobres do Recife e imediações. A partir daí, os trabalhadores rurais e grande parte da juventude da época se organizariam em grupos associativos liderados pela Igreja. A mudança estaria concretizada, como já foi dito, em Medellín e Puebla.

Portanto, uma época importante para a conscientização política no Brasil com o aumento dos movimentos sociais tanto urbanos, quanto no campo. Dentre estes movimentos, os estudantes estavam movidos pela crescente participação política e incentivos de organização da UNE desde 1962, quando lançam sua música “O Subdesenvolvido”, não faltaram como garantia de sua representação e participação como membros integrantes de um processo de crescimento de uma cultura política democrática no país. A solução foi dada pela Aliança para o Progresso elaborada pelos norte-americanos, principalmente como resposta às crises no meio rural. A proposta de Reforma Agrária norte-americana teria sido louvável, se concretizada. Em vista disto, a truculência

<sup>12</sup> - Ver: Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Fundo: Conselho de Pastoral. Relatório da CPT em 1998; e Arquivo Eclesiástico Prelazia de São Feliz do

Araguaia. Fundo: Comissão Pastoral da Terra – documentação avulsa. Conflitos no campo. Sem data.

das decisões políticas acirrou ainda mais os conflitos rurais e os trabalhadores despejados das Fazendas começaram a aparecer nas listas de documentos arquivados das Arquidioceses<sup>13</sup>.

O período representado retrata um contexto de crescimento dos imperialismos norte-americano e Russo na América-Latina: o primeiro pelas atividades econômicas do desenvolvimentismo otimista na visão de Rostow, e o segundo pelas atividades de sustentação e financiamento de guerrilhas armadas no campo na tentativa de minar o capitalismo liberal. O acirramento entre as propostas de modelos econômicos de desenvolvimento para o Brasil disputou o palco das ações entre o pressuposto liberal de Rostow e as novas discussões elaboradas por um nacionalismo de esquerda de Celso Furtado (então pertencente ao grupo da CEPAL) e do seu oposto Roberto Campos. A capacidade de desenvolvimento econômico adequado às normas de Rostow veio de encontro às perspectivas normativas da economia dos países latino-americanos tendo como respaldo a expansão da economia norte-americana. A CEPAL dentre outras coisas buscava na reforma agrária um pressuposto para a solução da pobreza e de outros males sociais para o país tendendo a uma social democracia. O debate pairava sobre a reforma agrária como condição primeira para que o país superasse o processo de subdesenvolvimento econômico.

A proposta de desenvolvimento econômico atrelado aos interesses do

capitalismo liberal tornou-se concreta a partir do governo JK, definindo-se pela escolha de integrar a economia brasileira aos interesses do liberalismo econômico, através do Plano de Metas e outras formas de negociação de intercâmbios de interesses políticos-econômicos do então governo Juscelino Kubistchek.

Entretanto, o período emblemático de João Goulart e sua afeição pelo comunismo causava temores em parte do clero. Uma correspondência de D. Geraldo Sigaud (Arcebispo de Diamantina) para D. Antônio de Castro Mayer (Bispo de Campos do estado do Rio de Janeiro) enfatizava que a ideia de uma reforma agrária, cujo conceito de propriedade coletiva não era apenas marxista, mas revolucionária: “confiscatória e comunista”<sup>14</sup>. Por volta de 1963, a cúpula de bispos liderada por D. Geraldo Sigaud e parte do alto comando militar começaram a articular um golpe de estado necessário, que levaria à tomada dos militares ao poder<sup>15</sup>. Com os governos militares, a partir de 1964, a Igreja progressista e os movimentos de guerrilha intensificaram as suas formas de violência, promovendo os conflitos no campo e invasões de terras produtivas ou não. O aumento da violência no campo torna-se latente até o período da ‘abertura democrática’ em fins da década de 1980<sup>16</sup>.

## 2.2. Igreja, questão agrária e a revolução.

Além das investidas contundentes de padres no campo, algumas atuações

<sup>13</sup> - Como exemplo: Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Fundo – Relatórios da CPT. Data: 1966.

<sup>14</sup> - Arquidiocese de Mariana. Arquivo Episcopal da Cúria de Mariana (AECM). Fundo de correspondências. Cartas de D. Geraldo de Proença Sigaud.

<sup>15</sup> Arquidiocese de Mariana. Arquivo Episcopal da Cúria de Mariana (AECM). Fundo de correspondências – Documentos avulsos.

<sup>16</sup> - Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Fundo: Conselho Pastoral – Pastoral Rural - CPT. Data: 1963-1998.

foram importantes no período como a criação das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) incentivadas pela Conferência Episcopal de Medellín<sup>17</sup> e atuando sob a direção dos bispos progressistas, e a sindicalização do trabalhador rural também promovida pelos líderes católicos no campo, que ameaçava a incomodar as elites rurais brasileiras<sup>18</sup>. Porém, as formas de conscientização política no campo serão negadas pelo poder estatal, mesmo com a presença ‘pacífica’ da Igreja como liderança.

Com a proposta da Teologia da Libertação de retorno às ‘fontes’, de uma renovação teológica de cunho social, o confronto da Igreja com novas realidades sociais, a Ação Católica, a inserção no mundo da cultura intelectual, o processo das ‘ciências humanas’ e os novos métodos histórico-críticos na leitura bíblica foram configurando um novo perfil à Igreja Católica pré-conciliar, que afetou principalmente os países da América Latina.

A Igreja no país foi se articulando ao nível da criação da CNBB e de uma conseqüente pastoral mais orgânica e efetiva, marcando um novo estilo de atuação na dimensão política e social. A atuação centrada nas regiões e localidades específicas organizou-se em atividades intensas a partir de lideranças de grupos leigos engajados e padres com efetivo empenho social. Com a criação da Arquidiocese de Goiânia foi nomeado seu primeiro arcebispo, o então bispo de Aracaju, D. Fernando Gomes de Santos, e

dois anos depois, a prelazia já projetava um ‘plano piloto de reforma agrária’.

O conflito ideológico havido dentre D. Fernando Gomes dos Santos e D. Castro Mayer revelam as tendências e as tensões pró e contra a reforma agrária no país ainda na década de 1960. Este conflito não era especificamente ‘eclesiástico’, mas mostrava a natureza do clero brasileiro. A questão principal que norteava as discussões acirradas era o conceito de ‘direito de propriedade’, que induzia a repensar nos termos da teoria marxista e seus respectivos desdobramentos filosóficos, históricos, culturais, políticos e até econômicos. Tal indução, inclusive, intensificou e formulou politicamente a posição e a presença da Igreja Católica na questão agrária, pela pastoral de D. Inocêncio em 1950, condicionada à Doutrina Social. Os anos que se seguiram foram fecundos para a formulação de uma concepção de reforma agrária ‘sob os postulados do cristianismo católico social’. A reação foi a formação da Aliança para o Progresso.

D. Hélder Câmara, considerado um bispo progressista (e comunista), criticou vorazmente através da imprensa norte-americana e francesa a Aliança para o Progresso instituída na América Latina, e suas repercussões nefastas aos pobres trabalhadores no Brasil, principalmente o trabalhador rural<sup>19</sup>. Tudo isto formou a complexa teia histórica que configurou uma visão de uma Igreja Católica comunista, progressista ou de esquerda marxista para o Brasil, o que em muito subtraiu as possibilidades de diálogo

<sup>17</sup> - Sobre as CEBs ver: PIRES, D. José Maria. **Uma voz fiel à mudança social**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 161.

<sup>18</sup> - Ver a documentação: Arquidiocese da Paraíba. Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Fundo: Conselho

Pastoral – Pastoral Rural - CPT. Relatórios das atividades da Pastoral da Terra na Arquidiocese da Paraíba de 1963 à 1988.

<sup>19</sup> - Instituto D. Hélder Câmara. Arquivo/Fundo: Histórico da Operação Esperança – documentários.

interno e a soma de forças com outras organizações sociais pró-reforma agrária, devido ao seu conflito e embate essencial próprio ao seu contexto. Moralmente condicionada, a participação de D. Hélder Câmara e D. Fernando na formulação do Estatuto da Terra por volta de 1960 é uma das expressões históricas da Igreja Católica naquele tempo. Contextualizados pela ação política da anticomunista, que se articulava em vista do golpe militar de 1964, consciente ou não dela, buscava-se o setor progressista do episcopado para empreender uma redefinição fundiária no país. Uma ação de reforma agrária com a mediação da política oficial do governo e dos líderes da Igreja.

Portanto, a reforma agrária (dita cristã) não significaria a anulação da idéia e da representação do poder inerente à propriedade, mas a possibilidade de que todos pudessem ser proprietários de suas terras e, não menos importante, da sua propriedade privada justificada pela sua ‘função moral e social (relevante ao trabalho)’. O que não está claro é como esta propriedade se caracterizava: coletiva? Social? Ou privada de uso coletivo? E, por isso se entende outros empreendimentos de ação orientadora da Igreja Católica passando pela organização de sindicatos rurais, da organização das romarias locais e da atuação dos trabalhadores em associação aos Partidos Políticos.<sup>20</sup> Tendo uma orientação pedagógica desde Leão XIII, procurou-se articular, numa perspectiva de ‘nova cristandade combativa’, os trabalhadores do campo. Frentes Agrárias (em Goiás a FAGO – Frente Agrária Goiana) desencadeavam em ampla sindicalização rural, num sindicalismo

sujeito á Doutrina Social da Igreja. Outro elemento também sugestivo neste âmbito, e não suficientemente abordado pelos historiadores, foi a participação que a Igreja Católica na formulação das leis trabalhistas, segundo PAIVA (1985).

A ‘ação social’ da Igreja Católica no Brasil, na região Centro-Oeste ou em Goiânia, viveu, na década de 1950 a meados da década de 1970, uma dupla perspectiva: de um lado, perduravam e criavam-se obras sociais no estilo ‘tradicional’; de outro, emergiam novas ‘ações sociais’ e atuações pastorais (Ação Católica Especializada). Se para o Estado isso foi problema, para a Igreja Católica inicia-se um ‘problema de sentido’, que remete à sua própria identidade e a reformulações de suas justificativas para sua ‘ação social’.

Também a Ação Católica especializada, e ainda com maior intensidade, caracterizou a ‘ação social’ da Igreja Católica no Brasil, na década de 1960. A partir daí a questão agrária ganhou um realce mais polêmico, porque passou a ser tratada de modo mais intenso e numa perspectiva mais conflitiva. O MEB (Movimento de Educação de Base) foi um dos espaços de presença da Ação Católica Especializada. Com tais empreendimentos a Igreja inseriu-se no mundo da comunicação social e nas propostas de ‘educação de massa’ que, gradativamente, foi se transformando num sentido mais amplo, argumentando seus projetos aos interesses de mudança social e conscientização política, mediante o apostolado no campo, principalmente.

Vejamos alguns exemplos de experiências no processo de reforma

<sup>20</sup> - Arquidiocese da Paraíba. Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Fundo: Conselho Pastoral – Pastoral Rural -

CPT. Relatório das atividades da Pastoral da Terra na Arquidiocese da Paraíba em 1988.

agrária, como na fazenda Conceição, desde a doação destas terras à Arquidiocese de Goiânia até o assentamento dos agricultores e, por fim, o ‘expirar’ desta ‘experiência’ que não daria certo. Iniciada em 1961 a experiência de assentamentos rurais pela fazenda Conceição, em 1966 entraria em crise por motivos econômicos e até de liderança interna. Entretanto, uma das maiores experiências de ação pastoral em áreas urbanas e rurais seria presenciada em 1965, pela Operação Esperança com a presença de D. Hélder Câmara em Recife<sup>21</sup>.

As propostas de ação rural tornaram-se concretas em 1974 quando a OE (Organização Esperança) comprou três engenhos e assentaria algumas famílias pernambucanas na terra. O Engenho de Piranga, o de Taquari e o Guaretema, ainda em atividade, tiveram a intenção de concretizar um Plano de Ação emergencial e tentar a implementação de uma propriedade coletiva. Ainda como objetivo dos assentamentos, D. Hélder vislumbrava a integração sócio-econômica do homem ao seu habitat e ao mercado de trabalho<sup>22</sup>.

O trabalho previu tanto o assentamento, quanto o financiamento previsto às famílias rurais, que durou até os governos militares.

Enquanto a reforma agrária foi o ponto fulcral das discussões, a ação pastoral quanto à questão agrária lançou suas raízes na sociedade no começo da década de 1970, sustentando as ações populares da JAC até a década de 1980,

conjuntamente a outros movimentos católicos, tais como a JUC, JEC e o MEB<sup>23</sup>, que incrementavam a realidade brasileira, a partir de discussões e oportunidades históricas defendidas pela mudança política e econômica. As arquidioceses do nordeste movimentaram-se primeiro, mesmo por que as Ligas Camponesas de Francisco Julião já tinham se organizado no Nordeste com a criação do Engenho Galiléia em 1955 na cidade de Pernambuco<sup>24</sup>. A partir destas experiências o Rio Grande do sul contou com a representação de D. Ivo Lorscheider e sua atuação e apoio aos projetos da Operação Esperança de D. Hélder. Entretanto, as experiências do sul e do nordeste tiveram desfechos diferenciados.

Atualmente o desenvolvimento econômico dos assentamentos rurais no Sul, principalmente em Santa Maria podem ser diferenciados e com grande sucesso na proposta da economia solidária do MERCOSUL. A interação entre Igreja e assentamentos rurais nesta região do país ainda é freqüente<sup>25</sup>.

Em 1975 foi criada a CPT (Comissão Pastoral da Terra) como fruto deste despontar das tensões, da movimentação social e das questões agrárias estruturais do país. Como atesta Frei Anastácio “desde 1969 o movimento ia se expandindo, juntamente com a evangelização e conscientização dos camponeses”<sup>26</sup>. As denúncias da CPT do

<sup>21</sup> - Instituto D. Hélder Câmara. Arquivo/Fundo: Histórico da Operação Esperança. Documentos: estatutos.

<sup>22</sup> - Instituto D. Hélder Câmara. Arquivo/Fundo: Histórico da Operação Esperança. Documentos: estatutos.

<sup>23</sup> - JUC (Juventude Universitária Católica), JEC (Juventude Estudantil Católica), JAC (Juventude Agrária Católica), e o MEB (Movimento de Educação de Base).

<sup>24</sup> - Ver: BOTAS, Paulo César. **A Benção de Abril:**

**memória e Engajamento Católico no Brasil: 1963-1964.** Petrópolis, 1983. O autor realça atuação das Ligas Camponesas lideradas por Julião – membro partidário do PSB. Porém, com o desenvolvimento das lideranças católicas no campo o conflito entre as duas ideologias seria iminente.

<sup>25</sup> - Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Santa Maria. Documentação não arquivada.

<sup>26</sup> - Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Fundo: Conselho Pastoral – Pastoral Rural - CPT. Data: 1963-1998.



nordeste atestam tanto o uso do trabalho escravo, quanto das formas de pistolagem do campo enfrentados pela Arquidiocese de Recife e Olinda e da Paraíba. Em contrapartida, todas essas formas de intervenção social, visibilidade do campo, contestação ao latifúndio e direito à terra também foram muito além dos ensinamentos do Evangelho e da moralidade cristã<sup>27</sup>. Houve um engajamento político revolucionário que orientou os homens do campo para seus direitos que são básicos e inegáveis, através de invasões de propriedade, paralizações de rodovias, uso de cartilhas para o ensinamento, as romarias da terra, os encontros persistentes dos líderes e suas áreas de comando, leituras afins e atuação direta dos padres e agentes pastorais no meio do conflito e nas zonas de perigo, mesmo ameaçados de morte, como o caso da Irmã Doroty Stang, o frei Anastácio e o padre Luiz Couto<sup>28</sup>. A crença era que se poderia alcançar o estágio do comunismo destruindo a base primeira do sistema mais perverso já criado pelo homem. O capitalismo iria desabar quando seu tronco vital, que era o latifúndio, fosse cortado. Depois outros pilares ruiriam, como grandes instituições capitalistas de mercado, bem como o próprio imperialismo norte-americano.

A meta, então, era capacitar a classe trabalhadora rural para o alcance de uma reforma agrária de fato, visando a melhoria das condições trabalhistas, pela organização e alcance das formas sindicais do campo. Conjuntamente a estes pressupostos, a ideia de ‘libertação’

favoreceu a organização sindical, os movimentos sociais, as vanguardas e a conscientização política dos grupos rurais. Com o discurso de libertação da exploração, libertação da miséria e das formas opressoras do capitalismo, a Pastoral da Terra tem sua importância no país pela tentativa de resolver a questão da terra, a partir do desenvolvimento teórico da ideia libertação da miséria e da exclusão social.

Em 1985 a Comissão Pastoral da Terra (CPT) lança o seu “Plano Nacional de Reforma Agrária” para o país, onde fica clara a intensão e ideia de uma reforma agrária a partir da Teologia da Libertação centrada na “*legalização das ocupações de terras, desapropriação de empresas rurais, impedir o latifúndio como elemento lucrativo e punir os assassinatos no campo*”<sup>29</sup>.o documento foi elaborado pelos líderes da CPT conjuntamente com os sindicatos rurais na década de 80 sendo um projeto deliberado de desmonte dos recursos econômicos da nação alicerçados na produção agrícola, destruição das empresas economicamente sustentáveis e produtivas do campo e da clara tentativa comunista de romper com o capitalismo liberal. Nota-se, portanto, que atrás do discurso da miséria do camponês está um certo objetivo de desmontar os interesses do grande capital liberal, romper com o capitalismo e promover a coletivização do campo. O documento não aponta nenhuma forma de produtividade das pequenas propriedades, não direciona a produção agrícola ao mercado, não conduz o pequeno proprietário a nenhum benefício do

<sup>27</sup> - Ver: Arquidiocese da Paraíba. Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Fundo: Conselho Pastoral – Pastoral Rural - CPT. Data: 1963-1998.

<sup>28</sup> - Arquidiocese da Paraíba. Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Fundo: Conselho Pastoral – Pastoral Rural -

CPT. Data: 1963-1998.

<sup>29</sup> - Arquidiocese de Maceió. Arquivo eclesiástico da Arquidiocese de Maceió: Fundo CPT. Plano Nacional de Reforma Agrária, 1985.

mercado liberal. Um projeto comunista para o campo com a pretensão revolucionária instruído e direcionado por potências socialistas. Conseqüentemente, a movimentação social causada pela repercussão dessa proposta gerou um aumento dos conflitos agrários, oriundos de uma metodologia do combate no campo pelas invasões de terras, sob a orientação da libertação do jugo dos opressores, como conceito presente na Doutrina Social.

A repercussão da Pastoral da Terra e da mobilização social em torno do problema do campo já havia alcançado níveis de discussões avançados na sociedade brasileira, inclusive no meio eclesial. Os movimentos sociais com suas lideranças religiosas no campo serviam a um projeto bem maior que lutar pela posse de terras. Eles pretendiam um maior enfrentamento com os militares e com o imperialismo norte-americano. Mas, a verdade é que, enquanto os movimentos agrários revolucionários tentavam combater o grande capital, o regime militar possibilitou uma prática de reorganização da estrutura fundiária favorável ao desenvolvimento capitalista liberal e a modernização do campo como base e manutenção das condições de poder no país. A ideia era a produção de grãos e beneficiamento do solo com grandes tecnologias agrícolas. Assim, os movimentos sociais a partir da orientação da Igreja progressista com relação ao conflito do campo, da criação da Pastoral da Terra, dos discursos e memórias de D. Pedro Casaldáliga<sup>30</sup> e do enfrentamento de grupos leigos e religiosos nas zonas de conflito ao transformarem-se numa ação política aberta contra o capitalismo liberal e o imperialismo norte-americano perdiam

seu foco de ação que eram os pequenos proprietários do campo. Ou seja, toda a orientação política da Igreja gerou um movimento organizado no campo, declaradamente revolucionário e comprometido com interesses socialistas e globalistas.

### **3. A ONU, OS GLOBALISTAS E O CIMI.**

A partir dos anos 90, com a abertura da economia russa pela Glasnost e a Perestroika de Mikhail Gorbatchov e a queda do Muro de Berlim, as mudanças internacionais projetavam-se cada vez mais numa prospectiva dinâmica do progressivismo, tendo a ONU como seu grande porta voz. Essas transformações afetariam também a América Latina e a dinâmica do catolicismo social, variando seu objetivo e foco de atuação. A nova reconfiguração internacional projetou seus interesses novamente no Brasil e em áreas latino-americanas, onde as riquezas minerais começaram a ser disputadas também pela expansão imperialista do mundo comuno-socialista. Reservas indígenas inteiras alocadas nos vagos territórios com suas potências minerais, como o nióbio, começaram a ser identificadas pelo Brasil como a Reversa indígena Raposa Serra do Sol em Roraima. Palco de um conflito movido por grandes interesses estrangeiros como a Rússia e a ONU, a Igreja iria se pronunciar em 2008 de forma vaga e superficial.

Assim, além da atuação da CPT para a área camponesa no país, o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) tem sua importância no fato da realização dos espaços reservados aos agentes de interesse da Igreja progressista na segunda metade

---

<sup>30</sup> - CASALDÁLIGA, Dom Pedro. **Cartas**

**Marcadas.** São Paulo: Paulus, 2005.

do século XX: o índio em terras de fronteira. A *'Operação Upatakon 3'*<sup>31</sup> realizada pela polícia federal em 2008 durante o governo Lula revelou uma estratégia política do governo petista aliado aos interesses globalistas. Em 2005 Lula homologou as faixas de terras contíguas a Reserva adentrando os interesses de plantadores de arroz na região. O conflito foi provocado pela expansão dessas terras como reservas indígenas retirando os plantadores de arroz e cedendo aos índios. Qual interesse? Ampliar a faixa de terras conhecida como *'Corredor Triplo A'* capaz de gerar alcançar a fronteira com a Venezuela e território das FARC.

O discurso superficial da Igreja progressista sobre os conflitos e sobre os interesses internacionais foi de acordo com o projeto político do governo Lula. O olhar cego para os acontecimentos reais, frente os projetos políticos de esquerda, superava as reprovações da Igreja no Brasil. O CIMI tratava de preservar as reservas indígenas e seus costumes apenas. De certa forma, os habitantes da região da fronteira no país ainda possuem hábitos característicos de tradições indígenas milenares ainda preservados, mas que são constantemente ameaçados e interpelados por interesses das multinacionais de diversos países como China, Rússia, França, Alemanha, etc. Em muitos casos, a atuação da Igreja tem sido ambígua na profusão daquilo que deve preservar como área de interesse nacional.

Para discutir da disposição do CIMI e a defesa dos índios devemos nos reportar a dois fatores: primeiramente *"o CIMI foi fundado em 1972 como produto da*

*Conferência de Barbados e cuja missão era atacar toda a concentração de evangelização da igreja Católica desde a descoberta das Américas"*<sup>32</sup>. O segundo ponto está numa experiência histórica no centro-oeste do Brasil. Uma onda de migração territorial no interior do país que ganhou significado para a região central entre as décadas de 70 e 80 com os gaúchos invadindo as áreas do interior como Goiás, Tocantins, Altamira, etc. Isto de certa forma trouxe uma nova re-alocação populacional oprimindo as tribos indígenas e destruindo certos costumes, com a modernização e urbanização do local. É uma versão moderna da conquista desenhando novos pontos de equilíbrio e de conflito entre os habitantes indígenas e os que chegavam de outras áreas do país.

Lutando entre as ondas migratórias internas e os interesses internacionais, os últimos trinta anos revelaram não apenas uma resistência indígena frente aos abusos de poder de determinadas ONGs e da voracidade da terra e seus bens minerais, mas a extensão da riqueza e do descontrole nacional dessas áreas vulneráveis. O ambiente de conflito ampliava-se com as grandes empresas como grilagem e os grandes proprietários de terras como elementos significantes de expansão de interesses internacionais chineses, norte-americanos, franceses e russos nestas áreas de fronteira. Em contraposição, o entendimento das lideranças religiosas pesou na definição das ações políticas frente aos abusos de poder e leniência da justiça brasileira. A atuação da Igreja

<sup>31</sup> - Ver:

<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL464471-5598,00->

ENTENDA+O+CONFLITO+NA+TERRA+INDIGENA+RAPOSA+SERRA+DO+SOL.html

Acessado em 24 de novembro de 2019.

<sup>32</sup> - Ver: CARRASCO, Lorenzo. **CIMI: o filho da mentira**. Rio de Janeiro: Capax Dei, 2016. P. 30.

passava por uma transição de valores filosóficos das referências ideológicas anti-imperialistas de D. Pedro Casaldáliga ao enaltecimento pagão do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) da desconstrução de evangelização indígena colonial.

A ideia da Igreja progressista era preservar o índio em sua forma natural inclusive seus costumes religiosos, desconstruindo as referências católicas desde o descobrimento português, na suposição de que os esforços da luta da terra se concentravam apenas na referência da identidade e preservação do índio. Enquanto as terras nas áreas de fronteira vivem a pressão de interesses de ONGs estrangeiras para o controle territorial do lugar, a Igreja se posiciona incólume aos desafios de forma superficial na defesa do território nacional e das reservas indígenas como inseridas neste contexto geográfico. Realmente, a proposta do CIMI está inserida numa dimensão de atacar não apenas o capitalismo, como outrora, mas agora destruir a ocidentalização naquilo que foi construído pela própria Igreja na tentativa de resgatar o indígena como um ente natural, sem aculturação.

Em 1983 a ONU criou a comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento, conhecida como *Comissão Brundtland*, comandada pela primeira ministra da Noruega Gro Harliem Brundtland, cujo interesse maior era mapear e controlar as áreas mais ricas em minérios como o nióbio. A maior investida de ONGs estrangeiras se deu em reservas indígenas no Brasil, na faixa conhecida como ‘Cabeça de cachorro’ e o ‘Corredor Triplo A’.

Os governos Lula e Dilma ambos comprometidos com a agenda de esquerda e promotores do Foro de São Paulo como organização capaz de implementar a ‘Pátria Grande’ na América Latina, nunca deixaram de negociar a ‘preço baixo’ com os interesses russos e chineses para a exploração desses minerais em reservas indígenas. Na verdade, a demarcação de reservas indígenas começou a ser implementada em 2015 de forma contundente. Dilma homologou as reservas indígenas numa região das maiores jazidas minerais do mundo: o ‘Corredor Triplo A’. Uma política de controle territorial brilhante. O governo concedia as terras aos índios, depois deixava entrar centenas de ONGs nas reservas homologadas, cujos interesses estavam de acordo com o grande projeto da esquerda para a América Latina, e por fim manobravam os índios como fantoches nessa transação internacional.

O que está por traz dessa política de reservas indígenas nos governos Lula e Dilma? E por que a Igreja progressista compactuou com esse projeto? Em 2005 uma declaração do governo Lula revelaria que a pressão internacional para as reservas indígenas era fato real<sup>33</sup>. Um interesse não apenas voltado à extração de matérias primas como o nióbio, mas também promover o desmembramento destas áreas indígenas em territórios supranacionais. Isto poderia ser perfeitamente visível quando a vida indígena estava completamente deslocada da participação nacional<sup>34</sup>.

A mudança de repertório da ação da Igreja foi completamente transformada a partir do avanço dos governos de esquerda na América Latina, e com uma nova

<sup>33</sup> - Folha de São Paulo. 24 de abril de 2005. Pp: 12 e 13.

<sup>34</sup> - Ver: CARRASCO, Lorenzo. **CIMI: filho da mentira**. Rio de Janeiro: Capax Dei, 2016.

postura do Vaticano frente ao avanço e orientação crescente das mudanças internacionais. Um corpo doutrinário e evangélico concentrado no 'Evangelho das bem-aventuras' para os pobres em comum acordo com as pautas globalistas do meio ambiente. Portanto, a 18ª. reunião da CNBB (Conselho Nacional dos Bispos do Brasil) evocava os problemas da terra, ao anúncio desta 'nova proposta de evangelização ambientalista'. Mesmo com sua repercussão no país, os cuidados da Igreja foram eloqüentes quanto a vigente doutrina da Igreja. Ressaltamos o cuidado com a utilização deste conceito e outro que traduza a liberdade positiva. Necessitamos de uma abordagem mais apurada e crítica neste sentido, oportunizada em outro momento.

Assim, temas como globalização<sup>35</sup>, agressão ao meio ambiente e mercantilização da terra foram eloqüentes como debates na reunião, gerando uma proposta atual sobre a questão da terra, e a postura do clero latino-americano, que passa a ser não apenas regional, mas planetária, global. Esta nova consciência insere-se nas propostas da Teologia da Libertação e sua nova evangelização dos pobres em reservas indígenas.<sup>36</sup>

## CONCLUSÃO

Basicamente o problema da terra permaneceu o mesmo no Brasil. Ainda existe, de forma oscilante e tênue, uma permanência dos conflitos agrários causados, por vezes, pelas invasões de terras condicionada por uma orientação

militante no campo. Este repertório de luta por uma classe de trabalhadores rurais mesmo enfraquecido em sua luta por uma reforma agrária que atravessou os anos dos governos neopopulistas de esquerda do país reserva-se a sua sobrevivência pela CPT e a atuação da pastoral no campo. Mesmo cambaleante e sem solução para muitas famílias e trabalhadores rurais, que caminharam muitos anos com os sonhos encantadores da Igreja, ainda permanece um resquício de movimento social ora aqui ora ali em invasões e saques de propriedades privadas no campo. As formas de orientação política do homem rural, a conscientização dos problemas agrários e a movimentação do trabalhador em direção aos seus direitos a terra e a sua produção foram lançadas pela Igreja progressista no campo foram aos poucos mudando de sujeito para abraçar as reservas indígenas.

A Igreja progressista tem cada vez mais silenciado sobre uma possível resolução dos conflitos agrários, atuando conforme um projeto de interesses estrangeiros que beneficie os governos de esquerda. O abandono de um programa de reforma agrária, até então, pauta da luta pela terra revelou tanto a incapacidade no discurso comunista clerical, quanto numa prática efetiva para os pobres trabalhadores rurais. O que importava era a derrota do imperialismo norte americano e do capitalismo liberal. Essa mudança de programa de atuação da CPT para o CIMI evidencia um novo modelo de conduta da igreja progressista para a América Latina.

---

<sup>35</sup> - O conceito de Globalização é entendido como um 'conjunto de transformações na ordem política e econômica mundial que vem acontecendo nas últimas décadas. O ponto central da mudança é a integração dos mercados numa "aldeia-global", explorada pelas grandes corporações internacionais'.

(IANNI, 1997).

<sup>36</sup> - Ver o documento atual da Igreja em 1980: '*Os pobres possuirão a terra*': pronunciamento de bispos e pastores sinodais sobre a terra. São Paulo: Paulinas, 2006.

Entrementes, a questão indígena não é nova na história. Está entranhada no discurso de uma agenda mundial desde os anos de 1950 com um ataque direto ao Estado Nação e na pauta uma religião panteísta. Nada de novidade quando vemos o Sínodo da Amazônia e os seus líderes coligados a uma Igreja progressista, como D. Cláudio Hummes.

O eco progressista que a Igreja reproduz hoje está centrado em interesses da nova esquerda certamente. A mudança foi a retomada das formas de contradição do sistema capitalista promovidos não por um sujeito como a classe trabalhadora rural, mas agora como um movimento dos excluídos índios. Essa pauta dos movimentos sociais: negros, índios e homossexuais é a tentativa de revigoramento da esquerda progressista na América Latina tendo como suporte a ala social da Igreja Católica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

### 1. Fontes Primárias:

#### 1. Biblioteca da PUC – São Paulo.

- 1- Documento de Puebla – Texto Oficial da CNBB – Ed. Vozes Ltda. – Petrópolis – RJ – 1979
- 2- Carta Pastoral de João XXIII “Mater Et Magistra”. Paulinas: São Paulo, 1961.
- 3- Carta Pastoral de João Paulo II: "Solicitudo Rei Socialis". Paulinas: São Paulo, 1988
4. Documentos da CNBB. Tomo. 8503. 1978.  
Documentos da CNBB. Tomo. 8503.

#### 2. Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia / Xingu:

1. Quadro da Violência contra os trabalhadores rurais e seus aliados na região da Prelazia de São Félix do Araguaia no Ano de 1991.
2. Documentos da CNBB, 69: Exigências evangélicas e éticas de superação da miséria e da fome.
3. Documentos da CNBB. Para uma melhor distribuição da terra: o desafio da reforma agrária.
4. O Projeto Esperança: a construção da economia solidária no Brasil, 2006. Anais de Seminário.
5. Documentos: Comissão Pastoral da Terra. Conflitos no Campo. Brasil, 2005.
6. Documentos: Comissão Pastoral da Terra: Violação dos Direitos Humanos da Amazônia: conflito e violência na fronteira paraense.
7. Plano INCRA/MDA. Para a erradicação do Trabalho Escravo. 2005.
8. Carta enviada ao Para em 1990 contendo uma linha de assinaturas contra a fazenda do Banco Bamerindus na região.
9. Lista de ameaçados de morte em 2004 (contém o nome da Ir. Doroty Mae Stang).
10. Folhetos explicativos para a população sobre o problema do trabalho escravo.
11. Relação de recortes de jornais que datam de 1980 a 1990, quanto ao problema do Frei Leonardo Boff e sua expulsão da Igreja.
12. Jornal Alvorada de 1995. Assunto referente às comunidades indígenas.
13. Arquivo em CD-Room contendo fotos e parte do acervo da Prelazia de São Félix do Araguaia.

#### 3. Arquivo Eclesiástico da Paraíba.

**Fundo: Conselho Pastoral:**  
correspondências; eventos.

**Fundo: Comissão Pastoral da Terra –**  
Relatórios da CPT, listas de  
assentamentos, eventos, romarias,  
relatórios administrativos.  
Correspondências diversas.

#### **4. Arquivo Episcopal da Cúria de Mariana.**

**Fundo: Cartas pastorais:** Documentos da CNBB; cartas pessoais.

**Fundo: Pastoral da Terra.** Arquivo 07: Gaveta 01. Pasta 06.

**Fundo: correspondências.**  
Correspondências pessoais de bispos.  
(documentação não autorizada).

#### **5. Arquidiocese de Olinda e Recife. Instituto Dom Hélder Câmara.**

**Fundo: Operação Esperança.**  
Correspondências e estatutos.  
Documentários, fotos e depoimentos pessoais em arquivos. Jornais da época.

#### **6. Arquidiocese de Maceió.**

Fundo: CPT- Comissão Pastoral da Terra.  
Documentos avulsos.

#### **Bibliografia:**

ÁLVAREZ, Gloria & KAISER, Axel. **O embuste populista: porque arruinam nossos países, e como resgatá-los.** São Paulo: LVM, 2019.

ALVES, M. **A Igreja e a Política no Brasil.** Brasiliense, 1989.

AMADO, Wolmir Herezio. **A Igreja e a Questão Agrária no Centro-Oeste do Brasil, 1950-1968.** Dissertação de Mestrado em História – UC Goiás. 1996.

ARENDRT, Hannah. **Da Revolução.** Brasília: UNB, 1994.

BOFF, Leonardo. **Nova Evangelização Perspectiva dos Oprimidos.** Editora: Vozes, 2001.

BOTAS, Paulo César. **A Benção de Abril: memória e Engajamento Católico no Brasil: 1963-1964.** Petrópolis, 1983.

CARRASCO, Lorenzo. **CIMI: filho da mentira.** Rio de Janeiro: Capax Dei, 2016.

CASALDÁLIGA, Dom Pedro. **Cartas marcadas.** São Paulo: Pulus, 2005.  
DEWAR, Elaine. **Uma demão de verde: os laços entre grupos ambientais, governos e grandes negócios.** Rio de Janeiro: Capax Dei, 2012.

DUSSEL, Enrique. **De Medellín a Puebla.** México, 1979.

FIORI, José Luis. Desenvolvimento e Política externa. In.: **Jornal Valor Econômico.** 26 de abril de 2006. p. 02.

FURTADO, Celso. **Teoria Política do desenvolvimento econômico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos Movimentos Sociais.** São Paulo: Loyola, 2008.

HONNETH, A. Reconhecimento ou redistribuição? In.: Jessé SOUZA & Patrícia, MATTOS. **Teoria crítica no século XXI.** São Paulo, Annablume, 2007. pp. 79-93.

HOBSBAWN, E. **A Era das Revoluções.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HOONAERT, Eduardo & DESROCHERS, Georgette (orgs.). **Padre**

- Ibiapina e a Igreja dos Pobres.** São Paulo: Paulinas, 1984.
- IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1997.
- IZCUE, Julio Loredó. **Teologia da Libertação: um salva-vidas de chumbo para os pobres.** São Paulo: Artpress, 2016.
- LOWY, Michael. **O Marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais.** São Paulo: Perseu Abramo, 2003.
- LOPES, Juarez Rubens Brandão. **Do Latifúndio a empresa: unidade e diversidade do capitalismo no campo.** 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1981.
- MULLER, Gerhard Ludwig. & GUTIÉRREZ, Gustavo. **Ao lado dos pobres: Teologia da Libertação.** São Paulo: Paulinas, 2017.
- MOTTA, Márcia. **Dicionário da Terra.** Civilização Brasileira, 2005.
- MARQUES, João Jesuino. **Reforma agrária na comunidade de Fortaleza.** Fortaleza, 1988.
- OLIVEIRA, Ariovaldo. **A agricultura camponesa no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.
- PACEPA, Ion. **Desinformação.** Vide Editorial, 2015.
- \_\_\_\_\_ **Operation Dragon.** London: Encouter books, 2021.
- PAIVA, Vanilda (org). **Igreja e questão Agrária.** São Paulo, Loyola, 1985.
- PANINI, Carmela. **Reforma Agrária dentro e fora da lei: 500 anos de história inacabada.** São Paulo, Paulinas, 1990.
- PIRES, Dom José Maria. **Uma voz fiel a mudança social.** São Paulo: Pulus, 2005.
- SERBIN, Kenneth P. **Padres, Celibato e conflito social.** Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- SCHALL, James. **Teologia da Libertação na América Latina: ensaios e documentos selecionados.** Tradução: Matheus Bonetto Pacini. São Paulo: CEDET, 2020.
- SIGAUD, Geraldo de Proença; MAYER, Antônio de Castro. **Declaração do Morro Velho: programa de política agrária conforme os princípios de reforma agrária.** 2ª ed. São Paulo, Vera Cruz, 1964.
- SIGAUD, Geraldo de Proença; MAYER, Antônio de Castro; OLIVEIRA, Plínio Correa de. **Reforma agrária: questão de consciência.** 4ed. São Paulo, Vera Cruz, 1962.
- SOBRINHO, Antônio Estevam de Lima. **Fome, agricultura e política no Brasil, chantagem alimentar.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1981.
- SOUZA, Marcelo de Barros; CARAVIAS, José L. **Teologia da Terra.** Rio de Janeiro, Vozes, 1988.
- TILLY, Charles. **Social Movements:1768-2004.** New York. Paradigm Publish, 2004.
- VEIGA, José Eli. **O que é Reforma Agrária?** 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.



VITO, Francisco. **A Encíclica “Mater et Magistra” e a hodierna questão social.**

São Paulo: Paulinas, 1987.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Modern World System.** San Diego

Academic Press, 1989.

WOLFORD, Wendy. ‘Families, fields and fighting for land: the spacial dynamics of contention in rural Brazil’. In.:

JOHNSTON, H. & ALMEIDA, Paul.

**Latin American Social Movements: Globalization, Democratization, and Transnational Networks.** New York:

Rowman & Littlefield Publishers, 2006.

pp. 163-176.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

---

## PORTADORES DE AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*José Silva de Menezes<sup>37</sup>*

*Dílson Cavalcante Tenório<sup>38</sup>*

*Betijane Soares de Barros<sup>39</sup>*

### RESUMO

Durante o processo de formação acadêmica, percebe-se que os discentes dos cursos de formação de professor, não são contemplados minuciosamente sobre a educação inclusiva, em especial, voltada para o autismo. Observa-se ainda que quando estes profissionais chegam ao mercado de trabalho, se deparam com desafios que não foram contemplados na formação inicial. Assim, este artigo tem como objetivo promover uma reflexão acerca das concepções históricas que têm influenciado o processo de inclusão dos alunos com autismo. A inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular tem sido bastante discutida no âmbito educacional devido à complexidade das características e dificuldades apresentadas por elas quando inseridas na escola. Quando tratamos sobre o processo de inclusão escolar de crianças com autismo, diretamente recaímos sobre o papel do professor, visto que ele é o principal responsável e mediador da aprendizagem dos alunos. Neste artigo, fez-se um caminho sobre histórico do autismo, perpassando pela a problemática da inclusão escolar, as leis que amparam a inclusão e a inclusão do autista.

**Palavras chave:** inclusão, autismo, inclusão de autista.

---

<sup>37</sup> Jaelson\_menezes@hotmail.com

<sup>38</sup> dilsontenorio4@hotmail.com

<sup>39</sup> bj-sb@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Na era da inclusão, a sociedade, assim como os profissionais da área da educação necessitam estar preparados para incluir crianças, adolescentes e demais pessoas com dificuldades e/ou transtornos, como por exemplo as crianças com autismo. Estes devem ser tratados como seres humanos que possuem o direito de viver numa sociedade livre. O autismo, na atualidade, é um tema bastante abordado por diversos autores e pesquisas. Demonstrando necessidade em discuti-lo (PAULA, PEIXOTO, 2019).

A importância da temática discorre ainda pelo fato de como deve ser tratada a inclusão nas instituições escolares, pois, a mesma vai além de somente matricular a pessoa com necessidades educativas especiais, é preciso realmente inseri-la no processo de aprendizagem. Mesmo com todas as dificuldades é neste ambiente que o aluno necessita ser estimulado e preparado para viver em sociedade (COUTINHO, 2013).

A inclusão do autismo em sala de aula ainda é um desafio para todos, mesmo sendo um direito da criança garantido por lei, que também assegura apoio aos professores. No entanto, muitas escolas alegam não estarem preparadas para a inclusão, o que demanda trazer o assunto para a discussão e propagar informações sobre o TEA — Transtorno do Espectro Autista (CUNHA, 2015).

A inclusão do autismo em sala de aula requer adaptações e estratégias diferenciadas, mas é muito positiva para todos, professores, alunos em geral e família. Nós só temos a aprender com a diversidade e não devemos nos paralisar frente aos desafios que a inclusão apresenta. Fatores como diagnóstico precoce do

autismo, contato próximo com a família, apoio dos profissionais especializados que atendem a criança, sensibilização dos funcionários da escola e a constante troca entre os professores favorecem a realização da inclusão (CAVACO, 2014).

É importante destacar que a criança com autismo pode ter acesso à educação formal, pois ele tem o direito de matrícula, bem como de receber apoio especializado na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando propagar a inclusão do mesmo e desenvolvê-lo em uma vida estudantil muito benéfica, inclusive. Neste contexto, o profissional deve possuir competências e habilidades para desenvolvê-lo (CUNHA, 2015).

(CAVACO, 2014) diz que ao compreender o autismo, abrir-se-á portas para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Menciona ainda que há dificuldade em entendê-los devido à uma incapacidade do ser humano de se ajustar à diferença, seja ela que tipo for.

## METODOLOGIA E MÉTODO

Trata-se de uma revisão bibliográfica sistemática integrativa que permite a síntese de um artigo original a partir de execução de métodos sistemáticos respondendo a uma questão específica e analisando criticamente os artigos selecionados. Realizou-se um levantamento de estudos nacionais que abordavam a inclusão escolar de crianças com TEA. As pesquisas nacionais foram feitas em portais de dados disponíveis na web: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES.

Inicialmente, realizou-se uma leitura dos títulos e resumos dos artigos encontrados na busca. Posteriormente, os artigos selecionados foram obtidos na íntegra e examinados de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos. Para a análise dos estudos, foram considerados os seguintes aspectos: autores, ano e revista de publicação do estudo, objetivos dos artigos.

## **UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AUTISMO**

Segundo o Ministério da Saúde, a história dos precursores do TEA teve seu destaque entre o século XVII e século XIX. Pois, até esse período o diagnóstico era nomeado de “idiotia” e cobria todo o campo da psicopatologia de crianças e adolescentes. Deste modo, a idiotia pode ser considerada precursora na compreensão de diversos transtornos mentais, como por exemplo as psicoses infantis, a esquizofrenia infantil e o autismo (BERCHERIE, 1998 apud BRASIL, 2015).

O Transtorno do Espectro Autista, já foi conhecido na literatura como transtorno Autístico, autismo da infância, autismo infantil e autismo infantil precoce (KLIN, 2006 apud PAULA, PEIXOTO, 2019).

(PAULA, PEIXOTO, 2019) comenta que demonstrando preocupação em evoluir com o tema, bem como com o uso de conceitos e definições acerca do TEA. Apesar da concepção do termo ser efetivada no ano de 1911, os primeiros estudos sobre autismo, somente foram realizados no ano de 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner. O mesmo apresentou, por meio de pesquisa, indícios de que várias crianças apresentavam características individualizadas, quando comparadas às outras síndromes.

O Autismo Infantil foi definido por Kanner, em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino.

(COUTINHO, 2013) diz que Em 1944, Asperger propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. O autor utilizou a descrição de alguns casos clínicos, caracterizando a história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho nos testes de inteligência, além de enfatizar a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos.

Estes trabalhos tiveram grande impacto na literatura, porém em momentos distintos. Foram rapidamente absorvidas pela comunidade científica.

A abordagem etiológica do Autismo Infantil, proposta por Kanner, salientava a existência de uma distorção do modelo familiar, que ocasionaria alterações no desenvolvimento psicoafetivo da criança, decorrente do caráter altamente intelectual dos pais destas crianças. Apesar desta proposição, o autor não deixou de assinalar que algum fator biológico, existente na criança, poderia estar envolvido, uma vez que as alterações comportamentais eram

verificadas precocemente, o que dificultaria a aceitação puramente relacional.

Em 1980, o autismo foi reconhecido pela primeira vez e inserido em uma nova classe de transtornos, os transtornos invasivos do desenvolvimento (KLIN, 2006). Na atualidade, é utilizado o termo transtorno do espectro autista e este está incluído no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), na categoria Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) (APA, 2014).

Ressalta-se que no ano de 2014, no lançamento do DSM-V, houve uma fusão do transtorno autista, do transtorno de Asperger e do transtorno global do desenvolvimento no Transtorno do Espectro Autista. Essa fusão foi realizada pois a American Psychiatric Association (2014), por meio de levantamentos e estudos identificou que: [o]s sintomas desses transtornos representam um contínuo único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.

É um transtorno de desenvolvimento que causa problemas na linguagem, dificuldades de comunicação, interação social e comportamento das pessoas.

Em 2013, no lançamento da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o autismo recebeu uma nova nomenclatura: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A ciência e especialistas podem avaliar e estudar melhor os graus de autismo a partir dessa consideração de espectros. Ou seja, isso quer dizer que é uma condição que muda de pessoa para pessoa.

Assim, dependendo do espectro, o autismo pode ser mais leve ou mais disfuncional. Isso é variável.

(CUNHA,2015), menciona que o TEA possui “a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”. Esses níveis irão possibilitar ao profissional a identificação do grau de comprometimento e com isso, as crianças e demais indivíduos com autismo, que passam por avaliações formais, são diagnosticados com diferentes níveis, tornando peculiar e individual o funcionamento de cada pessoa acometida com o transtorno.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEIS QUE A AMPARAM.**

(SILVA, PEDRO, JESUS,2018) diz que falar em inclusão nos remete às discussões sobre o direito à igualdade e o direito à diferença. As sociedades são, por mais homogêneas que tentem aparentar, multiculturais em sua essência. Não há país ou grupo social no qual todos os indivíduos sejam ou hajam da mesma forma, ou que professem a mesma fé, ou tenham as mesmas aspirações. Tanto nas suas ações cotidianas em busca da sobrevivência, como nas interpretações simbólicas da existência, os seres humanos são absolutamente únicos.

As autoras acima ainda comentam que incluir, portanto, não significa homogeneizar, mas, ao contrário, dar espaço para a expressão das diferenças. Uma diferença que se mostra não como desigualdade, mas como afirmação

contundente do princípio de que todos são iguais no universo dos direitos humanos, da liberdade de expressão, da sobrevivência com dignidade e das oportunidades.

Ao longo de muitos anos lutamos para ter nossos direitos garantidos e conseguimos tê-los através de leis. Para os portadores de necessidades especiais não seria diferente para que tivessem seus direitos garantidos, serem respeitados, vistos como cidadãos. Para isso, também teve que ocorrer manifestações da sociedade, o povo teve que expressar sua indignação perante o governo para que esse começasse a ver os deficientes como parte da sociedade.

Algumas declarações foram criadas: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); e a Declaração de Salamanca (1994).

Para os portadores de necessidades especiais a Declaração de Salamanca foi especial. Essa declaração é o resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu na Espanha e teve como foco a questão da educação para crianças com necessidades especiais. A declaração diz:

Todas as crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimento. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades. As escolas

regulares, com essa orientação integradora, representam os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade integradora e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994)

Atualmente a nossa legislação descreve no Capítulo V, os direitos dos educandos especiais, nos art. 58,59 e 60, artigos estes que encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu em 20 de dezembro de 1996, a educação especial no contexto efetivo da educação em âmbito nacional.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (LDBEN, 1996).

Importante destacar, a educação inclusiva, embora trate prioritariamente de crianças, não se refere somente a elas, mas de todos, jovens e adultos. Pela histórica prática de exclusão, em nosso país temos

um grande contingente de jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais que demandam oportunidade de reinserção na escola.

O trabalho da escola de inserir o aluno especial em uma classe comum de ensino e não o separar em uma sala a parte é essencial para a vida social do portador de necessidade especial, para que ocorra a interação do mesmo com o ambiente escolar, (RIBAS apud JACOMELI, 2020) comenta que é melhor para qualquer criança conviver em classes heterogêneas-frequentadas por portadores ou não de deficiência, para que ela possa integrar-se com a riqueza das diferenças que todos nós possuímos.

Direito à educação: efetividade dos princípios reguladores do ensino. “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

As leis que norteiam a educação inclusiva são:

- 1989 – Lei nº 7.853/89.

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.

- 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº.

O ECA repete o mandamento constitucional que obriga o Estado assegurar à criança atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede

regular de ensino. Não desistam dessa luta e busquem o Judiciário. .... Trata-se de dever do Estado, que deve ser priorizado pelo Agente Público.

- 1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos.

O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. ... Essas metas representam um "piso" – não um "teto" – para o desenvolvimento contínuo dos serviços e dos programas de educação.

- 1994 – Declaração de Salamanca.

Uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação. Segundo o documento, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

- 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

Estabelece que a educação básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

- 1999 – Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89.

Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política

Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

O docente precisa fomentar a discussão sobre o direito do aluno com necessidades educativas especiais a usufruir de uma boa escola, com um currículo comum e flexível às suas peculiaridades, para efetivamente desenvolver-se uma educação inclusiva.

Os professores capacitados, para serem assim denominados, devem ter uma disciplina em sua formação inicial a respeito da educação especial e da educação inclusiva, além de adquirir competências para perceber as necessidades educacionais específicas dos estudantes e flexibilizar a ação pedagógica para atender as suas

Precisa buscar respostas educativas que favoreçam o sucesso escolar de seus alunos. É fundamental que sua ação pedagógica contemple os pilares propostos no Informe Delors (2000): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Para colocar a educação inclusiva em prática em suas salas de aula ena escola como um todo é necessário:

- ser flexível e adaptável.
- Construa uma “base”.
- Não policiar o gênero.
- Certificar-se de que suas atividades fora de sala de aula sejam acessíveis.

### **A inclusão de alunos com autismo.**

(OLIVEIRA, 2020) comenta que quando se fala sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, deve-se pensar também no professor, pois este, muitas vezes, não está preparado para

receber os alunos com autismo. Diante disso, este artigo apresenta como problemática: qual é o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino? O professor é visto como mediador no processo inclusivo; é ele quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula, pois é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008).

(SANTOS apud OLIVEIRA, 2020) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais - o que é muito difícil para um autista.

A flexibilização do currículo é uma forma de estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre pais e educadores, para que, no espaço escolar, ocorra a coesão de vontades, entre educadores e família, das competências estabelecidas para a educação do aluno com autismo. Essa revolução estrutural acontece através do manejo do currículo frente aos desafios enfrentados com a vinda da criança com autismo à escola regular.



Para VALLE e MAIA (2010), a adaptação curricular se define como “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos”.

O professor deve observar seu aluno e incentivá-lo com entusiasmo, aproximando-se devagar e sempre com um objetivo traçado. A interação com a família é importante. Laço de companheirismo e solidariedade facilita o trabalho do educador. Muitas ideias vão surgindo quando se conhece e motiva o aluno. O processo pode parecer lento, porém, torna-se eficaz a partir de uma aula planejada e direcionada por metas e objetivos preestabelecidos.

Para (OLIVEIRA, 2020) o docente deve ter consciência clara do importante papel que desempenha ao iniciar o processo de inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais associadas ao autismo infantil. Um professor hábil pode abrir a porta para várias oportunidades: como cada criança com autismo processa a informação e quais são as melhores estratégias de ensino devido à singularidade de seus pontos fortes, interesses e habilidades em potencial.

A (Declaração de Salamanca, 1994), diz que é preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas.

Para (OLIVEIRA,2020) o professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com a sua idade e de acordo com o seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes. Trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham todos e respeitem as diferenças.

A incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico (Gauderer, 2011).

Em muitas vezes este comportamento, pode não ser compreendido pela comunidade escolar.

## CONCLUSÃO

Diante do que foi visto e escrito, conclui-se que a inclusão dos alunos autista, é o melhor caminho para o desenvolvimento pleno de suas habilidades.

Apesar de que a inclusão ainda é um desafio a ser concretizado por diversos fatores, principalmente, pela estrutura organizacional da educação que muitas das vezes não atinge o aluno típico, muito menos o atípico.

Acrescenta-se a isso a formação inicial do docente que muitas das vezes não

dá subsídios para lidar com um aluno dentro do espectro. Por isso, por ser um transtorno complexo, é necessário um esforço individual de busca constante pelo conhecimento e compreensão de que cada autista é único. Assim, as metodologias utilizadas serão diversas, a fim de atender as áreas que precisam ser desenvolvidas.

Assim, é imprescindível que o professor e os profissionais que têm contato com o aluno autista, busquem diariamente, estratégias para que o ensino chegue a ele de forma igualitária e acompanhem de perto as demandas que emergem. Vale abordar que é um trabalho árduo e que não tem resultados imediatos, ou seja, é um constante processo.

Mesmo com todo aparato das leis, a educação inclusiva ainda se esbarra nesses dois entraves. Profissionais que não são preparados adequadamente para um trabalho de inclusão. A própria escola não está preparada para aceitar as diferenças e até mesmo a sociedade não está.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Linha de Cuidado para a Atenção Integral às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015.
- CAVACO, N. **Minha criança é diferente? Um Manual de Ajuda para Pais e Professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- COUTINHO, A. A. et al. **DO DSM-I AO DSM-5: Efeitos do diagnóstico psiquiátrico “Espectro Autista” sobre pais e crianças**. 2013. Disponível em: <https://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com/2013/04/11/do-dsm-i-ao-dsm-5-efeitos-do-diagnostico-psiquiatrico-espectro-autista-sobre-pais-e-criancas>. Acesso em: 04/03/2021.
- CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015.
- CUNHA, Gracielle Rodrigues da; BORDINI, Daniela; CAETANO, Sheila Cavalcante. **Autismo, transtornos do espectro do autismo**. In: CAETANO, Sheila Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal de; RESENDE, Briseida Dôgo de; MÓDOLO, Marcelo (Orgs.). *Autismo, linguagem e cognição*. Jundiaí: Paco, 2015.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 março. 2021.
- GAUDERER, E. C.; PRAÇA, E. T. P. **O. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011.
- OLIVEIRA, F. L. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**. In. Revista Educação. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/> acesso em 11/04/2021.

PAULA, Jessyca Brennand de, PEIXOTO, Mônica Ferreira. **A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades.** Cadernos da Pedagogia, v. 13, n. 26, p. 31-45, out/Dez 2019.

JACOMELI, Renam Bezerra. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** 2020.

SANTO, A.M.E.; COELHO, M. M. **Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente/Prolongado: no contexto da escola inclusiva.** Castro Verde: Cenfocal, 2006.

SANTOS, R. K.; VIEIRA, A. M. E. C. S. **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Do Reconhecimento à Inclusão no Âmbito Educacional.** Revista Includere, Rio Grande do Norte, v. 3, n. 1, p. 219-232. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413>. Acesso em: 15 março. 2021.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. **B. Aprendizagem e comportamento humano.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, e M<sup>a</sup> Dalla Costa da, COSTA, Vanize Dalla Costa, JESUS, Eliane Maria de. **Educação inclusiva.** 2018.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

---

## SAÚDE MENTAL: TRABALHO DOCENTE E O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES

Betijane Soares de Barros<sup>40</sup>

Andrea Marques Vandelei Fregadoli<sup>41</sup>

Izeni Texeira Pimentel<sup>42</sup>

Cleidejane Soares de Barros<sup>43</sup>

Rubiana de Omena Gusmão Moreno da Rocha<sup>44</sup>

### RESUMO

Neste trabalho identificar os principais fatores que contribuem para o adoecimento mental do professor. Entender a realidade do professor nas do mundo atual, assim como as condições de trabalho afetam e adoecem os docentes, assim como permite criar estratégias para evitar esse cenário trágico nos respectivos locais de trabalho. Esse estudo trata-se de um estudo qualitativo do tipo exploratório e bibliográfico, onde identificou-se que a excessiva carga de trabalho e número dos alunos, seguida da falta de interesse dos mesmos, e um ambiente de trabalho que não promova boas condições e estruturas físicas foram os principais fatores identificados que permite estabelecer uma relação com o adoecimento psicológico decorrente da situação de trabalho. O trabalho contribuirá no desenvolvimento de novos pensamentos para novas alternativas e soluções, para os conflitos que o professor poderá ter em seu trabalho educacional, e para a prevenção do seu adoecimento psicológico. Portanto, foi possível observar que existe uma grave crise em relação à saúde mental do professor, e que se precisa investir em saúde mental e em qualidade de vida para que seus docentes sejam profissionais mais motivados e saudáveis.

**Palavras-chave:** Saúde mental. Professor. Trabalho. Adoecimento.

---

<sup>40</sup> bj-sb@hotmail.com

<sup>41</sup> deadoutorado@hotmail.com

<sup>42</sup> izenitpimentel@hotmail.com

<sup>43</sup> dr.csbarros@hotmail.com

<sup>44</sup> rubianaomena@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

O adoecimento mental dos professores é um grave problema nos tempos atuais que compromete diretamente a qualidade de ensino. Identificar os fatores que contribuem para o adoecimento mental é um alerta para a sociedade conhecer a realidade deste profissional e adotar medidas que revertam esse cenário, que compromete o papel social do professor e, conseqüentemente, da sociedade (FERNANDES, M. A. et al. 2018).

O compromisso do professor está pautado principalmente nas relações humanas e na ética. O professor é um ser que pertence à sociedade, portanto influencia e é influenciado, constrói e é construído, incentiva e encoraja os alunos, contribuindo com novos pontos de vista sobre os quais o aluno não enxergou, estimulando novos saberes (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, BRASIL, 2018).

O trabalho tem caráter discursivo, tipo de pesquisa de revisão bibliográfica exploratória, onde a pesquisa significa procurar respostas para os questionamentos propostos. Resgatar a produção científica disponível em livros, nas bases de dados de livre acesso e também em revistas científicas. Identificar e entender através destas ferramentas de como estes e outros fatores interferem na saúde do professor, contribuirá para refletir em medidas eficazes que promoverão qualidade de vida e um melhor desempenho destes profissionais, visto que há poucas referências teóricas acerca de trabalhos sobre a saúde mental do professor (TOSTES et al. 2018).

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica, que seguiu as seguintes etapas: definição do tema; seleção da pergunta norteadora e escolha da estratégia de busca; descritores e bases de dados mais eficazes no levantamento das publicações; escolha dos critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados por meio da leitura dos agentes indexadores das publicações, como resumos, palavras-chave e títulos, bem como a organização dos estudos pré-selecionados e a identificação dos estudos selecionados.

## 3 COMO O ATUAL TRABALHO DOCENTE ADOECE OS PROFESSORES?

Como observado a categoria docente enfrenta transformações da sociedade que interfere no seu trabalho. “A sociedade a qual vivemos possui condições reais de ambiente que afetam a qualidade devida dos trabalhadores podendo vir a contribuir e fazer com que o trabalho seja gerador de sofrimento e não de prazer” (MACEDO, E.B. 2018).

A relação da saúde com o trabalho docente pode ser entendida pelas ciências sociais através da categoria processo de trabalho. O processo de produção capitalista possui um duplo sentido, abstrato como processo de valorização e concreto como processo de trabalho, a produção de mercadorias. O processo de trabalho manifesta-se através de seus três elementos: o objeto, que é matéria a ser transformada; a tecnologia utilizada para a transformação do objeto; e a atividade desenvolvida pelo professor. A articulação complexa dos elementos constitutivos do processo de trabalho, segundo uma dada lógica de

organização e divisão do trabalho, determina a ocorrência de cargas de trabalho específicas para cada tipo de atividade produtiva, que vão modelar o desgaste psicobiológico dos professores (LOPES, A. et al., 2014).

Essa exigência de trabalho da sociedade atual, que se torna cada vez mais produtivista, competitiva e excludente, impacta nos professores gerando também atitudes individualistas e até mesmo competitivas, além de gerar um excesso de estresse devido às exigências profissionais no ambiente e fora dele, levando uma sobrecarga de trabalho para casa, tornando-os mais vulneráveis a serem vítimas dos problemas em saúde mental (OMS, 2020).

Um dos principais fatores de adoecimento profissional é a solidão, que está pautada na falta de apoio mútuo entre os profissionais, não obtendo troca de experiência, mas um individualismo na prática docente, tendo uma relação de trabalho que não é focada na sinceridade, que não promove uma expressão de pontos de vista divergentes para o crescimento mútuo. A solidão pode ser provida também de um abandono por parte do corpo diretivo das faculdades não oferecendo apoio técnico pela falta de reconhecimento e/ou pela concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura. O estresse também é um fator responsável pelo exagerado número de professores que se afastam da sala de aula, e a presença desse sentimento dá lugar à vivência do sofrimento psíquico na atividade docente, ameaçando desta forma a saúde dos professores (FERREIRA, R.C. et al., 2015).

A relação que se exerce com o trabalho acadêmico pode ser geradora de doença ou um local onde se possam descarregar tensões do dia-a-dia. Descarregar as tensões do dia-a-dia é uma

das estratégias de enfrentamento seja de forma coletiva ou individual que ameniza o sofrimento, transformando-o em força que propicia mudança. Essa força positiva depende da estrutura psíquica do professor, que é formada pela história individual e como ele se relaciona com os colegas de trabalho. O sofrimento que o trabalho proporciona e torna doença, parte do princípio do quanto o professor tenta adaptar à realidade sofrida do trabalho com os sonhos e desejos que tem sobre ele e as defesas coletivas fracassam. Os surtos psicóticos e a formação das neuroses dependem da estrutura da personalidade que a pessoa desenvolve desde o início da sua vida, chegando a certa configuração relativamente estável, após o período de ebulição da adolescência (FERREIRA, E. B., VENTORIM, S.; CÔCO, V., 2010).

Apesar dessas particularidades na estrutura de personalidade do indivíduo que favorecem ou não o surgimento dos distúrbios mentais, diz que o processo de adoecimento dos professores está intimamente ligado ao sofrimento no trabalho, que por sua vez, está relacionado com a organização do trabalho e conteúdo da tarefa: [...] “quanto mais à organização do trabalho é rígida, mais a divisão do trabalho é acentuada, menor é o conteúdo significativo do trabalho e menores são as possibilidades de mudá-lo. Correlativamente, o sofrimento aumenta” (FERREIRA, C. M., 2011).

Os processos de saúde-doença dos trabalhadores docentes são compreendidos de distintas formas e tal variabilidade relaciona-se aos diferentes enfoques e perspectivas teóricas adotadas na área de Saúde e Trabalho. De modo geral, podemos afirmar que tais processos são compreendidos ora a partir da ênfase nos aspectos biológicos, ora nos aspectos

psicológicos, ora nos aspectos psicossociais, ora nos aspectos sócio institucionais (FERNANDES, M. A. et al. 2018).

O adoecimento físico e psicológico do professor é uma das consequências de más condições de trabalho mais destacadas na literatura. Entretanto, a saúde do professor ainda não recebe o lugar de destaque que merece nas discussões sobre a educação e a profissão docente. Por ser um profissional que tem a função de cuidar do outro, o professor termina esquecendo-se de si e de sua saúde. “Sintomas de adoecimento são negados ou minimizados; apenas quando um problema atinge um patamar de severidade elevada é que se atenta para a sua existência”. Em decorrência disso, o adoecimento do professor ao invés de ser analisado como algo diretamente relacionado com sua profissão, é distanciado da realidade do trabalho e considerado como um problema de cunho individual seja por uma inadequação do professor ou uma dificuldade puramente pessoal (FERREIRA, R.C. et al., 2015).

Por isso, é necessário que a preocupação com as condições do trabalho escolar volte-se também para a saúde dos professores: para que se permita um ótimo desenvolvimento do processo de aprendizagem e melhor qualidade do ensino, é necessário o bem estar integral, físico, psíquico e social de toda a comunidade educativa (LOPES, A. et al., 2014).

#### **4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR**

As condições de trabalho do professor podem variar de acordo com o tipo da instituição (pública ou privada) e ainda de acordo com o segmento

institucional (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e pós-graduação). Assim como a percepção do professor é variável, frente a representação de si na sua profissão e as condições de trabalho às quais está sujeito (MACEDO, E.B. 2018).

Entende-se por subjetividade a maneira particular de cada sujeito estar no mundo, avaliar os fenômenos e relacionar-se com o grupo. Ou seja, o que é bom e ruim pode variar de acordo com as opiniões, experiências e informações que cada sujeito ou grupo social possui sobre determinado fenômeno. No caso da educação, apresenta-se a seguir um apanhado do que tem sido consenso na literatura e pesquisas realizadas sobre a temática das condições de trabalho nesse campo, visto que essa é uma realidade atual e limitada ao território brasileiro (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, BRASIL, 2018).

Entretanto, é escassa a literatura sobre condições de trabalho e saúde de docentes, principalmente no nível universitário, quando comparada a outras áreas trabalhistas; até pouco tempo, os estudos privilegiavam as relações entre saúde e trabalho, em contextos fabris, onde a relação entre trabalho e saúde é mais direta e os riscos à saúde são mais evidentes (TOSTES et al. 2018).

Ultimamente o trabalho docente tornou-se tema de diversos estudos, com o incentivo de formação de grupos e de redes de pesquisadores organizados para esse fim (TOSTES et al. 2018).

O professor, as condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção educacional podem gerar sobre-esforço ou hiper solitação de suas funções

psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais. Portanto, é importante ressaltar as atuais condições de trabalho do professor e suas consequências, pois desta forma é possível criar estratégias para reduzir os índices de afastamento e adoecimento dos professores (OMS. 2020).

Dentre os fatores que se relacionam às condições de trabalho, a estrutura física da instituição ganha destaque na fala dos professores. Quanto a esse aspecto, os professores sentem-se insatisfeitos por se verem impossibilitados a realizar seu trabalho devido às barreiras estruturais (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, BRASIL, 2018).

A precariedade da estrutura física das instituições e ausência desses recursos inviabilizam o trabalho do professor, que, por vezes, precisa lançar mão de recursos próprios para compensar esses problemas estruturais. Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas (OMS. 2020).

Sem o mínimo de estruturação física, o trabalho docente torna-se deficiente, visto que o professor necessita ocupar parte de seu tempo para resolver problemas dessa natureza. E estrutura física refere-se aos fatores como paredes, teto e carteiras conservados; quadro e pincéis para uso do professor; ventilação e iluminação adequados; banheiros suficientes e estruturados. Além disso, incluem-se nesse

aspecto ainda a existência de ambientes extraclasse como bibliotecas, refeitórios/cantinas, laboratórios para atividades práticas, entre outros (MACEDO, E.B. 2018).

Sob esta ótica, a qualidade do ensino também é afetada, devido às diversas problemáticas que surgem e desviam o foco de atuação do professor no cotidianolaboral. Dessa forma, a estrutura física torna-se um fator muito importante no tocante às condições de trabalho do professor, mantendo também uma forte relação com outro item incluído nessa temática, o material pedagógico (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, BRASIL, 2018).

Como toda profissão, à docência tem suas especificidades quanto aos recursos materiais necessários à realização plena de suas atividades. Aqui, destacam-se os livros didáticos e paradidáticos, recursos audiovisuais como Datashow, retroprojetores, aparelhos de som e computadores, materiais de apoio que auxiliem em atividades. Gasparini, Barreto e Assunção (2005), explicam que, muitas vezes, o professor precisa buscar, através de meios próprios, suprir os déficits apresentados pelas instituições. Novas metodologias são exigidas do professor, que não dispõe de recursos para desenvolvê-las. Essa situação gera sentimentos de ineficiência, sensação de trabalho não cumprido, podendo acarretar, inclusive, problemas de saúde para o professor (TOSTES et al. 2018).

As propostas curriculares geram insatisfação para os professores, mas não apenas por “controlarem” o seu trabalho, pois ainda há um pequeno espaço de autonomia, mas muito mais pelo fato de não condizerem com as condições materiais existentes, isto é, a infraestrutura deficitária



da instituição e a inexistência de recursos materiais necessários para concretizar o que essas propostas sugerem (OMS, 2020).

Um outro fator bastante comum de insatisfação com as condições de trabalho do professor refere-se à sobrecarga de trabalho. Os professores relacionam a sobrecarga de trabalho a diversos aspectos, tais como a quantidade elevada de alunos por turmas, trazendo como consequência falta de tempo para planejar e para executar bem suas atribuições, elevada carga horária e grande número de atividades a desenvolver. Essa realidade de sobrecarga não se restringe somente à educação básica (MACEDO, E.B. 2018).

No ensino superior, os professores são cada vez mais pressionados a produzirem, ou seja, apresentar produtos de diversos formatos: aulas, orientações, artigos científicos, eventos e projetos de extensão. Assim, prioriza-se a quantidade de produções e não a qualidade. Nas duas últimas décadas, principalmente, o trabalho docente do ensino superior tem passado por um processo crescente de precarização. Essa situação fundamenta-se fortemente no ínfimo crescimento do quadro de professores na educação superior privada, quando comparada com a rede de ensino superior pública. Não é difícil perceber que esse dado gera uma sobrecarga de trabalho para os professores que trabalham nas instituições privadas de ensino superior, afetando negativamente as condições de trabalho docente (FERNANDES, M. A. et al. 2018).

Além dessas dificuldades enfrentadas pelos professores, a sobrecarga citada também tem relação com as mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, gerando novas expectativas da sociedade quanto à escola e à figura do professor. Expectativas estas que nem

sempre podem ser atendidas devido à própria organização e estrutura do sistema educacional. A isto se acrescenta o fato de que a gestão democrática. Ou seja, muitas são as atribuições delegadas aos professores da atualidade, que não se percebem estimulados e em terreno favorável para realizar tais exigências (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, BRASIL, 2018).

Numa sociedade capitalista, o salário apresenta-se para os profissionais de qualquer área como um fator de atratividade ou repulsa pelas atividades que se lhe oferecem. Para a categoria docente, não é diferente. Muitos teóricos apontam o salário do professor como um dos principais fatores de insatisfação profissional. Em alguns casos, a insatisfação com o salário pode chegar a níveis extremos, levando até ao adoecimento e/ou abandono da profissão. Os salários são considerados baixos quando comparados às dificuldades enfrentadas pelos professores no seu cotidiano profissional (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, BRASIL, 2018).

Muitos estudos apontam que os professores não se percebem recompensados financeiramente pelo trabalho que desempenham. Essa realidade é observada quando se direciona a atenção para a rede pública de ensino e, principalmente, na educação básica, sendo até motivo para a exoneração. E diante dessa realidade, até os comportamentos de confronto e contestação da autoridade dos alunos em relação aos professores acabam sendo afetados. Isso porque uma das razões para esse tipo de comportamento é a percepção de uma superioridade econômica daqueles em relação a este. Ou seja, os alunos partem de um preconceito de que não podem receber conhecimentos e valores de alguém que, na sua concepção, seria

socioeconomicamente inferior a eles (OMS, 2020).

Com a realidade de crescente violência urbana, a segurança passa a ser um outro fator de grande importância para o desempenho da função docente, passando a se incluir nas condições de trabalho do professor. O fenômeno da violência “tem se intensificado na sociedade e a instituição de ensino não fica de fora dessa realidade, e invertidamente, na contramão do seu papel, traz sensação de desconforto e de insegurança”. Esses sentimentos são compartilhados por todos os membros que compõem a comunidade educacional e, em especial, pelo professor, que necessita realizar a sua função social independentemente do contexto em que está inserido (TOSTES et al. 2018).

O problema da violência nas instituições tem sido um dos grandes desafios para equipes gestoras e demais profissionais da educação. Esse fenômeno tem crescido nos últimos anos e se tornado uma realidade que vem desafiando os educadores, trazendo medo aos ambientes de aprendizagem, comprometendo a qualidade da aprendizagem. Apesar de a violência ser um fenômeno generalizado em vários setores sociais, os problemas que dela decorrem é bastante observado nas instituições. Não que se queira com isso transmitir um discurso preconceituoso de cunho classista, mas não se pode fugir das evidências que se acompanham diariamente sobre a violência marcante das zonas periféricas das grandes cidades (LOPES, A. et al., 2014).

No tocante às instituições, sabe-se que elas não possuem a segurança adequada. Professores e demais membros estão vulneráveis à violência de, pelo menos, duas direções diferentes: dos atores externos (aquelas pessoas que não possuem

vínculo com a instituição) e dos atores internos (sujeitos que possuem vínculo com a instituição). Neste contexto, deparamo-nos com uma forma de sociabilidade, a violência, na qual se dá a afirmação de poderes legítimos dos por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo (MACEDO, E.B. 2018).

A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea. Na atualidade, a violência passa por um processo de banalização, tornando-se muito comum encontrar situações de violência física e verbal dentro das salas de aula. Alunos praticam atos de violência contra o professor, que se vê em estado de inércia diante de ameaças e até mesmo da concretização da violência (FERREIRA, R.C. et al., 2015).

Uma pesquisa realizada demonstra que, apesar de o principal tipo de violência estar relacionado aos conflitos entre alunos, as agressões verbais e físicas praticadas pelos alunos contra o professor e as ameaças de agressão física também se destacam nos documentos analisados. Toda essa situação torna o trabalho do professor difícil de ser realizado plenamente. A qualidade do ensino é prejudicada, pois segurança e bem-estar são fatores que se incluem nas condições de trabalho do professor (FERNANDES, M. A. et al. 2018).

## 5 CONCLUSÃO

Identificamos os principais fatores que interferem no comprometimento da saúde mental dos professores.

Entretanto, é importante ressaltar que alguns fatores nem sempre dependem exclusivamente das instâncias da instituição, tais como a motivação do aluno e valorização social da profissão. Os professores são corresponsáveis na mudança desses fatores, pois a motivação do aluno depende, entre outros aspectos, da motivação do professor, bem como a valorização social do professor, que muitas vezes não é observada nem mesmo no seu próprio discurso. Porém, as representações que os professores entrevistados neste trabalho partilham sobre as condições de trabalho na faculdade, comungam de uma representação negativa, considerando que as condições de trabalho são ruins ou insuficientes para o desempenho do seu trabalho.

A relação entre as condições de trabalho do professor e saúde mental foi visível, e os professores necessitam urgentemente de recursos que lhes proporcione melhores condições de trabalho, e assim tenha uma melhor qualidade de vida. Sendo assim, quanto melhor as condições de trabalho, mais qualidade teríamos na educação.

O sofrimento psíquico dos professores pode se tornar um caso de saúde pública, devido ao abandono deste tema na profissão que ocorre no âmbito institucional, espera-se que esse trabalho promova um pensamento crítico ao leitor de forma que o mobilize em prol dos docentes, para que cada vez mais possamos dobrar a atenção à saúde do professor que tem uma importante missão de ensinar, pois a melhoria da educação brasileira depende da

melhoria da qualidade do trabalho do professor.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, M. A. et al. Transtornos mentais e comportamentais em trabalhadores: estudo sobre os afastamentos laborais. **Rev Esc Enferm USP**, v. 52, n. e03396, p. 1-8, 2018.

FERREIRA, C. M. *Adoecimento psíquico de professores: Um estudo de casos em escolas estaduais educação básica numa cidade mineira*. Pedro Leopoldo, 2011.

FERREIRA, E. B., VENTORIM, S.; CÔCO, V. A condição do trabalho docente no Espírito Santo. In: VIII Seminário Internacional Red Estrado - UCH –

CLACSO. 2010, Lima. **Anais...**, Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1, p. 1-15, 2010.

FERREIRA, R.C. et al. Transtorno mental e estressores no trabalho entre professores Universitários da área da saúde. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 1, p. 135-155, 2015.

LOPES, A. et al. **Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança**. Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.

MACEDO, E.B. Processos perceptivos e a dinâmica comportamental do professor frente ao exercício da docência – conexões com Saúde mental. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 3, p. 310 – 317, 2018.

OMS. Saúde mental depende de bem-estar físico e social, diz OMS em dia mundial. **ONUBR** 10 de out. de 2006. Disponível

em: <<https://nacoesunidas.org/saude-mental-depende-de-bem-estar-fisico-e-social-diz-oms-em-dia-mundial/amp/>>. Acesso em 10 de fev. de 2018.

TOSTES et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde Debate**, v. 42, n. 116, p. 87-99, 2018.

Transtornos mentais e comportamentais afastaram 178 mil pessoas do trabalho em 2017. **Ministério da Economia**, Brasil, 10 ago. 2018. Disponível: <<http://www.trabalho.gov.br/noticias/6588-transtornos-mentais-e-comportamentais-afastaram-178-mil-pessoas-do-trabalho-em-2017>>. Acesso em: 01 Ago 2018.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

---

## O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Andréa Santos Pereira<sup>45</sup>*

### RESUMO

O presente trabalho aborda a temática dos processos de alfabetização e letramento, tendo como objetivo entender os conceitos e processos de alfabetização e letramento na perspectiva da prática docente, pois, são processos distintos, complexos e interdependentes, que devem estar presentes na sala de aula, portanto, é um processo de contínua reflexão sobre o ato de leitura e escrita, considerando que esta possui várias funções e deve expressar idéias, pensamentos e intenções dos alunos, através de experiências sociais significativas. Todavia, a necessidade de um embasamento teórico foi que estimulou a pesquisa científica, para construção deste artigo. De acordo com o que foi pesquisado, pretende ainda promover a compreensão do letramento como perspectiva de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita frente às novas exigências sócio-educacionais. Contudo, a alfabetização é um pressuposto indispensável para o letramento, pois o aprendizado da leitura e da escrita permite ao sujeito a compreensão de diferentes informações veiculadas.

**Palavras chave:** Aluno. Docente. Alfabetização. Letramento.

---

<sup>45</sup> pereiraandrea576@gmail.com.br

\*Aluna Pós-graduada em Docência do Infantil e Fundamental, pela Faculdade Atlântico, em e graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA.

## 1- INTRODUÇÃO

Ao abordar o tema processo de alfabetização e letramento, o presente artigo foca em algumas situações sobre questões que fundamentam a prática da alfabetização e do letramento na atualidade considerando que a prática do professor precisa ser avaliada e renovada constantemente, porém, foi necessário fazer um estudo sobre o assunto discutido, com comentários de grandes autores especialistas.

As dificuldades de apropriação do letramento no contexto educacional atual é um desafio a ser transposto através da mediação pedagógica, o que remete à consideração de dois aspectos importantes desta análise. O primeiro refere-se à concepção de letramento que fundamenta esse artigo e que servirá de eixo norteador para a indicação de possíveis sugestões para a apropriação eficaz da leitura e da escrita no contexto da sala de aula.

Pode-se perceber, portanto, que o processo de letramento poderá ser mais eficaz se basear-se no estudo de textos diversificados relacionados aos elementos sócio-culturais da realidade do aluno e que lhe possibilitem a ampliação dos recursos comunicativos de que já dispõe.

Esses recursos são, numa análise mais simplificada, a oralidade e os saberes sociolinguísticos que a criança adquiriu em suas práticas letradas e que já detém ao chegar à escola, conhecimentos que servirão de base para sua aprendizagem e a partir dos quais serão construídos novos conhecimentos.

O segundo aspecto é abordado pela ação do docente, que hoje se mantém mais aberto a novas idéias e estratégias, ou seja, há uma tendência por parte dos professores em melhorar sua prática através da reflexão sobre a própria ação com o objetivo de

superar suas deficiências e desenvolver aspectos positivos, tanto no que se refere à interação professor-aluno, como na qualidade do processo de aprendizagem.

Contudo, acredita-se que a leitura e produção de textos na escola devem ter como objetivo o letramento, isto é, tornar o aluno usuário da leitura e escrita em todos os aspectos, como instrumento de comunicação com o mundo.

Sendo que, a exploração de diversificados textos, é uma possível prática pedagógica que atende aos objetivos que oportunizam o desenvolvimento da expressividade, do uso funcional da linguagem, da leitura e reflexão holística, construindo um leitor que lê com compreensão e escreve, expressando pensamentos, comunicando idéias, interagindo com seus semelhantes.

O objetivo deste artigo é entender melhor o processo de alfabetização e letramento, portanto, acredita-se que de acordo com o que foi trabalhado o objetivo foi alcançado.

## 2 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SÃO PROCESSOS DIFERENTES, MAS COMPLEMENTARES

O conceito de alfabetização, por muito tempo, ficou atrelado à idéia de que para aprender a ler era necessário apenas a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e que para aprender a escrever era necessário apenas desenvolver a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

A partir da década de 1980, várias teorias mostram que o aprendizado não se reduziria ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas, mas se caracterizaria como um processo ativo, por

meio do qual, desde os primeiros contatos com a escrita, a criança construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Segundo Cagliari,

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade lingüística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (CAGLIARI, 1999).

O conceito de letramento entra em cena e amplia a visão de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da prática de ler e escrever (codificar e decodificar), mas também para o uso dessas habilidades em práticas sociais em que ler e escrever é necessário. Magda Soares (1998) define letramento como:

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998).

Alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades. Porém, ambos são indispensáveis quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda segundo Soares (1998), a entrada da criança no mundo da escrita,

ocorre simultaneamente por esses dois processos:” a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonemas/grafemas, isto é, em dependência da alfabetização”. Indispensáveis para se garantir a inserção e a participação efetiva nas sociedades letradas, a alfabetização e o letramento são processos diferentes, mas complementares e inseparáveis.

Reconhecendo a especificidade de cada um desses processos, é preciso combinar a alfabetização e o letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema da escrita, como o domínio das práticas sociais de leitura e escrita.

Como consequência, o desafio que se coloca é “alfabetizar letrado”, ou seja, possibilitar que a alfabetização se desenvolva em um ambiente onde a criança conviva com variados portadores de textos ao mesmo tempo em que constrói a base alfabética.

O professor, mediador nessa prática de alfabetização, não pode ser visto apenas como sendo um aplicador de pacotes educacionais ou um mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer. Ser mediador desse processo significa estar entre os conhecimentos e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pilares.

## 2.1 - COMO A CRIANÇA APRENDE

O primeiro e mais importante aspecto a ser considerado no processo de alfabetização é aquele relacionado ao seu caráter conceitual. Isso significa que o aluno irá construir ele mesmo como sujeito ativo e pensante o seu conhecimento como leitura e escrita.

A construção desse conhecimento não é fácil, nem tão pouco simples. Trata-se

de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, porque exige ao mesmo tempo troca de informações, estímulo e motivação.

O aluno precisa criar e recriar o sistema gráfico, com normas próprias de utilização e com sinais que representem a sua escrita, antes de apropriar-se do sistema convencional.

As crianças vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir, ter sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades (PCN- Língua Portuguesa, 2007, p.70).

Essa apropriação do conceito da leitura e da escrita obriga o aluno a formular hipóteses e a enfrentar contradições e diferenças entre sua construção pessoal e a escrita alfabética que encontra em seu ambiente escolar e comunitário.

Para que a exploração e experimentação aconteçam de forma positiva, torna-se necessário passar pelos “erros” próprios do processo de construção do conhecimento. Esses erros construtivos, que são as formas de ler e escrever criadas pelas próprias crianças, quando confrontadas com as experiências convencionais, dará origem aos conflitos cognitivos que funcionam como motor da aprendizagem, isso se a criança for tratada pelo professor como capaz de pensar e fazer as atividades de leitura e escrita.

Quanto às dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo, se, anteriormente, eram consideradas erros que era preciso corrigir, e para isso os recursos eram, de novo, os exercícios ou “treinos” de imitação, repetição, associação,

cópia; hoje, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita os erros são considerados construtivos. (SOARES, 1999, p. 53).

Desafiada e livre para experimentar, a criança reformula suas idéias e procura respostas mais seguras e cada vez mais próximas do conceito alfabético da escrita. Mas, para isso, ela precisa errar, ou seja, precisa de um tempo para escrever de acordo com sua forma de pensar.

É preciso encorajar a criança a descobrir e inventar, sem ensinar ou dar conceitos prontos. A resposta pronta só deve ser dada quando a pergunta da criança focaliza um ato social arbitrário (funções do objeto cotidiano). Manter-se atento à série de descobertas que as crianças vão fazendo, dando-lhes o máximo de possibilidades para isso. Dar atenção a cada uma delas, encorajando-as a construir e a se conhecer. Dar maior incentivo à pergunta que à resposta. Sempre buscando no grupo a resposta o professor procurará sistematizar e coordenar as ideias emergentes. A relação que se estabelece com o grupo como um todo e a pessoal com cada criança é diferenciada em todos os seus aspectos quantitativos e cognitivos respeitando-se a maturidade de seu pensamento e a individualidade. (SALTINI, 1997, p.90).

Ao inventar o seu sistema de escrita, o aluno não deve perder de vista a função comunicativa do processo. Tudo o que ele “ler” ou “escreve” terá sempre um sentido relacionado com seus sentimentos, suas experiências e pressupõe um interlocutor. Escreve para alguém e deseja que o outro saiba o que ele escreveu.



Quanto mais a criança forestimulada a experimentar escrever e ler, quanto mais ela puder exercitar a leitura e a escrita livremente, sem pressões sem censura ou correções constantes, maior a possibilidade de desenvolver uma atitude positiva em relação a esse processo.

O trabalho com o código poderá ser desenvolvido simultaneamente à aplicação de jogos ou problemas a serem resolvidos e como informação contextualizada dispensando-se os exercícios mecânicos repetidos e isolados, como cópias, treinos de famílias silábicas e outros.

Além da convivência, da experimentação e da interação constantes a criança precisa também estar motivada a construir seu conhecimento sobre leitura e escrita. O processo precisa ser, portanto, ao mesmo tempo prazeroso e instigante.

## 2.2 - O PAPEL DO PROFESSOR

Para melhor compreender como se dá a construção do conhecimento da leitura e da escrita, o professor deve-se colocar-se no ponto de vista do aluno que aprende para saber verificar como e porque ele pensa e faz a sua escrita, procurando ainda compreender também o que é essencial e o que é periférico na leitura para decidir o que deve ser central e o que apenas complementar em seu trabalho pedagógico.

Para combinar a alfabetização e o letramento o professor precisa então, criar oportunidades em que a criança possa vivenciar intensamente atos de leitura e escrita. O ambiente escolar precisa ser um ambiente alfabetizador onde a criança será estimulada não só a desejar descobrir o significado de cada texto como ainda a produzir o seu próprio texto, segundo o autor:

Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular. Uma cultura de letramento é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apóiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória (BORTONI, 2008, p.43).

Assim tão importante quanto ler histórias para os alunos é deixar que eles também leiam estas histórias quando além de imitar o ato do professor terão oportunidade de interagir com o texto e seus significados. Assim o professor deve estimular a criança, valorizando e acreditando que ela é capaz.

Essa expectativa por parte do professor é que possibilitará o surgimento de uma atitude positiva em relação à alfabetização e letramento. E a criança se perceberá capaz através de outros. Em uma prática construtiva torna-se de fundamental importância o princípio da confiança mútua da expectativa positiva de desempenho dessa criança na capacidade de aprender do aluno. O professor deve tratar o aluno como sujeito pensante, capaz, inteligente, ativo e logicamente também desejaste.

Nessa prática o professor não pensa, não faz e não fala pelo aluno, dar tempo, espaço e oportunidades para que ele próprio pense, faça e fale a respeito de suas idéias e experiências. Em cada resposta diferente o professor procura a positividade, os indícios de evolução e parte sempre para propor avanços e planejar novas atividades, pois ele sabe e acredita que seu aluno tem potencial para aprender sempre mais e melhorar seu desempenho. Moura (1999, p. 213) aponta que no processo de ensino-aprendizagem o educador deve partir dos

interesses e realidade dos educados, tendo comprometimento na sua atuação, uma vez que:

Os motivos dos alfabetizados devem servir de motivação para os alfabetizadores. Devem despertar-lhes o interesse e o desenvolvimento de atitudes no sentido de levar a sério a tarefa de alfabetizar, de pesquisar, de aprender, junto com eles, de entender a importância do planejamento e da organização da prática como extensão das exigências que são feitas nas práticas sociais mais amplas. (MOURA, 1999, p.213).

Podemos dizer que o núcleo do processo de alfabetização e letramento parece ter como fator decorrente essa relação positiva entre professor e aluno. Quando ela ocorre nesse nível todas as outras questões podem torna-se coadjuvantes e também positivas: metodologia, material, ambiente escolar, motivação, interesse e outras mais que se deseja considerar.

### 3 – CONCLUSÃO

Através dos estudos realizados letramento é um sistema aberto que permite ao ser humano ser criativo, construtor de textos, possibilitando a inovação no processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se de recursos e experiências da vida cotidiana, a reinvenção de sua própria história e a compreensão de múltiplos significados, criando novas possibilidades para compreender e contextualizar o mundo.

Para dar conta dos objetivos iniciais foram utilizadas as bases teóricas de autores relacionados à alfabetização e letramento, pensando a alfabetização como um processo de construção indenitária, indo

além do processo de decodificação de palavras e frases, mas como constituinte da sua aprendizagem e cidadania, nos campos políticos, sociais e culturais

Ser alfabetizado é compreender o que está escrito processar o significado da idéia que o autor pretende transmitir. Entra aí a perspectiva do letramento, fazendo com que o aluno exerça sua condição de alfabetizado sendo realmente um interlocutor do texto e compreendendo e questionando o conteúdo que lê.

Ao ler podemos interagir e desfrutar com criticidade do pensamento dos outros, enquanto que, ao escrever, podemos comunicar com autonomia e criatividade o próprio conhecimento, exercendo a habilidade do letramento e sua função social.

Para tanto, cada educador deve ter consciência e convicção de que não há um limite cognitivo, uma estabilidade, mas sucessivos progressos.

Deste jeito, é essencial que o professor utilize na sua prática, diferentes metodologias e variados textos que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada sujeito do qual ele possa ser autor de suas transformações.

Por tudo isso, é indispensável que se alfabetize letrando, ou seja, reconstruir a leitura e a escrita a partir do mundo vivenciado, criando um agradável vínculo através de práticas reais, contextualizadas e significativas. Acreditando que todos têm possibilidades de aprimoramento e dependemos uns dos outros para nos constituirmos em uma sociedade melhor.

### 4 - REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares**

**Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula.* São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, Gladys; CAGLIARI, Luís Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: Mercado das letras; ALB, 1999.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de freire, ferreiro e vygotsky.** Maceió: EDUFAL/INEP 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

