

**Danielle Helena Almeida Machado
Janaina Cazini
(Organizadoras)**



**O Fortalecimento da
Escola Inclusiva, Diversa
e com Qualidade no Ensino**

Danielle Helena Almeida Machado

Janaina Cazini

(Organizadoras)

O Fortalecimento da Escola Inclusiva, Diversa e com Qualidade no Ensino

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F736	<p>O fortalecimento da escola inclusiva, diversa e com qualidade no ensino [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaina Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-604-1 DOI 10.22533/at.ed.041190309</p> <p>1. Educação e Estado. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Inclusão escolar. 5. Prática de ensino. I. Machado, Danielle H. A. II. Cazini, Janaina.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.9</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

A obra “*Educação Inclusiva*”, vem apresentar nos diversos artigos os argumentos e resultados de pesquisas de grandes autores que nobremente norteiam os aspectos condizentes a Educação Inclusiva. Dessa forma, traduz um viés das prerrogativas do ensino e aprendizagem dos docentes na performance das experiências com a educação inclusiva, a presença da psicopedagogia nas dificuldades escolares, as preocupações com a Educação Ambiental no garimpo e no campo, entre outras narrativas condicentes.

Desafios e oportunidades em todos as modalidades educacionais estão pautadas nas entrelinhas das publicações da Atena Editora, os capítulos apresentam estudos sobre a Educação Inclusiva, a Educação Ambiental e as Políticas Públicas na esfera Inclusiva na Sociedade.

A Educação Inclusiva é colocada a luz da reflexão social desde 1988 com a Constituição Federal Brasileira onde garante que a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecer Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino. Que adequou as instituições, de maneira geral, a conjeturar estudos, metodologias como alternativas viáveis de inclusão educacional.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que são excluídos socialmente ou por suas deficiências físicas, ou por suas deficiências tecnológicas bem como a Modalidade de Educação a Distâncias e toda sua beneficie massiva e transformadora da pratica educacional, apresentando artigos que: refletem sobre a formação do Professor na perspectiva inclusiva; a Alternativa da Educação a Distância para suprir nas necessidades física, econômicas e sociais; Estudos de casos que apresentam desafios e soluções para os públicos em questão.

Os aspectos que norteiam a Educação Ambiental estão intimamente ligados aos processos educacionais de gestão que efetuam experiências e práticas educativas no desenvolvimento da prática sustentável no campo, no garimpo e das diversas áreas de difícil acesso do público que necessita atenção especial.

Ao que concerne as Políticas Públicas na esfera Inclusiva na Sociedade, refere-se na atuação da psicopedagogia frente às dificuldades de aprendizagem, a história e memória do sindicato dos trabalhadores, bem como, o papel da educação na sociedade referindo-se à formação dos educandos do ensino médio.

Para tanto, todas as práticas educacionais da Educação Inclusiva são imprescindíveis ao ensino e aprendizagem eficaz e satisfatório do educando. Os saberes estão correlacionados nas leis vigentes e nas práticas didáticas educacionais. Dessa forma, estima-se reportar à Educação Inclusiva como abrangente e competente.

Por fim, espera-se que este livro possa fortalecer e clarificar os leitores sobre as várias modalidades da Educação Inclusiva como força motriz para o desenvolvimento e a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ÁREAS DE GARIMPO NO NORTE MATO-GROSSENSE	
José Aldair Pinheiro Aumeri Carlos Bampi Edneuzza Alves Trugillo	
DOI 10.22533/at.ed.0411903091	
CAPÍTULO 2	6
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA – CURITIBA/PR	
Janaina Frantz Boschilia	
DOI 10.22533/at.ed.0411903092	
CAPÍTULO 3	10
LIXO MARINHO E A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NO MUNICÍPIO DE CANANÉIA, LITORAL SUL DO SÃO PAULO	
Daiana Proença Bezerra Valéria Ghislotti Iared	
DOI 10.22533/at.ed.0411903093	
CAPÍTULO 4	22
GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES: PONTOS E CONTRAPONTO SOBRE ORGANIZAÇÃO, SUJEITOS E PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO	
Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho Maria Jucilene Lima Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.0411903094	
CAPÍTULO 5	37
INSERÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NO ENSINO BÁSICO DA ZONA RURAL RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Everton Aparecido Moreira de Souza Cremilson de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0411903095	
CAPÍTULO 6	41
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: PARTILHANDO SABERES DOCENTE SOBRE CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO À REALIDADE DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA	
Maria Lúcia Anunciação Martins Juliana Gonçalves dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.0411903096	
CAPÍTULO 7	53
A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Matheus Casimiro Soares Ferreira Lucas Casimiro Soares Ferreira Meubles Borges Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.0411903097	

CAPÍTULO 8 64

OS DESAFIOS PARA A OFERTA DO ENSINO NAS CLASSES MULTISSERVIADAS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE DUTRA-BAHIA

Maiane Alves Machado
Maria Dorath Bento Sodré

DOI 10.22533/at.ed.0411903098

CAPÍTULO 9 76

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS SABERES CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EM DUAS ESCOLAS DE FORTALEZA

Daniel de Oliveira Perdigão
Ângela Martins de Castro
Mariana Lima Vecchio

DOI 10.22533/at.ed.0411903099

CAPÍTULO 10 81

PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE O ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM IMPERATRIZ/MA

Darlan Morais Oliveira
Fernando Brasil Alves
Ana Amélia Coelho Braga
Fyama da Silva Miranda Gomes
Josidalva de Almeida Batista
Josiane Almeida Silva
Alcicleide Pereira de Souza
Maria José Costa Faria
Henrique Silva de Souza
Maria da Conceição Silva Cardoso
Jael Sanches Nunes
Teresinha Guida Miranda

DOI 10.22533/at.ed.04119030910

CAPÍTULO 11 85

EXISTE UNIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO BRASIL?

Rubia Carla Donda da Silva
Viviani Fernanda Hojas

DOI 10.22533/at.ed.04119030911

CAPÍTULO 12 94

LITERATURA SURDA E O ENSINO DE LIBRAS: UM OLHAR PARA A CRIANÇA OUVINTE

Raylla Samara Pontes dos Santos
Aline de Fátima da Silva Araújo
Jéssica da Silva Ramos
Tamyres Soares Targino Muniz

DOI 10.22533/at.ed.04119030912

CAPÍTULO 13 108

MULTILETRAMENTOS, LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Natália dos Santos Almeida

DOI 10.22533/at.ed.04119030913

CAPÍTULO 14 120

NEAI E SUAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Carla Imaraya Meyer de Felipe
Surama Lopes do Amaral
Rosielen Alves de Souza
Sergio Machado Morais Júnior
Ivandro Rafael Heckler

DOI 10.22533/at.ed.04119030914

CAPÍTULO 15 131

ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELETRICIDADE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pedro Arly de Abreu Paula
Gilberto Dantas Saraiva
Silvana da Silva Nogueira

DOI 10.22533/at.ed.04119030915

CAPÍTULO 16 143

FOTOGRAFIA E CEGUEIRA: PARA ALÉM AS FRONTEIRAS DA COMUNICAÇÃO VISUAL

Ana Cláudia Dias Ribeiro
Aloir Pedruzzi Junior
Emi Silva de Oliveira
Caroline Alves Dias

DOI 10.22533/at.ed.04119030916

CAPÍTULO 17 152

O PAPEL DE DOCENTES E GESTORES ESCOLARES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pedro Felipe da Costa Coelho

DOI 10.22533/at.ed.04119030917

CAPÍTULO 18 167

PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS/EXATAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL – REVISÃO DE LITERATURA

Darlan Morais Oliveira
Ana Amélia Coelho Braga
Josidalva de Almeida Batista
Josiane Almeida Silva
Alcicleide Pereira de Souza
Maria José Costa Faria
Henrique Silva de Souza
Maria da Conceição Silva Cardoso
Larissa Carvalho de Sousa
Patrício Francisco da Silva
Leide Cintia Vieira Silva
Cremilda Peres Cangussu de Abreu

DOI 10.22533/at.ed.04119030918

CAPÍTULO 19	172
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: O PAPEL DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS NO MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA PARAENSE	
Afonso Welliton de Sousa Nascimento	
Francinei Bentes Tavares	
Yvens Ely Martins Cordeiro	
Alexandre Augusto Cals e Souza	
DOI 10.22533/at.ed.04119030919	
CAPÍTULO 20	185
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE OS FATORES QUE INFLUENCIAM NA APROVAÇÃO NO ENEM	
Raelma Medeiros Dantas	
Maria Genilda Marques Cardoso	
Iloneide Carlos de Oliveira Ramos	
Isauro Beltrán Núñez	
DOI 10.22533/at.ed.04119030920	
CAPÍTULO 21	197
A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Tiago Oliveira de Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.04119030921	
CAPÍTULO 22	211
HISTÓRIA E MEMÓRIA DO SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE MORRO DO CHAPÉU-BA (1979-2015)	
Solon Natalício Araújo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.04119030922	
CAPÍTULO 23	226
POR UMA POÉTICA DA MEMÓRIA: NARRATIVAS VISUAIS ENTRECruzANDO TEMPOS E ESPAÇOS	
Roberto Lima Sales	
Mariane Freiesleben	
DOI 10.22533/at.ed.04119030923	
CAPÍTULO 24	238
FORMAÇÃO HUMANA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: TRAÇOS DE UMA RELAÇÃO QUE DESAFIA O PROFISSIONAL PROFESSOR	
José Robério de Sousa Almeida	
Maria Elizomar de Almeida e Silva Sousa	
Lia Hebe Gonçalves de Lima Oliveira	
Maria Josenir da Silva Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.04119030924	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	253
ÍNDICE REMISSIVO	254

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: PARTILHANDO SABERES DOCENTE SOBRE CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO À REALIDADE DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA

Maria Lúcia Anunciação Martins

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-
UFRB
Amargosa-Ba.

Juliana Gonçalves dos Santos

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Salvador-Ba.

RESUMO: Apresentamos aqui, narrativas de formação docente para analisar como o currículo contextualizado vem sendo compreendido e implementado no Município de Serrinha-Ba. Assim, essa pesquisa discute as concepções de currículo e de Educação do campo, seus instrumentos legais e teóricos bem como, aponta para a necessidade desta ser efetivada enquanto política pública. Na metodologia adotamos a abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, tendo como principal instrumento utilizado, as narrativas. Contudo, o presente trabalho encaminhou-se na tentativa de provocar nos atores curriculantes, educadores em pensar sua prática pedagógica se contempla as necessidades e realidades do campo e que possam levar em consideração a história e cultura dos sujeitos da aprendizagem, tendo em vista a formação humana, a dimensão do conhecimento voltado às práticas de trabalho, de cultura, e de lutas sociais. Espera-se que esse trabalho, possa provocar inquietudes nos

sujeitos leitores, para lutar pela bandeira do currículo contextualizado à realidade do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo- Currículo- Narrativas- Docentes

TRAINING NARRATIVES: SHARING
TEACHER KNOWLEDGE ABOUT
CURRICULUM CONTEXTUALIZED TO
THE REALITY OF THE FIELD IN THE
MUNICIPALITY OF SERRINHA-BA

ABSTRACT: We present here narratives of teacher training to analyze how the contextualized curriculum has been understood and implemented in the Municipality of Serrinha-Ba. Thus, this research discusses the conceptions of curriculum and education of the field, its legal and theoretical instruments as well as, points to the need to be effective as a public policy. In the methodology we adopted the qualitative approach, bibliographical research, having the main instrument used, the narratives. However, the present work was aimed at provoking educators in educators to think about their pedagogical practice if they consider the needs and realities of the field and that can take into account the history, culture of the subjects of learning in view of human formation, the dimension of knowledge focused on work practices, culture, and social struggles. It is hoped that this work, can provoke concerns in the subjects readers, to fight for the banner of

the curriculum contextualized to the reality of the field.

KEYWORDS: Education of the field- Curriculum- Narratives- Teachers

1 | INTRODUÇÃO

As discussões em torno do currículo são fundamentais na construção e avanços no ensino brasileiro. Além disso, é uma questão central na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola. Porém, pensar currículo nos remete a alguns questionamentos: de que tipo de currículo estamos falando? Está a serviço de quem? Como foi e é construído e implementado no cotidiano das escolas do campo? Tais indagações são alvos de constantes discussões entre educadores em busca de um denominador comum.

Destarte, um currículo contextualizado, percebe-se que este exige momentos inter-relacionados de construção de conhecimento, vivências e experimentos. Esta contextualização está atrelada a uma curiosidade epistemológica idealizada por Freire (1996), e definida não apenas pelos conteúdos que ensina ou pela organização das disciplinas, exigindo assim mudanças de atitudes compreendendo as novas relações homem x natureza, valores, hábitos, ideias, formas de expressão, e das relações humanas num universo de solidariedade e de inclusão. Tal concepção, é pautada numa ação política e pedagógica que estabelece relações dinâmicas entre sujeitos, conhecimento e a realidade em um processo de construção e reconstrução das aprendizagens.

Partindo do pressuposto, de Educação do campo enquanto formação humana e articulada com um projeto referendado nas lutas sociais emancipatórias, observamos que ela precisa estar enraizada na cultura, nos processos que nos faz pessoas livres e responsáveis, capazes de questionar e intervir na realidade. E a escola, sendo um espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se constituem, caracteriza-se, portanto, como um dos espaços mais importantes para educar, mesmo sabendo que a sala de aula não é o único espaço onde a educação acontece, reconhecemos que ela é um lugar privilegiado.

Nessa conjectura de entendimento e ligação de experiências esboçamos o planejamento formativo, sendo uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Serrinha-ba, em trabalhar nas formações continuadas temáticas que fossem pertinentes a prática pedagógica. Desta forma, nos debruçamos em realizações de estudos e formação sobre currículo escolar, sendo assim, um dos princípios a escuta sensível dos docentes, através das narrativas de formação, para desvelar e analisar como o currículo contextualizado vem sendo compreendido e implementado no Município de Serrinha-Ba.

A metodologia para a escrita desse trabalho, nos pautamos na pesquisa qualitativa de acordo aos conceitos de Ludke e André (1986), que retratam que a pesquisa qualitativa implica no envolvimento do pesquisador ao ambiente e que leva

em consideração o sentido que os pesquisados dão as coisas. Adotamos como critérios a utilização da pesquisa bibliográfica, e tendo como principal instrumento utilizado, as narrativas. Nesse sentido, Josso (2004), defende que as narrativas são discussões e aprendizagens significativas que se tornam em conhecimento.

As discussões e recortes aqui apresentados equivalem aos anos anteriores de formação docente 2014, 2015 e em andamento, numa perspectiva intencional de intervenção que ainda está sendo amadurecida e planejada a nova configuração de debates e oficinas para consolidação de currículo contextualizado a realidade do campo. Diante disso, os principais contributos teórico utilizados nesse trabalho foram Arroyo (1999), Freire (1996), Josso (2004), Sacristán (2000), Silva (2006) entre outros autores.

O trabalho apresenta a seguinte estrutura referencial teórico, objetivos, metodologia, desenvolvimento, conclusões e referências. Nesse sentido, será contemplado nas discussões as concepções de currículo e de Educação do campo, seus instrumentos legais e teóricos e as narrativas de formação.

Espera-se que esse trabalho, possa provocar inquietudes nos atores curriculantes que envolvem alunos, educadores, gestores, funcionários, comunidade, secretaria em repensar nossas práticas e compromissos, além de contribuir para o campo da pesquisa, como também, aos sujeitos leitores para o fortalecimento da luta pela bandeira do currículo contextualizado à realidade do campo.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Discutindo sobre currículo

Os estudos revelam que as definições de currículo foram se alterando ao longo dos tempos, tais mudanças de concepção demarcam posicionamentos filosóficos de educadores quanto à visão de sociedade, de homem, de educação e de escola. Nestas mudanças de paradigmas em relação ao currículo observa-se na concepção tradicional aspirações tayloristas em que o currículo era uma especificação de objetivos procedimentos e métodos para a obtenção de resultados tendo em vista a adaptação dos sujeitos para a produção no mercado de trabalho.

Na perspectiva crítica de currículo nasce a crítica ao processo de adaptação e repressão, contrapondo-se ao pragmatismo das teorias tradicionais. Fundamentada no materialismo histórico dialético de Marx e Gramsci, esta teoria, surge também como uma crítica à escola reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais discutidas por Michael Apple. Assim, no contexto dos anos 60, ha forte contribuição dos ideais Freirianos atentando-se para o currículo como emancipação e libertação.

Já a teoria Pós-crítica, rompendo os paradigmas, traduz-se numa perspectiva multicultural. Nesta perspectiva, considerando as identidades e diversidade, não cabe saber somente o quê e por que se ensina, mas buscar compreender para quem se

constrói o currículo reafirmando assim a formação identitária de cada um.

Existem diferentes maneiras de se compreender o currículo, fruto de construções históricas, de ideologias, de olhares, não havendo, portanto, uma única e exata definição. Sabemos que ele expressa a intencionalidade e ideais, os conteúdos trabalhados nas áreas do conhecimento, envolve o planejamento e avaliação, bem com a intencionalidade da ação que está sendo desenvolvida.

Numa perspectiva crítica de currículo, Michael Apple apud Moura, (2005), enfatiza que o currículo não é neutro, se estabelece através de intenções e propósitos definidos, social, econômica e politicamente implica em relações de poder.

Diante disso, faz-se necessário pensar além das fronteiras da escola como ponto de partida para a reflexão e para o diálogo que possa democratizar a educação, construir uma visão curricular multicultural contrapondo assim, aos currículos que se concentram entre grupos dominantes e dominados para definir o que conta como conhecimento. Esta definição implica em poder para quem seleciona e privilegia o que e como deve ser ensinado.

O Currículo inspira o processo de ensino e aprendizagem que norteiam a prática pedagógica, além disso, inserido num contexto social, econômico político que ultrapassa os muros da escola. Por isso, em concordância com Moreira, (1995, p. 28 et al Ranghetti, 2009), quando diz que “O currículo não é um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se recriará e produzirá cultura.” Dessa forma ele revela aspectos vinculados à relação de poder, o que configura o contexto educacional como espaço político, sendo assim, produtor de sentido e significado à prática educativa.

Moreira (2001), entende currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes, associando-se assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Também faz um destaque aos efeitos dos trabalhos escolares não explicitados nos currículos, o denominado “currículo oculto”.

“Apple, estudioso da ideologia que atravessa o currículo escolar, chama de currículo oculto: conjunto de “normas e valores, que são implícita, porém efetivamente transmitidos pela escola e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos seus fins ou objetivos”. (APPLE, 1982 P. 125/ Apud: MOURA, 2005 p. 267)

A relação entre currículo cultura e conhecimentos, as relações de poder implícitas ou explícitas na construção dos currículos marcam a trajetória histórica da educação brasileira, cujas construções tiveram influências da colonização, pautando seus princípios, concepções e práticas de forma unilaterais e eurocêntricas. Dessa forma, a proposta de currículo aqui defendida, situa-se na perspectiva multicultural, que reconheça as diversidades, o contexto e os sujeitos de onde a educação acontece,

contextualizando os conhecimentos, valorizando a contribuição de cada um na construção deste currículo.

Nessa perspectiva, o currículo escolar deixa de ser uma prescrição verticalizada, oriunda de intelectuais que determinam e “sabem” o que é certo ou erro, e passa a ser entendido numa visão subjetiva concebendo como sujeitos os que dele farão uso. Assim, o currículo configura-se em conjunto de práticas, valores e motivações que constituem no cerne da atividade escolar, ele é flexível, está cheio de intencionalidade, apresentando-se de forma implícita ou explícita. Deve ser construído e reconstruído considerando as dimensões pedagógicas, administrativa e comunitária da escola.

2.2 Discutindo caminhos e perspectivas da educação do campo

A educação do campo sempre foi excluída e marginalizada, e uma relação de dominação do urbano sobre o rural marcou a história dessa educação. Só a partir dos movimentos sociais é que se começa a instaurar um processo de lutas que possibilitasse ao homem/mulher do campo o exercício de seus direitos. Já que há grande dicotomia entre campo e cidade, e esta não é apenas geográfica, mas política. Esse descaso do Estado com a população campestre é histórica, pois, esta fez parte de uma economia agrária baseada na exploração humana através da escravidão.

A educação é um direito social de todos, no sentido de incluir e respeitar as diferenças, de maneira igualitária e democrática, pois ela recria valores, atitudes conhecimentos, é também responsável pelo fortalecimento da identidade de cada sujeito, ajudando-nos a organizarmos enquanto pessoa, comunidade, assim salienta Paulo Freire (1983, p.07) “sem a educação não há possibilidade de alteração profunda nas estruturas de qualquer sociedade”.

A educação escolar tem função de ampliar e aprofundar no processo de conhecimento respeitando as matrizes culturais das quais se constrói a identidade do aluno. Além disso, permitir aos alunos o respeito aos valores que emergem do confronto com as diferenças reunidas em um mesmo espaço. Nessa perspectiva, é fundamental levar em conta o contexto cultural em que a escola está inserida e possibilitar a partir daí a ampliação na visão de mundo para que os alunos possam acessar o global.

Por isso, uma educação do campo pensada e construída com a participação do povo a quem ela se destina deve atender as especificidades, as demandas locais vinculando-a a cultura e a identidade. Reconhecer a identidade da escola do campo e dos sujeitos sociais inseridos nos espaços é uma tarefa de todos.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes dos próprios estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida no país. (BRASIL, 2002 p.41).

Percebe-se que a prática da escola rural, ao longo dos anos tem incentivado a

desvalorização dos sujeitos desses espaços, seu modo de vida assim como a cultura e identidade. Através do que sociólogos ingleses chamam de “currículo oculto” ela ensinou valores não expressos nos conteúdos curriculares, esses valores são facilmente assimilados pelos alunos que passam para os familiares, e este posicionamento frente a essa questão faz com que se perceba o campo como lugar de atraso, e que é preciso estudar para sair dele, ou sair para estudar, reforçando assim o crescimento do êxodo rural.

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB trata a educação no âmbito do direito a igualdade e respeito à diferença e no art. 28 propõe medidas que adequem a escola à vida no campo.

ART. 28: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural, e de cada região, especialmente.

I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;

III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a partir das reivindicações e movimentos sociais a Resolução CNB nº1 de 3 de abril de 2002 estabelece as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando princípios e procedimentos que subsidiem a elaboração dos projetos pedagógicos das instituições de Educação Básica e Superior, tais Diretrizes apontam para a necessidade do currículo escolar que considere a diversidade cultural. Vale ressaltar aqui a presença dos movimentos sociais enquanto protagonistas desta luta em por uma Educação do Campo.

Assim, Caldart (2003), salienta:

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente (CALDART, 2013 p. 34).

Para que esta Lei seja implementada, faz-se necessário a formação continuada do professor numa perspectiva de valorização dos sujeitos com os quais interagem, percebendo em suas experiências comunitárias e familiares oportunidade de conhecer e conviver com a diversidade considerando as contribuições das diversas etnias na construção da identidade do país, que estejam capacitados para criar possibilidades de aprendizagem dentro e fora da escola.

Pensar educação em uma comunidade é valorizar os saberes que reafirmam suas raízes, reconhecer os diferentes espaços de aprendizagem, e que esta educação

fortaleça interesses emancipatórios, que as comunidades vem construindo ao longo da história, que promova a leitura de mundo com ênfase nas histórias das lutas resistente dos ancestrais, nos processos de trabalho e produção da existência, desenvolvendo em seu cotidiano práticas reflexivas para a promoção da igualdade na diversidade. Caldart (2012), afirma:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (CALDART, 2012. p. 263).

Compreendendo a questão dos valores socialmente construídos percebemos a escola como um dos espaços que muito influencia nessas construções positiva e negativamente no que se refere à convivência coletiva, tradição oral.

(...) o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela- saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, (...) discutir com os alunos a razão a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 33).

Muitas vezes esse “currículo oculto” representado também pelas relações sociais, atitudes e rotinas, afasta crianças e adolescentes da vida escolar muito cedo, pois não veem perspectivas de crescimento em um espaço onde não se identificam, não considera os conhecimentos produzidos e acumulados pelas famílias e comunidades, trabalham com uma metodologia descontextualizada, livros didáticos que reforçam o preconceito e a inferiorização, além disso, a literatura infantil instrumento lúdico fundamental nos anos iniciais de escolarização, reproduzem estereótipos. Como enfatiza Arroyo, (1999) quando diz que a escola trás as marcas das desigualdades baseadas nas diferenças que são sofridas pelos sujeitos em toda a sua trajetória.

Por isso, a educação destinada aos camponeses deve ser construída pelos sujeitos que a compõe respeitando os princípios da memória coletiva, das experiências e saberes acumulados por seus ancestrais no processo educativo. A escola, nesse sentido, assume um papel de formadora de sujeitos articulada com um projeto de emancipação humana onde se trabalha não só os conteúdos, mas os valores para a convivência em uma sociedade.

O desafio que se coloca à escola é o de construir uma proposta de educação que reconheça os diferentes espaços e tempos de aprendizagem pautada na valorização humana e na relação entre as pessoas e natureza possibilitando a construção da cidadania e da inclusão social. Pois a educação nas comunidades rurais devem também levar em consideração as demandas dos sujeitos com a sustentabilidade, a questão

ambiental, agrária, cultural, social, política e econômica, de gênero, étnica e racial, os aspectos da diversidade. Enfim, devem pautar-se na realidade de camponeses, dando-lhes as necessárias condições de resgatar a dívida histórica para com essa população.

3 | OBJETIVOS

GERAL:

- Analisar por meio de narrativas de formação, como o currículo contextualizado vem sendo compreendido e implementado no Município de Serrinha-Ba.

ESPECÍFICOS:

- Apresentar discussão sobre concepções de currículo;
- Identificar as políticas públicas que contemplam a educação do campo;
- Explicitar através do instrumento das narrativas as significações dos atores curriculares docentes, seu entendimento a respeito do currículo contextualizado e como se concretiza nas ações da escola;

4 | METODOLOGIA

Justifica-se a opção metodológica qualitativa como norteadora deste trabalho visto que a mesma busca a interação dos sujeitos pesquisador/ pesquisado, valorizando a subjetividade dos mesmos, e sendo os dados em sua maioria descritivos, possibilita a compreensão não só de fatos mais do contexto em que eles emergem. Diante disso:

A pesquisa qualitativa, segundo Bgdan e Siklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LUDKE, 1986, p. 13).

O lócus da pesquisa abrange ao município de Serrinha-Ba, localizada na Região Sisaleira pelo grande número de plantas xenófitas existente na região. Atualmente, Serrinha apresenta no seu aspecto econômico com base em pequenas plantações familiares com roças de milho, feijão, mandioca e pequenas criações de gado, um destaque que podemos dar para o aspecto econômico da cidade de Serrinha são as feiras livres.

Já no aspecto de quem são os sujeitos delimitados na pesquisa compreende aos docentes que atuam em escolas do campo do município. Os critérios de escolha das narrativas dos sujeitos conferem ao debate da temática, também a valorização das vozes dos sujeitos, que devem ser escutados, pois os mesmos que fazem a consolidação do currículo nas salas de aula.

O método escolhido foi às narrativas, num sentido do que nos propõe Josso (2004), formação e autoformação, pois, as narrativas valorizam e formam os sujeitos

envolvidos na pesquisa, na ação. Como instrumento de registro de dados utilizamos principalmente os diários e a comunicação oral, pois, se mostraram mais apropriados para o perfil desse estudo e deram suporte para análise de conteúdo.

5 | DESENVOLVIMENTO

Socializaremos algumas considerações parciais, a respeito da abordagem a temática estudada. Assim, concebendo a necessidade do currículo escolar ser construído a partir das necessidades concretas dos sujeitos e desta realidade, realidade esta, vista não como elemento externo ao espaço escolar, mas como um elemento que constitui o processo pedagógico, que não é só de responsabilidade docente, mas incluem responsabilidades aos atores sociais.

O currículo escolar e observando a realidade das escolas do campo, percebemos práticas pedagógicas unificadoras fruto de teorias marcadas pela linearidade. Há nessas práticas, uma distância entre as experiências vivenciadas na escola, e a as características culturais das comunidades rurais e suas trajetórias históricas em prol da afirmação das identidades e garantia de direitos. Nesta perspectiva, visualizam-se estudantes desmotivados para aprendizagem. Essas idealizações repercute na discussão da importância dos professores compreenderem a necessidade de um currículo contextualizado à realidade do campo já estabelecido na legislação nacional e recentemente aprovado enquanto Lei Municipal n° 0986/2013 que define às Diretrizes da Educação do Campo Contextualizada.

Assim, no decorrer das formações pontuamos e debatemos como o educador/gestor/ coordenador pode contribuir para a implementação de um currículo escolar que considere as características socioculturais e as necessidades do estudante do campo, assim, foram obtidas respostas diferenciadas, uma em particular nos chamou a atenção: “procurando adequar práticas pedagógicas que venham possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de acordo com sua diversidade.” Esta fala nos faz lembrar que pensar o currículo da escola do campo exige do educador, gestor um esforço na elaboração e reelaboração de propostas pedagógicas e na articulação com as comunidades de acordo com as necessidades formativas de cada um. As definições de currículo apresentadas pelos professores se aproximaram das ideias defendidas por Moreira (2008), na perspectiva do multiculturalismo na sua construção e implementação.

Em relação a discussão sobre o currículo contextualizado à realidade do campo, os professores concordam, mas também relatam que na prática sentem dificuldades com a abordagem dos conteúdos, pois os didáticos utilizados na escola contempla a vida campesina em partes, algo mais superficial e que deveriam ter uma ênfase maior pela valorização desse contexto.

A partir destas considerações, retomamos a discussão de Caldart (2002), quando diz que é necessário que a construção de pedagogias forme e cultive identidades,

autoestima, valores, memória e saberes sem perder de vista os novos processos e mudanças sociais e culturais. Esta forma de pensar o currículo da escola do campo, reconhece os alunos como sujeitos concretos que produzem conhecimentos.

O currículo da escola do campo deve se efetivar no diálogo constante entre o conhecimento científico e os conhecimentos das comunidades suas experiências de convivência social, política, sua relação com a terra. Tais articulações tornam-se cada vez mais necessárias, visto que é tarefa da escola, favorecer aos estudantes o desenvolvimento de sua capacidade de analisar criticamente o que está “posto”, fazer questionamentos formulando propostas que visem solucionar os problemas identificados no seu espaço de vivência.

Outras questões evidenciadas através das narrativas, tange a necessidade de formação, para ampliação de conhecimentos sobre o manejo da terra e seus benefícios, projetos contínuos para consolidação de práticas voltadas para o campo. Assim, a fala docente nos inquieta: “Somos até incentivados na realização de projetos com atividades contemplando a realidade do campo, mas nos dar a impressão de momentos, pois passado o período não damos prosseguimento, devido até mesmo ao contexto de rotatividade seja às vezes, o discente, às vezes, o professor ou outro que pertencia a escola”. Essa narrativa nos remete a seguinte reflexão: (...) “a educação é reprodução e também aposta na construção de um projeto para os sujeitos, para a sociedade e, portanto, ela mesma é criadora de cultura no sentido de transformar a cultura existente. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 181).”. Nesse sentido, ressaltamos que a escola é um espaço educativo que tem uma intencionalidade historicamente construída. Esta ação intencionalizada é aqui entendida como o desenvolvimento do currículo escolar que pode acontecer a partir de diferentes concepções.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho buscou analisar por meio de narrativas de formação, como o currículo contextualizado vem sendo compreendido e implementado no Município de Serrinha-Ba. Para tanto, utilizou-se instrumentos que possibilitasse a prática da pesquisa e da análise de dados, para desvelar as entrelinhas que entrecruzam a comunicação.

Durante as investigações foi perceptível que existem iniciativas de currículo escolar contextualizado, através da adesão ao Projeto CAT, Conhecer Analisar e Transformar a Realidade do Campo, e da reestruturação curricular feita a partir das Diretrizes da Educação do Campo enquanto política pública municipal. Porém, há muitos desafios no sentido da devida implementação de tais construções curriculares, pois, foi observado nas narrativas que muitos professores não conhecem a lei aprovada no município, e sinalizam que suas demandas cotidianas não contribuem para a continuidade das atividades contextualizadas. Outro fator, que merece atenção é a consolidação da formação continuada dos professores do campo, no sentido de instrumentalizá-los

quanto à construção e implementação do currículo contextualizado.

Não qualquer currículo, faz-se necessário, construção e implementação de um currículo crítico, que contemple diferentes dimensões formativas do ser humano articulando seu trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento, com práticas de trabalho, cultura, luta social, pois, a educação do campo não pode se limitar ao aspecto pedagógico. Em suma, um currículo que contemple os conhecimentos universais, mas também que favoreça a discussão a respeito das culturas das comunidades, que estude os elementos da natureza com vistas à sua preservação, que favoreça a construção dos conhecimentos de forma coletiva.

A escola não deve ser uma ilha isolada do mundo, por isso precisa dialogar com as comunidades, os saberes e as experiências dos sujeitos inseridos neste espaço, pois o campo. Assim, também é importante observar o papel da escola na perspectiva de fortalecimento das lutas camponesas como agente educativa que é, incentivando famílias e comunidades a lutarem por direitos historicamente negados.

O currículo precisa ser estruturado a partir de uma lógica que responda às demandas locais privilegiando o ser humano de forma integral, que possibilite a inclusão social, considerando as especificidades.

E o desafio é de se construir e efetivar um trabalho pedagógico na escola que discuta com as pessoas elementos históricos, sociais, culturais, políticos que influenciam na formação de tantos outros, pois, sendo a educação um processo dinâmico, ela está em movimento e envolve as pessoas por todos os lados, suas emoções, sentimentos e a própria vida.

Assim, a escrita não se encerra por aqui, pois, ainda existem outras inquietações e necessidades interventivas formativas, que estão sendo planejadas levando em consideração a realidade e as narrativas dos sujeitos. Reforçamos, que o nosso sentido é trabalhar na perspectiva de formação cidadã de um sujeito que reconhece sua história e sua cultura, reconstrói identidades e luta pelas mudanças necessárias para sua comunidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo Monçano. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. V.2. Brasília, 1999.

BAPTISTA, Francisca Maria carneiro, BAPTISTA, Naidison de Quintella. (org.) **Educação Rural: sustentabilidade do campo**. 2ª edição. Feira de Santana – BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): Serta, 2005.

BRASIL. Lei N.º 9.394. **LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. De 20 de dezembro de 1996. DOU de 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

_____, **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: caderno de

subsídio. Brasília, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/roseli2.pdf>>. Acesso em 12 de setembro de 2013.

_____. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In : KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). Educação do Campo : identidade e políticas públicas. Brasília: 232 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE [s.n.], 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4, p. 25-36.

_____, PEREIRA, Isabel Brasil et all (org). **Dicionário da Educação do Campo**; Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Currículo e Avaliação**. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 15ª Ed. 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. 34. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Elmo de Souza, SILVA, Ariosto Moura da. (orgs) **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio F. B. **Currículo**: questões atuais. 6ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Armed, 2000.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Danielle Helena Almeida Machado - Graduada na Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Inglesa. Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Teoria Literária pela Secal (Sociedade Educativa e Cultural Amélia). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Esap (Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação). Pós-Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade São Braz. Pós-Graduada em Qualidade Pública e Responsabilidade Fiscal pela Faculdade São Braz. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Dialetoologia, Teoria Literária, Língua Portuguesa e Inglesa. Na área da Indústria possui experiência de Interpretação de Textos Técnicos em Português e Inglês, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Produção e Gestão Industrial no SENAI/ PG (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)

Janaina Cazini - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Practitioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema Fiep, Conselheira da Gestão do Clima, Co-fundadora do ProPcD – Programa de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de trabalho. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 88, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 161, 162
Aprendizagem 6, 24, 31, 34, 41, 44, 46, 47, 49, 58, 63, 65, 66, 68, 72, 83, 88, 103, 104, 105, 106, 108, 112, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 142, 144, 154, 155, 156, 160, 168, 187, 188, 189, 191, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 228, 236, 238, 240, 253

D

Deficiência visual 122, 124, 127, 128, 131, 132, 134, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 171

Desenvolvimento humano 69, 238, 252

Dificuldade de aprendizagem 201, 204, 207, 209

Docente 23, 24, 31, 32, 37, 41, 43, 49, 50, 62, 68, 70, 75, 76, 80, 105, 108, 110, 112, 113, 115, 129, 133, 134, 153, 158, 160, 162, 183, 199, 204, 238, 239, 244, 246, 249, 251, 252

E

Educação ambiental 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 20, 21, 72

Educação básica 33, 38, 46, 51, 52, 67, 71, 72, 75, 84, 86, 87, 93, 133, 141, 153, 155, 164, 167, 168, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 197, 198, 199, 201, 208, 238, 239, 244, 251, 252

Educação inclusiva 76, 77, 78, 79, 80, 85, 87, 88, 92, 103, 105, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 135, 136, 142, 158, 164, 165, 205

Educação no campo 37, 65, 66, 74

ENEM 9, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195

Ensino-aprendizagem 31, 58, 66, 83, 104, 105, 106, 112, 123, 191, 197, 201, 202, 204, 205, 208, 228, 236

Ensino fundamental 6, 12, 13, 23, 24, 25, 33, 66, 70, 71, 72, 74, 76, 86, 118, 142, 152, 153, 154, 156, 157, 161, 165, 169, 172, 209

Escolas do campo 25, 27, 30, 31, 33, 34, 42, 46, 48, 49, 51, 64, 65, 66, 67, 72, 74

Estudante 49, 58, 90, 123, 124, 125, 126, 185, 190, 191, 194, 228, 235

F

Formação docente 24, 41, 43, 110, 238, 239, 244, 246

Formação humana 24, 26, 41, 42, 47, 59, 115, 238, 239, 240, 244, 245, 246, 248, 251

G

Gestor escolar 161, 201

M

Memória 45, 47, 50, 113, 143, 147, 148, 212, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 237

Multiletramento 110

P

Pessoas com deficiência 80, 87, 92, 120, 121, 125, 135, 146, 154, 155, 159, 166

Políticas Públicas 35, 48, 52, 56, 67, 68, 69, 70, 74, 80, 85, 93, 121, 123, 125, 149, 153, 154, 163, 165, 173, 179, 180, 184, 240, 241

Professor 13, 37, 38, 39, 46, 50, 65, 76, 79, 80, 82, 83, 100, 104, 105, 113, 115, 133, 134, 135, 136, 140, 148, 156, 159, 160, 164, 189, 200, 201, 203, 205, 227, 228, 238, 239, 240, 246, 247, 248, 249, 250

Psicopedagogia 197, 204, 209, 210

S

Surdo 82, 83, 85, 87, 88, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 147

Sustentabilidade 2, 6, 10, 11, 20, 47, 51

T

Tecnologia assistiva 120, 124, 127

Trabalhadores rurais 25, 35, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224

V

Violência nas escolas 9, 238, 244, 245, 246, 247, 248, 251

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-604-1

