



Cultura, Cidadania e Políticas Públicas 2

Alvaro Daniel Costa
(Organizador)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Alvaro Daniel Costa

(Organizador)

Cultura, Cidadania
e Políticas Públicas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
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
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C968 Cultura, cidadania e políticas públicas 2 [recurso eletrônico] /
Organizador Alvaro Daniel Costa. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Cultura, cidadania e políticas públicas – v.2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-078-0

DOI 10.22533/at.ed.780192501

1. Educação – Brasil. 2. Cidadania. 3. Políticas públicas –
Educação. 4. Prática de ensino. 5. Professores – Formação. I. Costa,
Alvaro Daniel.

CDD 323.6

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

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.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra *“Cultura , Cidadania e Políticas Públicas”* possui uma série de 84 artigos que abordam os mais variados temas nas áreas relacionadas a área de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Educação.

O volume I é intitulado *“cultura, políticas públicas e sociais”* e mostra a diversidade de análises científicas em assuntos que vão desde uma análise sociocultural perpassando pelas questões socioeconômicas da sociedade brasileira e latino-americana.

Já o volume II intitulado *“educação, inclusão e cidadania- práticas pedagógicas na cultura educacional”* é inteiro dedicado a área educacional, com textos de pesquisadores que falam sobre uma educação inclusiva em assuntos como autismo, formação profissional nas mais diversas áreas dentro do espectro educativo, além de uma análise sobre os impactos da reforma do ensino médio e sobre lo direito fundamental à educação.

No terceiro volume o assunto é no que tange as *“práticas educacionais, mídia e relação com as políticas públicas e cidadania”* sendo esse volume uma continuidade dos artigos da parte II com artigos que falam sobre práticas pedagógicas, além de textos que trazem sobre assuntos da área comunicacional.

A quarta e última parte é intitulada *“cultura, literatura, educação e políticas públicas- questões multidisciplinares”* e possui uma versatilidade temática que vai da área literária e novamente sobre algumas práticas pedagógicas.

A grande diversidade de artigos deste livro demonstra a importância da análise de temas que dialogam com as práticas de políticas públicas, sejam através da área educacional, comunicação ou aquelas que analisam a sociedade a partir de um viés histórico, cultural ou até mesmo econômico.

Boa leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO	
Isabela Alves Daudt	
DOI 10.22533/at.ed.7801925011	
CAPÍTULO 2	9
OS IMPACTOS DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO, DECRETO-LEI Nº 13.415/17, NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DE BAIXA RENDA E MINORIAS ÉTNICAS	
Luciana Vieira Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.7801925012	
CAPÍTULO 3	18
O AFRONTA VAI À ESCOLA - PROJETO AFRONTANDO SEU CONHECIMENTO	
Elias Csta de Oliveira	
Kelara Menezes da Silva	
Sérgio Marques da Silva	
Vanderson Visca Duarte	
Julio Ricardo Quevedo	
DOI 10.22533/at.ed.7801925013	
CAPÍTULO 4	26
AS CRIANÇAS E AS ARTES VISUAIS: O AUTORRETRATO E A IDENTIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Bianca Cristina da Silva Trindade	
Renato Noguera	
DOI 10.22533/at.ed.7801925014	
CAPÍTULO 5	38
CURRÍCULO AFROCENTRADO E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A CULTURA AFRO-BRASILEIRA DENTRO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Juliana Trajano dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.7801925015	
CAPÍTULO 6	51
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS DE EXCLUSÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Sabrina Araujo de Almeida	
Bruno Viviani dos Santos	
Pedro Humberto Faria Campos	
DOI 10.22533/at.ed.7801925016	
CAPÍTULO 7	62
FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ	
Ana Luiza Barcelos Ribeiro	
Thamires Gomes da Silva Amaral	
Franciele Ramos da Costa Silva	
Nadir Francisca Sant'Anna	
DOI 10.22533/at.ed.7801925017	

CAPÍTULO 8	72
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO	
Sandra Lia de Oliveira Neves	
DOI 10.22533/at.ed.7801925018	
CAPÍTULO 9	82
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA ESCOLA INCLUSIVA: SUPORTE DE ACESSIBILIDADE	
Maria Piedade Stelito Sabino	
Edicléa Mascarenhas Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.7801925019	
CAPÍTULO 10	85
A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO E A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR	
Rafaella César dos Santos Sousa	
Ana Claudia Ramos Sacramento	
DOI 10.22533/at.ed.78019250110	
CAPÍTULO 11	101
AFETIVIDADES EM WALLON E AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL EM SÃO GONÇALO - RJ	
Lucas Salgueiro Lopes	
Arthur Vianna Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.78019250111	
CAPÍTULO 12	119
O TRABALHO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS DA BAIXADA FLUMINENSE	
Ana Paula de Carvalho Machado Pacheco	
Helenice Maia Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.78019250112	
CAPÍTULO 13	128
A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA LEGISLAÇÃO NACIONAL	
Joana da Rocha Moreira	
Alan Rocha Damasceno	
DOI 10.22533/at.ed.78019250113	
CAPÍTULO 14	146
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR	
Ana Luiza Barcelos Ribeiro	
Andréa Leonardo de Freitas Pereira	
Lucy Caldeira Gobeti	
Bianka Pires André	
DOI 10.22533/at.ed.78019250114	

CAPÍTULO 15	154
TEMPO COMUNIDADE - ESPAÇOTEMPO POTENCIALIZADOR DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO	
Francisca Marli Rodrigues de Andrade Letícia Pereira Mendes Nogueira Marcela Pereira Mendes Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.78019250115	
CAPÍTULO 16	162
REFLEXÕES SOBRE ESTUDOS E PESQUISAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	
Bárbara Braga Wepler Mário José Missaglia Junior	
DOI 10.22533/at.ed.78019250116	
CAPÍTULO 17	173
DA UNIVERSIDADE À ESCOLA: A INDUÇÃO PROFISSIONAL DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO	
Vitor Alexandre Rabelo de Almeida Tatiane de Lima Bessa Vieira Elizângela Cely	
DOI 10.22533/at.ed.78019250117	
CAPÍTULO 18	182
FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES PARA A EJA: CONTRIBUIÇÕES EM UM CURSO DE PEDAGOGIA	
Jaqueline Luzia da Silva Janahina de Oliveira Batista Jussara Soares Campos Leite	
DOI 10.22533/at.ed.78019250118	
CAPÍTULO 19	193
CORPO, CURRÍCULO E RESISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS CLASSES DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI	
Samuel Barreto dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.78019250119	
CAPÍTULO 20	204
ENSINO POR PROJETOS COMO POLÍTICA PÚBLICA: ABERTURA PARA OUTROS SENTIDOS DO TRABALHO ESCOLAR?	
Mónica Rocío Barón Montaña	
DOI 10.22533/at.ed.78019250120	
CAPÍTULO 21	220
A GINÁSTICA COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1 E COMO POSSIBILIDADE PARA COMBATER PRECONCEITOS	
Poliane Gaspar de Cerqueira	
DOI 10.22533/at.ed.78019250121	

CAPÍTULO 22 229

MENOS ESCOLAS, MAIS CADEIAS? QUANDO UMA IMAGEM SUSCITA MAIS QUE MIL PALAVRAS

Stephane Silva de Araujo

Maria Cecilia Lorea Leite

DOI 10.22533/at.ed.78019250122

SOBRE O ORGANIZADOR..... 241

DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

Isabela Alves Daudt

Universidade Federal Fluminense

Niterói – Rio de Janeiro

RESUMO: O presente trabalho tem por intuito analisar a maneira na qual o direito à educação foi sendo abordado no ordenamento jurídico brasileiro. A proposta é tratar o direito à educação no plano jurídico internacional e nacional. Na primeira dimensão, o objetivo é elucidar a identificação do direito à educação no plano jurídico internacional como, a previsão em tratados internacionais. Já na dimensão nacional, há o delineamento da sua multidimensionalidade no ordenamento jurídico nacional, bem como uma análise sobre a formulação da organização da educação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direito; Tratados internacionais.

ABSTRACT: This paper aims to analyse the way that the right of education has been treated in the Brazilian judicial system. It is proposed to approach both national and international levels of right of education. First, it is focused on identifying the right of education in the international level, such as international treaties.

Then, at national level, there is the outlining of the multidimensionality of national judicial system, as well as an analysis about how the Brazilian's education is organized from the Federal constitution of 1988 and from the "Lei de Diretrizes e Bases da Educação" of 1996.

KEYWORDS: Education; Law; International treaties.

1 | INTRODUÇÃO

O direito à educação pode ser categorizado como direito humano, fundamental, social e subjetivo, o que já demonstra o minucioso desenho de sua multidimensionalidade. Importante expor que a Carta Magna de 1934 foi a primeira Constituição Brasileira a dar a este direito no ordenamento jurídico brasileiro, no qual antes somente previa a criação de instituições de ensino.

Após inúmeros contextos políticos e sociais, atualmente, consagrada como direito social pelo artigo 6º da Carta da República, a educação é contemplada no Título VIII, Capítulo III, Seção I (Da Educação), do texto constitucional, especificadamente entre os artigos 205 e 214, e de igual sorte recebe tratamento na legislação infraconstitucional.

Nesse viés, o presente artigo analisará o percurso da previsão normativa entre a

Constituição de 1934 e a Constituição Federal de 1988. Outrossim, verificar-se-á quais os atuais desafios normativos na efetividade do direito à educação de qualidade.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com uma finalidade básica pura, qual seja, elucidar a construção normativa do direito à educação ao longo do processo jurídico das Constituições Brasileiras. O objetivo da pesquisa é meramente descritivo através de uma análise normativa das Constituições de 1934 até a atual de 1988, bem como da legislação infraconstitucional como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Desta feita, realizou uma abordagem qualitativa tratando sobre a estrutura normativa brasileira relacionada ao direito educacional, bem como da previsão no plano internacional como um direito humano, através do método indutivo.

Ademais, adotou-se a revisão bibliográfica das pesquisas já realizadas acerca da previsão do direito à educação no ordenamento jurídico e também a análise documental das Constituições Brasileiras, da legislação infraconstitucional e de alguns tratados internacionais. Por fim, analisou-se quais os atuais desafios normativos referente ao direito educacional.

3 | RESULTADOS

No que tange o direito à educação, aferiu-se que, para além de um direito social, o direito à educação é um direito humano constitutivo de demais direitos, sendo fundamental à construção da cidadania. Após a elucidação do avanço proporcionado pela Constituição Federal de 1988, questiona-se o porquê o direito à educação não se encontra plenamente assegurado.

Outrossim, conforme os estudos, a atual Constituição Brasileira elenca inúmeros princípios basilares do ensino como, por exemplo, a igualdade de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, gratuidade de ensino em estabelecimentos oficiais e, além disso, a garantia do padrão de qualidade. Nesse viés, observa-se que a problemática da educação não está centrada na ausência de leis ou de normas, mas sim na falta de políticas públicas e de iniciativa política.

4 | DISCUSSÃO

Preliminarmente, a educação, em sua essência, é um direito humano. Assim, o direito à instrução é inerente à condição humana, independentemente de sua regulamentação no ordenamento jurídico. Adelaide Dias (2007, p. 01) expõe que “mais ainda: propugna e eleva a educação à condição de único processo de tornar humano

os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo”.

O direito educacional está disposto não só no ordenamento jurídico brasileiro, mas também em tratados internacionais. Com isso, por sua completude, o direito à educação é reconhecido como direito humano fundamental. Não obstante, cabe, por sua vez, elucidar a diferença entre a terminologia direitos humanos e direitos fundamentais, haja vista que, no campo axiológico, ambas as expressões referem-se ao mesmo objeto de proteção - a pessoa humana. O jurista André de Carvalho Ramos (2008, p. 22) afirma que muitos autores

consideram que o termo “direitos humanos” serve para definir os direitos estabelecidos em tratados internacionais sobre a matéria, enquanto a expressão “direitos fundamentais” delimitaria aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados pelo Direito Constitucional de um Estado específico”.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, regulamentado pelo Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992, baliza a característica universal da educação, entendendo que esta visa não só o desenvolvimento individual, mas também a participação do indivíduo em sua comunidade. O artigo 13, item 1, desta Carta Internacional explicita o reconhecimento do direito educacional a toda pessoa, independente de grupos raciais, étnicos ou religiosos.

Artigo 13. 1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

É fundamental frisar, desde logo, que o direito à educação não se restringe a uma determinada faixa etária. Inclusive, Pedro Goergen (2013, p. 734) defende que um dos principais cerne deste direito encontra-se na condução da autonomia do sujeito, descrevendo a educação como direito da cidadania. Goergen (2013, p. 734), então, afirma que “o acesso à educação formal é condição fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e democráticos, capazes de promover a transformação social”.

Por ora, o sistema de garantia de direitos da infância e da juventude contempla o próprio direito à educação. Seguindo a análise do direito à educação no plano internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, é a norma internacional por excelência, ratificada pelo Brasil, no que tange ao direito à educação. O analfabetismo e o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino são o enfoque da cooperação internacional dos Estados Partes, conforme o artigo 28, item 3, da Convenção mencionada.

O artigo 29, item 1, da Convenção sobre os Direitos da Criança elenca os

principais objetivos do direito à educação da criança, abrangendo o desenvolvimento da capacidade mental e física e da emersão como um ser responsável na sociedade.

1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;

b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;

d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;

e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

Ademais, a educação é visualizada em uma dimensão global, na qual a criança deve ser orientada sobre direitos humanos, liberdades fundamentais, meio ambiente, identidade cultural, dentre outros. Essa percepção ampla é o que Adelaide Dias (2007, p. 1) expõe como “a educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo”, ou seja, a educação além de ser um direito humano, proporciona o conhecimento dos demais direitos, sendo então um princípio educativo.

Quanto aos níveis de ensino, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais prevê o acesso universal na educação primária, secundária e de ensino superior, consoante o artigo 13, item 2, alíneas “a”, “b” e “c”.

Artigo 13. 2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;

b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

c) A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

Todavia, o Pacto Internacional destaca a obrigatoriedade e a gratuidade à educação primária, tanto que, em seu artigo 14, explicita que o Estado, que não possui essas características, tem o compromisso de elaborar um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva do chamado princípio da educação primária

obrigatória e gratuita para todos.

Artigo 14. Todo Estado Parte do presente pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

Em 1966, o Brasil assinou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, que entrou em vigor pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. O artigo V, alínea “d”, do Decreto mencionado prevê que o direito à educação deve ser exercido sem qualquer discriminação. Vejamos.

De conformidade com as obrigações fundamentais enunciadas no artigo 2, Os Estados Partes comprometem-se a proibir e a eliminar a discriminação racial em todas suas formas e a garantir o direito de cada uma à igualdade perante a lei sem distinção de raça, de cor ou de origem nacional ou étnica, principalmente no gozo dos seguintes direitos:

d) Outros direitos civis, principalmente,

v) direito a educação e à formação profissional;

Segundo Salomão Barros Ximenes (2014, p. 257), especialista em Direito Educacional, dispõe que a previsão do direito à educação nos planos internacional e nacional somente no plano da prestação direta pelo Estado não compactua com a sua multidimensionalidade. O direito educacional não se esgota no acesso ao conhecimento, mas sim em um sistema de direitos que garantem o chamado direito à educação de qualidade. Desse modo, Salomão Ximenes (2014, p. 257) afirma que:

Na perspectiva da delimitação do âmbito de proteção do direito à educação e de seus componentes, no entanto, os enunciados normativos do sistema internacional e do regime constitucional brasileiro não podem ser limitados unicamente à prestação estatal direta e devida em relação ao ensino. Essa postura seguramente deixaria de fora do direito à educação um conjunto bastante relevante de liberdades, interesses e posições jurídicas. Dificultaria, sobretudo, a percepção de violações de direitos humanos na educação, ou seja, violações reproduzidas na própria prestação estatal direta, que é justamente a configuração típica da violação ao direito à educação por ausência de qualidade (...).

Diante da projeção sistêmica do direito à educação, faz-se fundamental um estudo interdisciplinar acerca da sua previsão nas Constituições Brasileiras, encadeando com a sua proteção no âmbito internacional.

A Constituição Imperial de 1824 prevê em seu artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e o estabelecimento de colégios e universidades. Não obstante, consoante o caput do artigo 179, a instrução é uma das formas de assegurar os três principais direitos da Constituição Imperial – liberdade, segurança individual e propriedade.

O ensino laico foi um destaque na Constituição de 1891. O artigo 72, §6º, da

referida Carta elucida que deverá ser leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

Outro ponto mais explicitado pela Constituição de 1891 foi a criação de instituições de ensino superior e secundário nos estados ao Congresso, consoante o artigo 35, 3º, da Carta, delegando aos estados a competência para instituir o ensino primário. Otaíza Romanelli (1986, p. 27-28) compreende que a Constituição de 1891 manteve o sistema dual de ensino estabelecido à época do Império, o que, segundo ela, “era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)”. Romanelli (1986, p. 27-28) também aclara que o cenário dual de ensino era o reflexo da organização social brasileira naquele período.

A Constituição de 1934, indubitavelmente, foi um grande marco para o direito educacional ao prever a gratuidade de ensino em seu artigo 149, além do acesso universal. Dispõe ainda, no artigo 152, acerca da elaboração do Plano Nacional de Educacional a fim de solucionar problemas do direito educacional, incluindo a distribuição dos fundos especiais. Outrossim, outras duas características foram a extensão do ensino primário aos adultos e a inserção da disciplina de língua estrangeira.

Todavia, no contexto histórico da Constituição de 1934, houve inúmeros embates entre o grupo conservador, formado majoritariamente por católicos, e o grupo denominado como os Pioneiros da Educação. Sobre a universalidade do direito à educação defendida pelos Pioneiros, Romanelli (1986, p. 143-144) explicita que

(...) a luta ideológica travada não se revestia apenas de caráter religioso: estava também mesclada de aspectos políticos e econômicos pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários também da velha ordem. O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica tomou o partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional.

Considerada um marco normativo na organização da educação brasileira, a Constituição de 1934 não representou efetivamente o acesso a todos à educação. Malgrado, a Constituição de 1937 demonstra um retrocesso no que tange à gratuidade de ensino. Os artigos 131 e 132 da Carta de 1937 inserem o ensino cívico e o chamado adestramento físico. Além disso, relativiza a gratuidade ao explicitar que esta não exclui o dever de solidariedade, o que denota a uma colaboração de recurso à escola.

Já a Constituição de 1946 previa a isenção do salário-educação às empresas que instituíssem convênio com escolas particulares. Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes (1991, p. 45) afirmam que “foi a forma mais ousada de submeter o ensino público ao controle do capital privado: não havia sequer a intermediação da administração pública”. Dessa forma, os incisos III e IV do artigo 168, da Constituição de 1946, elencam

a obrigatoriedade de prestação do ensino pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas.

De modo similar à Constituição de 1946, a Carta de 1967, ao tratar do direito à educação, dispõe sobre a privatização do ensino. Seu artigo 170 expõe que as empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e de sua prole, inclusive a aprendizagem de seus trabalhadores menores.

A proteção ao direito à educação dá um salto com a Constituição Federal de 1988, na qual prevê como princípios: a igualdade de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, valorização dos profissionais da educação escolar, gestão democrática do ensino público, garantia do padrão de qualidade e piso salarial profissional nacional aos profissionais da educação.

Embora haja um sistema normativo, que engloba normas internacionais, Constituição Federal de 1988, leis infraconstitucionais e outras, faz-se necessária uma análise global acerca da organização educacional no Brasil a fim de estabelecer os papéis dos entes federativos na efetivação do direito à educação.

5 | CONCLUSÕES

Com isso, afere-se que o direito à educação possui uma ampla proteção no ordenamento jurídico brasileiro e, também nos tratados internacionais. Todavia, os autores estudados enfatizam que o direito à educação não se resume ao direito ao acesso ao ensino, mas de todo um sistema de garantias.

Sendo assim, torna-se de grande importância o desenvolvimento de caminhos de exigibilidade do acesso à educação como da educação de qualidade, enfatizando que explorar a dimensão da qualidade não deve significar a superação da contingência do acesso.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. **Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática**. Madrid: Anuario Ibeamericano de Justicia Constitucional, nº 13, 2009, 17-32 p.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores**. *Ensaio*, Rio de Janeiro: Revista Políticas Públicas em Educação, v. 16, n. 58, 9-30 p. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf> Acesso em: 06 de março de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **A judicialização da educação**. Brasília, 2009. Disponível em: www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/1097/1258. Acesso em: 06 de março de 2018.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Educação e qualidade: duas faces de um mesmo direito**. Curitiba: Editora Diálogo Educacional, v. 13, n. 39, p. 583-603, maio/ago. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 155 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 253 p.

GOTTI, Alessandra. **A qualidade social da educação brasileira nos referenciais de compromisso do plano e do sistema nacional de educação**. São Paulo, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41851-estudo-processos-judicializacao-temas-tratados-normas-da-ceb-cne-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 06 de março de 2018.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. **A judicialização do direito à educação para a efetivação do direito à educação básica**. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 9, p. 30-40, janeiro-junho 2011. Disponível em: < http://www.jpe.ufpr.br/n9_4.pdf > Acesso em: 06 de março de 2018.

VIANNA, Luiz Werneck. **A judicialização da política e das relações sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1999, 272 p..

VICTOR, Rodrigo Albuquerque de. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil: características, limites e ferramentas para um controle judicial legítimo**. São Paulo: Editora Saraiva, 2011, 242 p.

OS IMPACTOS DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO, DECRETO-LEI Nº 13.415/17, NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DE BAIXA RENDA E MINORIAS ÉTNICAS

Luciana Vieira Lopes

Mestranda em Educação na

Universidade Federal Fluminense

E-mail do autor: luzalopes@bol.com.br

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio foi instituído no Brasil pelos jesuítas ainda no período colonial, estando sob a responsabilidade dos mesmos do século XVI até o século XVIII, neste período, o ensino encontrava-se muito ligado aos princípios religiosos, em especial do catolicismo. Esta ligação com a religião, dava ao processo de aprendizagem, um caráter repetitivo e de memorização, bem como uma rigidez disciplinar e favorecimento do ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa, dando ao modelo de educação brasileiro um mecanismo amplo de reprodução social, visto que apenas uma minoria, pertencente à elite, tinha acesso ao sistema educacional secundário.

Depois dos jesuítas, outros sistemas vingaram até a sua substituição por professores indicados, o ensino passou a ser seguido por aulas régias e abordando assuntos de interesse da metrópole, porém com os mesmos princípios sociais de que só as classes favorecidas economicamente, tinham direito à educação. O processo educativo jesuítico foi brutalmente interrompido quando expulsos de Portugal e suas colônias por determinação de Dom José I, por insistência do Marquês de Pombal que pensava em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Apesar de algumas

RESUMO: Nas últimas décadas, a educação nacional sofreu repressivas ações de sucateamento, em termos de política educacional, investimento econômico e perspectiva cultural de formação, freando a possibilidades de avanços, a médio e a longo prazo, de um projeto de sociedade democrático e promotor da autonomia política, intelectual e social dos alunos. O presente texto busca discorrer sobre as reformas do Ensino Médio e suas alterações, passando por um breve relato histórico visando apontar por quais mudanças esse sistema já passou e suas perspectivas para o futuro, através do atual decreto nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que trata de uma nova reestruturação do Ensino Médio. O ensino brasileiro sempre esteve pautado em bases históricas elitistas, ter essa compreensão é fundamental para entender as formas assumidas pela educação básica brasileira contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Inclusão. Educação. Ensino Médio. Educação Superior. Acesso. Permanência.

alterações no ensino brasileiro, a educação ainda apresentava um caráter seletivo e elitista, sendo seu principal objetivo a preparação da classe mais abastada para o ingresso no ensino superior fora do país ou nos cursos superiores que estavam sendo criados, no início do século XIX. Também no século XIX, dividiu-se a responsabilidade na oferta do ensino, sendo que as províncias, atuais Estados, eram responsáveis pelo oferecimento do ensino primário e secundário, e o ensino superior ficando sob responsabilidade da Corte.

A redemocratização brasileira e Constituição Federal de 1988 redesenharam a função da escola e do Ensino Médio brasileiro, e introduzindo novas diretrizes que resultariam na consolidação das Leis de Diretrizes Básicas para a Educação, de 1996, passando a ser dever do Estado a garantia do fornecimento do Ensino Médio gratuito a toda a população, que atenda às exigências necessárias para seu desenvolvimento. O primeiro projeto da LDB resultou de amplo debate, não só na

Câmara, sendo ouvida a sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto de várias entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nas últimas décadas, a educação nacional sofreu repressivas ações de desmantelamento, em termos de política educacional, investimento econômico e perspectiva cultural de formação, freando a possibilidade de avanços, a médio e a longo prazo, de um projeto de sociedade democrático e promotor da autonomia política, intelectual e social dos alunos. Pode-se problematizar a atual reforma do Ensino Médio significa de igual modo questionar a validade da proposta de “continuação dos estudos” no Ensino Superior, argumentado pelo Decreto-Lei n.º 13.415/17 como se, pelo atual modelo estrutural-curricular, fosse quase automática essa transição.

Ao que se percebe, a prescrição prevista pode resultar no contrário, num retrocesso histórico que provocará na escola pública a redução de oferecimento de conhecimentos curriculares e, por conseguinte, falta de condições para a aprovação nas avaliações de acesso ao Ensino Superior, por exemplo. Logo, este estudo se justifica pela manutenção irrestrita que a violenta dualidade social impõe, cindindo a formação humana para estabelecer em sociedade de classes os que mandam e os que obedecem, ou seja, os que acessam o Ensino Superior e os que pela fragilidade das condições materiais de sobrevivência são alocados nos incertos postos de trabalho resultantes do atual Ensino Médio.

Essa reforma restringe na base da formação no Ensino Médio o acesso ao conhecimento humano, que na atualidade dos fatos também obsta ao acesso aos cursos superiores não contemplados pela formação anterior. Obviamente essa restrição não atingirá os jovens com condições sócio-econômicas favoráveis, uma vez que sua escolarização na iniciativa privada de ensino terá ofertado todos os 5 (cinco)

itinerários formativos.

O Presidente Michel Temer sancionou a reforma do Ensino Médio. O texto foi aprovado no dia 08/02/2017 pelo Senado. A reforma é um conjunto de novas

diretrizes para o Ensino Médio implementadas via Medida Provisória apresentadas pelo Governo Federal em 22 de setembro de 2016. Por se tratar de uma medida provisória, o texto teve força de lei desde a publicação no “Diário Oficial”. Para não perder a validade, precisava ser aprovado em até 120 dias (4 meses) pelo Congresso Nacional. A MP foi elaborada pelo Ministério da Educação e defendida pelo ministro Mendonça Filho, que assumiu a pasta, após a posse de Michel Temer, em 1º de setembro de 2016. A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abrindo canais para mercantilização da escola pública, através do estabelecimento de canais para parcerias público- privadas, pois na MP, os recursos do FUNDEB poderão ser utilizados para financiar oferta de serviços educacionais por agentes não públicos. É possível encontrar também, claros sinais de propostas visando a fragmentação do Ensino Médio. A reforma flexibiliza o conteúdo que será ensinado aos alunos, muda a distribuição do programa das 13 disciplinas tradicionais ao longo dos três anos do ciclo, dá novo peso ao ensino técnico e incentiva a ampliação de escolas de tempo integral.

O currículo do Ensino Médio será definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente em elaboração. Mas a nova lei já determina como a carga horária será dividida. Tudo o que será lecionado vai estar dentro de uma das seguintes áreas, que são chamadas de “itinerários formativos”:

- 1- Linguagens e suas tecnologias
- 2- Matemática e suas tecnologias
- 3-Ciências de natureza e suas tecnologias
- 4-Ciências humanas e sociais aplicadas
- 5-Formação técnica e profissional

As escolas, pela reforma, não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas deverão oferecer ao menos um dos itinerários formativos. O texto determina que 60 % da carga horária seja ocupada obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% serão optativos, conforme a oferta da escola e interesse do aluno, mas também seguindo o que for determinado pela Base

Nacional. No conteúdo optativo, o aluno poderá, caso haja a oferta, se concentrar em uma das cinco áreas mencionadas acima. Ao que parece, a iniciativa privada deve ofertar o alargamento dessa formação ao oferecer os 5 (cinco) itinerários formativos do Ensino Médio, destacando-se pela incompetência do Estado em promover qualidade social de educação. Foi por conta dessa cisão que Gramsci (1979, p.136) pontuou que:

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da

vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

Alíngua inglesa passará a ser disciplina obrigatória no ensino de língua estrangeira, a partir do sexto ano do ensino fundamental. Antes da reforma, a comunidade escolar podia escolher se a língua estrangeira ensinada aos alunos seria o inglês ou o espanhol. Agora, a oferta de língua estrangeira moderna, deve ser obrigatoriamente o inglês. Se ela oferecer mais de uma língua estrangeira, a segunda língua, preferencialmente, deve ser o espanhol, mas isso não é obrigatório. Deste modo, não se valoriza o nosso país como um espaço cultural latino- americano. O ensino da língua espanhola nos dá a oportunidade de integração e aproximação de nossas fronteiras, propiciando ao estudante além de conhecer e entender melhor o contexto continental em que está inserido, fortalecer uma interculturalidade necessária e integradora.

Outro objetivo da reforma é incentivar a expansão progressiva da carga horária, das atuais quatro para sete horas para cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que, até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas na educação básica (incluindo os Ensino Infantil, Fundamental e Médio) estejam no ensino de tempo integral. No Ensino Médio, a carga deve agora ser ampliada progressivamente até atingir 1, 4 mil horas anuais. Atualmente, o total é de 800 horas por ano, de acordo com a LDB. No texto final, os senadores incluíram uma meta intermediária: no prazo máximo de 5 anos, todas as escolas de ensino

médio do Brasil devem ter carga horária anual de pelo menos mil horas. Não há previsão de sanções para gestores que não cumprirem a meta.

O MEC não apontou como será cumprida a carga horária, mas instituiu o Programa de Fomento à implementação de Escolas em Tempo Integral para apoiar a criação de 257, 4 mil novas vagas no Ensino Médio integral, que inicialmente previa uma ajuda de 4 anos. No texto final, os senadores sugerem que ela se estenda para 10 anos. Atualmente, só 5,6 % das matrículas do Ensino Médio são em tempo integral no Brasil. Segundo associações, a adoção do turno integral elevaria mensalidades nas escolas particulares.

Antes da MP, no Brasil, não existia uma lei que especificava todas as disciplinas que deveriam obrigatoriamente ser ensinadas na escola, esse documento será a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que ainda não saiu do papel. Até então, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) só citava explicitamente, em trechos diversos, as disciplinas de Português, Matemática, Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia como obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

Na versão original enviada pelo governo, a MP mudou isso, e retirou do texto as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Ela determinava que somente Matemática e Português seriam disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos

e tornava obrigatório o ensino de Inglês como língua estrangeira. Mas, além disso, os demais conteúdos para a etapa obrigatória seriam definidos pela Base Nacional, ainda em debate. Durante a tramitação no Congresso, porém, os parlamentares revisaram parcialmente a retirada da citação direta à Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias. Uma emenda definiu que as matérias devem ter “estudos e práticas” incluídos como obrigatórios na BNCC. A redução de carga horária ou a não obrigatoriedade do ensino de disciplinas como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Línguas Estrangeiras, aponta para uma visão de educação restritiva, positivista e não inclusiva, favorecendo um ensino tecnicista e profissionalizante em detrimento de uma educação crítica, cidadã, integradora, que desenvolva a autonomia do sujeito, para que saiba atuar de forma consciente, sendo protagonista nos espaços de produção de saber, e não somente um mero reproduzidor de ideologias e discursos hegemônicos.

Tais medidas, articuladas à política de cortes de verbas, reforçada pelo novo ajuste fiscal aprovado pela PEC 241, aponta para caminhos de mercantilização da educação, devido ao fato de “flexibilizar” a oferta de determinadas disciplinas, é na prática, retirá-las do currículo do Ensino Médio, para economizar gastos, em uma etapa final, e de suma importância da Educação Básica. É preocupante o atual cenário, no que se refere aos cortes realizados, pelas diversas instâncias do governo, tanto no Ensino Básico como no Superior, que colocam em risco as conquistas e avanços no campo educacional.

Outro alvo de críticas foi o fim da obrigatoriedade da formação do professor em determinada área de atuação, ou seja, a permissão para que professores sem diploma específico ministrem aulas. O texto aprovado no Congresso manteve a autorização para que profissionais com “notório saber”, reconhecidos pelo sistema de ensino, possam dar aulas exclusivamente para cursos de formação técnica e profissional, desde que os cursos estejam ligados às áreas de atuação deles. Tal mudança aponta para um sucateamento dos cursos de licenciatura, antes já regulados pela Lei nº9.394/1996 de Diretrizes e Bases, desconsiderando que Professor/Professora é uma profissão, possui regulamentação e que deve ser exercida por aqueles com formação específica que incluam domínio do conteúdo e formação pedagógica.

Definiu-se que, profissionais graduados sem licenciatura poderão fazer uma complementação pedagógica para que estejam qualificados a ministrar aulas, tal medida é uma afronta a toda a política de formação docente comprometida. Especialistas dizem que as mudanças deveriam ter sido discutidas abertamente com a sociedade, e não implementadas via MP, configurando-se um modo autoritário e unilateral das decisões deste governo, sem ampla consulta aos atores sociais envolvidos no âmbito educacional das diversas áreas do conhecimento, desconsiderando a luta desta classe por uma educação crítica, que conquiste uma autonomia intelectual. A MP não se alimenta do debate educacional, ao contrário, tenta silenciá-lo. O Procurador-Geral da República, Rodrigo Janot, enviou parecer ao Supremo Tribunal Federal (STF) no

qual afirma que a medida provisória que estabelece uma reforma no Ensino Médio é inconstitucional. Na Câmara, a proposta recebeu 567 emendas de deputados e senadores com o objetivo de alterar o seu conteúdo, foram realizadas nove audiências públicas durante a tramitação.

Uma escola da rede pública, na prática, não terá como oferecer todos os itinerários formativos, há um risco real de que as escolas e os sistemas educativos não ofereçam itinerários formativos nas áreas em que há pouca disponibilidade de docentes, o que pode reduzir o potencial de escolha do estudante há, portanto, o perigo de que a reforma amplie as desigualdades de oportunidades educacionais já existentes entre escolas públicas e privadas, reduzindo o acesso de jovens de classes populares ao Ensino Superior.

Logo, dizer que todos os estudantes poderão escolher o currículo mais adaptado às suas vocações, é uma falácia, com isso, o acesso às profissões mais prestigiadas e bem remuneradas ficará restrito a um grupo juvenil específico, os que são privilegiados economicamente. A MP, em seu conjunto, demonstra que objetivo maior da política educacional para o Ensino Médio a ser ofertado às classes trabalhadoras, é uma preparação unilateral e linear visando apenas o mercado de trabalho, retirando dos jovens socialmente desfavorecidos, o direito ao conhecimento universal das diferentes formas de expressão, incluindo a corporal, artística, a capacidade crítica e a criatividade, no novo Ensino Médio, a formação ética, estética e científica dos estudantes sai empobrecida. Pensando Gramsci (1979, p. 118), a escola deveria, ao invés de cindir o conhecimento, integrar os saberes:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

O que se pode pensar a partir do autor é que, o que não é apresentado em meio à transitoriedade da pseudoformação escolar, prevista no Decreto-Lei n.º 13.415/17, é seu caráter aligeirante, que negando a capacidade do Ensino Médio enquanto possível espaço-tempo de formação integral humana, desintegra o currículo e desconecta a teoria da prática, anunciando um tipo de tecnicismo já visto em edições anteriores em outras reformas. Desse modo, é urgente questionar o tipo de educação heterônoma proposta na “reforma” do Decreto-Lei n.º 13.415/17.

Para Gramsci (1979, p. 121):

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Porém, diferente do pensado por Gramsci, essa reforma restringe na base da

formação no Ensino Médio o acesso ao conhecimento humano, no sentido Gramsciano, o que na atualidade dos fatos também obsta ao acesso aos cursos superiores não contemplados pela formação anterior. Obviamente essa restrição não atingirá os jovens com condições sócio- econômicas favoráveis, uma vez que sua escolarização na iniciativa privada de ensino terá ofertado todos os 5 (cinco) itinerários formativos.

Na falta de professores para alguns dos componentes curriculares das bases nacionais, as escolas poderão optar por não oferecer os “itinerários formativos”, devido à carência de docentes habilitados e por conseguinte, o ensino público poderá ser levado a dar prioridade à “formação técnica e profissional” uma vez que para atuar nesta área, está autorizada a contratação de “profissionais com notório saber”, direcionando os estudantes das escolas públicas à formação técnica e profissional para a demanda no mercado de trabalho. Vemos a retomada de antigas perspectivas elitistas de separação da formação escolar, segundo origens sociais dos estudantes. Essa “flexibilização” pretendida poderá privar os estudantes ao acesso de conhecimentos fundamentais, de uma pluralidade de saberes, e conhecimentos necessários, no sentido de uma formação cidadã, definidos pela LDB 9394/96.

A primeira turma ingressando no novo modelo poderia ser em 2018, porém não há prazo máximo para que todos os estados façam a implementação, e espera-se que haja uma demanda dos próprios Estados para acelerar o processo. Apesar de depender da aprovação da BNCC, o MEC ainda faz a ressalva de que a MP já terá valor de lei e que as escolas privadas e redes estaduais já podem fazer adaptações seguindo os seus currículos já em vigor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai definir o conteúdo mínimo e as disciplinas que estarão obrigatoriamente no ensino médio. Um dos pontos polêmicos da reforma foi o fato de o texto da MP retirar da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB), a garantia explícita de que algumas disciplinas já consolidadas (Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia) deveriam ser aplicadas no Ensino Médio. A medida, porém, foi revertida na tramitação do texto no Congresso. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai definir o conteúdo mínimo e as disciplinas que estarão obrigatoriamente nesta etapa.

Qualquer reforma do Ensino Médio deveria colocar como meta principal a universalização desta etapa, incorporando aqueles que estão fora das escolas e oferecendo condições físicas, materiais e de trabalho. A MP não trata destas condições, não faz menção a aspectos relacionados à formação, salário, carreira, jornada, entre outros, que são de extrema importância para a oferta de uma escola pública igualitária e de uma educação de qualidade social.

A MP 746 desconsidera o quadro geral do Ensino Médio regular no país e vem sendo difundida de modo errôneo pelo governo Temer como uma medida enérgica e eficaz para resolver problemas de qualidade da oferta desta etapa da educação. Desta forma, por trás do discurso da “flexibilização” da oferta, a MP reduz a educação básica à preparação para o mercado de trabalho, restringe e abrevia a oferta, amplia

as desigualdades educacionais e oferece base legal para a privatização do ensino público. A MP do EM, da forma como está sendo proposta, não resolverá as questões históricas e estruturais vivenciadas pela educação pública, teremos o aprofundamento das desigualdades escolares, regionais existentes em nossa sociedade e uma pseudoformação escolar, com caráter aligeirante, negando aos nossos jovens uma efetiva formação integral humana.

É possível, a partir desta análise, problematizar o *modus operandi* com o qual o Ensino Médio será regulamentado frente a multiforme manifestação das necessidades educacionais e humanas apresentadas pela juventude brasileira. Nesta direção, a da problematização teórica, cabe nesse estudo encontrar as bases ideológicas de fermentação do receituário curricular imposto, logo, não dialogado, massificadamente organizado nos cinco itinerários formativos. Desse modo, os caminhos postulados convergem-se para um reducionismo curricular e, por conseguinte, tecnicista. Além do mais, instaurou-se, em nome do novo, a pseudoformação e o reflexo do histórico caos instaurado em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Por fim, há que se resistir pelo conhecimento

teórico-crítico à modulação igualitária da atual proposta que estabelece a não adaptação de seus termos às pluralidades sócio- culturais de cada região brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: notas sobre o Estado e a política**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 3.

. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 2.

LIMA, L. C. **Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores**. *Educação: Teoria e Prática*, v.21, n.38, 2011.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

. **O capital**. V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Campinas: UNICAMP; São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, Demerval. **O nó do ensino de 2o grau**. *Bimestre*, São Paulo: MEC/ INEP CENAFOR, n. 1, out. 1986.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Qualificação e Ação Sindical no Brasil no Limiar do Século XXI**. Campinas(SP): 2005. 340 p. Tese (Doutorado em Sociologia)
Programa de Pós - Graduação em Sociologia da UNICAMP.

José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil □ anos**
90. Campinas (SP): Autores Associados, 2002. 223 p.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

O AFRONTA VAI À ESCOLA - PROJETO AFRONTANDO SEU CONHECIMENTO

Elias Csta de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria
eliascostaiff@gmail.com

Kelara Menezes da Silva

Universidade Federal de Santa Maria
kelara.silva@gmail.com

Sérgio Marques da Silva

Universidade Federal de Santa Maria
serginhomarquess@gmail.com

Vanderson Visca Duarte

Universidade Federal de Santa Maria
duartevanderson4@gmail.com

Julio Ricardo Quevedo

Universidade Federal de Santa Maria
j-quevedo@uol.com.br

RESUMO: Com o objetivo principal de conscientizar os jovens estudantes do ensino médio sobre as políticas de ações afirmativas, em especial o sistema de reserva de cotas para afrodescendentes, o Coletivo Afronta Coletivo de Estudantes Afrodescendentes da UFSM, desenvolveu o projeto denominado Afrontando Seu Conhecimento, em meados do ano de 2011, através de oficinas e rodas de conversa. Posteriormente, o Afronta, fundado em 2010 com o intuito de desenvolver ações que visão pautar a afirmação da identidade do negro tanto na UFSM quanto na sociedade como um todo, ampliou o projeto para todos os níveis

da educação (da educação infantil ao ensino superior), para abordar as temáticas no que se refere à Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil – LDB, tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as instituições de educação básica, públicas e particulares. O projeto é trabalhado no formato de oficinas, que são pautadas questões da consciência negra, liderana negra, ações afirmativas no ensino superior, feminismo negro, autoestima, saúde da população negra, valorização da esttica e educação das relações étnico-raciais. Por meio dessa informalidade estamos tentamos desconstruir ideias preconceituosas e elucidar o que é uma educação antirracista, para garantir a aplicação da Lei 10.639, ao mesmo tempo em que lutamos pelo empoderamento de crianas e jovens negros e negras para o enfrentamento de barreiras impostas pelo racismo no país.

PALAVRAS- CHAVE: Educação, Relações tnico-Raciais, Coletivo Afronta.

APRESENTAÇÃO

O Afronta - Coletivo de Estudantes Negras e Negros - fundado em 2010 por acadêmicos de diferentes cursos da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, surge após o II Encontro

de Negros, Negras e Cotistas da Une – ENUNE realizado no Estado da Bahia, contando com a participação da percepção dos participantes oriundos da UFSM e de outras organizações de estudantes negros e negras nas demais Universidades Federais do Brasil.

O Coletivo é o primeiro a ser fundado dentro de uma Universidade Pública no estado do Rio Grande do Sul e seu objetivo é não só reunir e empoderar os negros universitários para pautar e debater suas demandas dentro da academia como também desenvolver ações de afirmação da identidade negra na sociedade. Entre as atividades desenvolvidas pelo Afronta consta a elaboração e execução dos projetos: Afrontando Seu Conhecimento, Mês Da Consciência Negra, Setembro Negro e participando em atividades Étnico- Raciais, como palestras e espaços de debates juntamente com os cursinhos populares da cidade.

Em decorrência da situação em que os negros e negras se encontram em nosso país, derivada em razão de fatos históricos, sociais e culturais são necessárias iniciativas de valorização e afirmação da identidade negra, foi elaborado em meados de 2011, o projeto “Afrontando Seu Conhecimento” com o objetivo principal de conscientizar os jovens estudantes do ensino médio sobre as políticas de ações afirmativas, em especial o sistema de reserva de cotas para afrodescendentes.

O Coletivo Afronta responsável pela execução do projeto, se apropriou de métodos como oficinas e rodas de conversa que pautaram as questões da consciência negra, liderança negra, ações afirmativas no ensino superior e a lei 10.639/03 para contribuir, por meio dessa iniciativa, na desconstrução de ideias e estereótipos preconceituosos em relação à temática.

O primeiro público alvo foi escolhido devido às políticas de reserva de cotas que em julho de 2007, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFSM aprovou na íntegra o documento que institui na Universidade o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Através dele, a partir do ano seguinte, a UFSM passou a destinar um número específico de vagas para afro-brasileiros, para alunos que cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas, para portadores de necessidades especiais e para indígenas. Com o pouco número de ingressantes, percebemos que tínhamos que apresentar o sistema de cotas para os estudantes negros e negras das escolas públicas para se inscreverem nessa política pública.

Em agosto de 2012 a lei 12.711 foi sancionada, garantindo a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno, nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação a alunos oriundos de escolas públicas, e dentre esses, levando em conta, o percentual de estudantes negros.

No entanto, levando em consideração a Lei 10.639/03, que modifica Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que torna obrigatório a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE\CP 3/2004 (BRASIL, 2004), Segundo Silva

“estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógico das instituições de ensino de diferentes graus como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão” (SILVA, 2007)

Não sendo assim feito, ampliamos nosso público alvo para todos os níveis da educação (infantil ao superior), pois percebemos que além de informar aos jovens do ensino médio sobre a importância da política de cotas, precisamos dar suportes também no que se refere à Lei 10.639/03, nas instituições de ensino da cidade de Santa Maria - RS e onde fomos requisitados, ensinando sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Assim como ações afirmativas, saúde da população negra, valorização da estética, autoestima e desmistificar o preconceito relativo aos costumes religiosos provindos da cultura africana, pois, “a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (SILVA, 2007).

O resgate da memória individual e coletiva da população afrodescendente não é apenas de interesse de indivíduos negros, mas de alunos de outras etnias, principalmente brancos, pois ao ter contato com uma escolarização racista eles, tem seu subjetivo afetado.

Essa memória pertence a todo povo brasileiro, sabemos que a cultura da qual temos acesso em nosso cotidiano é fruto de toda a diversidade étnica e plural que foi construído o Brasil, embora as condições foram marcada pela desigualdade, todas as etnias contribuíram de sua forma para formação da identidade nacional.

METODOLOGIA

Quando trabalhamos a história da população europeia e suas contribuições para o Brasil temos fontes historiográficas riquíssimas, transformando esse povo em sujeito de sua própria História e como ator social importante na construção do país. Já os descendente de africanos tiveram as fontes historiográficas abandonadas e excluídas, sua narrativa histórica deixado de lado.

Estranhamente nos livros didáticos, no Pós-Abolição a população negra desaparece, pior que isso, parecendo que encerrou sua História e contribuição para o país, comparado a população europeia, os afro-brasileiros são rotulados de povo sem História. Mariléia dos Santos Cruz, nos provoca a entender isso como instrumento de dominação das elites:

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (Cruz,2005,pg23).

Destacamos o fato por sermos alunos(as) negros(as) que em grande parte as lembranças na escola sobre o nosso povo é estereotipado, rejeição de sua raça por internalizar a ideologia do branqueamento e os estereótipos de beleza. A invisibilidade nos comerciais, nos livros didáticos em profissões de prestígio sociais são alguns dos fatores da auto-rejeição da população afrodescendente ou ameríndia na América Latina. Por ter dificuldade de aceitação da sua identidade a sociedade cria “novos racismos”, como por exemplo: “o próprio negro é racista com ele mesmo”, enquanto o racista de fato sai isento e reproduzindo essa ideologia.(SILVA,1999).

Infelizmente o debate do racismo dentro da escola fica a cargo de “professores sensíveis” a pauta da negritude, isso não tem um grande alcance quando pensamos que essa pauta tem que ser massificada. Pensando em maneiras para que venham a contribuir e preencher essa lacuna surge o Projeto Afrontando Seu Conhecimento.

A proposta parte da experiência vivida no ambiente escolar de seus membros e oficinairos, sendo assim conseguir despertar acerca do tema abordado uma participação ativa do público, pois pensamos na sua elaboração levar primeiramente o conhecimento sobre a memória, cultura e resistência dos (as) negros (as). Idealizamos em um projeto que venha valorizar a cultura africana, sobre tudo aflorar a autoafirmação de jovens negros (as) não apenas no ambiente escolar, mas em diversos meios culturais e sociais.

O processo metodológico, no contexto da pesquisa, parte da Roda de Conversa, por sua característica de permitir os participantes expressarem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre a temática trabalhada.

Por ser trabalho com o diálogo constante entre os participantes e os executores do projeto, utilizou-se o termo Roda de Conversa, pois se entende que esse termo é adequado, tanto ao ambiente escolar, quanto ao grupo dos alunos. A investigação de um fenômeno social é um desafio maior do que a investigação de um objeto físico à medida que se busca compreender uma realidade da qual o ser humano é agente. Esse desafio implica, segundo Ladrière (1991), superar as dificuldades impostas pela cientificidade ao longo de sua história e construir uma ponte entre o ‘esquema da explicação’, que se utiliza da linguagem do sistema e o ‘esquema da compreensão’ que se utiliza da ‘linguagem do sentido’ (LADRIÈRE, 1991, p. 10).

De acordo com Méllot et al. (2007), as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro passo a se fazer para conhecer o público- alvo de cada oficina é o mapeamento e escolha dos Colégios que achamos necessário uma intervenção, para

além dos convites, depois elencamos e classificamos os Colégios de Santa Maria, em público ou privado e por último analisamos o ambiente e a comunidade escolar, feito isso adaptamos o material.

A oficina é sempre iniciada por uma dinâmica, seja está um jogo, um curta metragem, contação de histórias, músicas ou poemas. O material introdutório, e a temática abordada varia conforme o público alvo e as necessidades do mesmo. Esse tipo de abordagem inicial facilita o diálogo que iniciará em seguida, pois utilizando do lúdico facilita a interação do público conosco. O projeto é executado, de maneira itinerante, nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior de Santa Maria com duração de aproximadamente 60 minutos.

Uma das atividades que fizemos em uma escola de educação infantil, foi abordado identidade negra e preconceito racial. Para essa atividade, dividimos a metodologia em dois momento, a saber: no primeiro momento entregamos as crianças revistas diversas e deixamos que elas olhassem, nas revistas haviam diversas celebridades de diversas etnias. Após solicitamos que elas procurassem nas revistas alguém que fosse parecidas com elas e assim fizeram.

Para a nossa surpresa apesar de quase metade da turma ser de crianças miscigenadas negras, praticamente todas se identificaram com celebridades brancas, e apenas uma menina branca se identificou com uma celebridade negra.

O segundo momento, realizamos a leitura do livro “A Turma de Layla” da escritora Maria Rita Py Dutra, que de forma bastante sutil e pedagógica aborda o preconceito racial que uma menina negra, sofre de sua colega de turma, e de como a professora lida com a situação. Para a atividade usamos um data show com as imagens para todas as crianças acompanharem ao mesmo tempo, enquanto um de nós lia o livro. Após a leitura, fizemos algumas perguntas sobre o livro, como: Como era o nome da professora? Como eram os olhos de Layla? Quantos anos tinha a Layla? Qual a etnia da Layla? – E seguimos a conversa em roda, até que ficassem a vontade. Por fim nos comentários, percebemos o quanto elas se sensibilizaram com a história contada. E ao mesmo tempo que algumas estavam no início da sua construção de identidade.

E então, para finalizarmos a atividade, realizamos a atividade proposta pela professora Marina (professora da Layla), entregamos folhas de ofício, lápis de cor e canetinhas, e solicitamos que todas desenhassem um peixe que parecessem com elas, quando todas terminaram, inclusive nós colamos num grande aquário desenhado em papel pardo, para que percebessem que somos todas iguais nas nossas diferenças.



Nitidamente percebemos diferença entre as falas após o debate que ministramos, algumas falas continuaram conservadoras e outras entendendo a importância da questão se tornaram mais conscientes. No E.F as crianças falaram que faziam piadas por conta do cabelo com colegas “morenos”, mas que era somente brincadeira, não sabiam que estavam machucando seus colegas.

EM um dos casos uma menina negra fez uma carta após a o Projeto, falando que não teria mais vergonha de seu cabelo nem da sua cor de pele, pois ela era linda. Na mesma carta essa criança pediu respeito, e que as piadas não era piada, era racismo.

CONCLUSÃO

Por fim, o Projeto está modificando a visão que as crianças possuem em relação a História e Cultura Afro-Brasileira, seja pelo ponto de vista de uma criança branca ou pelo ponto de vista de uma criança negra que está aprendendo sobre sua ancestralidade de uma forma não estigmatizada.

Resgatar as africanidades é um estímulo para que negros e negras situam-se

seu pertencimento racial, isso representa sentir-se sujeito no mundo para lutar contra as desigualdades e contra o racismo vigente na sociedade brasileira. Trabalhar a memória coletiva é um ato de libertação e de construção enquanto um sujeito negro, pois os currículos eurocêntricos nos impedem de nos (re) conhecer.

Sabemos que a escola ainda tem um papel importante na formação das crianças, algumas vezes não sabendo trabalhar com a diversidade acaba reproduzindo valores estereotipados, carregado de conservadorismo e racismo. O Projeto Afrontando seus Conhecimentos está aumentando a autoestima de crianças negras, sendo que muitas escolas das periferias de Santa Maria entram em contato para aplicarmos o Projeto.

Estudando a cultura afro-brasileira fomentará a valorização e o respeito a história da resistência negra, as crianças negras irão sentir-se empoderadas, debatendo sobre a temática negra será de suma importância para uma sociedade mais plural, diversa e por um mundo mais tolerante, essas crianças serão protagonista de suas vidas, não mais coadjuvante como é imposto para nós.

Sabemos, que a educação não muda projeto de sociedade, mas atividades organizados por negros para os próprios negros constroem-se redes de solidariedade e empatia. Esse projeto está com um pé na universidade e o outro pé na rede básica, atuando como uma ferramenta de transformação de valores vigente, subvertendo essa ordem de exploração e competição.

REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, **Afirme Observatório das Ações Afirmativas para acesso e permanência nas Universidades Públicas na América do Sul**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/index.php/oafirme>> Acesso em: 09-09

RIBEIRO, Djamila. **Cotas. Por que existem e para quem serve?**. Cidadanista revista para o cidadão, cidade, editores cidadanistas, 1, edição de lançamento, dezembro, 2016. Disponível em: <<http://www.raiz.org.br/media/uploads/2016/11/23/revista-cidadanista.pdf>> pag. 50 Acesso em: 09-09

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**, Porto Alegre-RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set.\ dez. 2007.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 09 Set. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. MEC, SECAD, Brasília, Outubro, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf> Acesso em : 09 Set. 2017.

_____. CNE. CEB. **Resolução n. 1**, de 17 de junho de 2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Brasília: 2004.<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em: 09 Set. 2017

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. ano 2005. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_

download&ggi=16354&Itemid> Acesso em: 05 Set. 2017

LADRIÈRE, J. Prefácio. In: BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991, p. 9-22.

MÉLLO, R. P. et al. **Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

_____, Ministério da Educação. **Contribuições para implementação da Lei 10.639/2003**. Novembro 2008. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1851&Itemid=> Acesso em: 07 Set. 2017.

AS CRIANÇAS E AS ARTES VISUAIS: O AUTORRETRATO E A IDENTIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bianca Cristina da Silva Trindade

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Especialista em Diversidade Étnico - Racial e Educação Superior a Brasileira pela UFRRJ. Pós- graduanda em Ensino de Artes Visuais – EAD (Colégio Pedro II). Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela UNIABEU Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Salgado de Oliveira. Estudante do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro) Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin)-UFRRJ

Renato Nogueira

Professor Associado do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), e, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia(PPGFil) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro); coordenador do Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin), doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

RESUMO: Este trabalho é o resultado parcial de uma jornada de investigações, trata-se de uma parceria no contexto de um programa de

Pós- graduação em Educação, dentro do grupo de pesquisa Afrosin, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq). Os nossos investimentos intelectuais repousam sobre demandas dos estudos da infância, aqui especificamente da Educação Infantil, ao lado da temática das relações étnico-raciais associada ao ensino de Artes Visuais. É dentro desse contexto geral que nos associamos às leituras de Maria Aparecida Bento (2012), Eliane Cavalleiro (2010), Stuart Hall (2000, 2005) e da Legislação educacional brasileira antirracista (2004; 2008); entre outros teóricos, que contribuem com o fortalecimento da identidade racial.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, Artes Visuais, Autorretrato, Identidade Racial.

ABSTRACT: This work is the partial result of a research day, it is a partnership in the context of a postgraduate program in Education, within the research group Afrosin, Federal Rural University of Rio de Janeiro, linked to the National Council of Scientific Research (CNPq). Our intellectual investments rest on the demands of childhood studies, specifically on Early Childhood Education, alongside the theme of ethnic-racial relations associated with the teaching of Visual Arts. It is within this general context that we associate ourselves with the readings of

Maria Aparecida Bento (2012), Eliane Cavalleiro (2010), Stuart Hall (2000, 2005) and Brazilian antiracist educational legislation (2004; among other theorists, who contribute to the strengthening of racial identity.

KEYWORDS: Child, Visual Arts, Self-Portrait, Racial Identity.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertenço. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência. (Walter Benjamin)

Nós estamos de acordo com Walter Benjamin (2002), a criança mergulha no livro, entranhas ilustrações, anda por entre as gravuras e vivencia a experiência das páginas da literatura e traços do desenho de forma intensa. Nós também concordamos com resultados das pesquisas de Eliane Cavalleiro (2010) que denunciou o silêncio acerca do racismo na educação infantil, pontuando como o silêncio acerca da discriminação racial na escola precisa ser combatido veementemente. Afinal, “um primeiro elemento importante a considerar, quando pensamos no desenvolvimento da identidade da criança pequena, diz respeito aos efeitos da desigualdade racial na educação infantil” (BENTO, 2012, p. 100).

Partindo dessas premissas e diante do problema da discriminação racial vivenciada por crianças negras no contexto da educação infantil, aventamos uma hipótese: a presença das artes visuais na Educação Infantil (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010) pode contribuir para construção da identidade negra, à medida que incorpore as determinações legais que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e Plano Nacional de Implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2008).

Esse trabalho reflete três meses de aulas em 2017, usando o autorretrato como estratégia das Artes Visuais para observar a impressão que crianças da Educação Infantil (04 anos). De início, nossas interrogações eram a respeito do que as crianças pensavam sobre racismo e como dar visibilidade para as tensões no contexto das salas de educação infantil. As crianças envolvidas na pesquisa são alunos de uma escola pública, situada especificamente na Zona Oeste no Rio de Janeiro. Neste contexto, o nosso intuito com a pesquisa de campo ainda em fase preliminar, seria verificar a existência do racismo na educação infantil, partindo do diálogo com as Artes Visuais, o estudo se dedica a promover os encontros das crianças pequenas com Artes na educação escola da infância. Posteriormente, teço uma narrativa contínua, busco conhecer as crianças.

O AUTORRETRATO, MITOS E POSSIBILIDADES

Dentre as diversas formas de interpretarmos esse exercício artístico, fazemos coro com “o autorretrato é o espelho do artista” (CANTON, 2001, p.68). Ora, ao falarmos de espelho podemos operar através de vários signos míticos, dentre os quais cabe aqui destacar: Narciso e Oxum. De um lado, uma certa “obsessão” pela própria imagem e, por outro, uma imagem presente que não pode se desvencilhar do passado.

O mito de Narciso é bastante conhecido. O nome da personagem passou a integrar formalmente o campo da psicanálise. O conceito de “narcisismo” foi desenvolvido pelo pai da psicanálise Sigmund Freud. Em *Sobre o narcisismo: uma introdução*, livro publicado em 1914, em linhas gerais, o médico esclarece que o chamado investimento libidinal pode se direcionar para o próprio ego ou para outros objetos. O narcisismo diz respeito à ação de uma pessoa lançar seu “desejo” sobre si mesma. Freud ainda fala de narcisismos primário e secundário. No senso comum, não é raro que o conceito de narcisismo assuma caráter negativo; uma pessoa narcisista pode até ser vista como alguém que não consegue enxergar outras pessoas além de si (NOGUERA, 2017, p.52).

A partir da obrigatoriedade de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as narrativas culturais e míticas da África devem fazer parte do currículo. Daí, o universo iorubá bastante popular na base de diversas manifestações religiosas afro-brasileiras tornar-se uma possibilidade a ser explorada. Se Narciso é um personagem popular da mitologia grega que estabelece uma relação com espelho que passou da metáfora para uma categoria analítica psicanalítica muito importante; no campo da mitologia iorubá, encontramos o espelho de Oxum como uma categoria relevante para enfrentarmos o tema da identidade. Nossa conjectura é de que o autorretrato pode se inspirar no mito iorubá de Oxum, no qual a divindade feminina usa o espelho para ver o que está atrás dela, seu passado, as circunstâncias, os desafios e, a partir do contexto, olha para si mesma. Diferente de Narciso, Oxum não usa o espelho para refletir somente sua imagem. No mito, “Ela usou o espelho para refletir sobre o que estava ao seu redor. Assim, descobriu e se livrou dos perigos que a rondavam. Em outras palavras, o espelho deve ser um instrumento de intervenção na realidade” (NOGUERA, 2017, p. 93). Pois bem, partindo de algumas injunções legais que apresentaremos adiante, nossa hipótese é de que: o autorretrato funciona tanto como um elemento de diagnóstico e ferramenta de trabalho na construção de identidades negras positivas.

Diante de um conjunto de demandas legais que passam pela leitura conjugada do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)*, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010)* e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)* e *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008)* temos subsídios para interpretar as Artes Visuais como área ativa na Educação

Infantil para “valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes” (BRASIL, 2008, p.40).

Conforme os documentos legais, a presença das Artes Visuais na Educação Infantil devem contemplar três aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão (BRASIL, 1998, p.89) e contribuir para construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com (...) rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial” (BRASIL, 2010, p. 17). No terreno das Artes Visuais, “autorretrato é um subgênero do retrato e pode ser definido como uma imagem representativa da individualidade de seu autor; assim como o retrato genérico, busca revelar particularidades do retratado” (RAUEN; MOMOLI, 2015, p.56).

A orientação da pesquisa foi justamente lançar mão do autorretrato como um exercício para dialogar com as crianças sobre a percepção delas a respeito de si mesmas. Enquanto gênero artístico, o autorretrato pode funcionar como maneira de desenvolver a sensibilidade e o olhar sobre a autoimagem, constituindo numa maneira de ajudar a refletir sobre a identidade em diversos aspectos. Afinal, o autorretrato é uma expressão tanto da aparência física quanto psicológica da criança, onde é retratado aquilo que ela acredita demarcar mais a sua personalidade em seus diversos aspectos, merecendo aqui destaque para as identidades étnico-raciais.

Nossa leitura é de tomar o autorretrato como uma estratégia para conhecer as crianças, o que elas pensam sobre a realidade, suas ações e atitudes, sua visão da realidade e do mundo, as suas relações sócio- culturais. Como proposta metodológica para essa pesquisa de campo, foi utilizada o desenho das crianças, Segundo Iavelberg, “Desenhar não é uma questão de dom. O desenho praticado desde a Educação Infantil pode abrir um mundo novo de experiências simbólicas que expandem a imaginação, a expressão e a capacidade criadora”. (IAVELBERG, 2015, p.). Nesta trama, percebemos que o desenho expande a imaginação e cria oportunidades, eles utilizam-se dos sentidos, para ler imagens, imaginar, perceber, experimentar e criar. Segundo **Rosa Iavelberg, educadora, autora do livro *Desenho na Educação Infantil* fala sobre uma perspectiva crítica no processo de aprendizagem do desenho na infância.**

Cada criança dialoga com seu desenho e com o dos colegas e, nas situações educativas, mostra interesse por aprender de modo compartilhado transformando níveis de menos saber desenhista para outros de mais saber, alcançados em múltiplas interações, não apenas do desenhista com sua própria produção e com a de seus pares, mas também com a produção sócio-histórica de desenhos feitos por artistas.(IAVELBERG,2015)

Rosa Iavelberg reitera que o desenho das crianças viabiliza um diálogo constante entre elas e com o mundo, criando possibilidades de pensarmos muito além das imagens. De qualquer forma é muito importante registrar que o início da pesquisa de campo não foi fácil. As recomendações acordadas durante o processo de estabelecimento da metodologia descartou entrevistas. Nós estávamos cientes de que perguntas diretas podem dificultar uma escuta, à medida que as crianças tendem a querer responder o que pessoas adultas “querem” ouvir, isto é, o que elas supõe

ser uma resposta mais adequada aos interesses adultos (ROCHA, 2008). Daí, a preocupação era com a reação das crianças **não ser espontânea e a pesquisa ficar prejudicada. Essas** dúvidas giravam em torno de como fazer as crianças falarem sobre suas identidades étnico-raciais, o que transformou o desenho numa aposta. A aproximação para a pesquisa foi muito boa, ainda mais tendo o desenho como ferramenta. Nós podemos dizer que foi inesquecível! Porque as crianças foram muito participativas e mostraram muito interesse em fazer autorretratos. A estrutura dos encontros contou com a participação de 25 crianças na faixa etária de 04 anos. Os encontros foram gravados e posteriormente transcritos num diário de campo, existem também algumas imagens fotográficas das atividades. O único registro escrito feito pelas crianças são os seus nomes, o que não foi feito por todas as crianças, apenas algumas escreveram seus nomes – o que não é problema, visto que na Educação Infantil, a alfabetização **não é uma das metas**.

AS IDENTIDADES (ÉTNICO-RACIAIS) DAS CRIANÇAS (NO AUTORRETRATO)

Maria Aparecida Silva Bento (2012) organizou um belo trabalho, reunindo diversas autoras e autores num esforço de conjugar Educação Infantil e o campo das relações étnico-raciais. Num dos capítulos do livro intitulado Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais encontramos um estudo sobre identidade étnico-racial na educação infantil. Nós estamos de acordo com a revisão bibliográfica que inclui nomes como os de

Fazendo uma revisão bibliográfica de estudos sobre identidade racial na educação infantil (CARTER & GOODWIN, 1994; CAVALLEIRO, 2003; DIAS, 1997 E 2007; FAZZI, 2004; GODOY, 1996; TRINIDAD, 2011), constatamos que algumas afirmações se repetem:

A primeira questão objetiva ocorre quando o assunto são as identidades das crianças negras na sociedade brasileira. Esse tema pode ser formulado com base na ideia simples de que: a escolha das crianças para se identificarem ou desidentificarem passa pela socialização feita num mundo estruturalmente racista. Numa ligeira revisão bibliográfica, ou ainda, se fizéssemos um estado da arte do assunto nas teses de Eliane Cavalleiro (2003) e de Cristina Teodoro Trinidad (2011) encontramos possibilidades de articulação interessantes.

A autoidentificação (ABOUD, 1987) é um dos primeiros passos para pensarmos a questão da identidade. A identificação a um grupo étnico e/ou racial passa pela percepção de que uma pessoa possui alguns atributos fenotípicos e/ou culturais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, religiosidade, língua, sotaques, etc. É diante desse complexo que estabelece identificações de um sujeito que postulam-se as bases das identidades. Conforme análises feitas por Maria Aparecida Bento, uma incursão acerca dos estudos sobre identidade de crianças negras possui alguns elementos básicos que aqui resumimos em dois enunciados: 1º) as crianças desde muito cedo

percebem diferença raciais, as maneiras como cada grupo é valorizado, interpretando de maneira hierarquizada a diversidade e em favor da branquitude como norma; 2º) crianças brancas estão normalmente confortáveis com sua identidade étnico-racial, enquanto as crianças negras declaram frequentemente situações mais constantes de desconforto e frequentemente o contexto escolar não enfrenta de modo consistente as situações de racismo e discriminação racial (BENTO, 2012, p. 101).

Pois bem, ainda que os resultados de diversos estudos continuem convergindo, as hipóteses de intervenção e enfrentamento dessa realidade não têm uma receita pronta e aqui sugerimos as Artes Visuais como uma maneira de realizar a sua função. Afinal, “A obra de arte nunca teve por função principal simplesmente representar, ilustrar ou narrar a realidade (...), duplica constantemente o próprio original, (...) na sua conjuração” (MBEMBE, 2014, p.290). A palavra “conjuração” pode ser interpretada como “evocação”, ainda que não sejam sinônimas. A partir dessas considerações do filósofo camaronês Achille Mbembe a arte é uma evocação, uma projeção, um projeto. Pois bem, o autorretrato como um subgênero da linguagem artística visual do retrato seria, em certa medida, menos uma fotografia no sentido restrito de uma representação figurativa do sujeito do que a sua conjuração, o seu projeto, ou ainda, o desejo de se tornar alguma coisa.

Em *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*, Rita de Cassia Frazi reúne uma série de estudos e diz que as crianças de 3 a 5 anos percebem que características fenotípicas negras estão associadas a baixo status social e pouco prestígio (FRAZZI, 2004). De onde, a tese pode ser formulada numa frase simples, “diante do racismo estrutural, as crianças negras não querem ser negras”. Vale à pena recorrer a alguns argumentos psicanalíticos, ainda que de modo panorâmico. Em termos psicanalíticos: o ego é como se fosse um cavaleiro tentando controlar um cavalo selvagem (*id*) sob as ordens de um professor de equitação (superego) (FREUD, 1996). Em outras palavras, o ego é o terreno onde a identidade se ergue. O argumento psicanalítico de Neusa Santos Souza (1983) de que as pessoas negras são impelidas a assumir o ego branco e negar o ego negro ajuda a entender porque a identidade das crianças negras, assim como das brancas, fica comprometida. “Ambas as identidades, a da criança negra e a da criança branca, ficam alteradas” (BENTO, 2012, p.111). Pois bem, o desenho do autorretrato pode funcionar como uma maneira de conhecimento das projeções, das evocações que as crianças fazem sobre si mesmas no contexto das relações étnico-raciais. Deste modo, Eliane Cavalleiro (2003), também destaca:

A Pré escola oferece uma quantidade muito ínfima de ações que levam a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, o que ameaça a convivência em pleno processo de socialização, ressalta que se torna difícil não perguntar por que o professor se omite em relação ao problema étnico. Silenciar essa realidade não apaga magicamente as diferenças. Permite, porém, que cada um construa a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente.

Essas situações demonstram o quanto nossas crianças negras encontram-

se desprotegidas. Cavalleiro(2003), ao expor o problema, a educadora revela a insignificância de ações, e propostas que trabalhem o Étnico-racial na pré-escola, e cita a importância delas para as relações sociais na escola. Deste modo, é importante ressaltar que, “identidade refere-se também à cidadania, ao direito ao bem-estar e à saúde plena” (BENTO,2012,p.99). Portanto, ao trilhar este caminho da visualidade com as crianças, através das Artes Visuais, com os desenhos do autorretrato, percebo uma oportunidade de provocar imagetivamente as crianças da Educação Infantil. E propor esses diálogos com as crianças –Perceber e descobrir como essas se reconhecem racialmente? Em contrapartida esse conhecer pode fazer com que respeitar aos seus pares, “poderão” contribuir para diminuir índices de desigualdades raciais na educação brasileira.

Nesse processo, MUNANGA(1994, p.08), “A falta de reconhecimento da identidade não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido.Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante”. As relações raciais no cotidiano escolar devem ser trabalhadas, principalmente na educação infantil, onde essas se relacionam e se percebem o tempo todo. Por isso, para o educador seria importante aproveitar essas relações estabelecidas em sala de aula, entre as crianças brancas e as crianças negras e com práticas pedagógicas que, evidencie o auto-conhecimento, a valorização da raça e um bom relacionamento entre elas.

Diante disso, Trinidad(2011), reforça que a Educação Infantil é o primeiro recinto institucionalizado a que a criança tem acesso, isso significa que ela passa a conviver em novos coletivos e, por isso, precisa ter oportunidade para aprender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro.A escola é, e sempre será um espaço de contínuo de construções. Educar as crianças para a realidade racial é preciso.

Como pesquisadora, observo o momento em que se desenham, o ato das crianças em autorretratar- se constituem um momento privilegiado de encantamento, e descobertas de si mesmo, percebem suas expressões no espelho, características físicas, essas recebem sua própria imagem, e ao retratar as suas particularidades essas refletem traços de sua identidade.

Este artigo como já foi supracitado, tem o intuito de promover encontros, e por falar em encontros com as crianças, para alinhar esta construção, neste momento apresento alguns recortes da minha pesquisa de campo, e traço juntamente com estas algumas impressões sobre o assunto.As crianças foram desafiadas a produzir o seu autorretrato, para isso, recebem um pequeno espelho ao qual se observam e constroem a suas imagens.

No entanto, é importante destacar que os primeiros autorretratos produzidos pelas crianças algumas trabalham somente o seu rosto, e seus elementos. Mas sondando a turma, percebo nessas experimentações, que algumas crianças não se assenhoreiam somente as imagens de rosto, desenham o corpo todo, como nas

fotografias tradicionais. E acredito ser importante enfatizar também essas construções.

A fotografia abaixo parte de uma ilustração extraída em umas das aulas de Artes Visuais que representa uma das imagens do arquivo pessoal, o desenho de Mel (04 anos), aluna da Educação Infantil, a produção do seu autorretrato.



Figura 1. Foto – Extraída da Aula de Artes
(Foto: CIEP - E. I. -Mel (04 anos), arquivo pessoal)

Durante as pesquisas de campo na turma de Educação Infantil, a menina Mel, foi a primeira criança a fazer o seu autorretrato. Mel é uma menina negra que se desenhou sem pintar os espaços em branco do rosto. No entanto, afirmou-se negra. No caderno de campo ficou assim registrado o diálogo:

Mel: - Professora, acabei!

Pesquisadora: - você não vai colorir?

Mel: - Já fiz, olha aí... sou preta.

A seguir vemos o desenho de Maria, uma menina branca, e sua percepção sobre sua identidade étnico-racial.



Figura 2. Foto – Extraída da Aula de Artes

(Foto: CIEP - E. I. - Maria (04 anos)

Maria: - Olha o meu desenho! **Tá** bonito!

Pesquisadora: - Está Maria!

Maria: -Eu sou branca.

Pietro: - Mas você não tem olhos vermelhos.

Situações como estas acima, mostram como as crianças se reconhecem, mas assim como, permitido na produção de um autorretrato contemporâneo, podem mudar até mesmo traços da realidade, mas guardam ainda em essência algumas características vistas no espelho. Segundo Canton (2004, p.3791), ao abordar práticas contemporâneas de autorretratos, salienta a inclinação dos artistas para “brincarem” com a própria imagem. Dessa forma, o artista projeta-se no autorretrato com liberdade para fazê-lo como desejar. Percebo que naturalmente, Maria brinca com a sua imagem e potencializa, o seu autorretrato. Assim como Mel, que se retrata de corpo inteiro. Em qualquer circunstâncias, é preciso compreender que as artes visuais extrapolam o caráter figurativo. Em certa medida, “minha identidade enquanto sujeito contemporâneo também não se limita ao que minha aparência mostra” (CANTON, 2004, p.3791). Toda identidade é uma construção biopsicossocial com caráter político. No contexto da pesquisa acerca das produções visuais infantis, nós percebemos que cada criança, quando se desenha, aprende um pouco mais de si, e percebe-se naquele momento com outros olhares. O que já é conhecido assume novas maneiras de se conhecer. O espelho é uma estratégia que pode ajudar no esforço de produção da imagem de si e numa revisitação crítica. O que foi uma hipótese, ainda longe de ser concluída. Mas, uma possibilidade para pensarmos os caminhos de escuta das crianças sobre as relações étnico-raciais e identidade negra. Adiante vamos observar alguns desenhos de crianças da Educação Infantil e tecer breves considerações. Essas atividades ocorreram numa escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro de agosto a setembro de 2017.

Neste momento vamos apreciar o autorretrato de Pietro – um menino negro. E as impressões sobre si mesmo, com os diálogos presentes no Diário de Campo:



Figura 3. Foto – Extraída da Aula de Artes
(Foto: CIEP - E. I. - Pietro (04 anos))

Pesquisadora: - Acabou Pietro o seu retrato?

Pietro: - Olha tia! O meu cabelo ficou bonito.

Como destaca Pietro, em suas vozes, esse atribui extrema importância aos seus cabelos, ele é negro e tem os cabelos crespos. E pensando a partir das preposições de Pietro, vemos que os cabelos também podem ser representações de sua identidade. “O resquício narcísico presente nos autorretratos contemporâneos pode não ser o que suplanta outras questões, mas uma autoexposição que parte do particular, mas é subjacente a outras questões.” (CANTON, 2004, p.379). Podemos perceber que Pietro gosta muito de seus cabelos, é um menino vaidoso. Porém, não afirmou cor/raça. A imagem abaixo é o desenho de Luíza, o seu autorretrato:



Figura 3. Foto – Extraída da Aula de Artes
(Foto: CIEP - E. I. - Luíza (04 anos e 11 meses))

Eu quero fazer o meu rosto grande...

Pesquisadora: Por quê Luíza?

_ Para mostrar que o meu cabelo,

É enroladinho e grande.

Luíza se diverte ao ver sua imagem refletida no espelho. Olha a professora e conclui radiante:“- Eu sou Linda! Mas queria ser da tua cor”. O que ajuda a entender como as ações que venham provocar essas outras expressões, e isso demonstra a relevância desta pesquisa que desde a educação infantil prezam que as questões raciais devem ser abordadas

CONCLUSÕES PARCIAIS

“Os processos identitários, sabe-se, são estritamente ligados à própria história da humanidade. Como escreveu Calhoun, não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua e nenhuma cultura que não fazem, de uma maneira ou de outra, a distinção entre “ela” e a “outra”, entre “nós” e “eles” (CASTELLS, 1996, p. 16).

Neste sentido, vemos que a invisibilidade negra é um problema, uma situação muito preocupante no processo de produção de identidade de crianças negras. No contexto escolar da Educação Infantil, constatamos parcialmente numa pesquisa focada em autorretratos que as crianças negras nem sempre ressaltam sua identidade étnico-racial; enquanto as crianças brancas afirmam com mais frequência e orgulho o seu “pertencimento” racial. Este breve relato de uma pesquisa em sua fase inicial dá uma dimensão de como a opressão racial sofrida por crianças num contexto de Educação Infantil pode ser detectada através da técnica do autorretrato. O que justifica a produção de estudos que façam intersecção entre Educação das Relações Étnico-raciais, Estudos da Infância e Artes Visuais. É desse triplo encontro que podemos tratar de uma incursão de pesquisa em que o autorretrato que faz parte da linguagem das Artes Visuais pode aparecer como uma estratégia para escutar as crianças.

O conceito raça não é exclusivo dos estudos com crianças negras, ele é também importante para entendermos os processos pelos quais crianças brancas constituem-se e são constituídas. Apesar de Regina Pinto (1987) afirmar que os estudos sobre criança negra abordam a socialização das crianças brancas, à medida que “se percebe uma preocupação com os efeitos das representações estereotipadas do negro, dos preconceitos, não só na criança negra, mas também na branca” (p. 44), entendemos que este tema continua sendo pouco abordado nos estudos das relações raciais. (NUNES, 2016, p.389).

Nosso interesse é dialogar com as crianças negras e brancas, ouvir através do autorretrato como essas relações étnico-raciais estão sendo produzidas e de que modo se constituem e são constituídas. De que maneira as instituições têm sugerido às crianças negras um lugar subalterno e um desejo de negação, enquanto para as brancas: afirmação e orgulho. Nossa escolha para fazer um debate denso, delicado e necessário foi lançar mão das potências das artes, especialmente do autorretrato e congêneres, optamos por fazer algo através desta prática artística de autorretratar-se. Talvez, quando as crianças negras se autorretratam num misto de negação e

afirmação, podemos compreender algo não dito sobre a sociedade brasileira e que tipo de infâncias precisamos refletir.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva. “A identidade racial em crianças pequenas”. In BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades CEERT, 2012. P. 98-117.
- CARTER, R. *Capitalism, Class Conflict and the New Middle Class*. 3 ed. ... 34-51, 1994.
- FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HAAL, Stuart. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz T. (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HAAL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva: DP&A Editora. 7ª edição – São Paulo. 2005.
- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.
- _____. Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.
- NOGUERA, Renato. “Sobre Afroperspectivismo”. *ENTREVISTA*. Revista Ensaios Filosóficos. Volume X, dezembro de 2014
- _____. “Kiriku: heterônimo da infância como experiência e da experiência da infância.” *Anais do Congresso de Estudos da Infância: Diálogos Contemporâneos*, Rio de Janeiro: Uerj, 2017b, pp. 363-370.
- NUNES, Mighian. “Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu” In **Latitude**, Vol. 10, nº 2, pp. 383-423, 2016.
- RAUEN, Roselene Maria; MOMOLI, Daniel Bruno Momoli. “Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade” In **Revista Educação, Artes e Inclusão**, V. 11, N. 1 (2015), pp.51-73.
- ROCHA, Eloísa AciresCandal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar** In CRUZ, Silvia Helena Vieira. A criança fala, a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- TRINIDAD, C. T. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. **Tese de doutorado**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CURRÍCULO AFROCENTRADO E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A CULTURA AFRO-BRASILEIRA DENTRO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Juliana Trajano dos Santos

Especialização em Docência na Educação Básica
– Colégio Pedro II
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: O discurso de ódio e intolerância racial está cada vez mais presente na sociedade brasileira. Por diversos momentos, tais situações ganham visibilidade na mídia e, na maioria das vezes, está relacionado à população negra e sua cultura. O etnocentrismo influencia negativamente os processos culturais brasileiros. O espaço escolar, diante de tais situações, deve encontrar maneiras de combater as mazelas geradas no convívio social. A Educação e seu processo de aprendizagem não devem estar desarticulados do contexto cultural em que estão inseridos. Partindo dessas premissas, o currículo escolar deve levar em consideração o contexto sócio-histórico de sua instituição de ensino. A Educação Física, disciplina obrigatória da Educação Básica, também pode desenvolver a temática étnico-racial, a fim de combater o etnocentrismo. Assim, o presente trabalho tem por objetivo investigar as contribuições de um currículo afrocentrado nas aulas de Educação Física para alunos do Ensino Fundamental I, tendo como pressupostos os Parâmetros Curriculares Nacionais. A pesquisa é de natureza prática e

explicativa, do tipo ação. A coleta de dados foi através da aplicação de questionário fechado e entrevista. A amostra foi composta por discentes de duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I matriculados na Escola Municipal Manuel de Abreu, localizada na Pavuna, Zona Norte do Município do Rio de Janeiro. Podemos observar que a representatividade negra nas aulas colaborou de forma positiva para os discentes, na aceitação de sua etnia e de seus familiares, o que pode ser comprovado nas repostas, tanto dos questionários quanto das entrevistas realizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Afrocentrado, Educação Física, Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental I.

ABSTRACT: The discourse of racial hatred and intolerance is increasingly present in Brazilian society. At various times, such situations gain visibility in the media and, most of the times, it is related to the black population and its culture. Ethnocentrism negatively influences Brazilian cultural processes. The school space, faced with such situations, must find ways to combat the evils generated in social life. Education and its learning process should not be disjointed from the cultural context in which they are inserted. Based on these premises, the school curriculum must take into account the socio-historical context of its educational institution.

Physical Education, a compulsory discipline of Basic Education, can also develop ethnic-racial themes in order to combat ethnocentrism. Thus, the present study aims to investigate the contributions of an afrocentrado curriculum in Physical Education classes for elementary school students, taking as presuppositions the National Curricular Parameters. The research is of a practical and explanatory nature, of the action type. The data collection was through the application of a closed questionnaire and interview. The sample was composed of students from two classes of 1st grade of Elementary School I enrolled in the Municipal School Manuel de Abreu, located in Pavuna, Northern Zone of the Municipality of Rio de Janeiro. We can observe that the black representation in the classes collaborated in a positive way for the students, in the acceptance of their ethnicity and of their relatives, which can be proven in the answers, both of the questionnaires and the interviews.

KEYWORDS: Afrocentrado curriculum, Physical Education, National Curricular Parameters, Elementary School I.

INTRODUÇÃO

Diante dos diversos episódios de intolerância étnico-racial que vêm assolando a sociedade brasileira, a escola se torna o local no qual devemos desenvolver conceitos de tolerância e de respeito a todos para o convívio em harmonia. Assim, a instituição educacional dentro de seu currículo deve encontrar maneiras de combater as mazelas geradas no convívio social, a fim de minimizá-las.

O espaço escolar deve lidar com questões que envolvam as diferenças étnico-raciais. A educação e seu processo de aprendizagem não devem estar desarticulados do contexto cultural que está inserido. O desmembramento entre educação e cultura provoca lacunas no ensino. “Desculturalizar” a experiência pedagógica acaba provocando confrontos dentro desta relação (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Quando colocamos o discente negro de classe popular e sua cultura dentro das questões trabalhadas no currículo, começa a realizar nele um processo de reconhecimento social. A cultura afro-brasileira, sendo inserida nos currículos escolares, esclarece a sua importância na construção sócio-cultural da sociedade. Dessa forma, Brasil (2004, p. 9), em se tratando da valorização desta cultura:

[...] bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Assim, surge a ideia de um currículo afrocentrado. A questão da cultura afrocêntrica vem sendo defendida por diversos autores. Santos Junior (2010, p. 2) define que a Afrocentricidade:

Consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana.

A lei 10639/2003 nos permite sair do etnocentrismo que ocorre dentro das escolas brasileiras, onde uma dada cultura é tida como padrão e introduzida para todos os estudantes (BRASIL, 2007). A Lei “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. (BRASIL, 2003)

A Educação Física durante a sua história foi abordada de diferentes maneiras. Inicialmente tinha caráter tecnicista, onde se exaltavam indivíduos fortes para defender a pátria (BRASIL, 1997; FILHO, 2011). Atualmente, a Educação Física Escolar tem trabalhado com as diversidades culturais dentro de suas aulas, para promover educandos autônomos e críticos através de seu conteúdo (SOARES ET AL, 1992).

Ao analisar os discentes matriculados na Escola Municipal Manuel de Abreu, verificamos características semelhantes entre eles. São crianças negras, as quais vivem em situação de pobreza e risco, que são caladas diariamente pelos meios educacionais, que negam a sua cultura. A instituição de ensino possui 13 turmas, divididos em dois turnos.

Pensando no papel educacional e referente às aulas de Educação Física, como podemos quebrar os paradigmas negativos e equivocados que permeiam a cultura afro-brasileira, com a finalidade de empoderar seus discentes através da representatividade negra nas aulas de Educação Física? Santos Junior (2010) defende em seu trabalho, o negro no centro do processo educacional, de maneira que ele reconheça como protagonista do processo de ensino.

Os objetivos do presente trabalho foram: investigar as contribuições de um currículo afrocentrado nas aulas de Educação Física para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais; abordar os elementos da cultura afro-brasileira dentro do currículo de Educação Física fazendo relação com os Blocos de conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais; e introduzir noções de conhecimento relacionadas à cultura afro-brasileira, dentro das aulas de Educação Física.

Ao tomar conhecimento dos feitos da população negra na história brasileira, o discente passa a respeitar o outro e a si mesmo, reconhecendo-se como negro e sabendo de sua importância como protagonista do processo de ensino. A Educação Física, através dos PCN, pode introduzir a cultura afro-brasileira através do Jongo, da Capoeira e dos Jogos Afro-brasileiros, tendo como referência os blocos de conteúdo, buscando, assim, representatividade negra em seu currículo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza aplicada, do tipo ação, que pretende intervir na realidade social.

A pesquisa aplicada visa “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Já a pesquisa

é do tipo ação “quando concebida e realizada em estreita associação comum a ação ou com a resolução de um problema coletivo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.65)

Os sujeitos da pesquisa são os alunos do 1º do ensino fundamental I, matriculados na Escola Municipal Manuel de Abreu, turno da manhã e da tarde. A amostra selecionada formou-se a partir de duas turmas de primeiro ano, sendo composta por 50 discentes, de faixa etária entre 6 e 7 anos. Os mesmos, durante as aulas de Educação Física, apresentaram os assuntos frisados anteriormente: apelidos degradantes, comportamentos inadequados e desrespeitosos entre os discentes, relativos a questões raciais.

Como instrumentos de coletas de dados, foi utilizado o questionário fechado. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o questionário possui perguntas que devem seguir uma ordem para todos os participantes e deve ser impresso.

Foram realizados questionários, do tipo fechado com 13 perguntas, antes e depois da aplicação das aulas, que foram planejadas de acordo com a temática a ser trabalhada no Produto Acadêmico Final. No primeiro momento, foi observado se os discentes se reconheciam como negros, e se os mesmos possuíam conhecimento sobre a cultura negra e o papel do negro na sociedade. Depois de aplicadas as atividades, o mesmo questionário foi respondido novamente. O questionário mostrou algumas mudanças na visão dos. O presente trabalho utilizou as três primeiras perguntas do questionário para serem analisadas e discutidas.

O questionário foi construído com base na lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Levou-se em consideração tais documentos, pois eles dão legitimidade ao ensino da cultura negra/africana/afro-brasileira dentro das escolas.

A aplicação das atividades durou cerca de um mês e meio, o que representa seis aulas de uma hora e quarenta minutos cada. Além disso, foi observado o comportamento dos alunos durante a aplicação das referidas atividades.

As atividades realizadas nas aulas aplicadas tinham a temática da cultura afro-brasileira. Dentre elas, estão a Capoeira, o Jongo, o Maculelê e quatro brincadeiras africanas e afro-brasileiras.

A Capoeira, como principal representante afro-brasileira, é uma luta que possibilita discussões sócio-históricas, além de questões de dimensões relacionadas à saúde e à qualidade de vida (REIS, 2010) que serão mais detalhadas no bloco relacionado ao conhecimento do corpo. Além disso, a Capoeira esteve presente em diversos momentos históricos, com presença marcante na época da escravidão como símbolo de resistência. Em algumas músicas cantadas em rodas de capoeira, encontramos fortes relatos de lutas que marcaram o povo negro e sua história (MACUL, 2008).

O Jongo “é uma forma de expressão que integra percussão de tambores, canto e dança” (IPHAN, 2007, p.11). Foi usado como resistência à escravidão imposta pelos poderes coloniais. Dentro de sua representação, há as histórias dos negros, que são

passadas através dos pontos cantados. O Jongo no contexto escolar pode ser utilizado para trabalhar a cultura corporal do movimento e realizar o resgate histórico da vida do negro escravizado, tendo como paralelo a cultura negra da atualidade.

O Maculelê, atualmente, se encontra dentro nas manifestações folclóricas brasileiras. É uma dança com expressões teatrais que representa um combate (CAPOEIRAEXPORTS, 2011).

. Os jogos africanos e afro-brasileiros que serão aqui trabalhados no PAF estão presentes na apostila elaborada por Cunha (2016), nos quais os jogos são divididos em categorias. Dentro dos jogos, podemos trabalhar aspectos motores, cognitivos e sociais.

“Terra e Mar” é um jogo que trabalha além da ludicidade, os aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, trabalha também a concentração e a atenção. É uma brincadeira popular em Moçambique, mas que foi adaptada para nosso país (CUNHA, 2016). O jogo consiste em uma reta riscada no chão, onde de um lado é Terra e o outro Mar. Ao ouvirem “Mar!”, todos pulam para o lado do mar. Ao ouvirem “Terra!”, pulam para o lado da terra

(CUNHA, 2016, p.25).

Após a brincadeira, o professor pode falar um pouco sobre a geografia e a história de Moçambique, bem como da profunda relação deste país com o mar, por meio de atividades comerciais ao longo da costa marítima, iniciadas antes da chegada dos portugueses (CUNHA, 2016, p.25).

“Banyoka”, assim como o “Terra e Mar”, que trabalha questões lúdicas e culturais, também trabalha a coordenação geral em grupo. Este jogo surge de uma adaptação originária da Zâmbia e do Zaire, ambos os países do continente africano. A palavra banyoka significa rastejar na língua bantu. Para organizar esta brincadeira é necessário definir:

uma pista, com linha de largada e de chegada. Divida os jogadores em dois ou três grupos. Os jogadores devem ficar em fila indiana, um atrás do outro, sentados no chão, formando uma “cobra”. As pernas devem estar afastadas e os braços colocados ao redor da cintura do aluno à frente ou sobre o ombro deste. Cada grupo ou “cobra” deve se mover sentado e em conjunto, arrastando no chão sem se soltarem. Os grupos ficam na linha de largada, ao sinal do professor, estes se movem conforme as regras até a linha de chegada. Vence quem chegar primeiro (CUNHA, 2016, p.25).

O “Pilolo” é tido no livro como jogo de sorte, além de abordar todas as outras características citadas anteriormente. Pilolo é uma palavra de origem bantu que significa procurar. Na brincadeira são escondidos alguns objetos, previamente escolhidos. Os discentes ficam de costas enquanto o professor esconde os objetos em local determinado. Quando o professor gritar “Pilolo”, eles devem procurar os objetos escondidos e voltar para onde esta o professor (CUNHA, 2016).

O último jogo a ser abordado neste trabalho se chama “Acompanhe meus Pés”. Trata-se de uma adaptação de uma brincadeira do Zaire. É uma brincadeira que envolve dança, elementos coreográficos e ritmos, além de todas as outras características

supracitadas. O jogo se inicia da seguinte maneira:

as crianças estão em um círculo. O líder canta e bate palmas. Ele para de cantar na frente de uma das crianças e realiza algum tipo de dança. Se a criança conseguir copiar os passos ela se torna o novo líder. Se não conseguir o líder escolhe outra criança e repete a dança (CUNHA, 2016, p.46)

A cultura afro-brasileira é muito vasta e rica, como podemos perceber pelos elementos acima citados (Capoeira, Jongo, Maculelê e os Jogos africanos/afro-brasileiros). Abordar essa vertente cultural dentro das aulas de Educação Física é colocar o discente negro no centro do processo educacional, apresentando a importância de seus ancestrais na construção de sua história, principalmente, nos assuntos que atendam a representatividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento, o questionário teve caráter diagnóstico, pois serviu para a análise dos discentes e de seu nível de contato e conhecimento acerca da cultura negra. Obtivesse através dele também a visão étnica dos educandos sobre si e seus familiares.

As perguntas de número um e dois, consistiam em perguntas relacionadas à África e aos escravizados brasileiros. Essa temática pode ser trabalhada desde as aulas de História até em leitura de livros na sala de leitura. O objetivo destas questões era observar a conhecimento dos discentes sobre tais assuntos.

Na primeira pergunta, dentro da amostra de 50 estudantes, 32 nunca ouviram falar sobre África e somente 18 já escutaram sobre tal assunto. Levando em consideração que a maioria dos discentes é negro ou tem familiares negros (dado que será discutido na questão número três do questionário), estudar sobre a temática África faz com que aquele educando se torne centro do processo de ensino aprendizagem.



Gráfico 1. Você já ouviu falar sobre África?



Gráfico 2. Você já ouviu a história dos negros escravizados no Brasil?

A pergunta número três traz a visão do estudante acerca de sua etnia e de seus familiares. Na amostra, 44 crianças possuem negros em sua família e somente seis não.

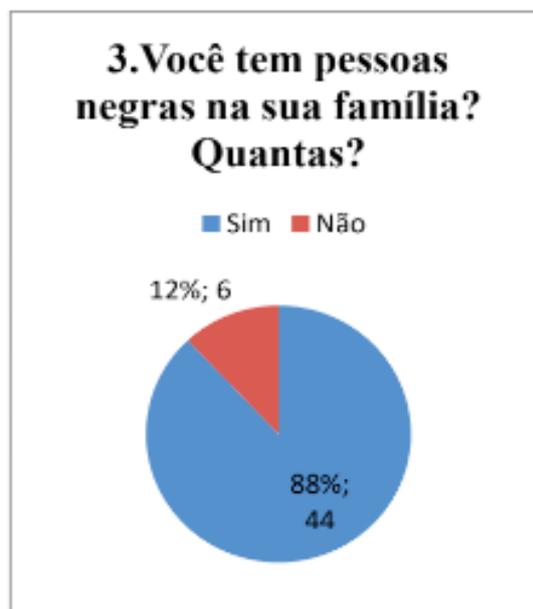


Gráfico 3. Você tem pessoas negras na sua família?

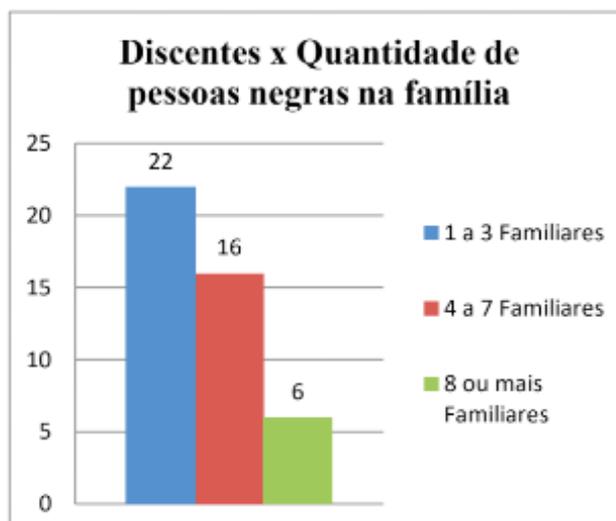


Gráfico 4. Discentes x quantidade de pessoas negras na família

Soares (2008) afirma que a escola deve trabalhar a cultura do discente, trazendo a cultura da classe popular para dentro da escola e quebrando o paradigma da cultura erudita como legítima. No estudo, temos a cultura negra dentro da cultura da classe popular, já que a classe popular citada se constitui em sua maioria de negros.

Os conteúdos trabalhados dentro das aulas deste presente estudo tomam como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo com a existência de documentos que corroboram para uma educação afrocentrada, o PCN da disciplina Educação Física aborda as questões culturais em geral.

Na etapa inicial do trabalho, aplicou-se o questionário para saber o nível dos educandos em relação à cultura afro-brasileira e as atividades propostas nos planos de aula. As aulas foram aplicadas e o questionário foi novamente respondido pelos discentes, com a finalidade de analisar as mudanças ocorridas dentro deste processo.

Na primeira pergunta do questionário, antes da aplicação das aulas, dezoito discentes já tinha ouvido falar sobre a África. No entanto, esse número aumentou significativamente após terem contato com as atividades propostas. Depois das aulas, trinta e nove discentes afirmaram contato com a temática África. Houve um aumento de vinte um educandos nesta amostra.

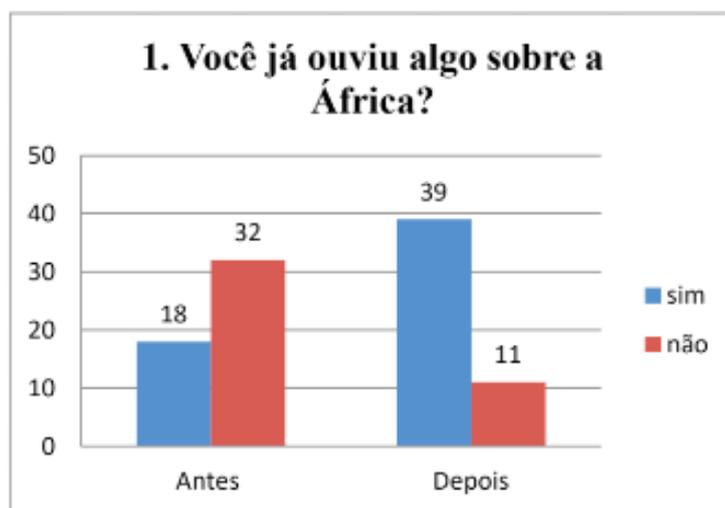


Gráfico 5. Você já ouviu falar algo sobre a África?

Alguns autores anteriormente citados, como por exemplo, Candau (2011) e Soares (2008), afirmam a influência social no processo de ensino aprendizagem. E esta deve estar presente no cotidiano escolar. O ensino deve levar em consideração o contexto sócio-histórico do discente, a fim de promover uma educação significativa para ele.

Na segunda pergunta do questionário, referente a história dos escravizados, houve também aumento de discentes que ouviram sobre, após a aplicação das aulas. No primeiro questionário, apenas dezenove discentes marcaram sim. Já no segundo, esse número aumentou para trinta e seis discentes, mais de 70% total da amostra.

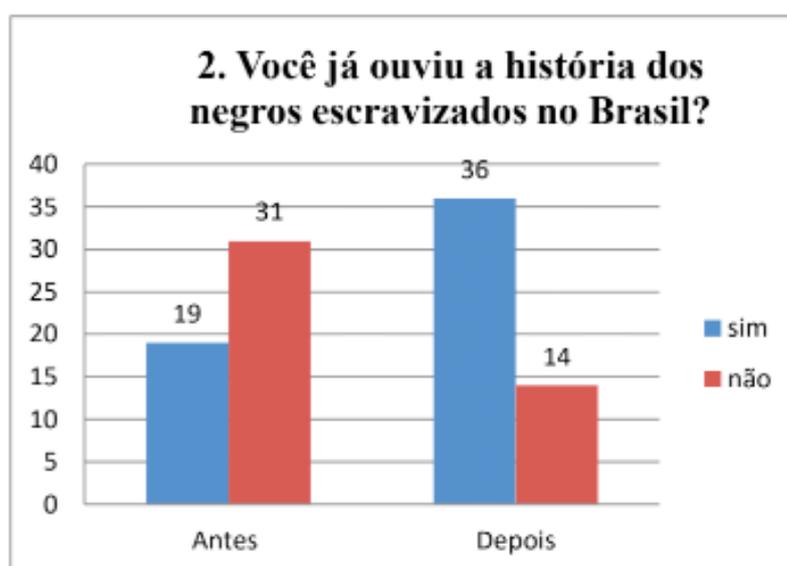


Gráfico 6: Você já ouviu a história dos negros escravizados?

É importante a introdução da cultura afro-brasileira no ambiente escola para quebrar paradigmas culturais que tornam a cultura dita erudita como o padrão a ser

trabalhado na escola. A cultura da classe popular, no caso da amostra do trabalho, acultura negra, torna-se essencial no ambiente escolar na questão da representatividade e protagonismo dos educandos.

Na sociedade, a escola acaba por valorizar a cultura dominante em seu conteúdo, o discente da classe dominada não reconhece sua cultura e a mesma é tida como errada (SOARES, 2008). Assim, o trabalho trouxe para dentro das aulas a cultura negra que por diversas vezes só é celebrada em dias comemorativos específicos, mesmo tendo a Lei 10.639/03 que torna obrigatória o ensino da história africana dentro das escolas.

A terceira pergunta foi relacionada ao discente e sua família. Na primeira aplicação do questionário, quarenta e quatro discentes afirmaram ter pessoas negras na família, esse número aumentou na aplicação do questionário após as atividades das aulas. Dos cinquenta discentes que compõem a amostra, quarenta e seis afirmaram ter pessoas negras na família.

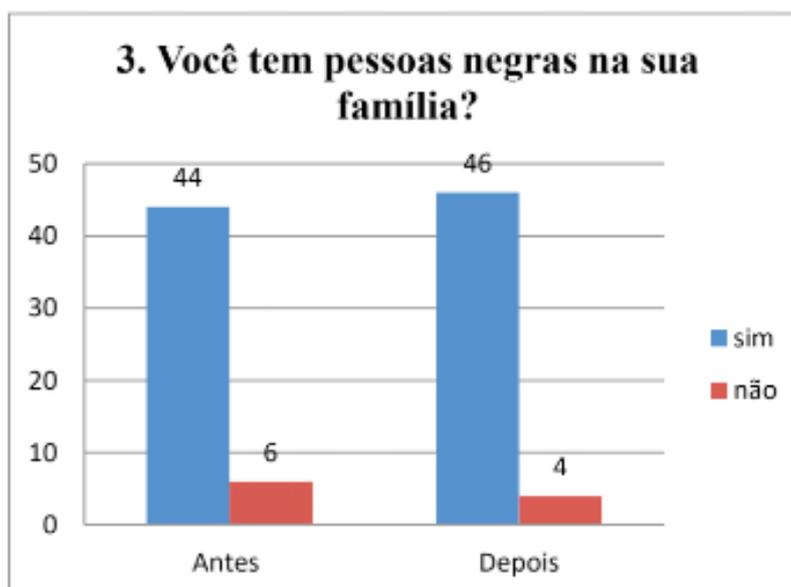


Gráfico 7. Você tem pessoas negras na sua família?

Analisando o gráfico anterior, percebe-se um aumento de dois discentes em relação à afirmativa de negros em sua família. Trabalha-se com a possibilidade de devido a aplicação das aulas com a temática afro-brasileira, este discente passou a reconhecer seus familiares e a si próprios como negros.

A pergunta número três do questionário tem duas partes. A segunda parte está relacionada ao número de familiares negros pertencentes aos discentes que marcaram positivo nesta questão. Também houve aumento no número de familiares, utilizamos como argumento a mesma possibilidade usada anteriormente, representatividade gera reconhecimento.

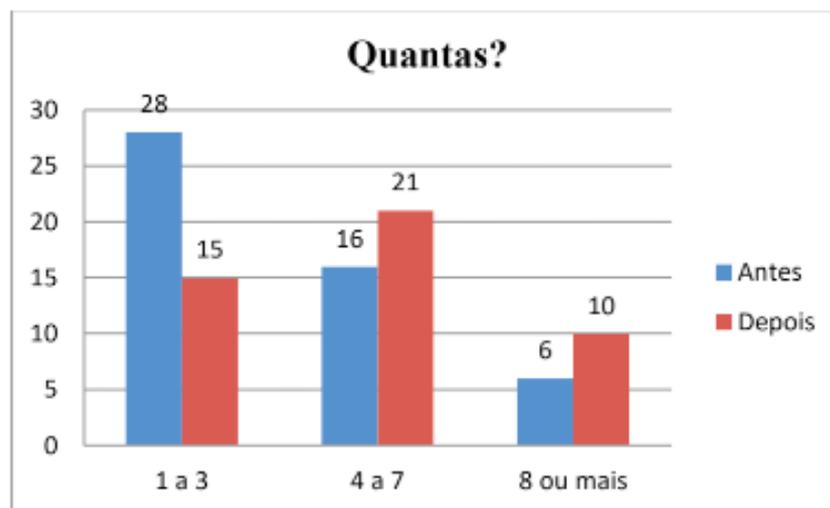


Gráfico 8. Quantas?

CONCLUSÃO

O trabalho trouxe questões relacionadas com a cultura afro-brasileira dentro das aulas de Educação Física. O questionário aplicado e as aulas desenvolvidas tiveram como premissa a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, trazendo essa temática para dentro da disciplina.

Dentre as descobertas realizadas, o trabalho corrobora com os autores que afirmam que é importante o currículo ter em suas estruturas aspectos referente a questões sócio-culturais dos discentes e comunidade escolar.

Com relação ao objetivo de investigar as contribuições de um currículo afrocentrado nas aulas de Educação Física para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi contemplado, pois se observou que a representatividade negra nas aulas colaborou de forma positiva para os discentes, o que pode ser comprovado nas repostas do questionário. Durante toda aplicação das aulas os discentes mostravam-se entusiasmados em estarem aprendendo algo da cultura afro-brasileira e se identificando com as mesmas.

Ao analisar as contribuições desta temática dentro das aulas de Educação Física, foi percebido com facilidade a importância do fator representatividade dentro dessa proposta. Candau (2008) afirma: “O ‘empoderamento’ começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”. p 54

Assim, o currículo afrocentrado dentro da disciplina Educação Física cumpriu seu papel de construção de conhecimento acerca a cultura afro-brasileira e empoderamento frente aos discentes da E. M. Manuel de Abreu, a partir do momento que estes discentes e a cultura que os representa tornaram-se centro do processo educativo. A apresentação das atividades relacionadas coma cultura afro-brasileira fez com que estes discentes passassem a reconhecer a si e a seus familiares como negros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática histórica e cultural afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília 2003. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm >. Acessado em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004. Disponível em:< <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acessado em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.** Rio de Janeiro: CEPESC, 2007. Disponível em:< http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf>. Acessado em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acessado em: 20 ago. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, culturais cotidianos e práticas pedagógicas **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CAPOEIRAEXPORTS. Disponível em:< <https://capoeiraexports.blogspot.com.br/2011/01/maculele-origem-e-historia.html> > Acessado em: 10 nov. 2017.

CUNHA, Débora Alfaia . **Brincadeiras africanas para a educação cultural / Débora Alfaia da Cunha.** Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DOSSIÊ IPHAN 5, **Jongo do Sudeste.** Brasília: 2007. Disponível em:< http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf>. Acessado em: 10 nov. 2017.

FILHO, Lino Castelani. **Educação Física no Brasil – A história que não se conta.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MACUL, Marcus Vinícius Santana. CAPOEIRA: LUTA DE RESISTÊNCIA À VIOLÊNCIA. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ - 2º Seminário - Ano 2008.** Disponível em:<<http://www.ufrj.br/seminariopsi/2008/boletim/pdf/Artigo%20Marcus%20Macul.pdf>>. Acessado em: 10 nov. 2017.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acessado em: 20 dez. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Ed.2. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, André Luiz Teixeira Reis. **Educação Física e Capoeira – Saúde e Qualidade de Vida.** 2 ed. Brasília: Thesaurus, 2010.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais de um currículo afrocentrado. **Revista África e africanidades** – ano 3- n. 11 novembro, 2010. Disponível

em:< www.africaeafrikanidades.com Acessado em: 20 nov. 2017.

SOARES, Carmen Lucia. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2008.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS DE EXCLUSÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Sabrina Araujo de Almeida

IFRJ - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – campus Nilo Peçanha/ UNESA Universidade Estácio de Sá- Rio de Janeiro/RJ

Bruno Viviani dos Santos

UNESA – Universidade Estácio de Sá/SEEDUC Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/RJ.

Pedro Humberto Faria Campos

UNESA – Universidade Estácio de Sá - Rio de Janeiro/RJ

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo investigar as representações sociais de professores da educação infantil sobre as práticas exercidas na escola comum com alunos com Transtorno do Espectro Autista. Tal questão foi pautada na investigação sobre as representações sociais de professores da escola inclusiva e suas tarefas. *A Teoria das Representações Sociais foi utilizada como referencial teórico por ser considerada uma teoria que nos permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social. Desta forma, participaram da pesquisa 155 sujeitos, com idades entre 20 e 60 anos, de João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG, Barra do Piraí/RJ e Piraí/RJ. A abordagem metodológica tem como base a*

Abordagem Estrutural, que procura no discurso dos sujeitos, elementos que justifiquem as práticas exercidas no contexto escolar. Quanto aos instrumentos, no primeiro momento, foi realizado um grupo focal, com o intuito de identificar as práticas mais frequentes entre os professores. Em seguida, foram aplicados 155 inventários com 40 práticas sugeridas pelos professores no grupo focal, divididas entre práticas exercidas por professores especialistas, da escola comum e por ambos. Por fim, foram criadas sete categorias para organizar os dados, concluindo que os professores da escola comum se apoiam na ideia de que exista a necessidade de atuação de professores especialistas para atividades específicas de adequação e adaptação, mas ao mesmo tempo reconhecem a necessidade de construir novas práticas, ao admitirem a existência de processos de exclusão no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais, Transtorno do Espectro Autista, Educação Inclusiva, Práticas educativas.

ABSTRACT: This study aimed to investigate the social representations of teachers of early childhood education about practices practiced in the common school with students with Autism Spectrum Disorder. This question was based on the research on the social representations of teachers of the inclusive school and its tasks.

The Theory of Social Representations was used as a theoretical reference because it is considered a theory that allows us to understand the normative dimension and the processes of transformation of the knowledge shared by a given group about social reality. In this way, 155 subjects, aged between 20 and 60 years old, participated in the study of João Pessoa / PB, Juiz de Fora / MG, Barra do Piraí / RJ and Piraí / RJ. The methodological approach is based on the Structural Approach, which seeks in the subjects' discourse, elements that justify the practices practiced in the school context. As for the instruments, in the first moment, a focus group was carried out, in order to identify the most frequent practices among teachers. Next, 155 inventories were applied with 40 practices suggested by the teachers in the focus group, divided between practices practiced by specialist teachers, the common school and both. Finally, seven categories were created to organize the data, concluding that the common school teachers rely on the idea that there is a need for expert teachers to perform specific adaptation and adaptation activities, but at the same time recognize the need to build new practices, admitting the existence of processes of exclusion in the school environment.

KEYWORDS: Social Representations, Autism Spectrum Disorder, Inclusive Education, Educational practices.

1 | INTRODUÇÃO

Ao falarmos de Educação para todos, necessariamente abordamos o conceito de exclusão e sua relação com a inclusão escolar, devido à interdependência entre os termos, pois a exclusão é evidente no processo de aceitação do outro, principalmente no que tange a inclusão na escola comum de alunos considerados diferentes, além de recorrer ao trabalho do professor e ao papel deste no presente processo.

Durante a história do reconhecimento e atendimento à pessoa com deficiência observa-se que, as práticas exercidas giram em torno do extermínio e abandono, passando pelo cuidado e caridade e, atualmente, a busca por uma sociedade inclusiva.

Desta forma, para a realização do atendimento pedagógico destinado a esta população, foi construída uma modalidade de atendimento denominada Educação Especial, que passa a reconhecer que as pessoas com deficiência são capazes de aprender, criando diferentes estratégias e envolvendo-as no processo de escolarização. A partir de tal iniciativa, percebe-se a capacidade de aprendizagem de muitos alunos, antes considerados “incapazes de aprender”, fato decisivo para a construção do modelo pedagógico de atendimento, centrado nas possibilidades do sujeito; substituindo o modelo médico, centrado na doença.

Neste cenário é que está alicerçado o presente trabalho, chamado por Moscovici (2012) de pano de fundo de uma investigação social que procura mostrar ao leitor a trajetória da pessoa com deficiência, desde a elaboração de serviços para o atendimento em Educação Especial até a busca por uma Educação Inclusiva de fato, fazendo uma análise da relação entre inclusão e exclusão no processo de escolarização do sujeito.

O referido estudo também busca analisar as práticas vivenciadas na escola comum pelos professores, e a inclusão do aluno com o Transtorno do Espectro Autista, que transita tanto pela deficiência, quanto pela questão neuropsicológica.

Atualmente, tal tipo de transtorno é considerado uma deficiência, com comprometimentos severos de “comunicação verbal e não verbal usada para a interação social”, além de “ausência de reciprocidade social” e “falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento”, de acordo com o artigo 1º da Lei 12.764/2012 - Lei Berenice Piana, que instituiu uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

Um estudo preliminar sobre pesquisas realizadas com o foco nas representações sociais da Educação Inclusiva deu início ao presente trabalho, pois, após análise, constatou-se que, segundo os resultados descritos nos trabalhos, o discurso dos professores sobre a educação inclusiva permanece centrado em torno das questões afetivas como: caridade e amor. Tais resultados passam a justificar a criação de práticas diferenciadas para o atendimento da pessoa com deficiência na escola comum, mostrando que ainda não conseguimos superar o modelo médico centrado na “doença” e que ainda existem questões a serem analisadas que impedem a utilização de um modelo pedagógico, centrado nas “possibilidades”, no processo de escolarização de pessoas com deficiência.

A teoria utilizada como base para o referido estudo é a Teoria das Representações Sociais, considerada uma teoria que nos permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social.

O presente estudo e pesquisa tiveram como objetivo investigar as representações sociais de professores da educação infantil sobre as práticas exercidas na escola comum com o aluno autista em situação de inclusão, a partir da realização da investigação sobre as representações sociais das tarefas que elucidam as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, nos municípios de Barra do Piraí/RJ, João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG e Piraí/RJ.

Diante do exposto, procurou-se constatar a possibilidade de encontrar no imaginário social de professores as percepções sobre o aluno autista, revelando através do desafio verbalizado o medo, o desconhecimento e o despreparo.

Outra questão importante a ser considerada é o levantamento de questões referentes às práticas desenvolvidas na escola comum e a hipótese de que estas ainda estejam carregadas de atitudes que revelam processos de exclusão presentes na inclusão educacional, tendo como base as representações sociais que o professor tem sobre as práticas exercidas no ambiente escolar e o seu papel na construção destas.

Temos que registrar que tais questões partem da premissa de que não produzimos representações sociais de qualquer fenômeno, somente aqueles que nos incomodam, nos forçam a um posicionamento e nos remetem a partilhar saberes. Neste sentido,

é imprescindível que os estudos de representações sociais investiguem as raízes da exclusão a partir das práticas cotidianas, como objeto que caracteriza a diferença, pautados em conceitos que tomam conta do universo escolar como a diversidade, educação inclusiva e inclusão educacional.

A escola, em uma perspectiva inclusiva, tem o papel fundamental de ultrapassar o conhecimento científico e os conteúdos escolares, visando desenvolver o aluno como um todo, através de suas possibilidades e capacidades.

A partir de então é possível pensar em práticas relacionadas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista neste contexto, com sua dificuldade de interação, crises de birra, estereotípias, ou seja, diferente dos demais, exigem outra abordagem neste contexto.

Por muito tempo o Autismo foi reconhecido como um distúrbio que causava o isolamento do indivíduo e o mesmo era “aprisionado pelo seu próprio mundo”, sendo difícil qualquer iniciativa de entrar neste universo tão particular. Desta forma, a prática de segregação era algo natural entre as famílias de crianças com TEA, pois estas eram mantidas em casa, escondidas, ou participavam de “tratamentos e treinamentos” em instituições especializadas. Atualmente, boa parte das instituições que trabalham com pessoas com TEA são constituídas por iniciativas de pais e familiares que por muito tempo “vagaram” entre instituições que, por desconhecimento de tal transtorno, não conseguiam oferecer o atendimento necessário a esta clientela.

No caso das questões que acometem o desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista, é possível citar a presença de alguns fatores preponderantes observados na criança como: incapacidade de se relacionar com os outros, atraso na aquisição da linguagem, comprometimento na comunicação por conta deste atraso, dificuldades na interação social, ecolalia, fenômenos ritualísticos e compulsivos, assim como os movimentos repetitivos denominados estereotípias (RIVERA, 2007, p.339).

A presente pesquisa utiliza como base metodológica a Abordagem Estrutural na investigação das representações sociais sobre as práticas presentes, no contexto escolar e os processos de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista.

A partir da elaboração do presente trabalho constata-se a importância da pesquisa em Teoria das Representações Sociais, principalmente no que tange o contexto educacional, pois é neste contexto, que travamos nossos primeiros contatos com os grupos aos quais pertencemos e suas peculiaridades.

Conforme afirma Jovchelovitch (1996, p.55) “a teoria das representações sociais pode ser um poderoso instrumento para o desenvolvimento de uma conceitualização clara do jogo entre indivíduo e sociedade”. Desta forma, a análise das tensões e transformações da escola nos fornece ferramentas para que este jogo tenha sentido, e seja compreendido como parte do desenvolvimento individual e social dos sujeitos.

Assim, surge a vertente sociológica da psicologia social, mais conhecida como psicossociologia. Nessa concepção, o indivíduo é visto como ator social, produto e produtor no meio social, e, por isso, considerado agente da produção de saberes

sobre o mundo.

Em seguida, com Moscovici, o estudo da Teoria das representações sociais toma caminhos ligados à Psicologia, onde procura compreender os processos de comunicação e como estes se originam entre os indivíduos, abordando questões referentes ao estudo da psicologia e sociologia, portanto dando sentido psicossocial à mesma.

As Representações Sociais são conhecimentos produzidos pelos seres sociais em dado momento histórico, a partir do contato com um fenômeno carregado de saberes, crenças, valores, julgamentos, scripts, entre outros.

2 | METODOLOGIA

O objetivo deste estudo foi investigar se existem novas práticas sendo forjadas no contexto escolar e se estas podem ser reconhecidas como práticas inclusivas ou se ainda têm como base a noção de exclusão.

A princípio foi realizado um estudo experimental, a partir da construção de um grupo focal, realizado no município de Pirai/RJ, mais especificamente no Jardim de Infância Maia Vinagre, localizado no Distrito de Santanésia.

O grupo focal contou com a participação de seis professores da Educação Infantil, divididos em cinco participantes do sexo feminino e um do sexo masculino, todos profissionais da Educação Infantil do município, da rede pública, com idades entre 37 e 50 anos, com formação em diferentes níveis de ensino: ensino médio (curso normal), graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Segundo os resultados, a partir da realização do grupo focal, os professores admitiram a presença de práticas diferenciadas e específicas para o aluno com TEA na escola comum, colocando certa diferença entre o trabalho do professor e do professor especialista.

Posteriormente, os dados obtidos no grupo focal foram analisados e serviram como base para a confecção de um inventário de práticas, aplicado posteriormente para todos os participantes da pesquisa.

Assim, as práticas foram divididas de acordo com demandas pedagógicas e de cuidado, relatando a “agressividade dos alunos” e a “falta de conhecimento” sobre tal transtorno como fatores que impedem o desenvolvimento de ações inclusivas no ambiente escolar. Por outro lado, os professores citaram práticas cotidianas consideradas comuns em todas as escolas, mas que sinalizam a construção de adaptações para os alunos com TEA, além de admitirem que não estão “preparados” para a realização destas.

Neste sentido, o professor admitiu a falta de preparo para o trabalho mais específico e, que de acordo com as práticas diferenciadas exercidas na escola, sofre com o julgamento de colegas a partir de comentários como “o professor está perdendo

as rédeas da situação”, por conta de crises de birra presenciadas nos corredores da escola, por conta da falta de informação dos mesmos.

Quando questionados sobre a permanência na escola, e se deveria ser estipulado um horário diferenciado para alunos considerados diferentes, os professores responderam que não, mas que o quantitativo de alunos deveria ser revisto.

Neste contexto percebe-se que, quando o professor admite não existir a necessidade de um horário diferenciado, mas sim uma mudança nas “regras da escola” quanto ao número de alunos, sentimos uma sutil transferência da responsabilidade sobre o “insucesso” do processo de inclusão para a instituição escola e suas normas pré-estabelecidas. O professor tem receio de que, ao admitir condutas diferenciadas, pode estar corroborando com práticas de “exclusão”.

Com relação às características do aluno com TEA na escola comum, os comentários giraram em torno de um “controle” do aluno de acordo com rotinas e atividades específicas, refletindo a ideia de que se o “aluno fica quietinho e não perturba” as atividades acontecem de forma satisfatória, reconhecendo que, por vezes, atrapalha ter um aluno de inclusão em sala.

Neste íterim, quando questionados sobre um perfil diferenciado de professor para o trabalho com TEA, todos afirmaram não existir esse profissional, mas que em contrapartida, para que sua prática docente seja satisfatória, necessita ser “capacitado”, muito responsável e dedicado. Isso mostra novamente o quanto o professor se preocupa em não expressar a exclusão em seu discurso e como ele se policia para demonstrar o que realmente pensa com receio de julgamentos.

Na questão de número seis, com relação ao “dar conta do aluno com TEA”, o grupo afirma que não é possível dar conta de práticas específicas no contexto escolar, sem formação diferenciada e apoio técnico. Em seguida, falam sobre o suporte técnico necessário para o atendimento desta clientela, colocando algumas características específicas do Transtorno vivenciadas na escola.

Neste estudo exploratório os professores foram questionados quanto às práticas exercidas em sala de aula com alunos com TEA, ou seja, esperava-se que o discurso colhido mostrasse quais eram as angústias e até que ponto os professores reconheciam suas práticas como inclusivas, além colher dados para a composição de uma nova etapa da pesquisa.

Na segunda fase do estudo, a partir da aplicação e análise do grupo focal, foi realizado um levantamento sobre as práticas citadas no momento da atividade e, em seguida, a seleção destas com o objetivo de elencar as mais comuns encontradas no contexto escolar.

Logo após a avaliação das práticas levantadas no grupo focal, foi construído o inventário com 40 práticas. Quanto à aplicação do inventário foram sugeridas 40 práticas, para que os professores escolhessem dentre estas as 10 julgadas mais relevantes para o trabalho com alunos com TEA na escola comum e desenvolvidas pelo professor da escola comum, além da escolha de outras 10 práticas julgadas

relevantes para o trabalho do “professor especialista” no mesmo espaço. O professor especialista sugerido no instrumento pode ser considerado como o profissional de educação especial, que desenvolve ações de intervenção e acompanhamento na escola comum através do AEE, Coensino ou na figura de cuidadores, mediadores e bidocentes.

Quanto à aplicação do instrumento, participaram desta fase de estudo 155 sujeitos, distribuídos da seguinte forma: 44 em Barra do Piraí, 49 em Juiz de Fora, 24 em João Pessoa e 38 em Piraí, com idades entre 20 e 60 anos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram divididos em sete categorias, conforme a descrição abaixo:

Categoria 1 - relacionada ao conhecimento e a formação docente: os professores marcaram práticas relacionadas à busca de conhecimento sobre o TEA, a partir de cursos de formação continuada, o estudo sobre as características do aluno com TEA e a participação da equipe multidisciplinar em parceria com o professor; reconhecendo que este conjunto de práticas deve ser desenvolvido por ambos os professores, tanto o especialista quanto o da sala regular, além de considerar a inclusão dos alunos com TEA um desafio que necessita ser conhecido independente da função exercida pelo professor.

Categoria 2 - práticas comuns da sala de aula regular, relacionadas às questões que marcam a institucionalização do serviço educacional: os professores, em sua maioria, reconheceram as práticas cotidianas como de responsabilidade do professor da escola comum, sem envolver o professor especialista, enquanto a participação em reuniões de pais eles admitiram ser função de ambos.

Categoria 3 - práticas relacionadas aos componentes afetivos: os professores reconheceram estas como práticas que devem ser exercidas por ambos os professores, reforçando o pensamento de que o aluno deve ser “abraçado” por todos os atores envolvidos no processo de inclusão.

Categoria 4 - práticas cotidianas relacionadas ao aproveitamento escolar: os professores admitiram a necessidade de parceria entre os dois profissionais, sendo esta a função dos dois profissionais.

Categoria 5 - práticas específicas do trabalho com aluno com TEA na escola comum: foi marcada pelas atribuições reconhecidas pelos professores como de responsabilidade somente ao professor da sala regular, referentes a adaptação do espaço físico, a elaboração das atividades específicas, a responsabilidade em fazer o aluno aprender e ser independente bem como a realização de intervenções na turma visando a aceitação do aluno com TEA frente às rotinas escolares.

Categoria 6 - práticas relacionadas ao cuidado e segurança dos alunos com TEA: a pesquisa mostra que não foram práticas escolhidas de forma expressiva pelos

professores para caracterizar o trabalho com estes alunos.

Categoria 7 - práticas consideradas de atendimento específico do aluno com TEA: observou-se que as práticas determinadas pelo maior conhecimento sobre o aluno com TEA e consideradas mais específicas, foram sugeridas pelos professores como características do trabalho do professor especialista.

A partir da análise das categorias acima, podemos inferir que o professor da escola comum reconhece a necessidade em construir práticas diferenciadas além de admitir o seu papel em desenvolver estas práticas, assim admite a função do professor especialista e sua importância no desenvolvimento de questões específicas que podem ser perfeitamente desenvolvidas em parceria no contexto escolar.

Outra questão que chama atenção nos resultados da pesquisa é o início de uma mudança de pensamento do professor sobre a inclusão, pois as impressões que ele possui sobre o aluno especial é organizada a partir do reconhecimento deste pela sociedade e seu percurso formador até então pautado na segregação. Sinaliza que, por mais que este aluno não fizesse parte do ambiente no qual o professor exerce suas práticas, atualmente existe um movimento alicerçado em políticas públicas, movimentos sociais e questões ideológicas, que inclui este aluno com suas dificuldades, mesmo reconhecendo a escola como um espaço construído com base em práticas antigas de reprodução e segregação, constatando suas dificuldades na construção de novas práticas.

4 | CONCLUSÕES

Neste contexto foi necessário analisar diferentes aspectos relacionados aos processos de inclusão/exclusão vivenciados no contexto escolar. O primeiro aspecto tem suas origens na modalidade de Educação Especial, presente nas propostas de inclusão tendo como base as práticas diferenciadas com alunos considerados “deficientes”, pautada em políticas públicas que garantam a eficácia dos processos, confundida como uma pseudo-educação inclusiva. Segundo a análise da referida modalidade foi possível perceber que esta ainda transita entre o modelo médico de atendimento e o atendimento pedagógico, onde as questões referentes ao laudo e ao atendimento de um especialista são fatores significativos e que permeiam o processo de escolarização.

Outro aspecto relevante é o estudo sobre as representações sociais das práticas docentes exercidas no ambiente escolar no que tange os processos de inclusão/exclusão, pois estudos sobre as representações sociais da inclusão e educação inclusiva ainda mostram uma visão romantizada presente no discurso dos professores, onde os elementos com maior frequência são baseados em componentes afetivos como amor, carinho, dedicação e compromisso; assim como os resultados encontrados em trabalhos sobre as representações sociais de professores dos anos iniciais sobre

o trabalho docente.

Desta forma, partindo desta observação, quando questionados sobre as práticas exercidas com alunos com TEA, os professores admitem existir um outro trabalho, diferente do que os professores costumam exercer, que exige afeto, atenção constante, que demanda maior esforço, por isso ser um desafio contínuo. Isso não quer dizer que o professor nos mostra práticas contraditórias, mas sim práticas consideradas de valor ambivalente, pois ele acredita na inclusão, mesmo assumindo que a função de fazer o aluno aprender pode ser da escola ou de outro colega especializado, mas não dele.

Portanto, para os professores da escola comum, a inclusão de alunos com TEA é algo novo, desconhecido, por isso trabalhar com este aluno não faz parte das experiências cotidianas do mesmo, por existir, por muito tempo, um lugar específico para esta clientela, devido aos seus aspectos semelhantes à “Esquizofrenia”, considerado pelo senso comum como um território destinado às doenças mentais. Enfim, admitir a diferença pautada na ineficiência ou não-aprendizagem é diferente de estar no mesmo espaço que pessoas consideradas “fora de controle”, comparadas às situações de crises e estereotípias.

A forma com a qual o atendimento é construído na escola comum, denomina as práticas direcionadas ao aluno com TEA, que geralmente estão carregadas de exclusão, por terem como foco o cuidado, onde o profissional de Coensino, que deveria ser um professor de educação especial, responsável pelo atendimento do aluno na escola regular, a partir de atendimentos e adaptações específicas, na maioria das vezes fica “por conta” daquele aluno. Durante as visitas para entrevistas e aplicação de instrumentos de pesquisa, pude observar o trabalho do profissional responsável por acompanhar o aluno com TEA e alguns permaneciam do lado de fora da sala de aula enquanto o professor estava desenvolvendo alguma atividade. Segundo Ferreira e Ferreira (2013, p. 34): “Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular. ”

O ambiente escolar, reconhecido como o que Moscovici (2011, p.17) chama de “contexto homogêneo”, por ser um “ambiente único e semelhante” a todos os envolvidos no processo de escolarização, estabelece normas e “critérios de juízo” comuns, responsáveis pelo controle social. Quando algo foge do considerado “normal” e aceitável pelo grupo, são gerados comportamentos que refletem os processos de exclusão, porque ao admitirem a existência das diferenças, estas são consideradas como obstáculos para os membros do grupo, ou seja, tendem a eliminar as diferenças e estabelecer fronteiras dividindo o grupo, por consequência excluem os indivíduos que recusam aceitar essa mudança.

Ao analisarmos o ambiente escolar e suas relações com o exercício da docência percebemos que as trajetórias de vida de muitos professores e alunos se misturam, são muitas histórias que se repetem culminando na falta de escolha pela profissão, por isso ser professor; questões de cunho afetivo de acordo com expressões como “levar a escola pra casa”, “pensar o que vai ser daquela criança”, ou simplesmente “agir

como mãe”; ou ainda as relações de força e resistência vividas com as famílias que por vezes são desinteressadas, tratam a escola como um “depósito”, desmerecendo o trabalho do professor, o que colabora para a desvalorização da profissão, pois se antes era a falta de reconhecimento financeiro, agora estes não têm ao menos o respeito da família.

A partir de iniciativas para a construção da inclusão, e a criação de políticas públicas para garantir aos indivíduos com TEA a oportunidade de participarem da escola comum, algumas iniciativas vão sendo concebidas, como a proposta de Coensino ou ensino colaborativo, mas, como é uma iniciativa recente de atendimento, cada município desenha suas formas de atendimento, com funções diferentes, onde algumas acreditam que a função pode ser vista a partir de medidas de cuidado apenas, deixando as estratégias de atendimento de lado. Os profissionais responsáveis por este atendimento são considerados: mediadores, bidocentes, profissionais de ensino colaborativo, auxiliares de sala, entre outros.

Assim, a falta de apoio se torna também elemento marcante no discurso dos professores, caracterizado pela falta de um mediador ou de uma sala de recursos que a exerça a função de ensinar, coisa que o professor não se sente preparado para fazer, pois a escola é reconhecida como um espaço de socialização para alunos com TEA, em contrapartida não consegue cumprir com a missão de ensinar, produzindo novos processos de exclusão neste contexto.

Tais estratégias propostas para a construção de ações inclusivas no ambiente escolar provocam, por vezes, a exacerbação da diferença, chamando mais atenção para a incapacidade, ou então fazem com que o professor não compreenda o seu papel no processo e construa a ideia de um apoio vindo de alguém também especial, capaz de suprir a sua incapacidade individual e que consiga fazer o aluno considerado diferente aprender, tornando os discursos sobre inclusão produtor e reproduzidor de novas práticas de sentido inclusivo, mas que acabam gerando também exclusões (KLEIN, 2010, p.16).

Enfim, para que a inclusão seja construída em bases sólidas é necessário não só prepará-la para receber o aluno diferente segundo a criação de atendimentos diversos, recursos e propostas inovadoras, é necessário rever o modelo de escola que temos atualmente e quais são as práticas que permeiam este espaço, reforçando o que Pacheco (2012, p. 26) afirma ser a necessidade primária para o sucesso da inclusão: “Para que se concretize a inclusão é indispensável a alteração do modo como muitas escolas estão sendo organizadas. Para que a inclusão passe a ser mais do que um enfeite de teses será preciso interrogar práticas educativas dominantes e hegemônicas.”

As práticas exercidas na escola reproduzem a exclusão a partir de suas metodologias de ensino e avaliação, na organização do sistema escolar, na divisão em série e segmentos, como também na organização do espaço escolar; sem levar em conta as mudanças que vivemos atualmente, mas admitindo que o aluno mudou e

que o mesmo chega cada vez mais com demandas que não deveriam ser tratadas no contexto escolar, como os mesmo dizem “*trazem uma mochila de casa*” recheada com questões sociais que também pertencem à escola, pelo fato desta ser reconhecida pelos próprios professores como um espaço de socialização.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf, acesso em 18/04/2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 05/09/2013.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FERRARI, Pierre. **Autismo Infantil: o que é e como tratar**. São Paulo: Paulinas, 2012
JOVCHELOVITCH, Sandra. **In defence of representations**. Journal for the theory of social behaviour, 1996, 26 (2). p. 121-135.

KLEIN, Rejane Ramos. **A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares**. In: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010 (p. 11-25).

MARTÍNEZ, Tomás Sola.; URQUÍZAR, Natividade López. Aspectos organizativos e funcionais da educação especial. In: ROYO, Maria Angeles Lou; URQUÍZAR, Natividade López. **Bases Psicopedagógicas da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 79-103.

MOSCOVICI, Serge. Dependência e controle social. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 13-27.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PACHECO, José. **Berços da desigualdade**. In: GOMES, Marcio. **Construindo as trilhas para inclusão**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 p. 23- 36.

RIVERA, Francisco Balbuena. **Breve revisión del autismo**. Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq., 2007, vol XXVII, nº 100, PP. 333-353.

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ

Ana Luiza Barcelos Ribeiro

Pós-Graduação em Cognição e Linguagem
UENF, Professora UNESA e FAMESC
Campos dos Goytacazes, RJ

Thamires Gomes da Silva Amaral

Pós-Graduação em Cognição e Linguagem UENF
Campos dos Goytacazes, RJ

Franciele Ramos da Costa Silva

Pós-Graduação em Cognição e Linguagem
UENF
Campos dos Goytacazes, RJ

Nadir Francisca Sant'Anna

Doutora e professora da Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem – UENF
Campos dos Goytacazes, RJ

Bianka Pires André

Doutora e professora da Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem – UENF
Campos dos Goytacazes, RJ

RESUMO: O número de crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino vem aumentando gradativamente durante os últimos anos, e isto aponta para a necessidade de formação docente capacitada para trabalhar com a diversidade. A proposta deste artigo é possibilitar reflexões sobre a realidade que se encontra a formação docente à luz da inclusão, no município de Campos dos Goytacazes/RJ. Embora leis e decretos venham sendo

elaborados para que a educação seja inclusiva e permita a todos uma aprendizagem efetiva. Para alcançar esse objetivo, primeiramente orientamos a um breve apanhado de leis, declarações e orientações que apontam a necessidade de trabalhar o presente tema com rigor e responsabilidade. Os procedimentos metodológicos foram de natureza qualitativa. Os resultados apontam a defasagem na abordagem do tema inclusão durante a formação docente e à carga horária que impede que o professor consiga realizar cursos de capacitação, o que nos leva a compreensão de fatores que dificultam a elaboração e aplicação de práticas pedagógicas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Educação Inclusiva, Legislação.

ABSTRACT: The number of children with disabilities enrolled in the system of regular school over the last few years has increased, and it indicates to the need for teacher training to work with diversity. The purpose of this article is to provide reflections on the reality of teacher education in light of inclusion, in the municipality of Campos dos Goytacazes / RJ. Although laws and decrees are being drawn up so that education be inclusive and enables everyone an effective learning. In order to achieve this goal, we first list a brief survey of laws, declarations and guidelines that point out the need to work on

this theme with rigor and responsibility. The methodological procedures were qualitative in nature. The results point to the lack of approach to the topic inclusion during teachers education and to the workload that prevents the teacher from being able to carry out training courses, which leads us to understand factors that make it difficult to elaborate and apply inclusive pedagogical practices.

KEYWORDS: Teacher education, Inclusive Education, Legislation.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com dados do Censo Escolar de 2017, o número de crianças matriculadas na educação especial, tanto no município de Campos dos Goytacazes/RJ, como no estado do Rio de Janeiro e no Brasil é crescente, o que nos aponta a uma situação alarmante relacionada a preparação dos profissionais e das escolas para receberem esse quantitativo de alunos da educação especial.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica definiram que:

[...] é delegado às escolas organizarem-se para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, matriculando todos os alunos e assegurando-os a um ensino de qualidade (BRASIL, 2001).

Com esse decreto, ficou definida a obrigatoriedade de organização escolar para os alunos da educação especial, a fim de que haja uma inclusão efetiva e de qualidade para todos os alunos.

A Constituição Federal de 1988, vigente no Brasil, em seu artigo 205 garante a educação como um direito de todo cidadão, bem como condições de acesso e permanência na escola e a oferta do atendimento educacional especializado sendo realizado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN no 9394/96) a qual preconiza que todos os sistemas de ensino têm que assegurar o direito de todos à educação, em seu capítulo V é ressaltado que:

[...] entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, art. 58)

E, aos professores, se faz necessário:

[...] especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, art. 59, inc. III).

Essas propostas têm como objetivo disponibilizar ambientes educacionais para todos, auxiliar atividades pedagógicas realizadas em sala de aula e acabar com a acepção dos indivíduos pertencentes a educação especial, como anteriormente instaurada no ambiente escolar.

Considerando a necessidade de práticas de ensino que atendam a todas as

pessoas em suas especificidades e nesse sentido o professor como aquele que tem contato direto com o aluno, a formação docente se tornou uma grande preocupação social e principalmente a formação docente na perspectiva inclusiva o que “denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a mesma cena com os sujeitos sem deficiência” (ROZEK, 2013, p. 137).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, passa então a ser definida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

Mattos (2011), aponta que, mesmo com o amparo destes documentos ainda é perceptível que existem carências na educação inclusiva.

Diante disso, fica claro que, pensar a educação especial requer o reconhecimento da importância a partir de todos os envolvidos, sejam eles, pais, familiares, escola, professores, mediadores, equipe pedagógica, políticos, governos, dentre tantos outros, a fim de que todo o processo acerca da educação especial não venha produzir um espaço distante do esperado, onde se exclui ainda que esteja objetivando se incluir.

Junto aos professores do município de Campos dos Goytacazes foi realizada uma pesquisa qualitativa buscando refletir sobre a sua formação em educação inclusiva.

2 | METODOLOGIA

No presente trabalho foi utilizada a metodologia de natureza qualitativa e se deu através de revisão bibliográfica e realização de questionário com a participação de professores do município de Campos dos Goytacazes/ RJ. Esta pesquisa teve início no segundo semestre do ano de 2017 e visa traçar o perfil dos educadores, das redes pública e privada, da educação infantil ao ensino fundamental, do presente município, além de buscar entender de que forma e em que período ocorreu o processo de aprendizagem de estratégias inclusivas dos mesmos.

O questionário foi construído de acordo Nogueira (2002), utilizando a ferramenta “Google Forms”, distribuído através do compartilhamento do “link” e respondido “online”, de forma anônima por 36 professores.

Neste município, de acordo com os dados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, atuam no ensino pré-escolar, 811 docentes, somando escola municipal, estadual, federal e privada. De igual forma, no ensino fundamental, atuam 4.288 e no ensino médio, 1.705. Com um somatório de 658 escolas no total e 97.598 matrículas, esses dados foram divulgados pelo Ministério da Educação - Censo Educacional do ano de 2015.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

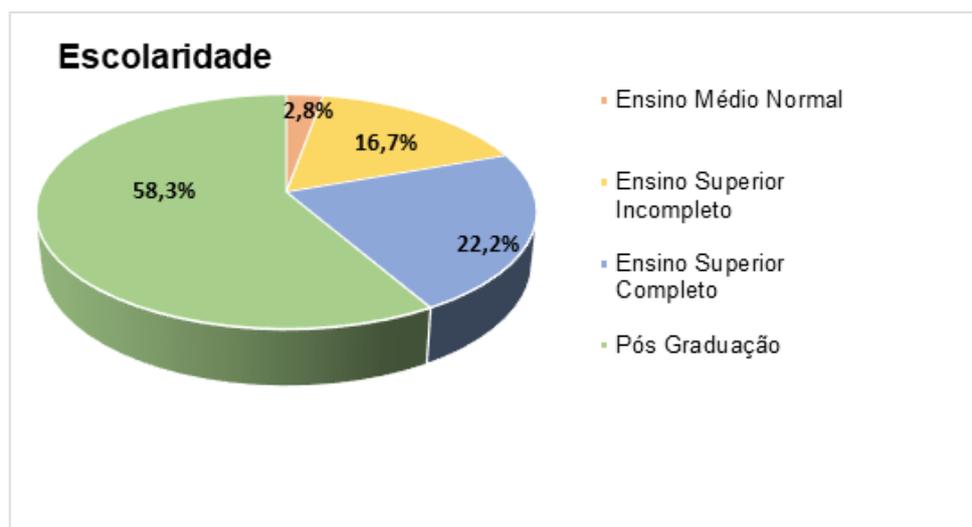


Gráfico 1: Nível de escolaridade dos professores

No Gráfico 1 verificamos que há professores apenas com nível médio, que provavelmente atuam na educação infantil e nos cinco primeiros anos de escolaridade como disposto na Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996 que trouxe a regulamentação da formação de professores na sua formação inicial em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62)

Os dados indicam que a maior parte dos professores pesquisados possuem pós graduação, o que aparece em consonância com as metas para o Plano Nacional de Educação que é de “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”(PNE 2014).

Mendes (2004) pontua ainda que:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227).

Para se obter sucesso na inclusão escolar os professores devem estar capacitados para atender a essa diversidade e que se tenha condições de trabalho, condições para fazer as adaptações físicas e materiais, assim como a oferta de formação continuada.

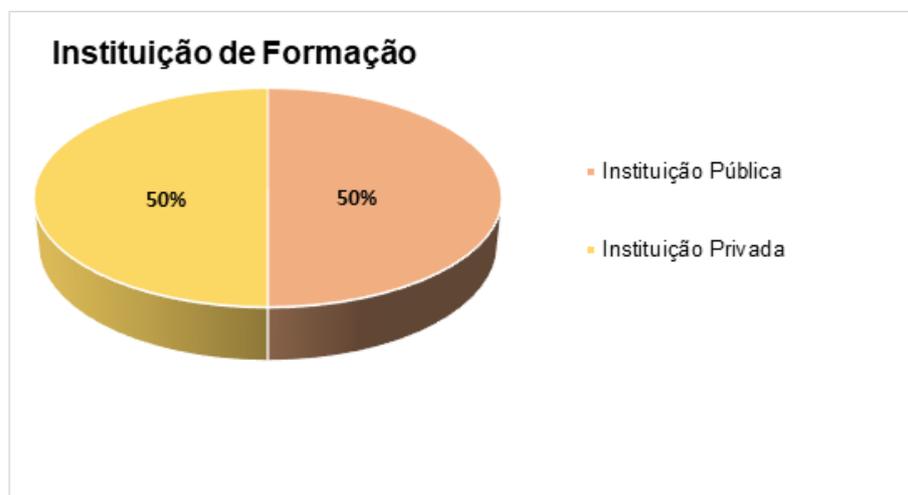


Gráfico 2: Instituição de formação dos professores.

Não há avaliação da qualidade dos resultados dos cursos de preparação docente, sejam eles públicos ou privados, pois suas formações têm sido tratadas como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional o país. Como os demais cursos superiores, eles são previamente autorizados e reconhecidos.

Ao relacionar o ano de formação e as instituições em que foram realizadas devemos levar em consideração que em 2009 foi formulada, no âmbito da CAPES/ MEC, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que favoreceu a formação em nível superior em universidades públicas, outro aspecto a ser considerado é a expansão do ensino na modalidade EAD, Educação a distância, onde em 2011 os cursos de pedagogia são os mais oferecidos por instituições privadas: 77,5% das matrículas (sobre 587 mil alunos), ao passo que nas outras licenciaturas as matrículas privadas somam 42,4% (sobre 672 mil estudantes). Do total de matrículas na pedagogia, 48% estão na educação a distância, enquanto a proporção de alunos nas outras licenciaturas a distância é de apenas 19%.

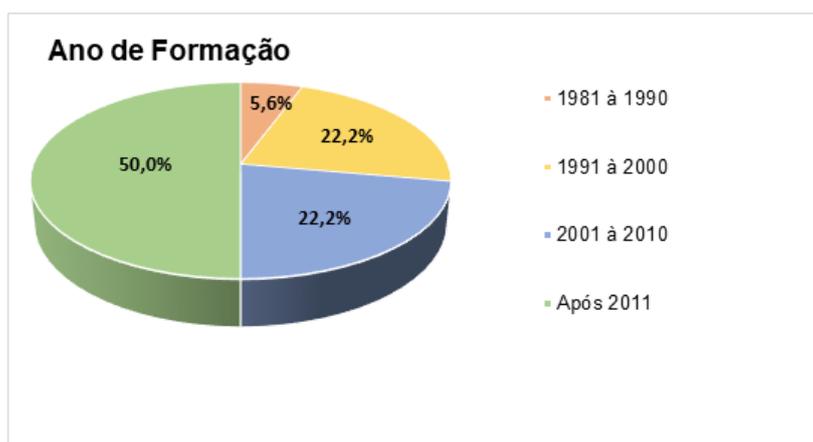


Gráfico 3: Ano de formação dos professores

No grupo de professores pesquisados há um número significativo de professores com formação após 2001, o que demonstra uma formação reflexiva em prol da inclusão levando em consideração a Declaração de Salamanca (1994), a LDB 9394 de 1996 e em sua formação inicial realizaram disciplinas voltadas para a educação inclusiva, visto que em 1994 foi homologado a PORTARIA N.º 1.793, onde:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Corroborando com essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de 2015 em seu Artigo 13 descreve:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A formação deve preparar a todos os professores para trabalhar com a diversidade, um professor reflexivo de sua prática assim como acrescenta Carvalho (2003, p.169):

Pensar na formação de professores não se deve ficar resumida a métodos de ensino, num pragmatismo que desconsidera a teoria e desvaloriza inclusive a construção de teorias, a partir da própria prática. Mas para esta construção, além da bagagem teórica, o professor necessita estimular sua capacidade crítica e reflexiva, para se perceber e agir como pesquisador.

A formação do professor se faz necessária para que ao se deparar com a diversidade esteja preparado para reformular sua prática e consolidar uma prática inclusiva

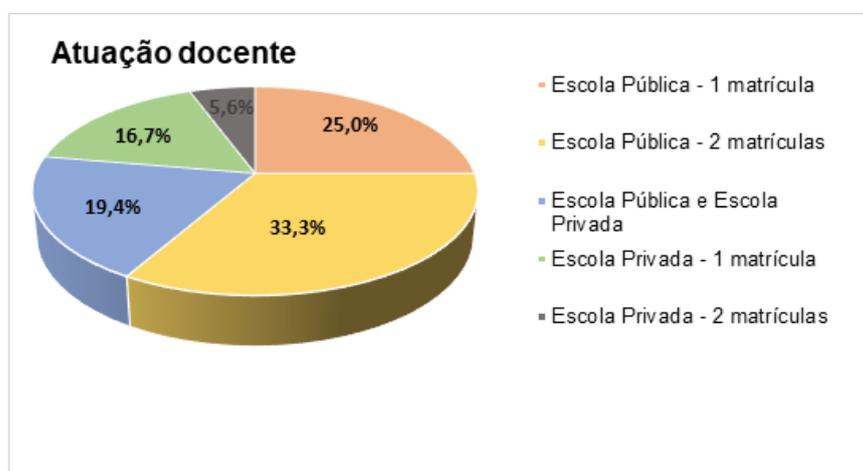


Gráfico 4: Número de matrículas dos professores e atuação em instituições públicas ou privadas.

Quanto aos dados obtidos no que tange a atuação docente observa-se maior número de professores atuando na rede pública o que não se mostra muito diferente daqueles obtidos em âmbito nacional de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2016:

75,6% dos docentes trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais. Do total de docentes, 20,6% atuam exclusivamente na rede privada. De modo que, 3,8% atuam tanto na rede pública quanto na privada (p.23)

O número de professores que atuam com duas matrículas é superior aos outros, o que pode acontecer em decorrência da má remuneração, conforme Gatti e Barretto (2009, p. 247) pontuam “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas”, sendo necessária assim trabalhar uma maior carga horária para aumentar a renda salarial.

Monlevade (2000, p. 279) também sugere que os baixos salários, à medida que levam o professor a aumentar a sua jornada de trabalho para compensá-los, impedem a formação continuada do docente, roubando-lhe o tempo necessário para sua, “realimentação profissional”.

O excesso de trabalho resulta ainda na falta de tempo para a formação continuada como concluiu Feitosa, Júnior e Carvalho (2010):

Com relação à falta de interesse de alguns professores em participar da formação continuada, se deve a sobrecarga de trabalho, stress da profissão, baixa remuneração, desvalorização do profissional da educação, condições precárias de trabalho, como ainda o descaso político em oferecer uma educação pública de qualidade e prioritária, entre outros fatores. (p.10)

A desvalorização profissional e o excesso de trabalho podem levar ao desinteresse pela formação continuada, o professor sobrecarregado fica sem tempo ou cansado para frequentar este tipo de formação reflexiva para a sua prática.

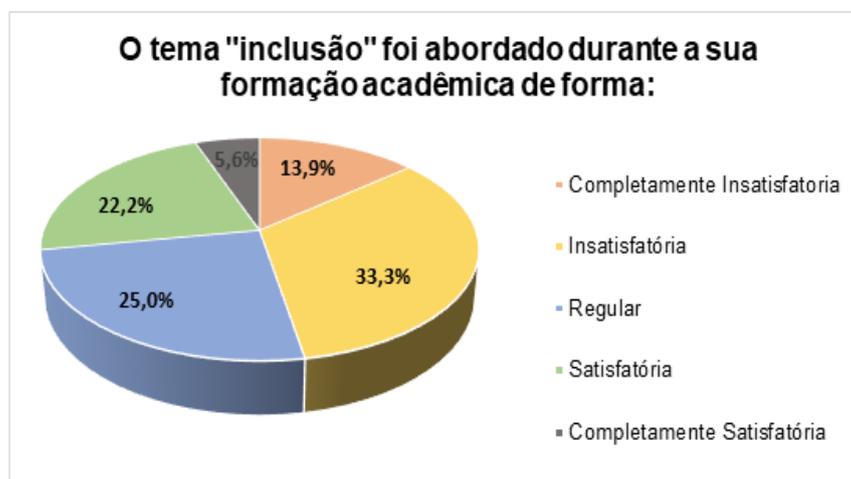


Gráfico 5: Abordagem quanto ao tema educação inclusiva na formação acadêmica dos professores

As respostas obtidas quanto à forma que o tema inclusão foi abordado durante a formação acadêmica (Gráfico 5), é bastante alarmante, pois Jesus e Effgen (2012),

apontam que embora exista uma política nacional de inclusão, a forma como ela é abordada vai depender do conhecimento dos profissionais da educação sobre o assunto. Martins (2012) destaca que:

Dentro de uma perspectiva de ampliação dos sistemas, com vistas não apenas ao crescimento quantitativo de matrícula, mas também à melhoria do sistema escolar, necessário se faz, entre outros aspectos, o aprimoramento do sistema de gestão, da atuação dos profissionais e do processo de ensino e aprendizagem. (MARTINS, 2012, p.28)

Sobre a formação dos professores acerca da inclusão utilizaremos as contribuições de Mantoan (2006) que afirma que os currículos dos cursos de formação precisam sofrer alterações para que os professores aprendam a lidar com a diversidade, “a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (Manton, 2006, p.55).

Para minimizar essa carência na formação inicial dos professores a Secretaria de Educação do município de Campos dos Goytacazes /RJ, através do setor multiprofissional e de Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza cursos de capacitação em “Sistema Braille”, “Soroban”, “O aluno com surdez e a sala regular”, Música na Inclusão Escolar: uma abordagem musicoterapêutica e psicomotora” para todos os professores oriundos da rede municipal de ensino em resposta ao Artigo 62 da LDB 9394 de 1996 que diz:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Goldberg realizou, em 2005, uma pesquisa acerca das expectativas dos professores diante da possibilidade de inclusão de alunos especiais em suas classes e, como resultado, foi exposto que os professores manifestaram certo medo e ansiedade frente ao laudo trazido pelo aluno, mais do que à criança em si. A resistência de muitos professores ao se depararem com alunos diferentes do padrão, se dá muito pela falta de conhecimento, que, por vezes, não é adquirida nem em sua formação acadêmica nem posteriormente a ela, com isso, acabam apresentando ideias distorcidas a respeito do assunto.

4 | CONCLUSÕES

Neste trabalho, apresentamos um breve histórico acerca da lei que assegura a inclusão dos alunos na rede regular de ensino, destacando a formação docente dos educadores atuantes no município de Campos dos Goytacazes – RJ.

Diante do exposto acima, concluímos que a formação dos professores nas últimas décadas tem sofrido modificações relevantes, mesmo que ainda insuficientes, a fim de atender as demandas legais e o conseqüente aumento do número de matriculados

com deficiência na rede regular. Dito isso, ressaltamos que o tema inclusão nos cursos de formação analisados, ainda é muito pouco estudado.

A inclusão de todos os alunos requer uma formação docente de qualidade e, se faz necessário que seja de forma continuada para que possa atender a diversidade de alunos da educação inclusiva respeitando suas respectivas particularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria 1793**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Educacional 2015**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/pesquisa/13/0?indicador=5924>> Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011**. Brasília: MEC/ INEP/DEED, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 1 jul. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília/DF. 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FEITOSA, C. JÚNIOR, J.L.M.; CARVALHO, S.C.S. A formação continuada: por que professores da rede pública não participam de formação continuada? Algumas reflexões sobre a práxis docente. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, GO, 2010.

GATTI, B. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas**: Conexões,

possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. (Org). *O professor e a educação inclusiva – Formação, práticas e lugares*. Bahia: EDUFBA, 2012. p. 17-24.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo. Moderna. 2006

MARTINS, L. A. R. **Reflexões de professores com vistas à educação**. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. (Org). *O professor e a educação inclusiva – Formação, práticas e lugares*. Bahia: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011.

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar**. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MONLEVADE, J. A. C. Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. 315 f. **Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.**

NOGUEIRA, R. *Elaboração e Análise de Questionário: Uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real*. Rio de Janeiro. **UFRJ/ COPPEAD**. 2002.

ROZEK, M. **As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores**. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 115-120, jan./abr. 2013.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO

Sandra Lia de Oliveira Neves

Juiz de Fora - MG

RESUMO: As políticas públicas voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência são questões que fazem parte do contexto escolar da atual sociedade, e requerem atenção especial, para que se possa criar um sistema educacional que atenda as necessidades desses alunos e possibilite a inclusão de todos no âmbito das instituições de ensino. Esta pesquisa teve por finalidade o estudo do processo de implementação das ações educacionais de inclusão dos alunos com deficiência, na Rede Municipal de Educação de um município do Estado de Minas Gerais, do Ensino Fundamental I, a fim de avaliar as ações que contribuem para a implementação da educação inclusiva que oportuniza a todos o direito de igualdade de oportunidades. A metodologia teve como base a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Os resultados obtidos proporcionaram a avaliação dos limites e das possibilidades de efetivação das práticas inclusivas nas escolas municipais e a relação entre família e escola, pilar fundamental para o sucesso da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Alunos com deficiência.

1 | INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais estão inseridas nas políticas sociais e é responsabilidade do poder público criar, aplicar, monitorar e avaliar as metas das políticas públicas educacionais, que visam traçar ações voltadas para as questões referentes à educação escolar. Entretanto, não se pode deixar de considerar que o sucesso das políticas públicas não depende tão somente dos governos, mas também de todos os envolvidos nesse processo. A participação da sociedade é de grande importância para a implementação e qualidade dos objetivos traçados pelas políticas públicas.

As Políticas Públicas de inclusão foram criadas para garantir o direito de igualdade de oportunidades para os alunos com deficiência. No Brasil existem leis, decretos, portarias e resoluções direcionadas à inclusão. É dever dos órgãos governamentais promover ações que viabilizem e fiscalizem a concretização de uma política educacional inclusiva. Na visão de Stainback (1999, p.21) “a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”.

A identidade da pessoa com deficiência

não está na sua incapacidade, nas suas limitações, ela vai além das características físicas e mentais.

Entender o outro requer entender os princípios de sua formação, é entender a forma como pensa e age diante das inúmeras situações da vida.

As pessoas com deficiência desfrutam do direito à igualdade de oportunidades dentro do sistema educacional regular. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência visa garantir a igualdade de oportunidade.

A construção de um sistema educacional inclusivo, voltado para as pessoas com deficiência, precisa de ações governamentais que visem à elaboração de políticas que contribuam para a efetivação das reais necessidades das pessoas com deficiência, tais como: recursos pedagógicos adaptados, espaço físico adequado, promovendo o acesso do aluno em toda extensão da escola, profissionais capacitados para lidar com a diversidade, além de um trabalho social que valorize esse grupo de indivíduos salientando suas capacidades cognitiva e social.

A pesquisa tem por objetivo o estudo do processo de implementação de políticas educacionais inclusivas, com enfoque em uma Rede Pública Municipal do Estado de Minas Gerais, direcionadas aos alunos com deficiência, matriculados no Ensino Fundamental I, a fim de verificar os limites e possibilidades de efetivação da inclusão dos alunos com deficiência.

Os objetivos específicos focaram na verificação da prática de direitos humanos empregada pela Rede Municipal de Educação, a fim de avaliar ações pedagógicas inclusivas em relação aos alunos com deficiência e alternativas que visaram superar a exclusão desses alunos, revendo, assim, o papel da escola e seu posicionamento diante das diferenças. A averiguação da política educacional direcionada para o atendimento e para o provimento de recursos destinados aos alunos com deficiência. Entretanto, ao longo da pesquisa, observou-se que, durante o relato de gestores e professores, um fator externo emergiu como um grande entrave na implementação das políticas de inclusão – a relação da família com a escola. Fato este já mencionado no projeto político pedagógico da rede municipal, que aponta a resistência familiar como um dos grandes obstáculos para a inclusão dos alunos com deficiência.

A pesquisa contribuiu para a obtenção de dados que apontem as dificuldades acerca da implementação das políticas públicas inclusivas, do município mineiro, mostrando os problemas mais emergentes que dificultam o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

2 | METODOLOGIA

Para o estudo e análise da dissertação, utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa documental, bibliográfica e de campo.

A pesquisa documental recorreu aos arquivos públicos municipais, estaduais e nacionais tais como os documentos publicados pelo Ministério da Educação e Governo

Federal. Além disso, consultou também documentos públicos do município mineiro sobre as políticas públicas educacionais municipais empregadas pela Secretaria de Educação, da rede pública de ensino do referido município. Dentre os documentos municipais, que recorreremos para a redação da dissertação estão o Plano Municipal Decenal de Educação (2015-2024), o Projeto Político Pedagógico do município e o Regimento Escolar das escolas municipais, disponibilizados pela Secretaria de Educação do município.

Para a coleta e elaboração dos dados estatísticos, teve-se como fonte as informações do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e dados coletados pela pesquisadora, através das observações realizadas em campo.

A pesquisa bibliográfica teve por base as publicações de livros, teses, monografias e pesquisas realizadas sobre as políticas públicas de educação inclusiva. A pesquisa de campo envolveu a aplicação de entrevista semiestruturada e observação.

Inicialmente, realizei um levantamento de dados sobre a política educacional traçada pela SME e estudei o desenho e a implementação dessa política, dando ênfase no que tange à educação inclusiva, analisando os impactos dessa política nos campos que compõem o cotidiano escolar dos alunos com deficiência, enfocando os dados qualitativos dessa política. Em seguida, realizei uma pesquisa de campo para obter informações sobre as influências das ações pedagógicas na implementação das políticas inclusivas, praticadas no município. Através de entrevistas com professores das escolas públicas, do ensino fundamental, busquei verificar os aspectos positivos e negativos advindos da implementação da política pública voltada para a inclusão escolar.

Foram coletadas informações das ações pedagógicas implantadas nas escolas, a fim de atender as necessidades dos alunos; do recebimento de material didático apropriado; da criação de salas de recurso; do acompanhamento pedagógico dos alunos; da acessibilidade dos alunos com deficiência ao espaço físico da escola e da relação da família dos alunos com a escola, dando ênfase para as famílias dos alunos com deficiência.

De acordo com os resultados obtidos, relatei os dados qualitativos oriundos do processo de implementação das políticas públicas do Município, direcionadas para a educação inclusiva, voltada para os alunos com deficiência.

3 | RESULTADOS

Diante das sugestões do corpo docente e das observações realizadas durante o ano letivo de 2017, pode-se perceber que há alguns entraves que impossibilitam a implementação das políticas educacionais de inclusão dos alunos com deficiência, na Rede Regular de Ensino.

Todas as professoras que participaram da entrevista salientaram a questão

familiar, colocando-a como o grande obstáculo para ações pedagógicas. O apoio da família é fundamental para o desenvolvimento do aluno, mas também é de fundamental importância a conscientização da comunidade escolar em relação às práticas de inclusão e a relevância dela para o crescimento e desenvolvimento de todos.

No PMDE (2015-2024), na meta 4, referente à inclusão, encontramos uma estratégia que visa “estimular a participação das famílias e da sociedade na construção de um sistema educacional inclusivo. O PPP tem o compromisso de “praticar a inclusão em toda a sua expressão e possibilidade”. Para alcançar tais objetivos, é necessário que todos estejam dispostos a abrir mão de velhos paradigmas e se dispor a conhecer novas formas de ensinar/aprender.

As desigualdades socioeconômicas e culturais das famílias são um dos grandes problemas vivenciados pelas escolas municipais. De acordo com relatos das professoras, a maioria das famílias tem baixa instrução e possui uma renda familiar que, na maioria das vezes, não supre as necessidades básicas de saúde. Essa disparidade dificulta e até impede o entendimento, por parte das famílias, da necessidade dela estar à frente da educação de seus filhos, o que faz com que essas famílias deixem as questões educacionais a cargo da escola.

Para estabelecer a parceria entre família e escola, uma das professoras, mencionou a necessidade de a escola buscar a família. Nesse sentido, percebe-se que é indispensável que a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a equipe pedagógica das Escolas da Rede Regular de Ensino, desenvolva projetos que envolvam a participação da família na vida escolar de seus filhos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), da Rede Municipal de Educação, do município mineiro pesquisado, a construção de um ambiente escolar acolhedor e mediador é uma das questões relevantes para a educação. Entretanto, durante a pesquisa de campo, observamos a ausência da família, a indisciplina dos alunos, e à falta de interesse pela aprendizagem. Tais fatos nos levaram a pensar na necessidade de mudança nas práticas pedagógicas, para que se possa trazer a família para junto da escola e despertar o interesse e a vontade do aluno pelos saberes escolares, e assim construir um ambiente acolhedor e mediador.

A formação continuada também é contemplada pelo PPP e pelo PMDE, que, através da Secretaria Municipal de Educação, promove reuniões internas com o propósito de trocar experiências entre os professores, debater temas, ministrar palestras, discutir as necessidades e possibilidades de cada instituição e ministrar cursos, simpósios e grupos de estudos. Porém, no decorrer das entrevistas, algumas professoras disseram que se sentem sozinhas e despreparadas e pouco aproveitam daquilo que ouvem nas palestras e cursos que realizam e ainda ressaltaram a falta de apoio não só por parte da família, mas também dos próprios colegas de trabalho. Diante desse quadro, percebe-se a necessidade de mudanças no planejamento desses encontros, afim de que eles possam de fato contribuir para formação dos professores e não serem apenas meras formalidades para cumprimento das diretrizes formuladas

para a educação simonense.

O fato de haver professores, que pensam que seus alunos com deficiência não acompanham a turma e até atrapalham o andamento da mesma, mostra o despreparo do corpo docente e da escola para atuar num contexto de educação inclusiva. Isso faz com que o aluno acabe por ser vítima de discriminação.

É importante que o professor esteja preparado para lidar com as diversas situações inusitadas que surgem ao longo do caminho, para que possa desempenhar com êxito seu papel de promover o desenvolvimento pleno do aluno.

A capacitação dos professores deve privilegiar ações pedagógicas inovadoras, direcionadas para a relação ensino/aprendizagem que, aliadas ao conhecimento específico, que cada professor traz de sua disciplina, possa contribuir para amenizar as dificuldades e dar suporte para o planejamento das aulas.

No PMDE, no Art. 2º, que se refere às diretrizes do PME, no Inciso III, aparece o compromisso com a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, entretanto observa-se, através dos apontamentos do corpo docente, que a existência de conceitos equivocados sobre inclusão e/ ou a falta de maiores esclarecimentos sobre o que é e como promover a inclusão dos alunos com deficiência faz com que as práticas pedagógicas contribuam mais para a exclusão do que para a inclusão.

Independente da deficiência apresentada pelo aluno, o professor deve focar no seu potencial para aprender e conviver. As pessoas com deficiência lidam, diariamente, com suas limitações, e todos os dias, superam inúmeros obstáculos, portanto devemos, como professores, valorizar as capacidades e direcionar nossas práticas pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades de nossos alunos.

Não devemos ignorar o importante papel da família para a educação escolar dos alunos, se a família não apoia, faz-se ausente e deixa a cargo da escola, toda a responsabilidade pela educação de seus filhos, então é preciso ouvir essas famílias, entender seus problemas, dar a elas a assistência na medida das suas necessidades, e trazê-las para junto da escola, a fim de que ela possa participar da vida escolar de seus filhos.

4 | DISCUSSÃO

Uma escola inclusiva reconhece e respeita a diversidade e se prepara para atender às necessidades específicas de seus alunos, garantindo a aprendizagem e a convivência com o outro, bem como a igualdade de oportunidade para todos os alunos, valorizando a acessibilidade, permanência e a qualidade do ensino. A inclusão abrange todos, inclusive as pessoas com deficiência. “A educação, para ser inclusiva, deve se basear no reconhecimento das diferenças, na busca de valores e práticas comuns, na convivência com a diversidade.” (BISOL e VALENTINI, 2014, p. 230).

Não cabe mais à sociedade atual a segregação das pessoas com deficiências. Atualmente, reconhece-se o direito desses sujeitos de exercer sua cidadania, seu papel social. Crianças, jovens e adultos com deficiências necessitam de atendimento específico para desenvolver seus talentos. São eles plenamente capazes de produzir, quando têm seus limites e tempo respeitados. De acordo com Bisol e Valentini (2014, p. 230) “a alternativa de negar a diferença, anulando o outro, encontra cada vez menos espaço na sociedade contemporânea que procura conceder à diversidade um lugar”.

A aprendizagem desenvolve-se nos níveis cognitivo, afetivo e relacional e, portanto, construir um sistema educacional inclusivo requer a formulação de estratégias e programas que valorizem e respeitem o ser humano, combatendo assim os preconceitos e discriminações que afetam sua dignidade.

A identidade da pessoa com deficiência não está na sua incapacidade, nas suas limitações, a identidade de um sujeito vai além das características físicas e mentais. As pessoas com deficiência têm suas limitações, mas, de acordo com Pereira (2014), elas estão aptas a praticar determinadas atividades e têm o direito de praticá-las dentro de seus limites.

Entender o outro requer entender os princípios de sua formação, é entender a forma como pensa e age diante das inúmeras situações da vida. Nesse sentido, pensa-se na possibilidade de a escola desenvolver estratégias que contribuam para o bom desempenho de seus alunos, oportunizando a todos a capacidade de desenvolver suas habilidades e competências, contribuindo para a formação do cidadão, capaz de opinar e fazer suas próprias escolhas. Entretanto, de acordo com Pereira (2014), além do desenvolvimento de estratégias educativas, é de suma importância, para a efetivação da inclusão, a forma de acolhimento oferecida aos alunos, pois ela é fundamental no processo de socialização do aluno com deficiência com os seus pares.

Para tanto, faz-se necessário estar aberto para aceitar o diferente sem discriminação e sem preconceito, pois “é no campo educativo que o acolher de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) serve de ponte para a construção de uma educação igualitária.” (PEREIRA, 2014, p. 11). Portanto, auxiliar e orientar todos os envolvidos no processo de inclusão escolar é fator primordial para a construção das relações afetivas harmônicas, capazes de respeitar as diferenças. O trabalho de conscientização sobre a inclusão escolar é um requisito importante para constatar as dúvidas, os temores e as angústias tanto por parte da equipe escolar, quanto por parte dos alunos com e sem deficiência.

Um dos grandes desafios da educação inclusiva é a questão da acessibilidade dos alunos com deficiência, tanto no que refere-se à infraestrutura das instituições de ensino regular, quanto às condições de acesso ao currículo escolar. Esses desafios são questões que dificultam o processo de aprendizagem.

Em se tratando da acessibilidade, Lippe, Alves e Camargo (2012) destacam a necessidade de se lançar um olhar não somente no que tange à infraestrutura, mas também sobre a acessibilidade do currículo, pois, na escola pesquisada, o currículo

“não é disponibilizado ao aluno cego, pois ele não tem acesso à informação em virtude de não ter o material adaptado em Braille.” (LIPPE, ALVES, CAMARGO, 2012, p. 89). Destacam ainda a necessidade de metodologias adequadas nos cursos de formação inicial para atender aos alunos com deficiência e a falta de interesse por cursos de formação continuada por parte dos professores.

Apesar das inúmeras barreiras enfrentadas pelas escolas regulares para promover um sistema escolar inclusivo, não podemos negar que, no decorrer dos anos, o atendimento educacional dos alunos com deficiência sofreram transformações que favoreceram o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. De acordo com Dainez e Smolka (2015), houve a ampliação do aparelho do Estado, passando a regulamentar o atendimento educacional; mudanças na legislação brasileira; mudança das instituições filantrópicas e assistencialistas, que se tornaram serviços de apoio; o aumento de matrículas dos alunos com deficiência e a oferta do serviço especializado. Apesar dos avanços ocorridos em relação à inclusão, não podemos deixar de pensar no papel da família junto à escola. É importante que se invista em programas de apoio as famílias dos alunos com deficiência, a fim de conscientizá-las da importância do seu apoio, para o sucesso da vida escolar de seus filhos.

5 | CONCLUSÕES

Ao longo dos anos, surgiram vários movimentos sociais no Brasil, com o intuito de combater discriminações e preconceitos e reivindicar direitos que visam o respeito, a dignidade e a justiça. Diante desse contexto, encontram-se as políticas públicas que visam criar ações para solucionar problemas de ordem social. Assim, as políticas públicas trazem um sistema de metas e planos que visam o bem-estar da sociedade, mas, como nem sempre elas atendem de fato as necessidades do povo, então há necessidade de intervenção social e essa intervenção adquiriu força a partir dos movimentos sociais.

As políticas educacionais estão inseridas nas políticas sociais e sofrem diversas modificações do decorrer dos anos para melhor atender as necessidades da sociedade.

A partir da luta social pela inclusão dos alunos com deficiência, ações governamentais são formuladas para garantir a pessoa com deficiência o direito à educação, nas instituições de ensino regular, de forma que elas possam receber os meios adequados para desenvolver suas habilidades e competências.

No município mineiro pesquisado, foram criados o Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino (PPP) e o Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE) que contemplam o direito das pessoas com deficiência em ter o acesso às escolas regulares da rede e, dentro das possibilidades do município, está o compromisso de prover os meios para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Garantir o direito à igualdade

de oportunidades, combater preconceitos e discriminações, promover um ambiente acolhedor e uma educação de qualidade são algumas das metas estabelecidas pelas políticas educacionais inclusivas do município, entretanto, sabemos que nem sempre a implementação das políticas públicas se dá em conformidade com a formulação das mesmas.

No decorrer dessa pesquisa, pôde-se perceber alguns obstáculos na implementação das políticas educacionais inclusivas e, dentre esses, encontramos a falta de apoio familiar na vida escolar dos alunos. Para explicar tal problema, as professoras entrevistadas levantaram algumas hipóteses como: a baixa renda e o baixo nível de escolaridade das famílias. Aliado a esses obstáculos surgiu também fatores internos como a falta de parceria entre professores e profissionais especializados e entre as Secretarias de Educação, Cultura e Saúde, e a falta de uma capacitação profissional que atenda às reais necessidades do corpo docente do município, tais problemas de ordem interna também dificultam a efetivação das políticas educacionais inclusivas.

Não foi objetivo de esta pesquisa buscar “culpados” pelos problemas que dificultam a implementação da inclusão das pessoas com deficiência, pois não acreditamos que haja “culpados”, mas acreditamos que haja conceitos equivocados que promovem ações indevidas e contrárias à inclusão.

O município pesquisado caminha em busca da efetivação das políticas educacionais inclusivas, mas ainda há necessidade de alguns “ajustes” que diminuam os limites e aumentem as possibilidades de sucesso das políticas de inclusão.

REFERÊNCIAS

BISOL, C. A., VALENTINI, C. B. **Objeto Virtual de Aprendizagem Incluir**: Recursos para a Formação de Professores Visando à Inclusão. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, p. 223 – 234. Abr – Jun, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/06.pdf>. Acesso em: 20/03/2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** / coordenação Mauricio Antônio Ribeiro Lopes. 3ª ed. rev. e atual. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e Ações**. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em 13/07/2016.

BRASIL. Sec. de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em 19/07/2016.

BRASIL. Sec. de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem – *deficiência múltipla*. 4. ed. / elaboração profª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et.al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Livro Digital)

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone

Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf> Acesso em 14/07/2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16/05/2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)** Disponível em:<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 02/07/2015.

DAINEZ, D., SMOLKA, A. L. B. **A Função Social da Escola em Tempos de Educação Inclusiva: uma discussão necessária**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3654.pdf>. Acesso em: 05/10/2016.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16/dez./2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **Censo Demográfico 1991, Contagem Populacional 1996, Censo Demográfico 2000, Contagem Populacional 2007 e Censo Demográfico 2010**. <http://cod.ibge.gov.br/2ZQS>. Acesso em 02/08/2016.

LIPPE, E. O., ALVES, F. S., CAMARGO, E. P. **Análise do Processo Inclusivo em uma Escola Estadual no Município de Bauru**: a voz de um aluno com deficiência visual. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v. 14, n. 02, p. 81 – 94. Maio – Ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00081.pdf>. Acesso em: 20/03/2017.

MANTOAN, M. T. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 424/03**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 22 maio 2003 a. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BF1D74B0D-78A7-4D3E-BD56-355CF4762BDA%7D_parecer_424_educacao_especial.pdf> Acesso em: 3 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE Nº 451/03**. Belo Horizonte, 27 maio 2003b. Disponível em: <<http://www.proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/forummineiro/arquivos/resolucao.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>.> Acesso em: 8 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de desenvolvimento do aluno**. Disponível em: < https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=plano+de+desenvolvimento+individual+do+aluno> Acesso em: 3 jan. 2015.

PACHECO, José... et.al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Tradução Ana Maria Netto Machado. – Porto Alegre: Artmed, 1985.

PEREIRA, M. F. D. R. **Educação Especial**: a inclusão escolar na perspectiva do acolhimento como uma ação diferenciadora nas escolas da rede regular de ensino. Universidade Estadual da Paraíba - 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5968/1/PDF%20-%20Maria%20de%20F%C3%A1tima%20Dias%20Rocha%20Pereira.pdf>. Acesso em: 09/01/2017.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na Prática** – Estratégias Eficazes para a Educação Inclusiva. 3 ed. – São Paulo: Summus, 2016.

SAMPAIO, C. S. **A Complexidade do Processo Ensino/Aprendizagem e a Possibilidade de uma Prática Pedagógica Inclusiva na Escola de Ensino Fundamental**. UNIRIO, GT: Educação Fundamental/n.13, CAPES. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t131.pdf>. Acesso em: 05/10/2016.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA ESCOLA INCLUSIVA: SUPORTE DE ACESSIBILIDADE ACADÊMICO-SOCIAL DO ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Piedade Stelito Sabino

Universidade Federal Fluminense-UFF, Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

CMPDI, piedadestelita@gmail.com

Edicléa Mascarenhas Fernandes

INTRODUÇÃO:

A escola no Brasil, de modo geral, ainda se mantém atrelada ao paradoxo da exclusão/inclusão da diferença e as formas de superação (Fernandes & Orrico, p.15, 2012). Assim, quer nos ditames das suas políticas públicas, quer no fazer de suas práticas educacionais, em seus níveis e modalidades, quando delimita os seus sujeitos a uma lógica seletiva segregadora e reprodutora da ordem social.

A educação especial inicia sua trajetória no tempo e espaço histórico paralela à educação geral, em caráter substitutivo do ensino regular, na intencionalidade do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, na criação de três instituições no período imperial de 1854 a 1874; sendo no ano de 1854 Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamim Constant-IBC, em 1857 o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação para Surdos- INES, ambos no Rio de Janeiro. Ainda no período imperial em 1874, no Estado

da Bahia, em Salvador o Hospital Psiquiátrico e de Saúde Mental Juliano Moreira-HJM-BA,

“foi a primeira instituição pública a se preocupar com as pessoas com deficiência intelectual/mental, dentro modelo de subsistência, onde não havia distinção entre o que era função de um asilo, de um hospital ou de uma escola especializada.” (Fernandes & Orrico, Acessibilidade e Inclusão Social, p.48, 2012).

Nesse contexto, a educação especial chega no século XIX como atendimento educacional especializado sob modelo médico institucionalizado. Reafirmado com criação da Sociedade Pestalozzi em 1935 e, anos depois as APAES- Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, pela psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff.

Nesse viés da história, observamos que a educação especial no Brasil se organizou como um atendimento educacional especializado delineando o caráter da individualização de acordo com as especificidades da pessoa.

O presente estudo intitulado Plano Educacional Individualizado na escola inclusiva: suporte de acessibilidade acadêmico-social do estudante público alvo da Educação Especial, compõe um estudo dissertativo mais amplo sobre o Plano Educacional Individualizado na elaboração de uma proposta para educação

inclusiva na escola-campo, objeto do estudo de caso.

Nesse sentido, o estudo em tela, apresenta como objetivo principal elaborar na ação colaborativa, com os sujeitos da pesquisa, uma proposta para implementação do Plano Educacional Individualizado-PEI como suporte para a acessibilidade acadêmico-social dos estudantes público alvo da educação especial.

Considerando que a reorganização estrutural e de funcionamento da ambiência física e atitudinal intraescolar se evidenciam no PEI, a partir de ações colaborativas entre os atores-protagonistas envolvidos nas intencionalidades à escola inclusiva.

O pressuposto inicial exigirá a reflexão-ação sobre o currículo individualizado que promova o rompimento de paradigmas instaurados ao longo da história da Educação que perpetua nos dias atuais.

METODOLOGIA:

A metodologia utilizada está sendo o estudo de caso, com estratégia complementar de grupos focais para efeito de registros e coleta de dados nos encontros focais e da observação participante na pesquisa documental institucional, acervos bibliográficos da temática, questionários e entrevistas semiestruturadas escritos, no contexto da Escola Municipal Santo Agostinho-EMSA, situado à Rua Osmundo Duarte Bezerra, s/nº, Mantiquira, Xerém, 4º Distrito do Município de Duque de Caxias-RJ. Tendo como sujeitos da pesquisa os professores regentes de turmas regulares, professores das classes especiais, professores de Atendimento Educacional Especializado-AEE, professor de Atendimento Educacional Domiciliar, profissionais técnicos da educação e administrativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Quantos aos resultados preliminares vislumbramos, através da problematização do presente estudo, que uma significativa parcela dos professores, ainda apresentam dificuldades em desenvolver uma proposta curricular, através de um Plano Educacional Individualizado aos estudantes com deficiências sob suas regências, mesmo em colaboração com o professor de Atendimento Educacional Especializado-AEE. Isto porque, percebemos lacunas que sustentam um fosso, na formação inicial, formação continuada e prática profissional.

CONCLUSÕES:

Nos encontros dos Grupos de Estudos vem sendo observado, também, uma certa resistência dos sujeitos em desenvolver práticas avaliativas de caráter processual, em que poderia assegurar aprendizagens mais significativas para a evolução acadêmica e social desses estudantes. Imperando, nas práticas de mediação e avaliação a

abordagem classificatória, tanto para com os estudantes com deficiência, quanto para os demais no grupo-turma. Isto porque, ainda se concentra o foco do processo de apropriação e consolidação do conhecimento na deficiência e não nas potencialidades dos estudantes. Fortalecendo as práticas excludentes de mediação pedagógica.

REFERÊNCIAS

AAIDD. American Association on intellectual and Developmental Disabilities. Disponível em: < <https://aidd.org/>>. Acesso em: nov./2016.

BOROWSKY, Fabíola. Educação especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014), 2017. Disponível em:< <http://www.lume.ufrgs.br>>. Acesso: abril/2017.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: out./2016.

_____. Nota Técnica nº04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso: nov./2016.

_____. Lei Nº 13.146, DE 06 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em nov./2016.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. Acessibilidade e inclusão social. Rio de Janeiro: Descubra, 2012.

_____, Edicléa Mascarenhas. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual. In MENDES, E & ALMEIDA, M.A (Org.). Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas V- Fundamentos da defectologia. [Tradução Carmem Pance Fernandez]. Haban: Pueblo y educacion, 1995.

A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO E A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Rafaella César dos Santos Sousa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores – São
Departamento de Geografia – São Gonçalo – Rio
de Janeiro

Ana Claudia Ramos Sacramento

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores – São
Departamento de Geografia – São Gonçalo – Rio
de Janeiro

RESUMO: O presente trabalho tem como pressuposto analisar a conduta dos professores e a relação destes com o livro didático na produção do conhecimento geográfico em sala de aula. Isso porque muitas pesquisas apontam para o fato de que grande parte dos professores é dependente do livro didático e não se preocupa em mediar o conhecimento. Isso é preocupante, visto que a mediação do conhecimento é um processo importante na aprendizagem do estudante. Dessa forma, o docente necessita pensar em distintas formas de uso do material didático, além de concepções didático-pedagógicas que possibilitem a apreensão desse conhecimento. Neste sentido, tendo como objetivo a metodologia da etnografia escolar, que tem como foco observar o objeto e analisar o seu comportamento na escola, buscamos como instrumentos de pesquisa: um

questionário, respondido por 31 professores, trabalho de campo e a observação e análise da aula de dez professores da rede pública de ensino, em escolas estaduais e municipais de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Os resultados apresentados fazem parte da pesquisa cadastrada pela UERJ intitulada “Didática e Mediação dos professores de Geografia em São Gonçalo”, do período de 2014-2018. Desta maneira, com a bibliografia levantada e o método aplicado, observamos que os professores são tradicionais e não diversificam seus métodos, tornando o livro didático como única fonte de ensino em sala de aula, o que gera um ensino geográfico maçante e enfadonho.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Mediação. Escola. Geografia.

The present work has as presupposition to analyze the behavior of the teachers and the relation of these with the didactic book in the production of the geographical knowledge in the classroom. This is because many research points to the fact that most teachers are dependent on the textbook and do not care about mediating knowledge. This is worrying, since mediation of knowledge is an important process in student learning. Thus, the teacher needs to think about different ways of using

the didactic material, as well as didactic-pedagogical conceptions that allow the apprehension of this knowledge. In this sense, aiming at the methodology of school ethnography, which focuses on observing the object and analyzing its behavior in school, we search as research instruments: a questionnaire, answered by 31 teachers, fieldwork and the observation and analysis of the class of ten public school teachers, in state and municipal schools of São Gonçalo, metropolitan region of Rio de Janeiro. The results presented are part of the research conducted by UERJ entitled “Didactics and Mediation of Geography teachers in São Gonçalo”, from the period of 2014-2018. In this way, with the bibliography raised and the method applied, we observed that the teachers are traditional and do not diversify their methods, making the textbook as the only source of teaching in the classroom, which generates a dull and boring geographical teaching.

KEYWORDS: Didactic Book. Mediation. School. Geography.

INTRODUÇÃO

Os materiais didáticos são recursos utilizados pelos professores para mediar o conhecimento em sala de aula. Por meio deles, é possível trabalhar temas, conceitos e conteúdos de maneira a desenvolver as capacidades intelectuais dos estudantes em compreender determinadas disciplinas. Dessa forma, segundo Fiscarelli (2008, p.19), entende-se por material didático todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula e que permita o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Ainda de acordo com Zabala (1998), esses materiais permitem criar situações de aprendizagem no qual o aluno participa ativamente, e constrói seu conhecimento através de interações com os recursos e suportes.

Entretanto, uma vez que o quadro da realidade educacional brasileira seja atualmente muito difícil, tendo em vista que as escolas têm sofrido grandes problemas de infraestrutura e gestão, tanto administrativa quanto educacional; houve, nos últimos anos, uma grande precarização da escola pública, o que gerou um grande déficit de material didático para a mesma, transformando o livro didático no principal material comprado e disponibilizado para essa instituição, KANASHIRO (2008).

Ainda para a autora, o livro didático tornou-se o material mais utilizado pelos docentes, visto que há uma grande falta de materiais didáticos disponibilizados pelas escolas. Além disso, seu uso frequente está relacionado também ao sistema educacional, já que o professor tem uma longa jornada de trabalho, com diversas escolas, turmas e turnos. Com isso, a adoção desse recurso se torna um facilitador, que indica o que ensinar e como ensinar. Nesse sentido, o livro didático acaba se tornando um protagonista neste cenário, tendo em vista que por ele ser o material mais acessível, na maioria das vezes é utilizado de forma limitada, isto é, sendo colocado como fonte única de estudo.

Consequentemente, muitos professores não o exploram da maneira adequada,

utilizando-o como simples leitura e execução das atividades, acarretando aulas maçantes, uma vez que há a memorização dos conteúdos, sem um aprofundamento sobre o que é apresentado. Todavia, é relevante destacar que o problema não é o livro didático, mas a forma com que o professor desenvolve a mediação com este material. De acordo com Santos (2016), Santana Filho (2017), Tonini; Goulart (2017), a questão central é a forma como o professor desenvolve sua prática pedagógica utilizando o material como um meio e não um fim em suas aulas.

Dessa forma, a autonomia do professor é de extrema importância, pois é ele quem escolhe como os materiais didáticos influenciarão na aula. Portanto, utilizar o material da forma correta não só fortalece o processo de ensino-aprendizagem, como também propõe sugestões para desenvolver o trabalho. Sendo assim, cabe ao docente estar atento a todos os tipos de materiais existentes que possam ser úteis na realização do seu processo educativo e na análise da seleção, do uso, da avaliação e da atualização constante destes tipos de materiais.

Deste modo, considerando que o ato de ensinar está concentrado na forma como os professores pensam, organizam e entendem o contexto que os cerca, Sacramento (2012) destaca que os docentes analisem suas práticas educacionais, isto é, que comecem a se perguntar se estão de fato construindo o conhecimento, no caso geográfico, e não reproduzindo. A Geografia, uma vez entendida como um “conjunto de fenômenos geográficos que estão localizados no espaço, no qual o homem modifica sua atuação sobre estes fenômenos e sobre o meio em que vive” (Sacramento, 2012, p. 21), permite que o docente faça essa relação do espaço científico com o vivido do aluno.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar os dados da pesquisa “Didática e Mediação dos professores de Geografia em São Gonçalo”, desenvolvida no período de 2014-2018, cadastrado na UERJ, a qual se caracteriza pelo fato de entender como os professores, no processo de construção e produção do seu trabalho, buscam compreender o processo de mediação que orienta suas ações didáticas durante a aula no município de São Gonçalo. Para tanto, discorrer-se-á sobre as práticas educacionais predominantes e, principalmente, sobre as relações que se desenvolvem entre o professor, o livro didático e o aluno, com base na observação das aulas de dez professores de Geografia da rede pública de ensino do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro (figura 1).

Dessa forma, o texto foi dividido em cinco momentos: introdução; materiais e métodos, a fim de mostrar a importância da metodologia etnográfica em pesquisas como essas; o material didático e o livro na Geografia; o papel da Didática e do livro didático na Geografia, o qual discute a importância desses dois no ensino geográfico; análise geral, o qual apresenta os resultados da pesquisa, isto é, a relação do professor, aluno e livro, e as considerações finais.

METODOLOGIA DA ETNOGRAFIA ESCOLAR NA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, por isso optou-se pela etnografia escolar como metodologia de pesquisa, visto que o objetivo é analisar a escola como um todo, mostrando a influência da realidade social da mesma, assim como os seus agentes. Desta maneira, segundo André (2000), podemos trabalhar nessa abordagem com três fases importantes para a construção do processo metodológico e também necessárias para a organização da pesquisa. São elas: escolha do local da pesquisa, sistematização dos dados e, explicação e interpretação da realidade.

Na primeira fase, objetivou-se investigar as ações didáticas dos professores da rede pública de ensino da disciplina de Geografia, no município de São Gonçalo, e a forma com que estes articulam os conceitos e conteúdos ao cotidiano. Assim, observaram-se as situações de ensino-aprendizagem e de que maneira os alunos se apropriam desse conhecimento. Na segunda fase, as atividades realizadas nos colégios foram divididas em duas etapas consecutivas: na primeira, almejou-se conhecer as escolas, avaliar sua estrutura e sua funcionalidade; na segunda, acompanhar as aulas ministradas pelos professores e analisá-las a partir do roteiro de observação de cada aula durante pelo menos um bimestre. Na terceira fase, buscou-se a explicação da realidade e a compreensão de como os professores e os estudantes vivem a escola e a sala de aula e como se dá a relação destes com os materiais didáticos. Para isso, houve a interpretação do roteiro de observação das aulas, a partir das leituras realizadas sobre didática, mediação, aula e materiais didáticos para pensar o ensino de Geografia.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) levantamento bibliográfico do tema; 2) análise da resposta dos questionários; 3) trabalho de campo realizado para acompanhamento de aulas dos dez professores, de modo a observar a metodologia dos mesmos em suas aulas e o modo de utilização do material didático, isto é, o livro, pelo docente; e 4) análise das aulas ministradas pelos docentes.

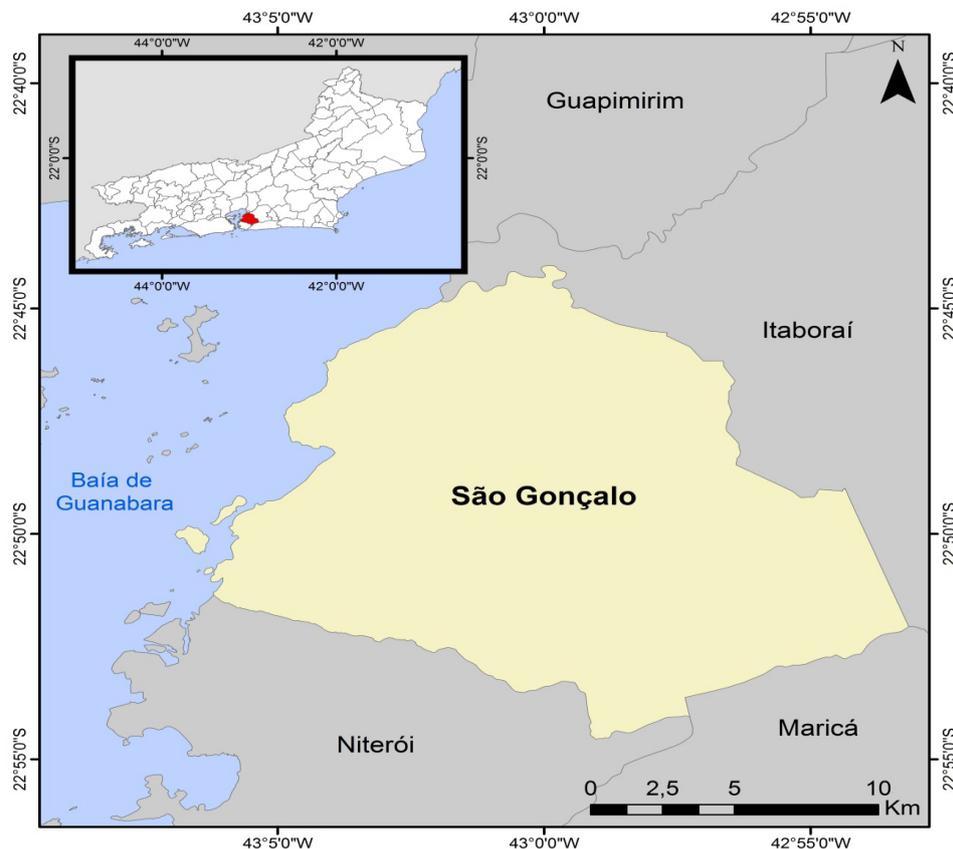


Figura 1 - Localização do Município.

Fonte: Arthur Alves Bispo dos Santos (2015)

O MATERIAL DIDÁTICO E O LIVRO NA GEOGRAFIA

Segundo Fiscarelli (2008), os materiais didáticos assumem grande importância no ensino, pois são concebidos como instrumentos possibilitadores de inovações das práticas educativas, visto que criam situações de aprendizagem em que o aluno participa ativamente.

O material é a fonte de consulta para que o aluno possa realizar o acompanhamento do conteúdo da disciplina. Dessa forma, é um recurso que se utilizado da maneira apropriada, possibilita ao aluno romper com o conhecimento pré-estabelecido, ajudando o mesmo a adquirir uma consciência crítica do ensino. Todavia, há fortes relações de poder no meio educacional que interferem totalmente na utilização destes materiais.

Nesse sentido, os materiais são de extrema importância para o ensino geográfico, uma vez que alicerçados nos saberes do professor podem proporcionar uma participação mais ativa dos alunos durante as aulas. Por isso, segundo Fiscarelli (2008), os materiais quebram o excesso de verbalismo e consolidam o assunto tratado pelo docente em sala, tornando mais fácil a aprendizagem do aluno, além de diminuir os esforços do professor; desenvolvendo, assim, uma aula interessante e prazerosa tanto para o aluno quanto para o professor.

Dessa maneira, é importante que os professores tenham cuidado com o exercício

da sua autonomia, para que não haja apenas a reprodução do conteúdo do material didático, mas sim um diálogo com o mesmo, como destacam (SANTANA FILHO, 2017; TONINI; GOULART, 2017). Ou seja, é necessário que o docente reflita sobre o material e trabalhe com ele, trazendo para os alunos os pontos positivos, e, se houver, os negativos, mostrando os erros no sentido de fazer os alunos refletirem. Assim, proporcionando uma aprendizagem de forma completa para os discentes. Dado isto, mesmo existindo diversos recursos e materiais que podem ser utilizados, o livro didático é, ainda hoje, o material mais usado, porque basicamente todas as escolas o recebem, tornando-se, de certa forma, o material referencial das aulas. Isso ocorre devido às grandes influências do capital no livro.

Segundo Kanashiro, isto ocorre porque “o livro é visto como mercadoria, um grande negócio do mundo editorial, pautado na lógica do sistema capitalista de produção, com finalidade de lucro. É um produto da indústria cultural, padronizado e pausterizado, com valor de uso e troca” (KANASHIRO, 2008, p. 9). Dessa forma, por ser o maior comprador, o Estado se torna um grande consumidor do livro, e assim atua não apenas na dimensão política, mas também como um agente que define as coordenadas da economia do livro. Ou seja, ele fixa o volume e o ritmo de produção, estabelecendo um controle e normatização.

Dessa maneira, de acordo com Sposito (2006), o livro didático no Brasil exerce, ao longo dos últimos anos, papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, principalmente ligado às Políticas Públicas Brasileiras; como no caso do PNLD (Plano Nacional de Livro Didático), que possui grande relevância na construção do conhecimento, visto que tem como objetivo principal distribuir coleções de livros didáticos aos estudantes da rede básica. E, é importante destacar que este é o maior programa de livros didáticos do mundo, devido ao grande volume de investimentos realizados nos últimos anos (KANASHIRO, 2008; SANTANA FILHO, 2017).

A partir disso, faz-se necessário discorrer um pouco sobre o PNLD, isto é, sua política e como ocorre o processo para chegar até as escolas. Nesse sentido, para discorrer sobre o assunto, utilizaremos Kanashiro (2008) e Santana Filho (2017), que em sua obra destaca o PNLD e enfatiza suas vertentes. Para a autora, o plano admite, basicamente, duas formas de execução: centralizada, em que as ações estão a cargo do FNDE e, a descentralizada, cujas ações são desenvolvidas pelas unidades de Federação. Deste modo, o FNDE repassa recursos financeiros à Secretaria de Educação de São Paulo, que se responsabiliza pela execução do programa.

Nesse sentido, cria-se um edital que estabelece regras para a inscrição do livro didático no programa. Esse documento determina o prazo para apresentação das obras pelas editoras e todos os procedimentos e etapas do processo de aquisição e distribuição. Segundo Santana Filho, “o edital é, portanto, um instrumento regulador e orientador das declarações e abordagens assumidas pelos autores de Livros Didáticos na sua relação com o público que utiliza seus livros” (2017, p. 247). Em seguida, as obras são encaminhadas à SEB/MEC para avaliação pedagógica, segundo os critérios

do edital. Esses especialistas realizam resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia de Livros Didáticos.

Após este processo, diretores e professores das escolas preenchem o pedido de compra através de formulários em sites ou impressos. Após a compilação dos dados, o FNDE negocia com as editoras, e a distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas por meio de um contrato entre a FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (KANASHIRO, 2008). Segundo Castellar; Vilhena (2010), o cotidiano escolar nos revela que o livro didático é um instrumento de ação constante, e que ainda encontramos muitos professores que o transformam em um mero compêndio de informações, ou seja, utilizam-no como um fim, e não como um meio, no processo de aprendizagem.

Desta forma, o livro didático deve ser utilizado pelo professor para atender aos objetivos estabelecidos em seu plano de trabalho e, conseqüentemente, para ajudar na aprendizagem do estudante. Todavia, o livro apenas se torna instrumento eficiente se o docente fizer uma escolha e uma utilização adequadas. Isso porque o livro didático tem a sua importância condicionada ao uso que o docente faz dele.

Dessa maneira, de acordo com as necessidades de aprendizagem, cabe ao docente adaptar o livro da melhor maneira possível conforme o tipo de atividade, tendo em vista que enquanto algumas não precisarão deste material, outras vão necessitar do seu uso total. Em conteúdos exclusivamente conceituais, por exemplo, o apoio do livro é de suma importância, pois ajuda o professor a desenvolver a aula, e os alunos a estudar, visto que nas fases de memorização, ter um material em consonância com os conteúdos do tema se torna essencial para o estudo do aluno ZABALA (1998).

Assim, o docente deve encaminhar o uso do livro para as atividades de fixação e sistematização do conteúdo, ou seja, deve utilizá-lo como um material de consulta, um recurso de apoio para suas aulas. Para tanto, deve acompanhar também seu estudo, pois este sozinho não garante a aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, o professor pode fazer diferentes usos do livro de acordo com as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. E no ensino de Geografia isso não é diferente, pois o professor pode e deve utilizar este recurso de diversas formas.

Segundo Sacramento (2012), dependendo do profissional e do momento propício, vários recursos podem ser utilizados, e no caso da Geografia: mapas, globos, Atlas e imagens, visto que a disciplina tem, a priori, a localização como um dos elementos de estudo. Desta forma, o conhecimento geográfico torna-se um instrumento de grande importância na vida do aluno, pois leva o mesmo a uma autoconstrução de sua autonomia como ser pensante, e que se manifesta, podendo assim refletir com criatividade e criticidade (RUA, 1998).

Além de utilizar o livro para estas atividades, é importante também que o professor analise o livro, trabalhando o sentido crítico com os alunos, pois de acordo com Tavares; Cunha (2011), nos livros didáticos normalmente estão presentes os conteúdos de ensino, conhecimentos que retratam a vida da sociedade de forma superficial, isto é,

focalizando somente a aparência, o que, vale ressaltar, interessa à classe dominante que mantém seu poder. Por isso, Tonini; Goulart (2017) chamam a atenção para o ato de potencializar o uso do livro didático a partir das temáticas propostas por ele, de modo que o professor busque desenvolver outras alternativas de apoio e elabore atividades que promovam a construção do conhecimento geográfico.

Destarte, é importante também que o docente discuta isso com seus alunos, porque no geral eles já possuem conceitos formulados a respeito das coisas, e nesse contexto, é papel da escola e de seus agentes reformulá-los de senso comum para conceitos científicos. Para isso, é essencial a capacidade de argumentação, que depende das informações e principalmente da capacidade do professor e do aluno em poder refletir sobre o que o livro didático traz na sua concepção de Geografia (TAVARES; CUNHA 2011).

Assim, entende-se que a função do livro didático é muito mais ampla do que aquela a que estamos acostumados a observar nas salas de aula: a leitura e/ou a cópia sem questionamentos e discussões das temáticas propostas nele. Portanto, seu uso deveria ser um ponto de apoio da aula para que o professor pudesse, a partir dele, ampliar os conteúdos, acrescentando outros textos e atividades.

Desse modo, o livro didático é extremamente importante no ensino de Geografia, visto que se utilizado da forma correta pelos professores, proporciona conhecimento para os alunos e aguça seu sentido como cidadão e ser pensante. Para tanto, o docente deve estimular a leitura, a pesquisa e discutir com os discentes os conteúdos, possibilitando novas leituras da realidade.

O PAPEL DA DIDÁTICA E DO LIVRO DIDÁTICO NA GEOGRAFIA

O professor precisa analisar sua didática cuidadosamente para realizar a mediação do conhecimento, visto que desde os primórdios sabe-se que a base para o conhecimento se alicerça nos saberes didáticos deste. Assim, considerando que a didática é “uma seção ou ramo da Pedagogia que se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento” (DALBERIO; DALBERIO, 2010, p. 2), o docente deve utilizá-la no sentido de sempre tentar romper as barreiras que são abordadas no trabalho. Isto é, para formar cidadãos críticos e capazes de se verem também como autores da sua aprendizagem.

Portanto, é por meio de suas orientações que o professor pode aguçar os alunos a refletirem criticamente e a se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem. Para isso, é de extrema importância o enfoque social na aprendizagem da criança, pois é problematizando os aspectos sociais, um dos elementos da mediação, que o conhecimento começa a ser construído individualmente e socializado por meio da mediação do professor, que intervém nos saberes. Dessa forma, a comunicação é um fator relevante neste processo.

Além disso, é importante também a busca por integrar a cultura dos alunos

ao ensino, visto que cada um deles carrega um conjunto de experiências sociais vivenciadas em diferentes espaços. Logo, para compreendê-los, precisamos considerar a dimensão da experiência vivida, isto é, os seus conjuntos de crenças, valores, visão de mundo, entre outros, que acabam por elaborar uma cultura própria pelo qual sentem e atribuem sentido e significado ao mundo e à realidade onde se inserem (DAYRELL, 1996).

Dessa maneira, o interesse pelo conhecimento vem no momento em que a aprendizagem se torna significativa para o aluno, ou seja, quando se estabelece relações substantivas e não arbitrarias entre o que se aprende e o que já se conhece. Como consequência, o docente acaba por ter uma intencionalidade que o ajudará na escolha de uma metodologia que se adeque ao atendimento dos objetivos, dos conteúdos e das necessidades dos alunos (DALBÉRIO; DALBÉRIO, 2010).

Nesse sentido, preocupar-se com a didática é importante no sentido de mediar o ensino, uma vez que a Geografia se diferencia das outras disciplinas devido à especificidade de seus conteúdos, que abordam a dimensão espacial dos fenômenos. Assim, o seu ensino deve ser pensado na perspectiva de fazer o aluno reconhecer, analisar e refletir sobre sua realidade, tendo como sentido básico, educar esse aluno geograficamente (SACRAMENTO, 2012). Em consonância com a autora supracitada, Santana Filho (2006) afirma que é um ensino carregado de intencionalidade, é prática cultural e política que não tem argumentos para a neutralidade e não pode ser produto do acaso ou do improvisado.

Mediar o conhecimento possibilita desenvolver no estudante a capacidade de refletir sobre os conceitos, conteúdos e temas da Geografia, o qual é articulado com as diferentes escalas de análises, sendo a local ainda um desafio a ser realizado. Pode-se dizer que a utilização de diferentes estratégias de mediação do conhecimento geográfico na Geografia pode se tornar importante para os alunos, pois os mesmos percebem que são parte integrante e transformadora de sua realidade.

Dessa forma, segundo Sacramento (2012), o trabalho do professor de Geografia é pensar e utilizar uma ampla variedade de materiais que permitam planejar boas situações didáticas; isto é, criar situações que possibilitem aos alunos progredir em suas aprendizagens sobre o mundo e sua própria vida, nas diferentes paisagens que compõem esse mundo.

Dado isto, o livro didático necessita ser utilizado no sentido de mediar o ensino geográfico, anulando a ideologia dominante exposta na maioria dos livros e direcionar o ensino com base em leituras e interpretações críticas da realidade social. Nesse contexto, a utilização do método dialético se mostra extremamente importante como método de análise crítica das transformações na sociedade; já que é um método que descortina as visões do espaço geográfico inserido pelo livro didático ou por qualquer outro instrumento metodológico que o docente utilize (SANTOS, 2016; TONINI; GOULART, 2017).

Assim, de acordo com Rua (1998), mesmo que a escola seja um dos locais onde

mais se manifestem as contradições da sociedade e que reproduzem essas ideologias burguesas, ela é também o local onde, através da Geografia, pode-se questionar isso e buscar a construção de um cidadão novo e crítico. Ou seja, ela pode também contestar a heteronomia dominante.

Desta forma, o docente ao utilizar o livro didático deve ter como objetivo possibilitar aos alunos uma análise, aguçando neles uma reflexão crítica e a construção do seu conhecimento acerca de determinados conceitos e temas. Portanto, é possível trabalhar, por exemplo, com o direito à autonomia através do livro didático sem haver a sensação de ser bloqueado por ele, como ocorre com muitos professores.

Assim, apesar das dificuldades enfrentadas pela escola, ela, assim como os agentes, possui um papel: fazer a diferença na sociedade. Dessa forma, as estratégias de ensino devem ser variadas no sentido de superar a transmissão mecânica do conhecimento, por intermédio da aula tipicamente expositiva, da cópia, da decoreba e do uso de instrumentos de verificação memorativa (DALBÉRIO; DALBÉRIO, 2010). Logo, os docentes devem superar essas ações tradicionais e buscar outros métodos que comportem a ação do aluno, integrando-os à construção do conhecimento.

ANÁLISE GERAL: RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNO E LIVRO DIDÁTICO

Entender a relação entre os discentes e docentes é de suma importância para pesquisas como esta, visto que é um fator extremamente relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois facilita a construção e mediação do conhecimento. Ou seja, quando os professores possibilitam que os alunos se expressem e participem da aula, isso torna a sua ação um ato consciente, porque permite que os mesmos também dialoguem com eles (SACRAMENTO, 2012).

A importância de se trabalhar com o livro didático está na mediação realizada pelo professor na busca por articular os conhecimentos com o auxílio do material, que traz texto-base, mapas, gráficos, tabelas, desenhos, figuras, exercícios, dica de leitura de livros, de filmes e outros. Então, este material é parte do trabalho pedagógico docente, todavia, ele não deve ser o essencial ou o guia das aulas.

Apesar de não ser uma temática de discussão inédita, ela ainda é pertinente, pois ao analisar a mediação didática dos professores, percebemos que este material ainda é o predominante na sala de aula. Por isso, desde 2014 este projeto de pesquisa busca acompanhar e analisar o processo de mediação do conhecimento geográfico em sala de aula, com o objetivo de compreender como ocorre essa dinâmica. Ao longo deste tempo, observamos vários aspectos de pensar a aula e sua mediação. Uma delas está na relação com o livro didático.

Para isso, desenvolvemos um questionário com 13 (treze) perguntas sobre o material didático a fim de entender quais são os mais importantes, os recursos existentes nas escolas, os mais utilizados e o por quê. Aquele foi respondido por 31 (trinta e um) professores da rede pública (estadual e municipal) de São Gonçalo,

no período de 2014 a 2016. Para recorte do objeto foram analisadas as aulas de 10 professores de Geografia por cada semestre: quatro professores (dois em cada semestre) em 2014, quatro em 2015 (dois em cada semestre) e dois (dois em um semestre) em 2016.

Para este texto, vamos nos utilizar de três perguntas: a) a importância desse recurso; b) o recurso essencial para a aula de geografia e c) a forma de utilização desse recurso. Sobre a primeira questão (Gráfico 1), buscamos compreender a importância do livro didático para os professores, considerando que todos alegaram ter o recurso em sala de aula. Foi possível constatar que 39% consideram o livro eficiente, sendo 25% os que o consideram incompleto. Uma minoria considera os livros didáticos um péssimo recurso.

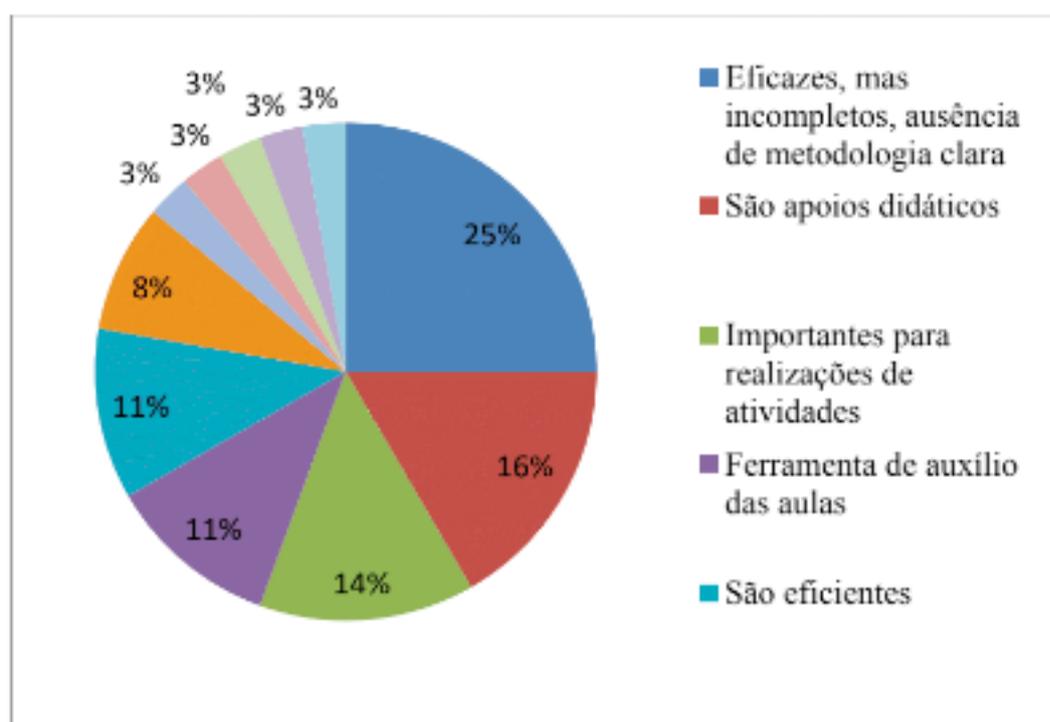


Gráfico 1- Importância do livro didático na sala de aula

Fonte: SACRAMENTO, 2016.

Grande parte dos professores considera o livro didático um material importante para a realização de uma aula, uma vez que dá suporte à mesma, seja por meio dos exercícios ou pela leitura. No entanto, esse material deve ser utilizado como um apoio e não como um fim em si mesmo, pois o livro didático não é completo, cabendo ao professor complementá-lo. Assim, o que foi observado nas aulas desses dez professores é que o livro se torna um elemento-chave na didática docente, sendo para a maioria, ou seja, 60%, o único recurso utilizado.

Sobre a segunda questão, almejava-se compreender se o professor pensa em recursos que não poderia deixar de utilizar em suas aulas e o por quê da escolha. Ao observar o gráfico 2, analisamos que 25% optaram pelo livro didático. De acordo com

as opiniões dos professores, o livro didático é um material de apoio comum aos alunos e uma ferramenta de auxílio que pode se transformar em um estímulo à aprendizagem, na qual o aluno é desafiado a questionar, raciocinar e buscar soluções.

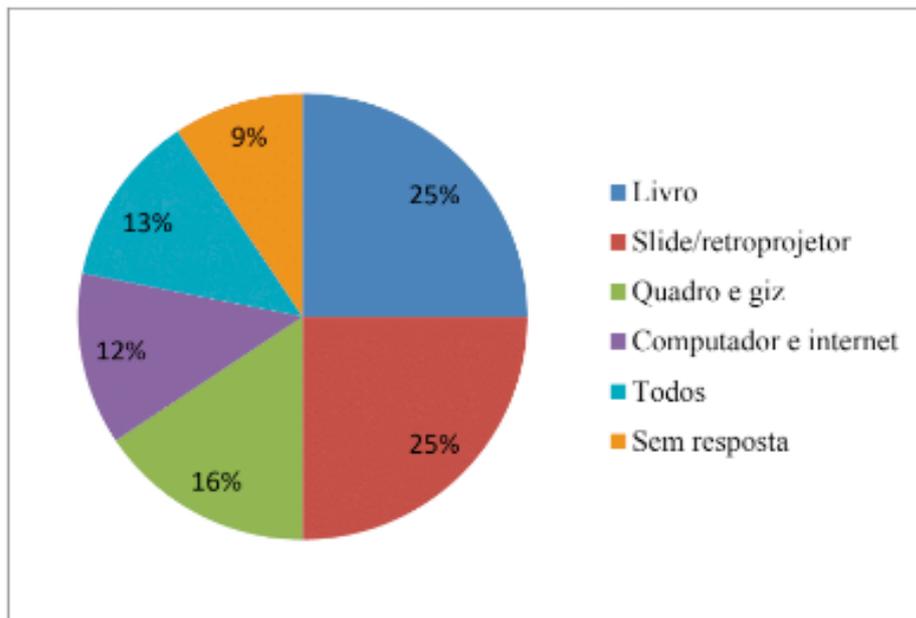


Gráfico 2 - Recursos didáticos essenciais nas aulas de geografia

Fonte: SACRAMENTO, 2016.

Em seguida, com o mesmo percentual de 25%, os professores opinaram em relação ao uso de slides/retroprojektor; os quais, segundo aqueles, destacam a possibilidade de projetar mapas, imagens, fotos e outros, o que facilita o processo de construção do conhecimento do estudante. Além disso, percebemos que o giz e o quadro continuam sendo também recursos básicos para os docentes, assim como todos os materiais, os quais aparecem em 12%, ou seja, 4 professores.

Esta parte da pesquisa mostra que o livro, os slides, o quadro e giz são de fato os recursos mais utilizados pelos professores nas escolas pesquisadas. Todos eles aparecem na organização escolar dos 31 (trinta e um) professores: data-show, biblioteca com os livros didáticos e salas com quadro branco ou quadro verde, que apesar de forma precária, são os únicos disponíveis para o trabalho docente.

A terceira questão foi necessária para compreendermos se as respostas correspondem com as práticas realizadas no cotidiano. Tal como mostra o gráfico 3, há professores que utilizam o livro para leitura complementar (29% desses), exercícios (23%) e uma outra parte para atividades e 16% não utilizam (porque não gostam do mesmo):

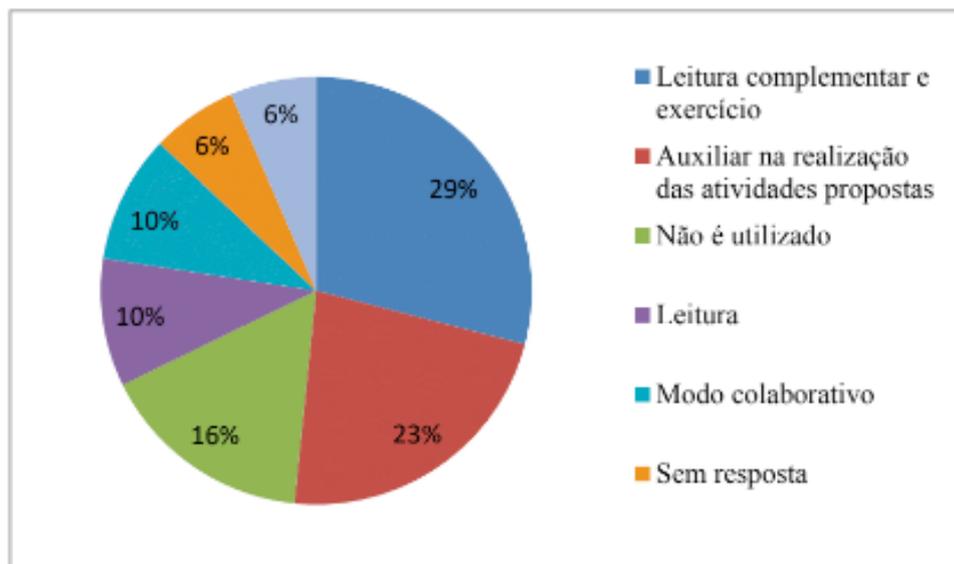


Gráfico 3 - Forma de utilização do livro didático

Fonte: SACRAMENTO, 2016.

Analisando as respostas, percebemos que o livro didático não é utilizado de forma exaustiva, embora nem todas as escolas disponham de recursos didáticos diversificados. Vemos também que os professores, em sua maioria, utilizam o livro didático como um material de apoio para suas aulas, sendo usados para a realização dos exercícios e atividades propostas e como instrumento de leitura. Dentro dessa pesquisa, 3 professores alegam não recorrer aos livros didáticos.

Assim, constatamos que do ponto de vista didático a utilização do livro se caracteriza como um auxílio para a aula, e não como o norteador dela. Contudo, ao observar as aulas dos 10 professores, percebemos que o livro didático é o guia das aulas, ou seja, a aula, de certa maneira, é conduzida pelos conteúdos e conceitos organizados no livro didático e, portanto, os docentes utilizam de todos os recursos que este material possui.

Analisamos ainda a forma como esses professores organizam suas aulas: a) apresentação do tema - muitos escrevem no quadro ou falam o conteúdo tratado naquela aula; b) resumo do texto no quadro – pequeno resumo descrito ou em tópicos dos conteúdos trabalhados; c) livro didático e explicação do tema – às vezes leitura do texto, de seus mapas, gráficos, imagens em outros momentos, explicação da página específica; d) exercício do livro didático – execução das atividades e correção geral no quadro.

Após observarmos estes pontos, concluímos que os dez docentes utilizaram o livro na perspectiva tradicional, isto é, como forma de memorização não reflexiva, em que o conteúdo é apresentado aos alunos como verdade absoluta e inquestionável, em que não há diálogo crítico sobre as questões apresentadas. Destarte, a leitura do texto, quando feita, é sem perguntas ou questionamentos dos estudantes sobre alguma dúvida ou questão relacionada aos conteúdos geográficos.

Dessa forma, de acordo com Rua (1998), esses professores trazem para suas

aulas uma forma de organização do seu trabalho baseado no livro didático que acaba sendo colocado como o único instrumento de trabalho, e principal recurso das relações com os alunos; e assim, aula se torna um local de conformismo para grande parte daqueles.

Pensar o ensino de Geografia seria criar condições de formar uma consciência espacial cidadã, em que o aluno aprende a fazer a leitura do mundo por meios das diferentes categorias de análises, de modo que eles compreendam como os objetos e os fenômenos se encontram organizados no espaço. A partir disso, ele pode ter consciência sobre como a sociedade se utiliza da natureza para criar objetos ou recriá-los para fins econômicos.

Castellar; Vilhena (2010) comentam que o Ensino de Geografia, por meio da uma educação geográfica, tem como objetivo analisar as interações que a sociedade busca e estuda para controlar e modificar a natureza, como forma de articular as ações realizadas neste espaço entre diferentes períodos, uma vez que as contextualizações são importantes para fazer com que o aluno entenda as diversas contradições existentes em cada cultura e, que esta vai estabelecer uma diferenciação espacial e da percepção dos lugares.

A discussão pautada aqui se refere não somente ao uso ou não do livro, mas como o processo didático da disciplina de Geografia acontece. Destarte, compreendemos que a didática tradicional é a concepção mais desenvolvida pelos professores, que trabalham sem metodologias diferentes, visto que o observado nas aulas é justamente a falta de diversificação do seu uso, do ponto de vista didático.

A preocupação presente é compreender ainda porque as aulas são pautadas somente no livro didático para os dez professores observados. As evidências apontam para: a) falta de formação continuada; b) falta de recursos na escola; c) o excesso de aulas dos professores em diferentes escolas; d) falta de compreensão de várias concepções metodológicas.

Assim, é possível perceber que as aulas se tornam mais tradicionais, pois elas estão, para esses professores, fundamentadas no livro didático, em que em várias aulas assistidas, muitas das vezes, não havia uma leitura crítica, contextualizada, reflexiva sobre os conceitos e conteúdos básicos da Geografia. Essas concepções não agregam aquilo que defende Santana Filho (2006), uma disciplina que privilegie a construção da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, concluímos que os professores de Geografia analisados, assim como suas aulas, são tradicionais e ainda muito dependentes do livro didático. Dentre os docentes estudados, nenhum realiza métodos distintos dos convencionais, além de dependerem totalmente do livro didático para conduzir sua aula. Logo, fazendo uma aula de Geografia, que poderia se tornar muito importante na vida dos alunos,

apenas uma aula maçante e desinteressante baseada em textos e memorização.

Desta forma, compreende-se, no caso das aulas analisadas, o quanto os professores ainda estão aprisionados pelo cotidiano ao livro didático, não trazendo outros materiais didáticos para a construção do conhecimento com seus estudantes. Nesse sentido, aqueles necessitam compreender a dimensão política dos seus atos, como educadores, ou seja, é preciso aguçar os sentidos dos alunos, a fim de transformar a realidade, visto que novos indivíduos pensantes podem interferir na realidade.

Portanto, devido aos seus conteúdos a Geografia se torna um instrumento fundamental neste processo, isto é, entender a globalização e seus processos (a separação, exclusão e fragmentação) é de suma importância na atualidade, uma vez que compreendemos tudo o que está acontecendo no mundo nos dias de hoje. Em suma, a proposta desse trabalho é evidenciar que nós, professores de Geografia, precisamos buscar outros métodos de ensino, principalmente os conectados ao livro didático, pois, métodos tradicionais como vistos nessa pesquisa, claramente não constroem o conhecimento.

Assim, segundo Sacramento (2012), Tonini; Goulart (2017), os docentes poderiam buscar realizar a mediação do conhecimento, pois além de deixar as aulas mais atraentes e interessantes, acentuam a percepção do educando, apontando interpretações mais críticas sobre a realidade em termos de multiplicidade de informações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

CASTELLAR, Sonia; MORAES, Jerusa Vilhena. **Ensino de Geografia**. Porto Alegre: Thompson, 2010.

DALBERIO, Maria Célia Borges; DALBERIO, Osvaldo. *A formação docente: a mediação da didática para um ensino de melhor qualidade*. In: **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação**, 2010, n. 51/5, p.1-11. Disponível em: <<http://rieoei.org/3246.htm>> Acesso em: 20 mar. 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 136-161.

FISCARELLI, Rosilene. **Material didático: discursos e saberes**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. **Livro didático de geografia – PNLD, materialidade e uso na sala de aula**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. 163p.

RUA, João. O professor, o livro didático e a realidade vivida pelo aluno como recursos para o ensino de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 24, p. 87-96, mai., 1998. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/39129>> Acesso em: 27 mar. 2017.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. **A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas dos professores de geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro**. 325f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Física. 2012.

SANTANA FILHO, Manoel Martins. **A educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania**. Tamoios: Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2006, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/613/645>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SANTANA FILHO, Manoel Martins. Sobre o Livro Didático de Geografia e os dilemas na prática docente. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 239-258.

SANTOS, Fábio Ferreira. *O professor e livro didático: implicações metodológicas na prática de ensino em geografia*. Universidade Federal de Paraíba. In: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. 2016, v. 9, n. 1, não paginado. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ufpb.br/revistas/revistaonline/article/viewFile/2363/1300>> Acesso em; 27 mar. 2017.

SPOSITO, Eliseu Savério. O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o Ensino Fundamental. In: SPOSITO, Maria Encarnação B. **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 55-72.

TAVARES, Daniel Alves; CUNHA, Jacksilene Santana. O livro didático e o ensino de geografia: algumas reflexões. In: V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" **Anais...** 2011, São Cristóvão, não paginado. Disponível em: <<http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%205/PDF/Microsoft%20Word%20-%20O%20LIVRO%20DIDaTICO%20E%20O%20ENSINO%20DE%20GEOGRAFIA.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2017.

TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz. Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia. **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 259-271.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de: Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

AFETIVIDADES EM WALLON E AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL EM SÃO GONÇALO - RJ

Lucas Salgueiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
São Gonçalo/RJ

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Rio de Janeiro/RJ

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo identificar a relevância da afetividade nos processos de ensino aprendizagem em uma instituição socioeducativa não escolar. A pesquisa foi realizada a partir de visitas sistemáticas a uma ONG no Complexo do Salgueiro. Busca-se fazer uma articulação do material com os conceitos do teórico da Psicologia da Educação Henri Wallon, tal como uma análise histórica e social do contexto local da ONG, marcada por uma região com relatos de criminalidade e violência, caracterizada como região empobrecida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação não-escolar; Psicologia da Educação; Henri Wallon; afetividade; Práticas socioeducativas.

ABSTRACT: This paper identify the relevance of affective at the processes of teaching-learning in a non-school socio-educational institution. The research was carried out from visits to an NGO in the community of Salgueiro, in São Gonçalo/RJ. It seeks to articulate the material

with the concepts of Henri Wallon's, as well as a historical and social analysis of the local context of the NGO, known by a region with reports of crime and violence, characterized as an impoverished region.

KEYWORDS: Non-school education; educational psychology; Henri Wallon; affection; socio-educational practices.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta de projeto que foi trabalhado em 2017 girou em torno da prática educacional para além das instituições formais de ensino. O trabalho busca analisar além da prática educacional – ou o “como faço” – as relações interpessoais presentes numa organização não governamental e como a relação psicossocial entre os sujeitos envolvidos interferem na organização das práticas educacionais de São Gonçalo – região metropolitana do Rio de Janeiro. Essa ONG – Luxo de Vida - oferece diversas atividades ocupacionais a crianças da comunidade a qual faz parte, sendo elas lúdicas, esportivas, profissionalizantes ou educacionais. A prática educacional e as relações de afetividade interpessoais nela envolvidas são o tema de maior interesse.

Aqui, é também necessário não pensar simplesmente nas questões psicológicas ou na

referida ONG como algo isolado. Para que busquemos e façamos a compreensão necessária de todo esse âmbito, deve-se pensar no contexto social da zona em que essa está localizada. Parte-se então de uma análise histórico-social do macro – São Gonçalo, segunda cidade mais populosa do estado -, até chegar à região onde está localizada sua sede: o bairro de Itaúna, parte do Complexo do Salgueiro. Interfere nos resultados da pesquisa o histórico da região nas últimas décadas: uma região antes “apenas” empobrecida, e hoje um dos principais pontos do Estado com domínio do Comando Vermelho, facção criminosa.

Trata-se de um projeto evidentemente de Psicologia da Educação, mas que entrará em contato interdisciplinar com outras áreas das Ciências Humanas e Sociais por seu modo de fazer. Trata-se da análise de informativos estatísticos geográficos e históricos para traçar o panorama geral do bairro e da cidade. A fonte principal da parte objetiva do trabalho virá por uso da história oral de moradores do local, e voluntários da ONG, tendo base teórica e metodológica vinda da psicologia do francês Henri Wallon, em especial em seus estudos relativos à psicologia do desenvolvimento, interferência do meio social, afetividade, entre outros.

2 | RECORTE LOCAL

Mudança, investimento, desenvolvimento... são palavras recorrentes na história de São Gonçalo contada pelo site oficial de sua Prefeitura. O orgulho e as glórias tomam conta de boa parte do discurso, acima de tudo otimista. Ainda que não seja uma mentira, é bem notável o apego a um passado muito mais glorioso que os dias atuais.

A área onde hoje está localizada a cidade de São Gonçalo foi habitada por índios Tamoios antes da chegada dos colonizadores portugueses. Foi fundada como sesmaria em 1579 pelo colonizador Gonçalo Gonçalves, fazendo parte da capitania de São Vicente. São Gonçalo tem sua emancipação de Niterói ao fim do século seguinte, em 1890. Segundo o último censo do IBGE (2010), São Gonçalo possui 999.728 habitantes – segunda mais populosa do estado – e com estimativa para 2017 já ultrapassando a casa de um milhão de habitantes. Considerando que o auge de prosperidade e desenvolvimento econômico da cidade veio durante o século XX, ligado à intensa produção industrial – onde lhe rendeu a alcunha de “Manchester¹ Fluminense” -, entender o declínio dessa atividade décadas depois, é de valiosa importância para compreender a cidade ainda hoje.

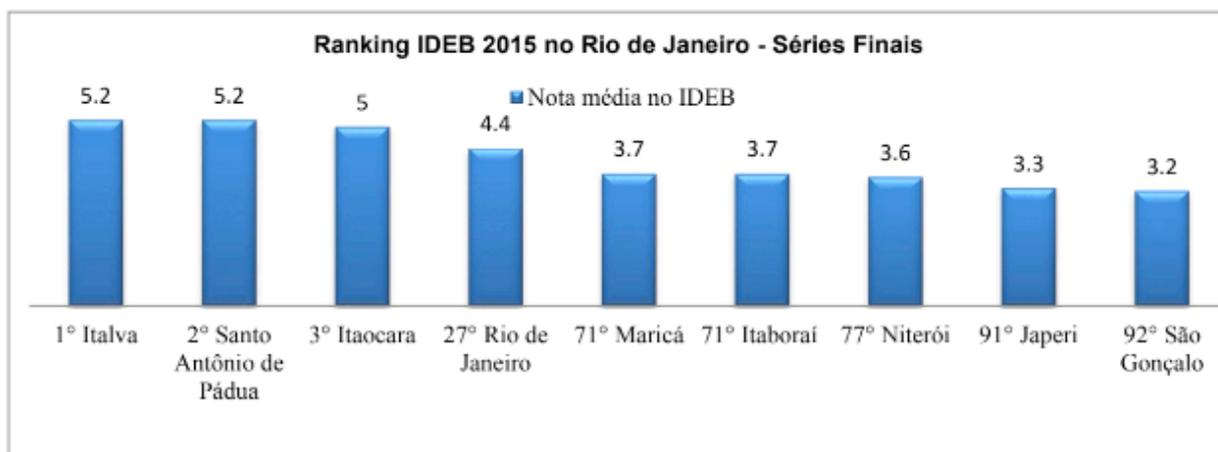
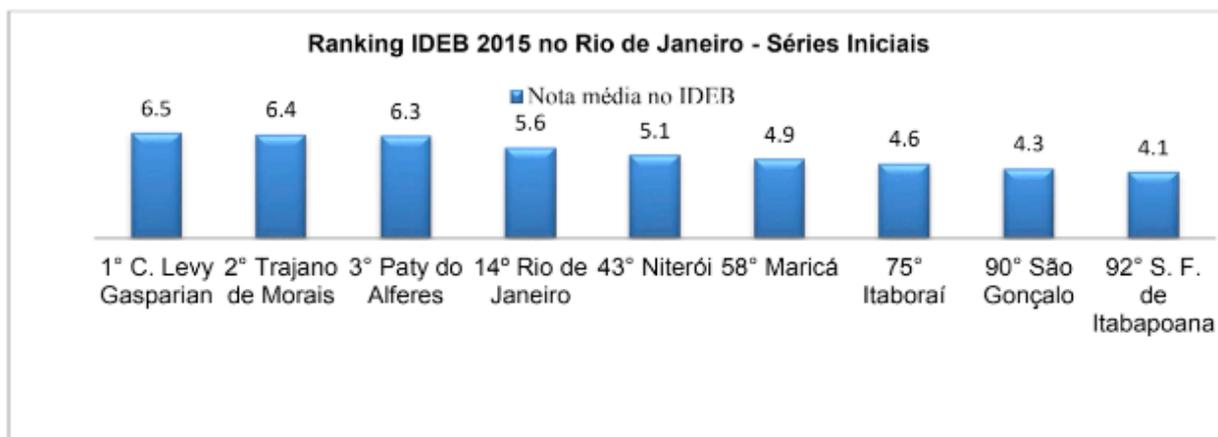
Sendo uma cidade substancialmente agrícola até o início do século XX, São Gonçalo aproveitou diversos incentivos estaduais a partir da década de 1920. Visando a vinda de novas indústrias para o estado, diversas isenções fiscais e benefícios foram

¹ Cidade da Inglaterra, caracterizada geralmente por ser um histórico centro industrial de grande produção. É baseada nessa característica a designação a São Gonçalo.

oferecidos a novas empresas. O auge da produção em São Gonçalo ocorre durante as décadas de 1930 e 1940. No entanto essa fase dura pouco tempo, e segundo a já citada obra de Araújo e Melo, o declínio desse crescimento se inicia já na década de 1950. Indica-se para a falta de investimento do Governo Federal na cidade, além da pouca infraestrutura gonçalense. É também de se destacar a ausência de uma elite industrial capaz de prosseguir o desenvolvimento industrial nos primeiros momentos de crise. Por último, ainda é citado uma má gerencia tributária partindo do governo municipal. Fato é, que nas décadas seguintes a população se multiplicou cada vez mais, e os tempos de “Manchester” ficaram cada vez mais distantes. Surge então a era de uma “cidade-dormitório” e o descaso cada vez mais recorrente com os bairros populares, como visto em Moraes (2014).

2.1 Dias atuais e o contexto educacional

Voltando aos dias atuais, os dados mais recentes do IBGE mostram dados alarmantes aos mais de um milhão de habitantes gonçalenses. Pesquisa de 2015 mostra que a porcentagem de pessoas ocupadas na população é de apenas 13,3% - posição 80 de 92 municípios relativos ao Rio de Janeiro. 34,5% da população vive em domicílios com rendimento mensal de até meio salário mínimo por pessoa. Quanto à educação – que será foco em nosso trabalho – os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica são ainda mais alarmantes: os alunos das séries iniciais alcançaram nota 4.3 – posição 90 de 92 no Rio de Janeiro; os alunos dos anos finais alcançaram nota 3.2 – pior desempenho do estado. A taxa de escolarização (entre 6 e 14 anos) foi de 96,7 – posição 72 de 92 no geral. Ilustramos alguns desses números nos gráficos abaixo; os dados apresentados em gráfico são referentes às cidades que se apresentam nas primeiras e nas últimas posições do ranking, além das cidades vizinhas a São Gonçalo, e a capital do estado:



Como visto nos gráficos acima, a educação básica de São Gonçalo ainda se mostra muito distante das primeiras colocadas do ranking do IDEB – em geral, cidades menores. Quanto às cidades vizinhas a São Gonçalo, a distância das posições é menor (em especial nas séries finais), embora São Gonçalo leve desvantagem em ambas as avaliações. De modo geral, o aproveitamento das cidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro se mostra de razoável para baixo.

2.2 História local

Itaúna está no 1º distrito de São Gonçalo, de onde também fazem parte o Centro, ou o importante bairro comercial de Alcântara. Ainda que não de forma oficial, boa parte dessa área vem sendo classificada por moradores, mídia e autoridades estaduais como interligadas na forma de um complexo de favelas: o Complexo do Salgueiro. Essa interligação, porém, não vem em maior instância por um aspecto cultural ou geográfico. Tratando-se de regiões de domínio de tráfico, possuem todos esses bairros um comando comum feito pela mesma facção. O Complexo do Salgueiro foi recentemente reconhecido pela segurança do Estado como maior refúgio criminal e

2 No depoimento do delegado Marcus Amin, da Delegacia de Homicídios de Niterói e São Gonçalo no início de 2017 ao O Dia, classifica-se o Complexo do Salgueiro como o maior foco da facção Comando Vermelho. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-03-31/traficante-desafia-policia-entrar-em-comunidade-de-sao-goncalo.html>. Acessado em 11 de outubro de 2017.

área de maior poderio bélico do Rio de Janeiro².

O percalço maior ao tratar de uma micro-história³ no ponto de vista de um recorte espacial aqui, é a falta de bibliografia; a área de Itaúna possui produção acadêmica quase inexistente. Tende-se a recorrer então, a representações vistas em meios de comunicação e principalmente a uma história oral⁴ que possa cobrir mais do que as décadas mais recentes. Ao pensar numa história local, baseando-se principalmente na historiografia de São Gonçalo, é preciso tomar cuidados particulares. Vê-se uma tendência negativa a relacionar a história de determinada região tentando fazer paralelo a determinado contexto histórico brasileiro: seja Brasil-Colônia, produção de Café, escravidão, etc.; basear-se puramente na historiografia nacional. Outra tendência negativa seria um tom “ufanista” que busque supervalorizar o local trabalhado. Faz-se aqui, e devemos buscar então, uma história o mais realista possível; uma intersecção que não se opõem, mas está inclusa na historia nacional, como dito em Reznik (2002).

Aqui se decide por pensar num recorte o mais específico possível referente à área trabalhada. A escolha reflete-se por captar assim as principais características do local da ONG, e sua importância ao bairro. Para isso, usamos a seguir o recurso da história oral, realizando entrevistas com duas moradoras do bairro. A partir do cruzamento de informação dos relatos, podemos perceber algumas das mudanças geográficas e sociais que o bairro passou nas últimas décadas.

Conversa com *Moradora A* - nascida no bairro de Itaúna no fim dos anos 1960 e moradora até os dias atuais. Suas lembranças de infância nos anos 70 são de um bairro com pouquíssimo comércio, moradores e casas espaçadas: “Havia muito mais mato do que gente” – diz a moradora. A memória indica um lugar simples, já apontando ao conceito de “cidade-dormitório”, visto que todos os poucos moradores do lugar precisavam trabalhar em regiões afastadas. É destacado o contraste com a região ao centro da cidade; essa diferente de Itaúna era contrastada por mostrar uma maior densidade demográfica e por circulação de automóveis – incomuns no bairro. Aponta-se que o só houve maior povoamento e chegada de novas famílias na região durante os anos 1980. A *Moradora A* não aponta para nenhuma lembrança de criminalidade e insegurança – seja de qualquer natureza – na região durante essas décadas iniciais; de acordo com ela, as primeiras aparições policiais e de pequenos crimes na região só vêm na virada para o século XXI.

Conversa com *Moradora B* - retirante nordestina que vem morar com o marido no bairro no fim de 1977 e moradora até os dias atuais. Vem do interior do Ceará em busca de melhores oportunidades; visava inicialmente se mudar para a Região dos Lagos do Rio de Janeiro, mas por influência de um parente chega a Itaúna. Sua

3 Gênero historiográfico surgido na Itália no fim do Século XX, principalmente nas figuras dos historiadores Ginzburg e Giovanni Levi. A micro-história é caracterizada por um recorte temático menor, em escala de observação reduzida.

4 Metodologia de pesquisa histórica que se utiliza de entrevistas e relatos orais como fonte historiográfica. É usado como um meio de reavaliar certas questões metodológicas na História, em particular, numa forma de ouvir a voz de “pessoas comuns”.

lembrança é de ser uma das primeiras moradoras do bairro, ainda com poucas casas e pouco comércio. Comenta que dentro das posses iniciais da família, se sente muito satisfeita com todas as oportunidades que o bairro lhe rendeu para criar seus filhos. Diz a todo o momento que sente muita falta das décadas iniciais no bairro, onde “tudo era melhor”: “Aprendi a amar esse lugar, mesmo com a saudade da minha terra... mas hoje sairia na primeira oportunidade” – confessa. A *Moradora B* diz temer pela segurança no lugar, em que precisa se aprender a viver cada vez com menos contatos. Concluiu que o lugar passou por crescimento populacional notável apenas na virada da década de 80 para 90, e que as primeiras notícias de violência aparecem com frequência apenas nos últimos 15 anos.

2.3 O avanço do crime organizado

O início do século XXI foi de notável mudança para a região. Na primeira década a população de Itaúna já ocupava quase toda sua área, e o vizinho Salgueiro já era reconhecido lugar de domínio do tráfico. O ponto de virada ao que se vê atualmente acontece na última década com implantação do projeto de UPP⁵. A partir da década de 2010, boa parte da área de Itaúna se torna zona de domínio do tráfico, com criminalidade acentuada e constante alvo de operações policiais. Nota-se também sua ligação direta com o poder das favelas vizinhas, caracterizando um Complexo de Favelas (Salgueiro) dominado por uma mesma facção.

Posterior à implantação da UPP e a desarticulação de quadrilhas de algumas favelas na Capital, há uma notória migração de alguns membros do Comando Vermelho para São Gonçalo, e em especial para a Favela do Salgueiro, que já era dominada pelo grupo. Com a área do Salgueiro já ocupada em quase toda sua totalidade, muitos desses bandidos foram ocupando favelas vizinhas, antes sem presença do tráfico. Assim, aumenta a extensão da zona controlada quase em sua totalidade por esse “poder paralelo”, incluindo diversos bairros, em morros ou não. É esse incremento que faz a venda de drogas se multiplicarem na região, contribuindo para o reconhecimento da área pela segurança do Estado como maior zona de influência da facção no Rio de Janeiro. Essa constatação é vista pela percepção do autor e de outros moradores da região, visto a vivência no local, e a cobertura midiática dos eventos policiais nos anos mais recentes. Pensando nas dificuldades de estudo do tema – trata-se de informações extraoficiais, ainda em acontecimento, e sem qualquer outro estudo acadêmico como embasamento anterior - e por não se tratar do foco principal do trabalho, basta aqui o entendimento central da violência e criminalidade em ascensão na história do bairro e no cotidiano de seus moradores.

Tendo em vista o artigo de Ferreira e Silva (2017), temos um levantamento de

5 Unidade de Polícia Pacificadora. Projeto do Governo do Estado do Rio de Janeiro que a partir de 2008 se propõem a implantar polícias comunitárias em favelas com domínio do tráfico na capital, Rio de Janeiro.

algumas das favelas (ou Aglomerados Subnormais, como usado originalmente) em bairros do primeiro distrito de São Gonçalo, deixando visível o domínio quase que total do Comando Vermelho na região. É preciso ressaltar, entretanto, que esse trabalho não considera o fenômeno apresentado anteriormente, que expõe um processo de poder paralelo não mais autônomo nas favelas do que foi denominado aqui como Complexo do Salgueiro. A zona que trabalhamos no trabalho faz parte do que é chamado no artigo de “Morro do Céu”, mas considerando esse como parte do Complexo do Salgueiro.

3 | A ONG LUXO DE VIDA

Em 2014 é fundada a ONG Luxo de Vida no bairro de Itaúna. O projeto – sem fins lucrativos – se iniciou com a psicóloga Girlene Falcão, moradora do local e seu interesse em revitalizar um terreno público do bairro que estava repleto de lixo e animais como porcos, ratos e cobras. Dessa primeira ação, nasceu ideia de ofertar uma oficina de reciclagem para crianças do bairro. Hoje, com mais de três anos de existência e sede própria em frente ao local onde tudo começou, a ONG atende cerca de 140 crianças e adolescentes com suas diversas oficinas pedagógicas, além de atividades para adultos e idosos da região. A ONG se mantém por meio de doação de mantimentos, dinheiro depositado mensalmente por mantenedores ou preços simbólicos cobrados em determinadas atividades.

Atualmente, a ONG oferece oficinas voltadas a diversos segmentos, tais como educacionais, esportivos, artísticos e lúdicos. Destacam-se em sua página, oficinas de ballet, moda, capoeira, muay thai, entre outras. No âmbito pedagógico vemos aulas de espanhol, educação ambiental, reforço escolar, além do projeto “Escola Dinâmica” que visa um reforço escolar com métodos criativos para turmas de 5 a 11 anos. O Luxo de Vida tem ainda um programa de integração que oferece a comunidade atendimento jurídico, psicopedagógico e psicológico.

4 | METODOLOGIA

O projeto de pesquisa pôs-se a estudar as práticas pedagógicas psicossociais dos voluntários em relação aos sujeitos empobrecidos do programa. Foram visitadas sistematicamente as oficinas de reciclagem, “escola dinâmica”, expressão corporal, horta comunitária e balé. Os relatórios de campo usados na análise são divididos em oito dias de trabalho, que vão do dia 25 de outubro de 2017 a 29 de novembro de 2017. A metodologia foi a de observação de campo a partir da fenomenologia do filósofo Edmund Husserl. Como visto em Ferreira (2016):

O filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) buscando romper com a orientação positivista da sua época propôs um método filosófico de conhecimento da realidade baseado no empirismo que levasse o sujeito a conhecer, a partir da experiência das realidades e assuntos concretos vividos pelos sujeitos, à essência das coisas de forma consciente. (FERREIRA, 2016, p. 7).

Os diários de campo são divididos então, pela estrutura do método fenomenológico de Husserl em: *noema*, *noese* e *variação eidética*. O *noema* seria relativo à parte mais objetiva do relato de vivência; é a descrição da situação a partir de uma percepção mais imparcial possível. O *noese*, ao contrário, seria a parte mais subjetiva; é aqui que o sujeito pode escrever suas lembranças, sentimentos e percepções do fenômeno: como esse sujeito reagiu ao objeto. A *variação eidética* (por vezes chamada de *redução eidética*), por fim, é a forma de relatar o fenômeno a partir da visão e dos sentimentos dos outros que fazem parte da ação. É uma forma do sujeito que relata vivenciar a situação de uma forma empática, refletindo sobre como o fenômeno interferiu sobre o outro.

Para a análise desse material foi utilizado de forma central o conceito de Afetividade em Henri Wallon, partindo principalmente dos estudos de Izabel Galvão. Outras autoras usadas para essa melhor compreensão dos conceitos de Wallon incluem também Abigail Mahoney, Laurinda Almeida, Heloysa Dantas.

5 | EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR E PEDAGOGIA SOCIAL

Ao estudarmos uma visão educacional a partir de um espaço não-escolar devemos entender as peculiaridades desse ambiente, entendendo suas visões educacionais, e como ele dialoga com o ambiente escolar tradicional. Como visto em Caliman:

Entretanto, fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes. Em muitos casos, a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros ambientes mais ou menos formais o apoio indispensável para superar as suas condições (...) Em outras palavras, a escola é indispensável, mas não suficiente, isto é, não se pode jogar sobre seus ombros toda a luta contra a exclusão social. (CALIMAN, 2010, p. 342-343).

O campo da educação não-escolar é vista assim de fora do sistema escolar tradicional, mas em constante diálogo com esse. Esse campo é objeto de estudo da área de Pedagogia Social. Apesar da prática da Pedagogia Social fazer parte da realidade brasileira há algumas décadas, seu desenvolvimento teórico vem se intensificando apenas nos últimos anos.

Algumas características básicas dessas atividades e/ou instituições socioeducativas é que elas: são atividades de cuidado e ajuda que se situam tanto no âmbito da assistência social como da educação social. E por isso são chamadas de atividades ou instituições socioeducativas; que respondem a necessidades específicas de determinados setores da sociedade, particularmente das crianças, adolescentes e jovens; que, em boa parte, se utilizam do trabalho voluntário. (CALIMAN, 2010, p. 344).

Por meio da citação desse artigo de Geraldo Caliman, podemos situar e identificar algumas das diretrizes do Luxo de Vida presentes nos relatórios de algumas das suas oficinas, e que serão analisadas nos tópicos seguintes desse artigo.

6 | ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO EM WALLON

“Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.” (GALVÃO, 1995, p. 45). A partir dessa visão psicogenética do Autor, podemos dividir cinco estágios de desenvolvimento: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, e estágio da adolescência. Para caráter de informação, esse primeiro estágio é caracterizado pela emoção, vital nos primeiros contatos da criança com o meio; abrangendo o primeiro ano de vida; no segundo estágio, indo até os três anos da criança, trabalha com a exploração senso-motora do mundo físico; no quinto estágio, na entrada da adolescência, a fase da afetividade volta a ser predominante, tendo a necessidade de nova construção de personalidade. No entanto, não trabalhamos em campo com crianças dessas idades, nos dando maior interesse aqui aos estágios do personalismo e categorial – onde encontram-se as crianças da ONG presentes nos relatos.

A partir daí, temos o estágio de personalismo que vai até os seis anos de idade. Temos nessa fase a volta da predominância afetiva, e uma prioridade ao processo de formação da personalidade. Sobre essa fase, diz Wallon em seu artigo “*Os estágios da evolução psicológica da criança*”: “Nessa idade, a criança ainda tem grandes exigências afetivas, tem sede de solicitude e deve ser cercada de uma atmosfera de ternura” (WALLON apud GALVÃO, 1995, p. 120). Em nosso relato do quarto dia, em especial no Noema e Variação Eidética, vemos esse aspecto numa garota de cinco anos que faz parte da oficina “Escola Dinâmica”; a chamaremos de *Aluna A* à partir daqui. Pouco interessada pela atividade proposta pela Professora, a Aluna repete diversas vezes um “olha pra mim!”, busca a todo o momento o contato e atenção de seus colegas mais velhos e da Professora. Ao ponto que não recebe essa solicitude, acaba se irritando. A agitação e as solicitações repetitivas dessa aluna mais nova só diminuem depois de a Professora voltar toda sua atenção a ela, em especial na lúdica com vídeos ao fim, em que ela finalmente tem a Professora e o foco para si. Percebemos então a problemática que se gera a partir de termos essa turma mista. Boa parte das crianças em estágio mais avançado sente-se atrapalhadas e reclamam da aluna mais nova. A professora então tem de se colocar nesse conflito, que só é resolvido de forma mais efetiva ao atender particularmente a garota de cinco anos, ou quando é feita uma atividade específica para ela. Essa mesma *Aluna A* reaparece no relato do oitavo dia (especialmente em noese e variação eidética). Ao não poder – decorrente da idade – participar da oficina de balé, essa se mostra muito triste pelo desprestígio dos outros, e tenta de toda forma conquistar minha atenção, puxando assuntos, falando alto, dançando.

Superando esse estágio - aos seis anos e até os doze - a criança volta-se novamente as coisas no categorial. Em nosso relato de primeiro dia, oficina de reciclagem, todas as crianças presentes estão nessa faixa de idade. O objetivo

da aula seria criar um porta treco reaproveitando caixas de suco usadas e outros materiais decorativos distribuídos pela professora-voluntária. Destacam-se dois casos de relações conflituosas entre os alunos nessa aula: a primeira relativa às brincadeiras com os alunos mais atrasados na tarefa; a segunda no tom de protesto quando a Professora tenta ajudar e faz o trabalho de apenas um dos alunos, que tinha mais dificuldade; chamaremos de *Aluno B* a partir daqui. Sobre as crianças nesse estágio, que Wallon chama de idade escolar: “A criança mais lenta e delicada, a ‘queridinha’, é caçoada e até duramente maltratada pelos colegas, espécie de iniciação a um clima mais viril. Os colegas o põem na linha”. (WALLON apud GALVÃO, 1995, p. 121). A Professora se perde por um momento ao tentar intervir no conflito que existia entre os alunos agravando ainda mais a diferenciação de ritmo dos alunos. Depois dos “protestos” dos colegas desse aluno ajudado, o mesmo chegou a desistir da atividade e sair da sala, tendo retornado apenas após a Professora e outros voluntários o chamarem de volta.

7 | ANÁLISE DE CAMPO E PARALELOS COM WALLON

Ao pensar nas práticas de uma oficina de reciclagem, ou a oficina de construção da horta comunitária, compreendemos o desenvolvimento para novos cidadãos mais engajados e conscientizados no recorrente problema de lixo e saneamento básico do bairro, por exemplo. Tem-se ainda a oficina de Expressão Corporal como destaque visando uma tentativa de apaziguar a situação interacional de exposição constante das crianças a violência e a banalização criminal presentes no lugar. Sobre essa última oficina, a atividade consistiu nos alunos reunidos em sala, sentados num tatame e com música instrumental relaxante de fundo. Foram divididos em três duplas de meninas e uma de meninos; um garoto ainda sobrou. O objetivo seria que passassem creme de arnica nas mãos, e as duplas deveriam massagear os ombros do outro, um por vez. Destaca-se abaixo relatos presentes na noese do dia:

Nessa aula em particular, imaginei que duas coisas seriam empecilhos para as atividades. A primeira, relativa ao agitação natural das crianças antes do início da aula; parecia ser difícil de imaginar que elas se acalmariam tanto com o decorrer da atividade. A segunda, relativa a uma suposta reclamação dos garotos – todos os três em torno de oito anos – quanto a massagear o amigo; nenhuma intervenção de cunho machista ocorreu durante a aula por parte desses. Na parte do final, ainda que boa parte dos comentários tenham sido genéricos – muito em decorrência da pouca idade – os que saíram da normalidade foram animadores quanto ao efeito da oficina na vida dos alunos⁶.

Ainda nesse terceiro dia de relato, pouco antes do início da oficina de expressão corporal, vemos um dos relatos mais marcantes do trabalho de campo, enquanto estava na varanda da sede com um grupo de quatro alunos. Um deles desenha num pequeno quadro uma cruz, dizendo ser essa para seu pai que estava morto; duas

⁶ Relatos presentes na Noese do terceiro dia de trabalho, 31 de outubro de 2017.

das outras crianças também se manifestam dizendo que seus pais também haviam morrido. Apenas uma das crianças desse grupo expõe ter o pai vivo. Ainda que sem ter a possibilidade de comprovar acontecimentos da vida pessoal desses alunos, impressiona a aparente situação de desestruturação familiar tão recorrente a esses alunos. Ainda que o observador note primeiro o lado emocional da situação da criança lidando com a morte, ou ainda por uma tendência social de estrutura familiar fragilizada no local, a teoria walloniana nos dá traços de sincretismo no pensamento das crianças vistas aqui. Como dito em Galvão: “Wallon identifica o sincretismo como a principal característica do pensamento infantil. Usual na psicologia, o adjetivo sincrético costuma designar o caráter confuso e global do pensamento e percepção infantis.” (GALVÃO, 1995, p. 81). Em *Origens do pensamento na criança* (1945) utiliza como procedimento a entrevista com crianças de 5 a 9 anos, fazendo com que essas falassem de alguns temas e objetos de seus cotidianos. Assim, por exemplo, quando a criança é perguntada sobre o que seria a chuva, essa identifica o fenômeno da chuva ao vento; depois a chuva ao trovão; e ainda o vento ao céu. Em nosso exemplo relatado aqui, a criança – que tem idade semelhante às das participantes da pesquisa de Wallon – não entende por completo a dimensão de uma situação de morte, mas compreende a oposição entre presença/ausência, relacionando essa segunda (vislumbrada em seu pai) com o símbolo da cruz; como algo positivo, de lembrança e homenagem. Veem-se assim dispostas em relação de pares: morte-ausência, morte-cruz, cruz-homenagem.

Outro ponto de análise pode ser feito a partir do contexto educativo da ONG. Dialogamos novamente com a área da Pedagogia Social, e do espaço cedido a Educação Não-Escolar quanto a não suficiência da educação-escolar. Visto essa não funcionalidade em seu âmbito total, e em especial da educação que cabe ao Estado nas camadas sociais mais empobrecidas, a educação não-escolar (ONG's, instituições religiosas, museus, etc.) encontra espaço nesse âmbito, ainda que não seja de sua competência primária.

A ausência do poder público em áreas empobrecidas e dominadas pelo poder do tráfico agravam a realidade das grandes cidades e regiões metropolitanas. Só a presença policial não resolve o problema desses espaços. Assim, ressalta-se a importância do educador social, que tem como ponto inicial de reflexão a pedagogia social que é sistematizadora de outras práticas socioeducativas. Apropriando-se da realidade vivida no campo de trabalho sociopedagógico e do campo teórico da pedagogia social, esse profissional contribui nesses espaços para a formação do cidadão das camadas empobrecidas e reconhecimento da (re)existência de seres humanos que possuem necessidades não atendidas. (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 3).

É nesse contexto que podemos entender a oficina “Escola Dinâmica”, presentes nas observações de campo dos dias 2 e 4. Como relatado nos comentários do segundo dia em entrevista com a Coordenadora do Projeto, todas as crianças matriculadas na oficina estavam também frequentando regularmente a escola. A ONG atua então num sentido autônomo ao projeto pedagógico da escola de origem da criança. O foco é o individual do desenvolvimento da criança, “ignorando” sua série na educação-

escolar. As escolas locais são vistas pela direção como completamente defasadas, e a aprovação do aluno a séries mais avançadas não significa nem mesmo sua plena alfabetização. Exemplos disso são vistos nos relatos que apresentam as atividades desenvolvidas por cada um desses alunos nas aulas. Vemos abaixo alguns dos relatos contidos no trabalho de campo:

Apesar de a aula ser em grupo, as lições são todas individualizadas, personalizadas com o saber do aluno. Essas atividades são designadas pela Professora ao início da aula, baseado no desenvolvimento dos alunos durante as aulas anteriores da oficina. Alguns alunos mais novos dão seus primeiros passos escrevendo seu nome. Outros – já ultrapassando esse primeiro estágio – já respondem se esforçam a fazer vogais, alfabeto, ou mesmo questões de matemática. A aluna mais avançada da turma – por volta de oito anos – já escreve uma redação durante a aula, e deveria ler um texto na frente da turma⁷.

Conforme no início desse artigo se fez comentários de caráter histórico e sociológico em relação ao recorte espacial da ONG, infere-se que é relevante entender como se dá a interação do local e do grupo social onde estão inseridas essas crianças, com seus desenvolvimentos pessoais. Em pouco mais de um mês de trabalho de campo, tivemos oito dias de trabalho relatados sobre a ONG Luxo de Vida. Desses oito dias, dois – 5º e 7º - são de dias sem trabalho e com as atividades da Organização paralisadas. A primeira por uma grande operação – com 3500 homens da Força Nacional – nos bairros do Complexo do Salgueiro, em busca de traficantes⁸. A segunda, por conta de presença de homens da polícia sobrevoando o local, e protesto de moradores da Região depois da morte de sete homens dois dias antes em um baile funk no Complexo. Relato abaixo como foi descrito no diário de campo os acontecimentos decorrentes dessa chacina:

Na madrugada do dia 11 de novembro (sábado) são encontrados sete jovens mortos no Complexo do Salgueiro, onde estava havendo um baile funk⁹; as famílias das vítimas acusam policiais da Core¹⁰ pelas mortes¹¹. A Core reconhece que fez operação no Complexo nessa noite, mas acusam que os tiros que causaram as mortes foram disparados todos por homens do Exército. Os corpos dos jovens foram encontrados a cerca de três quilômetros de onde estava havendo o Baile. A polícia informou que quatro dos mortos tinham passagem pela polícia; apesar dos corpos terem sido identificados, não foi informado qual destes teriam passagem¹². Na manhã do dia 13 de novembro houve protesto de moradores do Complexo do Salgueiro na Rodovia Niterói-Manilha (BR-101), manifestando-se pedindo justiça e reivindicando a inocência das sete vítimas. Cerca de cem pessoas chegaram a fechar o acesso à rodovia^{13 14}.

Dessa forma, em contato direto com os estudos e avanços do campo da

7 Relatos presentes no Noema do segundo dia de trabalho, em 30 de outubro de 2017.

8 Informação disponíveis em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/forcas-de-seguranca-fazem-operacao-em-sao-goncalo-no-rj.ghtml>. Acessado em 09 de novembro de 2017.

9 Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/sete-pessoas-sao-encontradas-mortas-em-sao-goncalo-rj.ghtml>. Acessado em 13 de novembro de 2017.

10 Coordenadoria de Operações Especiais, elite da Polícia Civil.

11 Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/parentes-acusam-policiais-da-core-de-mataram-sete-jovens-em-baile-funk-em-sao-goncalo.ghtml>. Acessado em 13 novembro de 2017.

12 Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/policia-tenta-identificar-tipo-de-arma-usada-na-morte-de-sete-pessoas-em-sao-goncalo-rj.ghtml>. Acessado em 13 de novembro de 2017.

neurologia, Henri Wallon assume posição favorável à interferência do meio social no funcionamento orgânico, em especial na criança. Como dito em Galvão (1995):

A observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, condição para que se compreenda o real significado de cada uma de suas manifestações: só podemos entender as atitudes da criança se entendemos a trama do ambiente na qual está inserida. (GALVÃO, 1995, p. 36).

É importante caracterizar a visão walloniana frente à interpretação do psiquismo humano em oposição às concepções idealistas e materialistas mecânicas. Wallon tenta fazer um meio termo rejeitando a visão dicotômica estabelecida entre essas duas teorias.

Wallon caracteriza-se por forte influência do marxismo filosófico, utilizando em seus conceitos e métodos de análise uma perspectiva materialista-dialética¹⁵. Ao voltar ao debate da importância do meio para o desenvolvimento da criança, Galvão diz que esse não é “uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança” (GALVÃO, 1995, p. 27). Quanto à importância metodológica do materialismo dialético em Wallon, Galvão conclui:

Quando a escolha do materialismo dialético se tornou explícita e assumiu a posição de sede das decisões metodológicas, ela não correspondeu, por conseguinte, a um apriorismo. Representou, para Wallon, uma solução epistemológica. Ciência híbrida, situada na intersecção de dois mundos, o da natureza e o da cultura, a psicologia é a dimensão nova que resulta do encontro, e mantém a tensão permanente do seu jogo de forças. (DANTAS, 1992, p. 37).

Tais citações e comentários mostram uma clara influência do autor numa perspectiva de práxis marxista, e sua conceptualização do materialismo-dialético em oposição ao idealismo.

7.1 Importância da afetividade em Wallon

Nesta última parte da investigação das relações sociais estabelecidas, analisaremos os aspectos relativos à relação entre afetividade e aprendizagem para Wallon. Um de seus pontos centrais – e essencial para nossa plena compreensão – seria a diferenciação entre os três momentos presentes na afetividade: emoção, paixão e sentimento. Abigail Mahoney e Laurinda de Almeida (2005) conceituam esses termos a partir do pensamento walloniano: “[Afetividade] Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 19). Diferenciam-se assim seus três momentos: sendo a emoção a expressão

13 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/grupo-faz-protesto-contra-morte-de-sete-pessoas-no-salgueiro-em-sao-goncalo-22063691>. Acessado em 13 de novembro de 2017.

14 Relatos presentes nas observações do sétimo dia de trabalho, em 13 de novembro de 2017.

15 Nesse modelo filosófico, usado largamente pelo Marxismo, à interpretação dos fenômenos da natureza se dá de maneira dialética, e sua teoria seria materialista. Sendo assim, ao mesmo ponto que o homem transforma o seu meio social, também é transformado e moldado por ele.

da afetividade, sua demonstração externa; o sentimento como a expressão representacional da afetividade; “[paixão] revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação: tenta para isso silenciar a emoção”. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 21). Pensando na manifestação de emoção, consideramos essa parte da teoria emotiva walloniana *a priori* como metodologicamente dialética em relação ao desenvolvimento genético. Como característica importante para análise, destaca-se seu caráter altamente contagioso – devido sua função basicamente social. Como destacado ainda por Dantas: “Do seu caráter social resulta ainda a tendência que tem para nutrir-se com a presença dos outros. Plateias desempenham o papel do oxigênio que alimenta a chama emocional” (DANTAS, 1992, p. 88).

Pensando por esse olhar, é essencial a relação estabelecida entre professor-aluno: a relação dialética. Na visão walloniana, o afeto (seja ele positivo ou negativo) influenciando de forma direta a aprendizagem. Anteriormente, já vimos no texto dois exemplos que elucidam bem esse caráter: a *Aluna A* e o *Aluno B*. A seguir nos aprofundaremos em ambos os casos, e como se deu a reação deles a diferentes estímulos e afetos, relacionando isso a sua aprendizagem.

Aluna A - A garota de cinco anos (no estágio personalista) tenta chamar a atenção para si, característica própria do seu estágio de desenvolvimento - predominantemente emocional. Essa garota ao não receber o retorno esperado, se ver ora ignorada, ora alvo de reclamações da turma, não consegue desenvolver nem mesmo as atividades mais básicas, outrora feitas por ela na aula anterior. Ela é assim afetada negativamente. Por duas aulas seguidas ela tenta escrever seu nome numa folha e treinar a escrita das vogais. Na última aula dessa oficina ela conseguiu cumprir isso, nessa atual não. Como dito, isso só é atenuado a partir do momento em que a Professora da Oficina dá uma atenção especial à aluna, indo individualmente até ela. Na reta da final a Professora convida-a para sentarem juntas numa poltrona – com mais uma aluna de idade parecida – e assistir alguns vídeos lúdicos, específicos para a iniciação da alfabetização.

Vemos no *Noema* do dia como foi descrito essa parte final:

Ao fim, é passado um vídeo musical lúdico-educativo para as crianças mais novas. Trata-se de um vídeo da dupla de palhaços “Patati e Patatá” ensinando o ABC e a escrita de algumas palavras. A Professora assiste ao vídeo, sentada juntamente aos alunos numa poltrona, de forma bem descontraída¹⁶.

Aluno B – Esse aluno (que se encontra no estágio categorial) desde o início da Oficina de Reciclagem passa por grandes dificuldades para realizar as atividades previstas: a confecção de um porta treco. Decorrente disso, a Professora da Oficina ajuda-o realizando várias das ações em seu lugar, arrancando assim protestos das outras crianças.

O garoto da turma – o mais disperso desde o início – pede ajuda por não saber fazer determinado recorte sozinho. A professora se põe a fazer para ele. Quase

¹⁶ Relatos presentes no *Noema* do quarto dia de trabalho, em 06 de novembro de 2017.

todo o resto da turma se coloca em protesto, e repete que se fosse assim, ela deveria fazer para todos os outros alunos. Pouco depois do fato, esse aluno se levanta e vai para a parte externa da sede; se parece cada vez mais desestimulado para continuar a oficina. Ao fim, quando todos já terminam, a professora e outros voluntários o chamam de volta¹⁷.

O *Aluno B* já não demonstrava uma grande motivação em seu início de trabalho. Logo após ele se tornar alvo dos colegas de oficina, sua reação instintiva é sair daquele lugar, desistir completamente da atividade. Ele só retorna a sala já ao fim da oficina, depois da Professora, voluntários e outras crianças vierem até ele e o incentivar a voltar. Ao fim, ele recebe elogio de todos pelo trabalho que fez, e só assim seu jeito muda: “Ele consegue terminar seu artesanato ao fim, e recebendo elogios da professora demonstra maior alívio e deixa escapar sorriso¹⁸”.

Para encerrar as exemplificações acerca da afetividade – central na teoria walloniana – observamos a Oficina de confecção da Horta Comunitária. A ideia de uma horta comunitária tomou corpo pensando em utilizar um espaço ocioso na própria rua da sede. Cerca de doze alunos se dividiam em grupos de trabalho ocupando todos os cômodos da sede. A oficina não tem um Professor em si; parte de uma ideia da coordenadora do projeto, que após explicar os pontos principais deixa os alunos trabalharem quase que por conta própria. O modelo feito pelos alunos é de um vaso auto-irrigável, todo confeccionado de materiais recicláveis. O trabalho é praticamente todo confeccionado pelas crianças.

Os alunos parecem ter respondido muito bem a confiança que foi depositada a eles nessa oficina (...) Ainda que todos da mesma idade, os que participavam da atividade pareciam querer se mostrar mais maduros, e cobravam da coordenação que os alunos de fora falassem mais baixo. Os alunos ainda cobravam entre si um melhor trabalho, melhorias na forma de cortar, por exemplo. A coordenadora e os outros voluntários no local pareciam perceber a mesma coisa, e até por isso foram deixando cada vez mais espaço e liberdade para o trabalho dos alunos. Quando dito o horário do fim, se viam alguns alunos tristes e reclamando por já terem de voltar para casa, onde diziam não ter nada para fazer¹⁹.

O que ficou notado nessa oficina foi o comportamento até mesmo surpreendente dos alunos quando colocados em posições ativas. O engajamento na atividade e atenção disposta a ela foi superior à boa parte das oficinas anteriores. A coordenadora do projeto depositou desde o início toda confiança aos alunos; não censurou ou deu ordens, deixou-os no comando. Comumente passava por eles elogiando o desenvolvimento do trabalho, o que fazia os alunos se animar e se cobrarem ainda mais no trabalho. Vemos na situação explicada a importância do lado afetivo da coordenadora que deposita nos alunos a emoção e a experiência do sentimento de confiança e empoderamento. A aplicação dessa afetividade no desenvolvimento da atividade resulta no autocontrole das potencialidades desses alunos – paixão no termo walloniano – e traz um efeito positivo a prática educacional que foi organizada nessa

17 Relatos presentes no Noema do primeiro dia de trabalho, em 25 de outubro de 2017.

18 Idem

19 Relatos presentes na Variação Eidética do sexto dia de trabalho, em 08 de novembro de 2017.

oficina.

8 | CONCLUSÃO

A pesquisa apresentou assim, uma forma de articular conceitos como de desenvolvimento e afetividades para Wallon e como aplicar isso aos estudos de Pedagogia Social a partir de uma Instituição Socioeducativa. Para tanto, foi de grande importância para o trabalho, e levando em consideração as reflexões de Wallon para a importância do espaço na qual se desenvolvem as relações, traçar um panorama social de São Gonçalo e do bairro de Itaúna. Buscando compreender traços culturais da vivência dos agentes envolvidos no artigo, precisamos ir além de um senso comum e de uma aplicação mecânica de conceitos wallonianos desenvolvidos em outro tempo e espaço. Vê-se a necessidade de traçar um desenho histórico da cidade de São Gonçalo, e mais do que isso, pensamos ainda em suprir a carência de fontes para se basear num contexto mais local, no bairro onde desenvolvemos a pesquisa. Para isso, utilizamos os recursos relativos à história oral: considera-se que o bairro, as classes empobrecidas possuem uma voz, faltando a elas o destaque do protagonismo e o espaço para serem ouvidas.

Tendo como proposição central da pesquisa uma articulação com as ideias de Henri Wallon, é a partir do autor que consideramos os principais resultados encontrados ao fim do artigo. A primeira, relativa à importância do contexto espaço temporal na qual se desenvolve as relações sociais educacionais da ONG; ambiente marcado por pobreza e violência. Em segundo lugar, a questão de Wallon e a sua relevância para se pensar em uma prática socioeducacional.

Considerando o primeiro ponto, o resultado aponta para a tentativa de reconstrução da memória e da história de todo um bairro. Aqui, infere-se tendo como base a história mais recente do local, a grande influência que a escalada de violência – a qual o poder público não acompanha com políticas efetivas de prevenção – têm no desenvolvimento das crianças do local. Wallon considera relevante a interferência do meio no funcionamento orgânico e na prática das relações interpessoais, como dito em Galvão: “só podemos entender as atitudes da criança se entendemos a trama do ambiente na qual está inserida” (GALVÃO, 1995, p. 36). Todo esse contexto local influencia em grande medida os conteúdos e ofertas que organizações socioeducativas consideram relevantes a serem ofertadas para esses alunos, tal como a visão que esses fazem de si mesmos.

Quanto à exploração dos conceitos de Wallon para se pensar numa prática socioeducativa, destacam-se dois pontos: a relação de como se dão os estágios de desenvolvimento e como eles se desenvolvem nas camadas empobrecidas, e a afetividade como ferramenta (seja positiva ou negativa) nos processos de ensino aprendizagem. Em relação aos estágios de desenvolvimento, os relatos descritos nos

diários de campo mostraram-se em grande conformidade com a teoria walloniana. Infere-se o desenvolvimento dessas crianças do projeto com grande semelhança de características às descritas por Wallon em cada um dos estágios da infância. Percebe-se ainda, alguns dos problemas relativos à prática docente em turmas na qual as crianças estão em diferentes estágios, o conflito que pode gerar essa predominância de diferentes sentimentos em cada criança. A criança ainda no estágio personalista pode causar algumas dificuldades de convivência com crianças já no estágio categorial. Ainda em grande congruência com o que é proposto por Wallon, exemplifica-se bem o uso da afetividade na prática educativa, e como seu uso pode ter diferentes efeitos sentidos a partir de seus usos. O maior uso de uma afetividade positiva, de empatia e encorajamento para uma autonomia do aluno gera resultados muito mais eficazes no processo educativo, em particular, quando respeitado seu tempo de desenvolvimento e o contexto social na qual esse está inserido. No contrário, a partir de uma prática afetiva negativa, onde o educador demonstra pouca confiança no aluno, quando a atenção e a confiança relativas às suas especificidades não são respeitadas, vê-se um aproveitamento ainda mais inferior, sendo decisivo para o desencorajamento do aluno nas atividades propostas.

Esse trabalho pode servir para outros profissionais prosseguirem a partir da mesma reflexão ou aplicá-las de diferentes formas. Cabe destacar a necessidade de uma construção ainda mais constante da história e do estudo de caso a partir dos diferentes espaços que abrigam práticas socioeducativas, em especial em regiões mais vulneráveis onde se fazem necessários mais estudos que possibilitem entender melhor o funcionamento desses grupos, suas necessidades educacionais e as práticas que são desenvolvidas nesses contextos socioeducacionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Victor Leonardo de; MELO, Hildete Pereira de. **O processo de esvaziamento industrial em São Gonçalo no século XX: auge e declínio da “Manchester Fluminense”**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, n.4, Rio de Janeiro, 2014.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. Revista de Ciências da Educação, n. 23, Americana, 2010.

DANTAS, Heloysa. **Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon e A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Yves de [et. al]. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo. Summus. p. 35-44 e 85-98. 1992.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FERREIRA, Arthur Vianna. **O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas**. Rev. Brasileira de Ensino Superior. Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 5-14, 2015.

FERREIRA, Arthur Vianna; SILVA, João Vitor de Andrade. **Onde tem uma comunidade pobre nem**

sempre tem uma comunidade educativa. A pedagogia social e os espaços educativos em São Gonçalo. IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias. Rio de Janeiro. 2017.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ. Vozes. 1995.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA; Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** Psic. da Ed., São Paulo, 20, p. 11-30, 2015.

MORAES, João M. Bodê. **Espaço do trabalho e mudanças socioespaciais: a reconstrução dos espaços urbano-fabris no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro.** Meridiano - Revista de Geografía, v. 03, p. 67-82, Buenos Aires, Argentina, 2014.

REZNIK, Luís. **Qual o lugar da História local?**. In: V Taller Internacional de Problemas Teóricos y Prácticos de la Historia Regional y Local, 2003, Havana - Cuba. V Taller Internacional de problemas Teóricos y Prácticos de la Historia Regional y Local, p. 276-287, Havana, Cuba, 2002.

O TRABALHO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS DA BAIXADA FLUMINENSE

Ana Paula de Carvalho Machado Pacheco

UNESA – Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro – RJ

Helenice Maia Gonçalves

UNESA – Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: O objetivo do estudo é analisar o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em três escolas de dois municípios da Baixada Fluminense. Participaram da pesquisa qualitativa 19 profissionais, sendo, professores de classe regular, professores AEE, orientadores, estimulador, intérprete, responsáveis pela Educação Especial e responsável pelas Salas de recursos. Utilizamos técnicas de investigação variadas como análise documental, observação, aplicação de questionário e realização de entrevistas semi-diretivas. O material coletado foi tratado de acordo com seu conteúdo. A falta de horário para planejamento conjunto, dificuldades para realizar trabalho colaborativo, atendimento em contra turno e precárias condições de materiais são os maiores desafios para a efetivação da Educação Inclusiva. Conforme os professores de classe regular, para que o professor de AEE nas SRM desenvolva seu trabalho é necessário capacitação,

paciência e respeito, cabendo-lhe reforçar os conteúdos da sala de aula e a responsabilidade pelo sucesso da inclusão. Os professores do AEE são, identificados como “salvadores da pátria”, pois diante das dificuldades enfrentadas para incluir o aluno, é ele quem “salva” a escola e os alunos, tentando executar seu trabalho da melhor maneira possível. São os “heróis”, aqueles que retiram forças de onde não têm, que são capazes de realizar “tarefas heroicas” (FISCHMAN, 2009), sendo estas nada mais do que formas de sobrevivência para encarar o cotidiano escolar. Os professores de AEE, não se veem nem como “heróis”, nem como “salvadores”, consideram a inclusão tarefa de toda escola e seu trabalho diferente de reforço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Atendimento Educacional Especializado, Salas de Recursos.

INTRODUÇÃO

Os anos 90 e seguintes foram marcados por reformas educacionais e modificações na legislação educacional que trouxeram implicações diretas na inclusão. O que decorre desses marcos legais, como veremos em seguida, é que os esforços para sua concretização se relacionam diretamente à valorização das potencialidades e funcionalidades das pessoas com deficiência na sociedade, perpassando o

espaço escolar onde a inclusão envolve todas as pessoas que participam do processo ensino-aprendizagem: familiares, professores, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários e comunidade.

A Política Educacional brasileira está diretamente associada à temática da Educação Inclusiva, o que é evidenciado pelo artigo 9º na Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009) que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Neste artigo, é definido que

a elaboração do planejamento das atividades do AEE, assim como sua execução, são de competência dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

O Decreto Lei n. 7.611 (BRASIL, 2011a) revogou o Decreto Lei n. 6571 (BRASIL, 2008), que dispunha sobre o AEE, e se volta à Educação Especial – definindo oito diretrizes que a efetivarão (Art. 1) – e ao AEE, entendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Art.2, § 1º), devendo ser prestado de forma complementar ou suplementar à formação e integrar a proposta pedagógica da escola.

São seus objetivos: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011a, Art. 3)

Esse Decreto corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Ainda em 2011, o Decreto Lei n. 7.612 (BRASIL, 2011b) instituiu o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, definindo como “pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” e garantindo um sistema educacional inclusivo em suas diretrizes (Art. 3º, inciso I).

A Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), que aprovou o PNE 2014-2024, propõe em sua meta quatro:

universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 24).

Prevê, entre outras estratégias para o cumprimento dessa meta, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e incentivo à formação continuada de professores para o AEE nas escolas - estratégia 4.3 - e promoção da articulação

pedagógica entre o ensino regular e o AEE - estratégia 4.8.

Mais recentemente, a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015) instituiu a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considerando que a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Art. 2º). Esta legislação prevê atendimento prioritário em órgãos públicos e dá ênfase às políticas públicas para essas pessoas. Seu capítulo IV versa sobre o Direito à Educação e no artigo 28 são definidas as incumbências do poder público, dentre elas: assegurar a “elaboração de plano de atendimento educacional especializado” (inciso VII), “garantir a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar” (inciso VII) e incentivar a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (inciso X).

Sabe-se que o ordenamento jurídico não garante a inclusão e menos ainda uma Educação Inclusiva de qualidade, pois não se trata só de políticas públicas, mas sim de reconhecer os direitos à educação por parte de toda a população. Porém, apesar de políticas a favor da inclusão de pessoas com deficiência, estudos têm apontado o quanto é difícil assegurar sua concretização nas escolas públicas. Crochik et al. (2011), por exemplo, analisaram atitudes de professoras do 5º ano do Ensino Fundamental no que se refere à Educação Inclusiva e constataram que, de um modo geral, elas eram favoráveis à inclusão, mas isso não descartava suas atitudes preconceituosas, veladas ou explícitas.

A estigmatização⁴ do aluno deficiente pode decorrer das expectativas e crenças em relação à aprendizagem desta criança ou jovem e essa atitude pode acarretar consequências no processo de inclusão, agravando a exclusão. A Educação Inclusiva não está dissociada da função social da escola. O papel da escola é ensinar e estar preparada para identificar e eliminar as barreiras que impedem o acesso de qualquer aluno ao conhecimento.

No caso da inclusão escolar de alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível que encontremos professores que consideram que essas crianças precisam concluir seu processo de letramento/alfabetização na classe especial para só então serem incluídos na classe comum. Cabe lembrar que até bem pouco tempo os alunos com deficiência eram encaminhados diretamente para as Classes Especiais, onde deviam ser “preparados” para a integração em turmas comuns. Conforme explica Glat (2005, p. 37).

Não é incomum que os professores do ensino regular confundam o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que projetem para as Salas de Recursos Multifuncionais, uma função de sala de reforço, reduzindo dessa forma a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral:

Analisar o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

- Como objetivos específicos:
- Perceber que informações têm os professores sobre o trabalho docente realizado pelo professor de AEE na SRM
- Investigar que tipo de parcerias são estabelecidas entre o professor de turma comum e o professor de AEE
- Compreender como se dão as interações entre os professores de turma comum e alunos com deficiência durante a realização do trabalho docente em sala de aula.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui delineada foi realizada em três escolas municipais, sendo duas de Belford Roxo e uma de São João de Meriti. Participaram 19 profissionais, sendo quatro professores de classe regular e cinco professores AEE, cinco orientadores educacionais, um estimulador e um intérprete que trabalhavam nas três escolas, dois responsáveis pela Educação Especial, um de cada município, e o responsável pelas Salas de Recursos de Belford Roxo. Foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: análise de documentos disponibilizados pelas escolas, como Projeto Político Pedagógico e Projeto de Ensino Individualizado; Observação do cotidiano escolar e, mais especificamente, do AEE realizado na SRM e entrevistas com os 19 profissionais para as quais foi elaborado um roteiro com seis perguntas relacionadas a pontos positivos e negativos da inclusão, trabalho do AEE, parceria professor do AEE e professor da sala de aula regular, adaptação curricular e aprendizagem. Como emergissem constantemente questões relacionadas à parceria entre o sistema de saúde e o sistema educacional, uma nova pergunta sobre o tema foi incorporada às perguntas bases. Os dados coletados foram analisados em seu conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação ao perfil dos professores, verificou-se que o grupo apresenta características bastante homogêneas em relação ao sexo (todas são mulheres) e escolaridade (todas têm curso superior), mas com características heterogêneas no que diz respeito à idade (as idades oscilam entre 36 e 45 anos e 46 a 50 anos, porém as orientadoras educacionais têm idade entre 26 e 30 anos, assim como a estimuladora), ao tempo de magistério (o tempo de atuação não é menor do que 16 anos, mas as orientadoras educacionais e a estimuladora atuam há menos de 10 anos), à ocupação do cargo e tipo de especialização. As três escolas têm em comum a característica de

que somente os professores de AEE têm especialização em Educação Especial. Em nenhuma das três escolas os professores de classe regular que têm alunos incluídos possuem especialização em Educação Especial. Da análise dos documentos, foi possível verificar que, de maneira geral, as três escolas enfrentam dificuldade quanto ao trabalho de parceria entre as professoras de AEE e as professoras de classe regular e um dos motivos para que isso aconteça é, de acordo com elas, a falta de tempo para um planejamento conjunto, o prejudica a inclusão. Constatou-se, também que o professor do AEE é percebido por seus colegas como o grande responsável pela inclusão dos alunos com deficiência, sendo visto como o “salvador da pátria”, como identificado por Triches (2010), metáfora que parece condensar o significado atribuído ao seu trabalho, que até certo ponto envaidece o profissional, mas que também é um fardo muito pesado para ele carregar sozinho. Como diz Amaral (1995) citado por Pletsch (2005, p. 74),

Na nossa cultura, muitas vezes os trabalhos efetuados junto a integrantes de grupos minoritários ou estigmatizados revestem-se de uma “aura” (ranço inegável da já discutida visão de paternalismo e assistencialismo), aura essa que, num certo sentido, envaidece o profissional, mas que por outro lado, pode vir a ser pesado fardo no exercício de suas funções.

De todas as dificuldades identificadas pelos participantes, a mais apontada foi a ausência de trabalho colaborativo entre professoras de AEE e de classe regular, ocasionada pela falta de tempo para um planejamento em conjunto e o atendimento ser feito no contra turno. Como registraram Glat e Nogueira (2002, p. 26), a criança estar na escola em horário diferente do seu horário escolar requer “uma reorganização do sistema educacional” e, para isso, é necessário rever antigas concepções e modelos educacionais, para que o aluno com deficiência tenha seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social garantido e melhorado seu desempenho escolar, o que não é fácil nem imediato. Além disso, os pais ou responsáveis por essas crianças nem sempre estão disponíveis para leva-las para a escola ou têm impedimento financeiro para isso. O Plano Educacional Especializado (PEI) é indicado pelos professores como um fator importante, porque norteia o trabalho docente, porém, mesmo que tenha sido elaborado, como foi visto, acabou se mostrando ineficaz, uma vez que não é feito em parceria entre a professora de AEE e a de ensino regular. Vliese e Pletsch (2014), ao pesquisarem sobre o PEI para a escolarização do aluno com deficiência intelectual, também verificaram que havia diversas dificuldades para lidar com a prática pedagógica e o currículo para estes alunos, a complexidade para garantir o trabalho colaborativo entre os professores de AEE e de classe regular e o despreparo dos docentes para realizar seu trabalho. As dificuldades inerentes à escola parecem indicar que os docentes não conseguem dar conta sozinhos do aluno incluído. Sant’Ana (2005) afirmou que as principais dificuldades da inclusão estavam vinculadas não apenas à falta de formação especializada, mas também à falta de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Da análise das entrevistas, ficaram evidenciadas as

dificuldades identificadas ao longo da pesquisa: falta de apoio; responsabilidade da inclusão ancorada nos profissionais de AEE; barreiras que precisam ser quebradas como o preconceito e o estigma; a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva; escassez de sala de recursos e de materiais; necessidade de capacitação dos professores; dificuldade de parceria entre os professores do AEE e professores regulares; o esvaziamento do contra turno; e a falta de articulação entre a Educação e a Saúde. Todos esses fatores evidenciam a fragilidade do trabalho do professor de AEE assim como a inclusão de alunos com deficiência. O que parece acontecer é uma inclusão que exclui o aluno público alvo do AEE.

CONCLUSÕES

Podemos afirmar que para os profissionais que participaram deste estudo além de um saber específico que envolve o trabalho docente nas SRM, é indispensável para o sucesso da inclusão o apoio do governo, mas claramente das Secretarias de Educação, sendo fundamental para uma escola ser inclusiva a colaboração entre o professor de AEE e o professor de classe regular. A dificuldade de parceria entre eles foi constatada, sobretudo pela falta de um tempo em comum, o que impede a elaboração de um planejamento conjunto e a obrigatoriedade do aluno deficiente frequentar a SRM no contraturno. Os participantes apontam esses dois fatores como os mais impeditivos para a efetivação dessa parceria.

Tanto os professores de classe regular como os profissionais ligados ao AEE comentaram sobre a importância de seu aperfeiçoamento e o qualificaram como indispensável para o sucesso da inclusão. Preocupam-se com os conhecimentos necessários a um professor que trabalha com aluno incluído, pois estão diante de enormes carências em relação às suas condições de trabalho e, por falta de alternativa, acabam recorrendo a práticas inspiradas no modelo de integração escolar, uma vez que é o que é possível fazer. É inegável a contribuição da integração em décadas passadas. Sanches e Teodoro (2006) afirmam que a integração foi um avanço na época para a escolarização, socialização e dignificação da pessoa com deficiência. Mas, é notório que precisamos avançar e efetivar a inclusão.

Embora estudos realizados por pesquisadores do campo da Educação Especial tenham mostrado que a SRM acaba por se transformar num local para aulas de reforço, constatou-se que, nas escolas aonde foi realizada a coleta de dados, essa prática parece estar mudando, o que revela um resultado diferenciado daqueles que vinham sendo obtidos. Aparentemente os professores de AEE estão revendo sua prática e trabalhando atividades específicas de memória, atenção, concentração, atividades motoras e conteúdos pedagógicos. Parte desse avanço pode-se atribuir ao fato do tema inclusão escolar estar sendo tema de formação continuada desses professores que têm conversado mais sobre o assunto e, conseqüentemente, disseminando maiores informações entre os pares.

Para sondar que informações, comportamentos e expectativas têm os professores sobre seu trabalho com alunos com deficiência nas SRM foram aplicados questionários e realizadas entrevistas. A análise dos dados coletados revelou que uma Escola Inclusiva, socialmente construída pelo grupo, é dependente capacitação de seus profissionais. Os professores enfatizam em seus discursos que é preciso estar capacitado para realizar as tarefas demandadas pela inclusão, pois a falta de conhecimento e a inadequada formação dos docentes, seja inicial ou continuada, contribui para sua inviabilização.

A formação aligeirada, desfocada da realidade das salas de aula, onde apenas uma disciplina sobre Educação Especial tem sido ofertada nos cursos de Pedagogia, dificulta a compreensão do processo de inclusão e acaba por se constituir em uma barreira para práticas educativas inclusivas.

Os professores de AEE parecem basear seu trabalho no respeito e no amor ao aluno incluído, pois parecem acreditar que estas atitudes suprem as necessidades educativas desse aluno, o que também já foi identificado em diversos estudos sobre trabalho docente: o amor e o respeito superam as inúmeras dificuldades enfrentadas por esses professores durante seu trabalho. No entanto, as interações observadas entre os professores de AEE e alunos com deficiência não descartavam a aprendizagem, mesmo num ambiente precário e desprovido de recursos físicos e didático-pedagógicos, o que pode apontar indícios favoráveis ao processo de inclusão, pois aqueles profissionais pareciam começar a acreditar mais na capacidade cognitiva dos alunos incluídos.

Também foi possível verificar vestígios de inclusão-integração. As falas de alguns participantes parecem sugerir que o local ideal para os alunos com deficiência são as salas específicas ou as turmas especiais, o que parece indicar que estamos diante de uma visão integracionista.

Quanto ao trabalho do professor de AEE, este parece estar condensado pela metáfora “salvador da pátria”, identificada na fala dos professores de classe regular, pois diante das inúmeras dificuldades enfrentadas para incluir o aluno com deficiência, o professor de AEE é quem “salva” a escola, tentando executar seu trabalho da melhor maneira possível. Cabe ressaltar que o professor percebido como “herói”, que parece retirar forças de onde não tem, que é capaz de realizar “tarefas heroicas” (FISCHMAN, 2009), que nada mais são do que “estratégias de sobrevivência” (WOODS, 1990) para encarar o cotidiano escolar, é recorrente em pesquisas sobre o trabalho docente.

Quanto ao professor de AEE, os mesmos não entendem seu trabalho como heroico. Em suas falas, identificou-se uma nova percepção sobre o que fazem: as atividades que desenvolvem na sala de AEE não são de reforço escolar e a SRM não é espaço para isso.

Diante do exposto, sabemos que os resultados apresentados ratificam os de outros estudos quanto ao processo de inclusão nas escolas. Porém verificamos uma pequena, mas significativa mudança na percepção dos professores de AEE sobre seu

trabalho na SRM, o que pode indicar um começo de um caminho a ser trilhado em prol da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 mar 2016.

_____. **Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 mar 2016.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. **Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 ago 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 ago 2015.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 fev 2016.

CROCHÍK, J. L. et al. **Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere a Educação Inclusiva**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 565- 581, 2011.

FISCHMAN, G. E. **Dos professores super-heróis aos intelectuais comprometidos: limitações e possibilidades das narrativas redentoras em Educação**. 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, outubro 2009, Caxambu. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em 25 mar 2016.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:

<http://www.webartigos.com/artigos/os-desafios-na-educacao-inclusiva-perspectivas-e-avancos-na-sindrome-de-down/41784/>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Inclusão - Revista da Educação Especial, ME/SEESP, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

_____; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil.** Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

SANCHES, I.; TEODORO, A. **Inclusão Escolar: conceitos, perspectivas e contributos.** Revista Lusófona de Educação, v. 8, p. 63-83, 2006.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

TRICHES, J. **Organismos Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores.** 2010. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010

VLIESE, E. C.; PLETSCHE, M. D. **Plano Educacional Individualizado (PEI) e currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual.** 10p. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO. UERJ, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br>. Acesso em: 22 dez 2015.

WOODS, M. **Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion.** *Exceptional Children*, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

Joana da Rocha Moreira

Alan Rocha Damasceno

Universidade Federal Rural do

Rio de Janeiro –UFRRJ

Nova Iguaçu - RJ

RESUMO: As pessoas com Transtorno do Espectro Autista têm conquistado novos espaços na sociedade e almejam a inclusão social plena. Os avanços se dão pela mudança do paradigma acerca das pessoas com deficiência e a legislação nacional que garante direitos as pessoas com TEA. O paradigma defendido pela maioria das pessoas e presente na legislação nacional acredita que é fundamental vivermos imersos na diversidade humana para um desenvolvimento melhor. A responsabilidade da inclusão é do Estado, família, sociedade e do próprio indivíduo. Quando se trata da inclusão escolar o Estado, as secretarias, os gestores, professores, funcionários e alunos devem participar do processo de inclusão junto ao aluno com deficiência, a responsabilidade é de todos. Na inclusão escolar da pessoa com TEA existem especificidades que aumentam significativamente os desafios educacionais, considerando essas particularidades e alguns obstáculos nas questões legais, foi sancionada a lei sobre Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do

Espectro Autista. Ainda existem situações em que a legislação precisa ser apresentada para se acessar a algum serviço ou direito, por isso é fundamental que a elaboração e implementação de políticas públicas sejam feitas com responsabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista- Legislação- Perspectiva Inclusiva

ABSTRACT: People with Autism Spectrum Disorder have conquered new spaces in society and aim for full social inclusion. Advances are due to the paradigm shift on people with disabilities and national legislation guaranteeing rights for people with ASD. The paradigm advocated by the majority of people and present in national legislation believes that it is essential to live immersed in human diversity for a better development. The responsibility of inclusion is of the State, family, society and the individual himself. When it comes to school inclusion, the State, the secretaries, managers, teachers, employees and students must participate in the process of inclusion with the disabled student, the responsibility belongs to everyone. In the school inclusion of the person with ASD there are specifics that significantly increase the educational challenges, considering these particularities and some obstacles in the legal issues, was passed the Law on National Policy

for Protection of the Rights of the Person with Autism Spectrum Disorder. There are still situations in which legislation needs to be presented to access some service or law, so it is fundamental that the elaboration and implementation of public policies be made with responsibility.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder- Legislation- Inclusive Perspective

INTRODUÇÃO

Em uma breve análise histórica acerca do espaço que as pessoas com deficiência têm na sociedade, fica notório que existe uma evolução significativa e conquistas de novos espaços. Entretanto, é inegável que ainda estamos muito distante de uma sociedade inclusiva.

O direito a inclusão social está presente na maioria dos discursos em todos os espaços sociais. Atualmente o paradigma educacional acerca das pessoas com deficiência está voltado para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, e a luta pela garantia dos direitos básicos e o reconhecimento de potencialidades e não apenas limitações.

Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (Sasaki, 1999, p.3)

O novo olhar para grupos historicamente segregados é também consequência de movimentos sociais organizados pela sociedade civil. Os coletivos em prol das pessoas com deficiência, em sua maioria, são majoritariamente compostos pelos próprios e por seus familiares.

A participação ativa desses grupos além de suscitar a reflexão na sociedade, impulsiona a elaboração e implementação de políticas públicas de forma mais eficaz para a garantia de direitos.

“Conclui-se, a política pública pressupõe a existência de um sujeito ativo principal que chame para si a tarefa de programar, executar e financiar as ações públicas, sendo este sujeito o Estado. Todavia, a cada dia, nota-se a crescente necessidade de uma maior participação da sociedade civil.” (Corrêa, 2016 p.191)

A legislação cumpre um papel essencial porque em diferentes situações a inclusão fica apenas no discurso e serviços deixam de ser prestados a algumas pessoas. Diante do preconceito nem sempre argumentos ideológicos são aceitos e o posicionamento excludente permanece posto. Diante desses entraves a transposição dessas barreiras ocorre com a apresentação da lei.

Segundo González (2017) no passado, não tão distante, o modelo posto era da prescindência onde ocorria a eliminação das pessoas vistas como defeituosas.

A eugênia acontecia com a justificativa de melhorar a espécie humana. Em seguida passou a vigorar o modelo médico onde existia um trabalho para tentar “normalizar” as pessoas para que elas sozinhas se tornassem capazes de enfrentar a sociedade. Atualmente vigora-se o modelo social que entende que a sociedade não é sensível para lidar com a diversidade dos indivíduos e é corresponsável no processo de inclusão das pessoas e não somente a pessoa com deficiência.

As famílias e pessoas com deficiência comumente relatam recusa quando buscam alguma prestação de serviços, na maioria das ocasiões sobre argumentos de que outro local pode atender melhor pelo fato das pessoas daquele espaço não estarem preparadas para lidar com atendimentos específicos. Essa situação ocorre em todos os espaços sociais, não apenas na escola. Apesar dos responsáveis saberem que todas as pessoas têm direito de frequentar o local que desejarem independente de sexo, raça, religião e outras questões, sendo vetado qualquer preconceito, as colocações sobre não saberem como proceder diante da recusa eram muito presentes.

O empoderamento de toda a população perpassa pelo acesso à informação e pela construção de conhecimento, inclusive a lei conhecida como Berenice Piana afirma que o poder público tem essa responsabilidade. “Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: (...) VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;” (Lei nº 12.764/2012).

O conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda possui lacunas, porém as informações que se possui precisam ser difundidas porque o imaginário social acerca desse grupo ainda é muito superficial e diferente da realidade. Em um estudo Schmidt (2012) traz a visão de que as pessoas aprendem o que é o autismo através da mídia e de forma distorcida. As pessoas ficam com ideia de que é o TEA é um quadro de isolamento severo, apresentando estereotípias com o movimento pendular e comprometimento cognitivo ou são pessoas com altíssima capacidade intelectual e memória fantástica.

BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICO-POLÍTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Quando Kanner, em 1943, escreveu o artigo em que propôs o autismo pela primeira vez, ele descreveu algumas características e apresentou a frieza da mãe como a causa do transtorno, e por isso chegou a ficar conhecido como mãe geladeira. Inicialmente ele fazia explicações biológicas, mas optou por seguir a linha psíquica. Em seguida Bettelheim trouxe a questão da predisposição genética combinada com fatores ambientais (pais violentos).

Sem que conhecesse os escritos de Kanner, em 1944, Hans Asperger que era um pediatra austríaco descreveu crianças com: habilidades intelectuais muito boas; empatia apresentando alterações; tendência a intelectualizar as emoções;

linguagem formal; prolixia e monólogos. Ele os considerou “pequenos professores” e posteriormente o quadro descrito passou a ser conhecido como Síndrome de Asperger.

Muitas pesquisas foram realizadas com o intento de compreender o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Através do estudo com gêmeos foi comprovado que existe uma forte carga genética, mas não determinante porque apenas um deles apresentava o espectro.

Como um todo, a herdabilidade, que é a proporção de variância fenotípica atribuível a causas genéticas, é calculada em aproximadamente 90%. Uma importante linha de evidências a esse respeito é a que se deriva da comparação do grau em que o diagnóstico do autismo é compartilhado entre gêmeos monozigóticos (MZ) e digizóticos (DZ). Como os MZ são geneticamente idênticos e os DZ partilham a mesma quantidade de DNA que qualquer par de irmãos, o achado de um índice maior de concordância (partilhando o diagnóstico) entre pares MZ sugeriria que os genes têm uma importante contribuição à etiologia de um transtorno. (Gupta; State 2006 p.30)

Atualmente, a maior parte dos estudos, aponta para a predisposição genética combinada com fatores ambientais. Os conhecimentos acerca do TEA ampliaram demais, porém ainda se busca mais solidez acerca das causas, características, tratamentos.

O diagnóstico no Brasil é feito através da CID (classificação estatística internacional de doenças e problemas associados a saúde). Atualmente vigora a CID 10, porém já existe CID 11 que tem a previsão de ser implementada em 2019 como prazo de até 2022 para todos os médicos se apropriarem dela.

Entretanto as pesquisas, em sua maioria, utilizam do DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), em português, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. O que está em vigor no momento é o DSM 5 desde 2013.

Tanto o DSM5 como a CID 11 acabaram com os “tipos” de autismo e as categorias que antes existiam agora são nomeados como Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA passou a ser descrito apenas no segundo DSM e a cada versão do manual ele foi nomeado, descrito e pertencendo a categorias diferentes.

Mesmo que ainda haja vulnerabilidade na compreensão sobre alguns aspectos do TEA, as pessoas que fazem parte desse grupo estão inseridas na sociedade e são cidadãos com os mesmos direitos.

A legislação nacional e internacional já vem há algum tempo afirmando o direito das pessoas com deficiência, apesar disso a menção as pessoas com Transtorno do Espectro Autista nesses documentos demorou a acontecer, assim como o registro legal de que as pessoas com TEA são pessoas com deficiência para efeitos legais.

A LEGISLAÇÃO NACIONAL E AMPARO EDUCACIONAL AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4024/1961, já mencionava a educação das pessoas com deficiência em seu art. 88 “A educação de

excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”. Este artigo revela o quão excludente era o sistema. A versão seguinte foi apresentada através da lei nº5692/71 e não houve mudança de paradigma ou nem mudanças expressivas.

A Constituição Brasileira (1988), nossa Carta Magna, apresenta artigos que contemplam os alunos com deficiência com o objetivo de ofertá-los uma educação inclusiva e de qualidade.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III -atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, 1988)

Nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal são abordados aspectos fundamentais: É dever do Estado e da família garantir a educação; a sociedade deve incentivar e colaborar; além de promover o acesso é preciso ofertar condições de continuidade; os alunos com deficiência devem preferencialmente estudar na rede regular de ensino com atendimento especializado.

As reflexões acerca dos propósitos da educação ocorriam internacionalmente. No ano de 1990 ocorreu a Conferência de Joimtien na qual as discussões aconteceram com participaram das discussões a UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e outras organizações governamentais e não governamentais da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No documento as pessoas com deficiência são sinalizadas em um artigo importante que aponta para:

Art 3- Universalizar o acesso a Educação e promover a Equidade.

(...) 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Brasil, 1990)

Promover a equidade é fundamental para as pessoas que possuem alguma desvantagem, seja ela biológica, social, familiar, econômica, de aprendizagem ou qualquer outra. Isso porque as pessoas podem alcançar os mesmos objetivos, mas alguns demandarão de mais recursos, mais incentivos ou oportunidades para compensar questões que possivelmente as coloque em situação de vulnerabilidade.

Ainda no ano de 1990 é implementado o Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA). A lei Nº 8.069/90 além de apresentar artigos que contemplam a todas as crianças e adolescentes, ainda reconhece: a especificidade das pessoas com deficiência; a importância do outro para o desenvolvimento dos alunos; importância de um atendimento especializado; a responsabilidade da família e o direito ao trabalho.

Art. 11-§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

(...) Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
(...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

(...)Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

(...) Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

(...)Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

(...)§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.
(Brasil,1990)

A sensibilidade no olhar e a análise diferenciada também acontecem nos casos de medidas infracionais que precisem ser cumpridas no caso de jovens com deficiência, as sanções devem ocorrer com tratamento individual de acordo com as necessidades de cada.

Outra política que também é considerada marco na educação especial é a Declaração de Salamanca (1994). A declaração foi elaborada com a contribuição de diversos países na busca de uma educação inclusiva, não fazendo referência apenas as pessoas com deficiência, mas sim a todo e qualquer ser humano. Em sua redação fica evidenciada a amplitude que se pretende com tal acordo:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 1994 p.3)

No mesmo trecho em que se defende a escola inclusiva, também é feito o reconhecimento dos inúmeros desafios existente nesse paradigma. Toda essa variedade leva riqueza, vida e oportunidades para dentro da escola e isso é magnifico! As políticas educacionais precisam ser elaboradas considerando os desafios que surgirão e reelaboradas considerando os que inesperados que por ventura venham a aparecer.

No mesmo ano da declaração de Salamanca, surge a Política Nacional de

Educação Especial que tem importância especial para as pessoas com TEA porque são mencionadas através da nomenclatura “condutas típicas”.

Mas, como o discurso democrático nem sempre corresponde à prática das interações humanas, alguns segmentos da comunidade permanecem à margem, discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos, que lhes garantam o exercício dos direitos e deveres. As pessoas portadoras de deficiências e de condutas típicas estão nesse caso. Geralmente consideradas como “desviantes”, têm uma história de lutas em prol de seus direitos à vida e à felicidade. (BRASIL, 1994A. P. 9)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, a Educação Especial passa a ter o quinto capítulo sendo específico para esta modalidade. Este fato gerou polêmica e debates entre os profissionais e estudiosos porque um grupo entendeu como uma forma apresentar mais detalhes da modalidade, assim sendo uma valorização e reconhecimento das especificidades das pessoas com deficiência. Porém, o outro grupo entendeu como uma forma de segregação. A Lei apresenta de forma bastante evidente em sua redação a perspectiva inclusiva conforme podemos perceber:

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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 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.

(...)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas

artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

(BRASIL, 1996).

As alterações realizadas na redação da LDB lei nº 9394/96 pela lei nº 12.796/2013, além de outros apontamentos, faz a inclusão do Transtorno do Espectro Autista em artigos relacionados as pessoas com deficiência.

Outra questão que também levanta inúmeros debates é a oferta ser preferencialmente no ensino regular e não exclusivamente no ensino regular. Existem diferentes vertentes a esse respeito, as principais são: aprendemos com o outro e independente das adversidades, todos devem viver na diversidade para o crescimento das pessoas; a existência de classe especial, na perspectiva da educação inclusiva, para garantir o atendimento de uma minoria que não consiga frequentar o ensino regular, existindo assim o respeito as suas especificidades; só deve frequentar o ensino regular aquele que “tiver condições” e não atrapalharem a aula.

A resolução que CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001 define:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)

Está resolução é mais um documento que ratifica a proposta da educação inclusiva porque em sua redação está sinalizado que a modalidade educação especial deve apoiar, complementar, suplementar e apenas em alguns casos, nas exceções, substituir.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a perspectiva inclusiva é evidenciada em seu título e os objetivos são explicitados da seguinte maneira:

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;

- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008)

Com o cumprimento desses objetivos existe a expectativa de que todas as pessoas com deficiência tenham uma vida digna, esse é um direito que não pode ser negado a ninguém. É fundamental que todos possam fazer escolhas sobre diferentes campos de sua vida, as potencialidades de uma pessoa não podem ser oprimidas por suas limitações.

A escola é um dos espaços onde as potencialidades de cada aprendiz, inclusive os que têm deficiência, devem ser trabalhadas para que as pessoas tenha qualidade de vida e oportunidades de inclusão na sociedade.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (Brasil, 2008)

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) emitiu um documento de suma importância na luta dos direitos desse grupo. No Brasil o decreto Nº 6949/09 foi promulgada a convenção que apresenta os seguintes princípios:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (Brasil, 2009)

Todos os princípios apresentados são muito valiosos, porém o quinto princípio merece destaque porque é comum interpretações equivocadas acerca dele. “Igualdade de oportunidades” é permitir que todas as pessoas possam acessar as mesmas oportunidades, que todos tenham o direito de escolha. Porém se reconhecemos que as pessoas são diferentes por inúmeras questões e ofertamos a elas as mesmas condições jamais terão igualdades de oportunidades. Aqueles que se encontram em posição desprivilegiada ou em vulnerabilidade carecem de recursos que atendam as suas peculiaridades.

“Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (...) (Brasil, 2009)

Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e Legislações posteriores

A mudança de paradigma sobre as pessoas com deficiência favoreceu a inclusão social das pessoas com transtorno do espectro autista em alguns espaços da sociedade. Porém, em situações que necessitavam de amparo legal as pessoas com TEA encontravam dificuldades já que era habitual o questionamento: O transtorno do espectro autista é deficiência?

Enquanto as lacunas existiam nas questões legais e as oportunidades e/ou serviços eram negados a esse grupo, a batalha judicial se tornava mais penosa e duvidosa. A militância de familiares e pessoas com deficiência foi fundamental para a construção e aprovação de uma pequena lei em quantidades de artigos, incisos e parágrafos, mas grandiosa em termos de direitos e garantias as pessoas com TEA. A lei Nº 12.764/12 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como Lei Berenice Piana, inicia sua redação com:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com

deficiência, para todos os efeitos legais. (Brasil, 2012)

Está redação afirmando que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais amplia de forma imensurável os direitos das pessoas com TEA porque elas passam a ter direitos a toda a legislação existente, anteriormente as interpretações ora os incluíam, ora os excluía.

A Lei nº 12.764/12 foi um marco para as pessoas com transtorno do espectro autista principalmente por: garantir acesso a serviços que anteriormente eram negados; fazer com que algumas legislações anteriores apresentassem nova redação para incluir o TEA; assegurar que estarão nas próximas legislações para pessoas com deficiência.

Os direitos garantidos na Lei Berenice Piana abrangem setores que contribuem para o desenvolvimento individual e inclusão social das pessoas com deficiência. Eles não se resumem a educação, mas contribuem para o sucesso dela.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

(...) (Brasil, 2012)

A participação das pessoas com TEA e daquelas que convivem com eles na elaboração das políticas públicas faz com que a elaboração do documento ocorra com mais “conhecimento de causa” e conseqüentemente tenha maior possibilidade de sucesso no momento de sua implementação. Quanto mais plural for o grupo menos tendencioso ele será porque :

Sem dúvida, os agentes constroem a realidade social; sem dúvida, entram em lutas e relações visando a impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar. (Bourdieu, 1992, p. 8)

Pensar a respeito de uma vida digna é algo que suscita reflexões e as considerações são individuais. Porém, quando a legislação se refere a vida digna e integridade se espera que: os direitos básicos e fundamentais sejam garantidos; que haja respeito as características individuais; que o desenvolvimento seja saudável; que não exista segregação e barbárie.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

(...)

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante; (Brasil, 2012)

O sistema educacional não foi reestruturado para atender a pluralidade existente nas escolas atualmente e a inclusão de um aluno com deficiência em uma turma de ensino regular é um processo que apresenta complexidades. Existem alunos que demandam por um atendimento mais individualizado constantemente e no cotidiano da sala de aula isso é impossível para o professor. Nesses casos a presença de profissional em sala é fundamental para colaborar com esse suporte. E essa é mais uma garantia na lei nº12.764/12 “Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” (Brasil, 2012)

A forma como o texto foi redigido pode comprometer sua utilização em alguns aspectos. Neste parágrafo único existem duas questões importantes: “em caso de comprovada necessidade” e “acompanhante especializado”. Quem comprova a necessidade do acompanhante? Qual a especialidade do acompanhante?

O direito a matrícula e as sanções para os gestores que recusarem vaga para o aluno com TEA são redigidos de forma esclarecedora:

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo. (Brasil, 2012)

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 apresenta em uma de suas metas acerca da educação especial: universalização do ensino; ampliação da idade escolar obrigatória; atendimento educacional especializado. A proposta apresentada é de uma educação inclusiva, na qual os alunos preferencialmente serão matriculados em turmas do ensino regular.

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Meta 4)

As políticas públicas atualmente estão sancionando leis que ratificam a perspectiva

inclusiva, as redações são até semelhantes. Nas questões educacionais se referem as matrículas das pessoas com deficiência preferencialmente em turmas de ensino regular, com suporte do atendimento educacional especializado, com adaptações curriculares e mais suportes que necessitarem.

Na lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da pessoa com deficiência a educação também se fez presente.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

(...)

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

(...)

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.” (Lei nº13.146/2015)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) registra o compromisso que tem o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade com a educação de qualidade para a pessoa com deficiência. Ao passo que essa legislação foi sancionada, as pessoas com deficiência passaram a ser protegidos por uma lei específica para eles com respeito as suas diferenças.

A PRECIOSIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO

No processo de inclusão os desafios surgem há todo momento e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o principal colaborador na promoção de acessibilidade para os estudantes com deficiência.

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação. (Brasil, 2011)

O AEE é constantemente citado nas políticas públicas educacionais e ele se materializa a sala de recursos multifuncionais que realiza atendimento aos alunos com deficiência no contra turno e com a periodicidade que varia de acordo com a necessidade do aluno e a disponibilidade de tempo por conta de outros alunos.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2009)

A qualificação do professor para atuar em sala de recursos multifuncionais deve ser específica em educação especial. Em seu cotidiano a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado garante o atendimento das especificidades educacionais de cada aprendiz.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009)

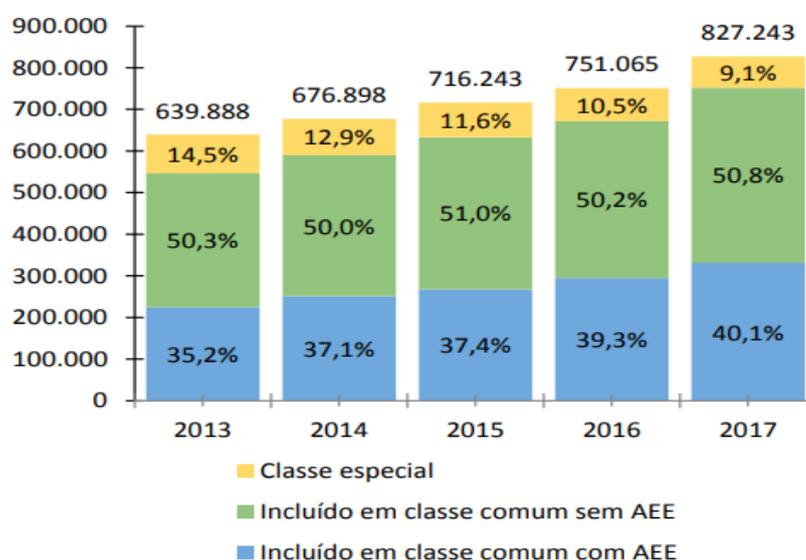
As pessoas com deficiência que estudam no ensino regular enfrentam situações

complexas, assim como os professores que devem promover a inclusão em condições precárias. Esse é mais um desafio colocado aos professores diante de tantos outros que já estão postos. Por isso cria-se uma grande expectativa com o AEE, é como se ele pudesse solucionar ou minimizar significativamente os dramas existentes.

No caso das pessoas com TEA, o quadro clínico é muito diverso e as necessidades de adaptações na escola também. A maior parte dos alunos consegue ser incluído nas classes regulares mediante adaptações e com a presença de um acompanhante, mas existem aqueles que nem mediante as adaptações conseguem se desenvolver nesse espaço.

Contraditoriamente ao reconhecimento do atendimento educacional especializado, estão os registros de matrículas de alunos no ensino regular, AEE e classes especiais de 2013 a 2017.

Matrículas em classes especiais e no ensino regular com e sem AEE



Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf

Fica notório que o AEE necessita de maior efetivação nas políticas de atendimento, é preciso ampliar a implementação. A legislação garante de forma explícita os serviços para o público alvo da educação especial, mas a maioria dos alunos que está incluída não se beneficia de um serviço educacional que é direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços na inclusão das pessoas com deficiência são significativos, principalmente por conta da mudança de paradigma e da legislação vigente. As pessoas com TEA conseguiram um enorme progresso com a Instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista porque através dela foram concedidos, a esse grupo, direitos legais que os outros já

possuíam.

Para a efetivação dos direitos previstos nos marcos legais é primordial que a elaboração de políticas públicas educacionais ocorra com a participação de pessoas que vivenciem o cotidiano da escola. É provável que a implementação obtenha mais sucesso, mas para isso é necessário também que se façam os investimentos necessários.

O processo de inclusão é um direito que exige compromisso e investimentos para que se obtenha êxito. Apenas direcionar os alunos que frequentavam classes especiais para o ensino regular sem oferecer condições mínimas de aprendizagem não é promover a inclusão e sim uma exclusão velada. A educação precisa se emancipadora porque só assim haverá esperanças.

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. (Adorno, 1995 p.12)

Está tramitando a PL 6575/16, que torna obrigatória a coleta de dados e informações sobre autismo nos censos demográficos realizados a partir de 2020. Os propositores e defensores dela afirmam que não haverá mais despesas e que com a introdução de poucas perguntas ao censo dará a possibilidade de obter dados sobre o quantitativo de pessoas com transtorno do espectro autista existem no país.

A nação ainda desconhecer o número de pessoas com TEA no país evidencia que ainda existe um longo caminho a se percorrer. É complexa a ideia de que uma política pública, seja educacional ou não, é elaborada e implementada sem se obter essa informação.

Em suma, devemos reconhecer que obtivemos muitos avanços na inclusão de pessoas com deficiência tanto na escola como na sociedade, mas também precisamos reconhecer que ainda estamos distantes de uma inclusão plena.

REFERÊNCIA.

ADORNO , Theodor Wiesengrund . **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL6575/2016**. Inclui especificidades inerentes ao autismo no censo demográfico a partir de 2018. Altera a Lei nº 13.146, de 2015. Disponível em:< <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2118686>> Acessado em: 30 de ago de 2018.

_____. CNE. CEB. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

_____. CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui...> Acesso em: 21 set. 2018.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

_____. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, 1990. Disponível em : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008 / 000862/086291por.pdf>>. Acesso em 30 ago de 2018.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivi_l_03/leis/L8069.htm> Acessado em: 12 set 2018.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 10 ago 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acessado em: 15 ago 2018

_____. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em: 20 set de 2018.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases e para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 10 ago de 2018

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, p. 36, 1996. Legislação Federal.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 2008 Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> . Acesso em: 12 set 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

CORRÊA. Sergionei. **Políticas Públicas e o Ativismo da Cidadania: Da Educação Interdisciplinar à democratização das políticas públicas**. Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas I e-ISSN: 2525-9881 | Curitiba | v. 2 | n. 2 | p. 185 - 200 | Jul/Dez. 2016. Disponível em: <<http://indexlaw.org/index.php/revistadspp/article/view/1565/pdf>> acessado em: 20 ago 2018

GRUPTA, Abha R; STATE, Matthew W. **Autismo: genética**. Revista Brasileira de Psiquiatria. 2006 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a05v28s1.pdf>> Acessado em:5 ago 2018

INEP. **Censo escolar 2017 notas técnicas**. Disponível em :< http://download.inep.gov.br/educacao_asica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf> . Acesso em:14 ago 2018.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR

Ana Luiza Barcelos Ribeiro

Pós-Graduação em Cognição e Linguagem
-UENF, Professora UNESA e FAMESC
Campos dos Goytacazes, RJ

Andréa Leonardo de Freitas Pereira

Psicóloga Cognitivo Comportamental
Campos dos Goytacazes, RJ

Lucy Caldeira Gobeti

Pós-graduanda em Psicopedagogia Campos dos
Goytacazes, RJ

Bianka Pires André

Doutora e professora da Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem – UENF Campos dos
Goytacazes, RJ

RESUMO: Esse trabalho apresenta uma revisão de literatura assistemática, com diversos autores que estudam sobre a dificuldade de aprendizagem, a psicologia e sobre a inclusão escolar. Numa tentativa de compreender os processos que envolvem as dificuldades de aprendizagem, a inclusão destes alunos e a atuação do psicólogo neste contexto educacional. Inicia-se com a conceituação de inclusão e os aspectos legais que a legitimam, falamos sobre aprendizagem, visto que para se falar de dificuldades, esta é pressuposto, diferenciou-se transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem, percebendo que os transtornos e distúrbios se relacionam

as desordens neurológicas enquanto que as dificuldades estão relacionadas a questões metodológicas e pluricausais, verificando como a psicologia pode contribuir nesse processo que envolve muitos aspectos emocionais, relacionais e extrínsecos ao indivíduo. Observou-se que as consequências acarretadas pelas dificuldades de aprendizagem podem levar a problemas emocionais graves, além do fracasso e da evasão escolar. Sendo assim foram utilizados alguns autores importantes para a área, assim como artigos mais recentes que se posicionam quanto à atuação do psicólogo escolar e sua intervenção na área da dificuldade de aprendizagem e inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem, psicologia escolar, inclusão escolar.

ABSTRACT

This essay presents an unsystematic literature review with different authors who study about learning difficulties, psychology and about school inclusion. In an attempt to understand the processes that concern learning difficulties, the integration of these students and psychologists' performance in this educational context. It starts with the conception of inclusion and the legal aspects that legitimize it. The learning process is discussed, as long as talking about difficulties is a proposition. Learning disorders, disabilities

and difficulties were distinguished, noticing that disorders and disabilities are related to neurological disorders, while difficulties are related to methodology and pluri-causals matters, verifying how psychology might contribute in this process, which embraces many emotional and relational aspects that are extrinsic to the individual. It was observed that the consequences caused by learning difficulties might lead to severe emotional problems, besides failure and school evasion. Therefore, some important authors in these areas were considered, as well as more recent articles that take up position on the performance of school psychologists and their intervention in the areas of learning disabilities and school inclusion.

KEY WORDS: Learning difficulties, school psychology, school inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado numa tentativa de compreender os processos que englobam as dificuldades de aprendizagem e ressaltar o papel do psicólogo escolar neste contexto. Ressaltando que a escola possui o compromisso de fornecer um ensinamento baseado em qualidade e equidade e a inclusão deste aluno deve ser observada ao ponto de oferecimento, proporcionando-lhe acolhimento, respeito, saúde no padrão físico, psíquico e emocional.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos conhecimentos e de experiências feitos em que chegam à escola. (FREIRE, 2011, p. 62)

Para que haja essa inclusão o educando deve estar respaldado de um contexto de proporcionalidade de um embasamento teórico e prático oferecido ao mesmo pela instituição. Sendo necessário o saber à própria instituição de ensino. A falta do conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem ou outros problemas relacionados ao seu meio social. Podendo trazer prejuízos ao educando, quando ele é visto de forma estigmatizada pela instituição, por outros alunos e pelos próprios professores do sistema de ensino regular. Fatores intra e extraescolares influenciam consideravelmente na aprendizagem que se concretiza nos âmbitos cognitivos e afetivos.

A psicologia escolar em conjunto com a multidisciplinaridade aparece com suas contribuições para proporcionar bem-estar, amenizando sofrimentos interligados ao processo da problematização do aprendizado.

2 | DESENVOLVIMENTO

O contexto de ensino de aprendizagem precisa ser benéfico, onde todos os alunos aprendem de forma significativa independente de suas dificuldades ou limitações. Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21) o ensino inclusivo pode ser definido como “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência,

origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos estejam satisfeitas”.

Uma escola que atenda às necessidades de todos indiscriminadamente tornou-se uma emergência, havendo a necessidade de minimizar a discriminação e o preconceito, pois cada um tem o direito de ter o seu espaço e esse direito educacional é reforçado pela Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, que situa no cap.V, art.58, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” e no art.59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais “educandos” currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

Antes de falarmos sobre a dificuldade precisamos compreender do que se trata a aprendizagem, segundo Piaget (1998), “a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada à ação do sujeito sobre o meio, partindo do princípio de interação de Vygotsky (1991), e acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio”.

Corroborando com Piaget e Vygotsky, Merch compreende o processo de aprendizagem como “Um processo pluricausal, abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos”. (MERCH apud MALUF). Assim não podemos considerar a dificuldade de aprendizagem como uma única causa determinante, há diversos fatores a serem considerados.

Ao abordarmos o tema dificuldades de aprendizagem encontramos uma vasta literatura que trata sobre dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem.

De acordo com Collares e Moysés (1993) distúrbios ou transtornos de aprendizagem é:

Um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, o retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/ inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado dessas condições ou influências. (COLLARES E MOYSÉS, 1993, p. 32)

Os distúrbios ou transtornos de aprendizagem são considerados aqueles com alterações no sistema nervoso central, uma desordem neurológica, que é intrínseco ao indivíduo, que ocorrem independente da motivação e até mesmo da vontade do indivíduo, enquanto que as dificuldades de aprendizagem são extrínsecas e podem ser minimizadas ou sanadas através da identificação e tratamento dos fatores que a

geram.

Apesar de toda controvérsia quando o assunto se refere às dificuldades de aprendizagem de nossas crianças, a prática nos aponta para dois fatos inegáveis: esses problemas devem-se a diferentes fatores isolados ou associados entre si, e somente a avaliação e a intervenção precoce das dificuldades, pode levar ao sucesso na aprendizagem escolar. O papel da escola e conseqüentemente do psicólogo escolar, nesse e em muitos outros sentidos na vida das crianças, ultrapassa o âmbito pessoal e se reflete no crescimento da sociedade como um todo.

Neste aspecto Ballone (2004) afirma que as dificuldades de aprendizagem não devem ser tratadas como se fossem problemas insolúveis, mas como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem. Também considera necessário identificar e preveni-las mais precocemente, de preferência ainda na pré-escola. O psicólogo escolar pode intervir na prevenção ao trabalhar aspectos emocionais, autoestima e a motivação no ambiente educacional.

Podemos compreender assim que a dificuldade de aprendizagem relaciona-se aos fatores metodológicos e internos do sujeito, como aspectos emocionais e familiares, nestes aspectos a atuação do psicólogo escolar será preponderante, visto que apenas o mesmo possui conhecimento voltado para as questões emocionais e internas do indivíduo. A dificuldade ainda está associada a problemas de ordem pedagógica e ou socioculturais, ou seja, a causa não está centrada apenas no aluno. Para isto o psicólogo escolar desenvolve atividades direcionadas com alunos, professores e funcionários e atua em parceria com a coordenação da escola, familiares e profissionais que acompanham os alunos fora do ambiente escolar.

Há diversos fatores que contribuem para que o aluno tenha dificuldades na aprendizagem, dentre eles podemos citar a baixa motivação, fatores econômicos, problemas no núcleo familiar, alimentação incorreta em quantidade e/ou qualidade, baixa qualidade do sono, salas superlotadas, professores sobrecarregados, pouco treinados e mal remunerados, material didático inadequado.

De acordo com DSM- IV (1995), a desmoralização e a baixa autoestima podem estar associadas às dificuldades de aprendizagem. Assim ao psicólogo escolar compete quebrar paradigmas e ser como um desbravador num solo infrutífero de ideias, carregado de desafios e carente de pessoas competentes para repensar este modelo ultrapassado em que as famílias ou os alunos são vistos como culpados e responsáveis pelo fracasso escolar do aluno, visto que uma das maiores demandas de intervenções do psicólogo na escola é com alunos com problemas de aprendizagem ou comportamentais.

O psicólogo escolar desenvolve, apoia e promove a utilização de instrumental adequado para o melhor aproveitamento acadêmico do aluno a fim de que este se torne um cidadão que contribua produtivamente para a sociedade.

O psicólogo utiliza-se de variadas ferramentas de investigação, entre elas, a observação dos alunos em atividade escolar cotidiana como: as conversações com

eles e com aqueles com quem interagem, de jogos e de situações diversas para que se possam compreender as causas que originam as dificuldades.

A Psicologia Escolar tem como referência conhecimentos científicos sobre desenvolvimento emocional, cognitivo e social, utilizando-os para compreender os processos e estilos de aprendizagem e direcionar a equipe educativa na busca de um constante aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem.

Cabanach e Valle Arias (1998) afirmam que:

Experiências negativas, quando se repetem frequentemente por um longo período, diminuem o autoconceito escolar das crianças, suas expectativas de auto-eficácia, sua motivação e seu esforço, gerando esses sentimentos nas áreas sociais, provocando um retraimento, um comportamento desadaptativo e inadequado.

Diante das dificuldades de aprendizagem, o professor deve conhecer e acolher a história de vida do aluno, o que ele traz de construção e de conhecimento. O meio social aspectos relacionados à saúde, família, as dificuldades, os problemas aos quais este aluno pode estar inserido. Se ocorrer dificuldades relacionadas ao aprender isto mostra sintomas que necessitam de uma atenção especial. O educando deve ser mediado, pelo seu professor, que tem um papel importante e essencial, buscando ser também um motivador e incentivador. Oferecendo suporte dentro da sala de aula, aguçando à vontade, o querer. Relacionado aos conteúdos apresentados. Oferecendo-lhe a oportunidade no conhecimento – saber. O professor com um papel importante de mediador do conhecimento também deve ser orientado pelo psicólogo escolar para observar estas especificidades e trabalha-las da melhor maneira possível. Assim como afirma Soares (2006):

O educador enquanto mediador de processo ensino-aprendizagem, bem como protagonista na resolução e estudo das dificuldades de aprendizagem deve obter orientações específicas para que desenvolva um trabalho consciente e que promova o sucesso de todos os envolvidos no processo. (Soares, 2006, p. 78).

Contribuindo com Soares (2006), Cubero e Moreno (1995) apontam que “no ambiente escolar, a criança recebe as avaliações de seus professores, colegas e pais sobre suas habilidades e sucessos acadêmicos e, com base nelas, constrói uma visão de si”. Se estas avaliações são negativas, se o erro não for considerado como um processo de aprendizagem a criança se sentirá inferior, desmotivada, agravando ainda mais a dificuldade de aprendizagem e levando ao fracasso escolar.

As dificuldades de aprendizagem acarretam na criança muitas consequências como apontam Jacob e seus colaboradores (1999) “a criança pode apresentar sentimentos negativos como tristeza, insegurança e inferioridade, podendo levar futuramente até ao abandono da escola”. Se a criança chegar a esse ponto precisa ser encaminhado ao psicólogo clínico para possíveis intervenções relacionados ao aspecto emocional, a observação

No ambiente escolar se faz necessário a presença do “ psicólogo escolar, questionador, curioso e acima de tudo assumindo uma posição investigativa, pode

criar junto à equipe uma estratégia de intervenção colaborativa, na qual todos têm influência mutuamente. ” (Andrada, 2003; Curonici & McCulloch, 1999). O psicólogo pode através do seu conhecimento desenvolver um trabalho significativo e que pode contribuir para diminuir o fracasso escolar, incluindo e melhorando o processo de ensino aprendizagem.

Novaes diz ainda que:

Cabe ao psicólogo escolar a aplicação dos princípios da psicologia da aprendizagem, da motivação, do desenvolvimento e do ajustamento para o estudo do comportamento da criança escolar e do seu meio educacional com o objetivo de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento humano através de prevenção, identificação, avaliação e reeducação dos problemas educacionais nos diversos níveis de escolaridade. (1972, p.26).

Um dos papéis da psicologia dentro deste contexto educacional é o de estimular a aprendizagem e assim como Antunes (2003) nos fala que a educação tem como principal objetivo humanizar, ou seja, socializar, transmitir a cultura construída historicamente, assim o homem se constrói, se humaniza, se torna parte de um povo, de uma sociedade, podemos dizer então que a escola possui um papel preponderante para a construção de uma civilização, de uma sociedade, ela responde ou tenta responder a esta demanda, determina como será esta sociedade ou é determinada por ela.

A inclusão como uma responsabilidade coletiva inclui responsabilidade também ao psicólogo que com seus saberes e técnicas pode intervir e possibilitar uma prática acolhedora que beneficie e atenda as diferentes necessidades, dentre elas as dificuldades de aprendizagem.

E a Declaração de Salamanca (1994) complementa quando nos diz que a inclusão é uma responsabilidade coletiva, assim todos são responsáveis “pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a criança. ” (p.35)

Nesse contexto, quanto as contribuições do psicólogo escolar, Andrada (2005) pontua que é preciso criar um espaço para escutar as demandas da escola e pensar maneiras de lidar com situações que são cotidianas. Precisa criar formas de reflexão dentro da escola, com todos os sujeitos (alunos, professores e especialistas) para que se possa trabalhar com suas relações e paradigmas. Coloca ainda a participação deste no cotidiano da escola, nas reuniões de conselho de classe, onde poderá estabelecer novas maneiras de olhar os alunos, evitando rótulos, diagnósticos imprecisos e hipóteses únicas. Deverá também participar do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola

3 | CONCLUSÃO

Observou-se que a psicologia com seus conhecimentos e técnicas pode contribuir para que a inclusão escolar e a aprendizagem ocorram de forma significativa,

inclusive dos alunos com dificuldades de aprendizagem e tem havido uma mudança de paradigma da psicologia escolar/educacional que visa atender as novas demandas de forma mais reflexiva e menos culpabilizadora.

Ainda há muito a ser discutido e debatido, as dificuldades de aprendizagem se constitui como um tema amplo, multifatorial e o estudo realizado ainda é muito escasso.

Esse estudo se torna importante para a psicologia, pois mostra que o trabalho com a criança com dificuldade de aprendizagem é possível desde que todos se mobilizem para a sua realização, mostra ainda que a psicologia escolar/ educacional tem um papel importante dentro da escola não apenas com o diagnóstico, mas na inclusão de todos os alunos que devem ser vistos em sua singularidade, contribuindo para que os envolvidos no processo ensino-aprendizagem percebam suas potencialidades e não suas limitações o sujeito e não a dificuldade que são acometidos.

REFERÊNCIAS

Andrada, E.G.C. **Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente.** Em: *Psicologia Escolar e Educacional*, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.7, n.2, jul-dez, 2003.

ANDRADA, E.G.C. – Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar - **Revista: Psicologia: Reflexão e Crítica** , 2005 ,volume 18 p. 196-199.

Ballone, G. B. **Dificuldades de Aprendizagem (ou Escolares).** 2004 Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=49&sec=19>. Acesso 07 mar.2018

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação.** Ministério da Educação, Brasília, 1996.

CABANACH, G. R. ARIAS, A.V. **Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.** Em V. S. Bermejo & J. A. B. Llera (Orgs.), *Dificultades de aprendizaje.* España: Editorial Síntesis. 1998. pp. 261-278.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. A História não contada dos distúrbios de Aprendizagem. **Cadernos CEDES** nº 28, Campinas: Papirus, 1993, p. 31-48.

CUBERO, R. MORENO, M.C. **Relações sociais nos anos escolares: Família, escola, companheiros.** In: Coll, C.; Palácios; J. e Marchesi, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva.* Porto Alegre, Artes Médicas. 1995.

Curonici, C., & McCulloch, P. **Psicólogos e Professores: uma visão sistêmica acerca dos problemas escolares.** SP: EDUSC. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO; E. M.; LINHARES, M. Beatriz e MACHADO, V. L. S. Aspectos Afetivos e o Desempenho Acadêmico de Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 153-162. 1999.

MALUF, M.I. **Diagnóstico e intervenção psicopedagógica nos transtornos de aprendizagem.** In: 4º Congresso Internacional sobre dificuldades de aprendizagem

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-IV. 4th ed. Washington: American Psychiatric Association; 2000.

NOVAES, M. H. **Psicologia Escolar.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro:Forense Universitária;1998.

SOARES, A. R. **Dificuldades de Aprendizagem. Questão psicopedagógica?** In: Novaes, M.H. Psicologia Escolar – 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/>, acesso em 06 dez. 2017.

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo:Martins Fontes;1991.

TEMPO COMUNIDADE - ESPAÇOTEMPO POTENCIALIZADOR DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Francisca Marli Rodrigues de Andrade

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Santo Antônio de Pádua, RJ

Letícia Pereira Mendes Nogueira

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Santo Antônio de Pádua, RJ

Marcela Pereira Mendes Rodrigues

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Santo Antônio de Pádua, RJ

RESUMO: Na última década, o cenário educacional brasileiro passou a integrar coletivos e sujeitos que, historicamente, estiveram às margens do sistema educativo universitário. Esta integração, conquistada com as lutas dos movimentos sociais, ainda se apresenta frágil e tímida. Porém, pela primeira vez, os movimentos sociais do Campo, na sua interface de Movimento de Educação do Campo, estão protagonizando a reconfiguração do espaço-tempo universitário. Reconfiguração esta que desafia a continuidade de um projeto hegemônico, o qual aniquila singularidades e promove injustiças sociais. Especialmente, quando pensa a formação de educadores do campo desde a lógica da cidade, reforçando, entre outras questões, a concepção de cidade enquanto espaço civilizatório por excelência e, ao tempo, o campo enquanto bárbaro,

arcaico e atrasado. Na luta pela desconstrução dessa concepção, a qual tem provocado o desenraizamento das tradições culturais das populações do campo, o presente trabalho tem como objetivo: apresentar as experiências construídas no processo de formação de educadores do campo, principalmente no Tempo Comunidade, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF). Para tanto recorreremos à pesquisa qualitativa, pautada no enfoque exploratório e descritivo, cujas análises foram construídas a partir do conceito de experiência, amplamente difundido pelo pensamento Thompsoniano. Logo, as descrições constituem-se quanto relatos de experiências que convergem no sentido de ressaltar a relevância do Tempo Comunidade para desconstruir e denunciar diferentes lógicas. Principalmente, a ausência do Estado e as formas de produção de inexistência da dinâmica política, cultural e educativa do campo. Palavras-chave: Educação do Campo; Tempo Comunidade; formação de educadores; experiência.

ABSTRACT: Over the last decade, the sphere of education in Brazil has integrated groups and subjects who have historically been at the margin of the higher education system. This integration, accomplished through the struggles of social

movements, is still weak and timid. However, for the first time, rural social movements, in their interface with the rural education movement, are playing a leading role in the reconfiguration of the university space-time, threatening the continuity of a hegemonic project that annihilates singularity and promotes social injustice. This is especially the case in relation to the training of teachers from rural areas using an urban logic, reinforcing, among other things, the misconception of cities as civilizing spaces and rural areas as barbaric, old-fashioned, and backward. As part of the struggle to deconstruct this misconception, which has caused the uprooting of the cultural traditions of rural populations, the present study aims to present experiences constructed in the rural teacher training process, mainly in the time of the community, on the interdisciplinary course in Rural Education at Fluminense Federal University. We conducted an exploratory and descriptive study using qualitative research methodology and drawing on the concept of experience developed by E. P. Thompson. The descriptions therefore constitute accounts of experiences that converge to highlight the relevance of the time of the community in deconstructing and denouncing different logics, particularly the absence of the State and forms of production of inexistence of the political, cultural and educational dynamic of rural areas.

KEYWORDS: Rural education; the time of the community; teacher training; experience.

1 | INTRODUÇÃO

A intensa luta dos movimentos sociais pelo direito à educação teve como resultado, talvez o mais significativo, a assinatura do Decreto n. 7352, de 04 de novembro de 2010. Tal documento instituiu a Política Nacional de Educação do Campo que, enquanto desdobramento, exigiu a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), bem como instituiu, no ano de 2012, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Na pauta do Procampo, reafirma-se que a formação do educador do campo será mediada por uma matriz formativa que, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, apresenta algumas particularidades. Diferenciando-a, portanto, dos demais cursos de formação de professores. Entre tais particularidades destacam-se os *espaçostempos* de formação diferenciados; ou seja, *Tempo Universidade* e *Tempo Comunidade*. Isto porque:

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo (MOLINA; HAGE, 2015, p. 137).

Uma tentativa de integração que se inscreve em múltiplas possibilidades, porém adentraremos em uma delas; isto é, na aproximação epistêmica entre os saberes do campo e os da universidade. Para além da questão epistemológica, é importante pensar no valor simbólico que representa a presença das populações do campo na

universidade. Tal presença, conquistada com as lutas dos movimentos sociais, ainda se apresenta frágil e tímida, porém desestabiliza, ainda que minimamente, as relações assimétricas de acesso aos processos formativos escolarizados. Processos esses que, historicamente, tem marginalizado as populações do campo, impondo-lhes uma educação rural que lhes nega a sua cultura, o seu trabalho e vínculo com a Terra (RIBEIRO, 2013).

Nesta presença física, já não somente na condição de objeto de pesquisa, a universidade é desafiada a mediar um processo formativo que responda as particularidades e as singularidades, resultantes do processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalhadora do campo e os povos tradicionais (MOLINA; FREITAS, 2011). Povos estes, entendidos, na pauta das políticas públicas nacionais, enquanto “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos”, ampliados, também, para outros coletivos sociais “que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010).

No âmbito do desafio à universidade, a formação do educador do campo deve integrar, entre outros aspectos: a realidade de seus estudantes, a importância da Terra para eles e para a sua comunidade, suas culturas (centenárias quando não milenárias). Igualmente, as questões políticas, sociais, ambientais e econômicas que atravessam todo o território camponês e que, assim, lhe possibilita a construção de diálogos entre saberes de diferentes lógicas. Da mesma maneira, ressignificar a compreensão de distintos dispositivos sociais, políticos e econômicos, os quais possam contribuir para o fortalecimento das lutas no âmbito do campesinato. Nesse sentido, auxiliando-lhes na reconfiguração do campo enquanto território de luta por direitos, pela qualidade de vida, pelo desenvolvimento pleno de autonomia, como qualquer outro espaço da sociedade.

No tocante ao aspecto de lutas por direitos e, portanto, direito à educação, é importante pontuarmos a relevância da formação de educadores do campo, pautada na compreensão da realidade do campo, construída a partir da experiência. Compreensão esta que lhes permitirá antecipação frente às sutilezas que operam nos interesses implícitos nas políticas públicas, sobretudo aqueles voltados ao esvaziamento do campo. Esvaziamento este que, viabilizado por meio da retirada de direitos, nega a possibilidade de permanência das populações do campo em suas Terras.

O desafio de pensar a formação de educadores do campo pautada na experiência significa, em outros aspectos, possibilitar as estratégias de resistência diante do cenário nacional de fechamento de escolas do campo, no qual as agências governamentais recorrem ao argumento economicista para justificar a retirada de direito à educação dos povos do campo. Implica considerar, também, “os saberes das experiências de luta e de trabalho dos camponeses possam a ser identificados como um saber social, que expressa não só a consciência camponesa, mas que é, sobretudo, um saber útil

ao trabalho, aos encontros vividos cotidianamente pelos camponeses” (RIBEIRO, 2010, p. 187).

Ainda na possibilidade de construção de diálogos entre saberes de diferentes lógicas, o Tempo Comunidade apresenta-se como um *espaçotempo* de aprendizagem de grande importância na formação do educador do campo. Isto porque, viabiliza aos estudantes o retorno às suas comunidades para desenvolverem “suas práticas, bem como outras atividades do Curso, de estudo e pesquisa”. Motivo pelo qual “entendemos esse tempo tanto para trabalhos individuais de cada estudante, como tempo reservado para os coletivos regionais, com acompanhamento de assessoria pedagógica” (ALMEIDA; ANTONIO, 2008, p. 28). Nesse sentido, o Tempo Comunidade, pautado nos princípios da Alternância, apresenta-se como um *espaçotempo* pedagógico potencializador das experiências educativas, sobretudo quando “objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 28).

2 | METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada teve como base o enfoque qualitativo, de caráter exploratório e descritivo. O trabalho empírico aconteceu vinculado ao Tempo Comunidade que se inscreve no âmbito da Pedagogia da Alternância, por meio da qual se busca articular teoria e prática numa práxis. Nesse sentido, o Tempo Comunidade tem como proposta a possibilidade de observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade da comunidade na qual vivemos; ou seja, trata-se da produção de experiências empíricas, articuladas a partir da integração de estudantes junto à comunidade local (RIBEIRO, 2010). Em outras palavras, o Tempo Comunidade tem como objetivo, entre outras questões, proporcionar aprendizagens pautadas na experiência social, na qual a produção de conhecimentos é medida pela observação e participação ativa nos processos sociais, políticos, econômicos e ambientais da comunidade. Desse modo, a noção do conceito de experiência a qual recorreremos em nossas análises está pautada no entendimento de que:

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981, p. 112).

Ao considerarmos o conceito de experiência histórica defendido pelo pensamento Thompsoniano, enquanto possibilidade de análise, voltamos nossa atenção às técnicas da observação e diálogos aplicáveis de acordo com os desdobramentos que aconteceram na realidade. O roteiro de observação foi elaborado no âmbito do Tempo Universidade e ressignificado durante os processos de visita e experiências construídas junto as escolas do campo da cidade de Santo Antônio de Pádua - RJ. Na

consolidação do Tempo Comunidade, nossas atividades de pesquisa contemplaram três escolas, são elas: Escola Alice do Amaral Peixoto, Escola Municipal João Neves Brum e Escola Anacleto Eccard Júnior. Nossa presença nessas escolas iniciaram durante o semestre letivo 2015.2, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – INFES/UFF. Todas as três escolas têm como entidade mantenedora, em primeira instância, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santo Antônio de Pádua.

As informações da pesquisa foram registradas nos diários de campo e após sistematização das mesmas, coube-nos analisá-las e interpretá-las, com base em uma fundamentação teórica que envolve o campo epistemológico da Educação do Campo e do conceito de experiência. Em nossas análises e interpretações, nossa maior preocupação consistiu em não perder de vistas o objetivo mais significativo do trabalho; isto é, apresentar as experiências construídas no processo de formação de educadores do campo, principalmente no Tempo Comunidade, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF). A partir das experiências construídas, buscamos, não somente olharmos para nós mesmos -formação de educadores-, mas também, analisar e refletir sobre as potencialidades e as limitações impostas pela governabilidade local às escolas do campo de uma forma abrangente. Entendendo, também, o Tempo Comunidade enquanto *espaçotempo* de atuação política, de luta e resistência pelo direito à educação e cidadania.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso Interdisciplinar Educação do Campo INFES/UFF, assim como os demais, tem como princípio maior a Pedagogia da Alternância. A mesma se constitui enquanto expressão polissêmica e, portanto, amplia as possibilidades de inserção da Educação do Campo em todas as esferas sociais. Na sua abordagem enquanto princípio pedagógico, podemos situá-la como um método “em que se alternam situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, exige uma formação específica dos professores que as licenciaturas de um modo geral não oferecem” (RIBEIRO, 2010, p. 292). Nessa exigência de formação específica é que construímos experiências no âmbito do Tempo Comunidade (anos acadêmicos de 2015, 2016; 2017 e 2018) e, desta forma, passamos a conhecer a realidade das três anteriormente citadas; ou seja, Escola Municipal Alice do Amaral Peixoto, Escola Municipal João Neves Brum e Escola Municipal Anacleto Eccard Júnior, todas situadas na zona rural do município de Santo Antônio de Pádua-RJ.

Nestas experiências, percebemos o imenso valor do tempo comunidade na formação acadêmica, uma vez que por meio da vivência com a comunidade, conseguimos experimentar o que até então só havia visto na teoria e, por conseguinte, adquirir conhecimentos que são apenas viáveis na prática. Dessa forma, o Tempo Comunidade

significa muito mais do que confrontar teoria e prática; ao contrário, representa uma possibilidade de produção social de existência, a qual se materializa na construção de valores e na consolidação da cultura na sua forma mais sublime enquanto modo de vida. Nesse sentido, a importância da experiência construída provoca-nos o efeito de questionar a nossa condição social (THOMPSON, 1981) e, portanto, a consciência da condição desvalorizada e estigmatizada imposta às populações do campo em todo o território nacional (ANDRADE, 2017). Essa condição precisa ser confrontada, a partir da experiência construída, diariamente, nas universidades nas escolas do campo.

Em nossas experiências nas três escolas anteriormente citadas, percebemos que todas elas atendem prioritariamente estudantes do campo, assim como estão localizadas geograficamente no campo. Contudo, não ofereciam um ensino voltado às especificidades das comunidades campesinas e suas territorialidades, tampouco eram reconhecidas pelas agências governamentais municipais como escolas do campo. A ausência desse reconhecimento contraria o que preconiza o Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010, quando estabelece em seu artigo 1º, parágrafo 1º, inciso II, que “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Para além do reconhecimento das particularidades das escolas, os processos de ensino oferecidos por elas em nada se distinguiam dos currículos das escolas urbanas. Os educadores não possuíam/possuem uma formação voltada para o campo, alguns não tinham/têm vínculos com o mesmo. Isso se devia também como resultado de uma alta rotatividade de docentes que, por diversas razões, impede o fortalecimento deste vínculo. Reforça, portanto, a tese de Ribeiro (2013, p. 124) quando ressalta que “na medida em que estes professores conseguem ampliar sua formação solicitam transferência para as escolas situadas nos centros urbanos, mantendo-se, dessa forma, a precariedade do ensino oferecido pelas escolas rurais”.

Em nossas pesquisas, identificamos que os materiais didáticos, como livros, eram/são os mesmos da cidade. Esta constatação revela, entre outros aspectos, as estratégias de diminuição da autonomia e regulação do trabalho docente, “mediante utilização de materiais didáticos que os professores recebem prontos, e com um supervisor que verifica a aplicação do material” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 131). Da mesma maneira, tem graves consequências epistemológicas e psicológicas para os estudantes, sobretudo as que perpassam pela temática da representatividade, do auto(re)conhecimento e da identidade.

Como desdobramento das consequências anteriormente citadas, ressaltamos que os estudantes, em sua maioria, quando perguntados se queriam continuar no campo, respondiam que não. Suas respostas ressaltam seus desejos de ir para a cidade, porque, segundo elas/es, a cidade é “melhor” do que o campo. Quando indagados sobre esta afirmação, grande parte comentou que este entendimento é compartilhado no âmbito escolar e familiar, colocando-nos, mais uma vez, diante dos

muitos desafios das escolas do campo. Talvez o maior deles consista em confrontar a lógica hegemônica, no sentido de desconstruir a concepção do campo enquanto território atrasado e, desta forma, lutar pela permanência dessas populações em suas Terras. Corrobora, nesse sentido, com o argumento de Arroyo (2007, p. 158), quando enfatizou que:

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Nessa concepção de “espaço civilizatório dessa idealização” a última dessas três escolas que citamos -Escola Municipal Anacleto Eccard Júnior- possuía uma estrutura física muito precária. Precisamente, apenas uma sala de aula que, deste modo, congrega estudantes de diferentes séries -multisseriada-. A referida escola encontrava-se na condição de ameaça constante pela governabilidade local de ser fechada; e, lamentavelmente, foi o que ocorreu no ano de 2017. A principal alegação dada pela Secretaria de educação para o fechamento da escola foi o quantitativo de alunos, dizendo que este era muito baixo e, assim, seria mais viável disponibilizar transporte para esses alunos e transferi-los para uma escola localizada na cidade.

Na pauta da precariedade e descaso do Estado com as populações do campo, as salas multisseriadas apresentam-se como uma realidade, na qual “a maioria das escolas rurais de 1ª a 4ª série são multisseriadas ou unidocentes e, nestas, atuam muitos professores com formação até o ensino fundamental e, alguns, com ensino médio” (RIBIERO, 2013, p. 124). Diante da precariedade, de anulação da identidade das escolas e de esvaziamento do campo, ficamos cientes da necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas destas escolas e, deste modo, fortalecer a sua ligação com o campo e com a sua identidade. Para além destas questões, percebemos o grande desafio que é ser um educador do campo em um contexto social no qual as escolas do campo diariamente são fechadas, negando, assim, aos sujeitos o direito à escolarização. Sobre o fechamento das escolas do campo, justificada a partir de uma lógica economicista, os argumentos são quase sempre os mesmos; ou seja:

Poucos alunos sendo atendidos e isso torna o custo por aluno alto demais, fica inviável manter a escola; é preciso remover esses alunos e colocá-los em uma escola maior. E ainda, se justifica dizendo que tudo isso será melhor para os educandos, já que terão acesso a uma infraestrutura de maior e melhor qualidade, e desse modo, poderão aprender mais, sem se levar em conta os aspectos culturais e sociais presentes nessa mudança (SCHMITZ; CASTANHA, 2017, p. 46).

O processo de esvaziamento do campo, da retirada do território dos povos tradicionais opera a partir de diferentes lógicas, sobretudo no âmbito da contraditória das políticas educacionais. A percepção e compreensão dessa contraditória somente é possível por meio de experiências reais que acontecem no Tempo Comunidade.

Vivenciar a realidade permite-nos fazermos outras leituras das diferentes lógicas que operam de forma individual ou sincronizada, sobretudo da expansão de diferentes interesses econômicos no campo. Tais interesses, igual que na região Amazônica, pretendem desenraizar as populações do campo de modo que estas percam a suas Terras e, com elas, a sua identidade (ANDRADE, 2014). Contudo, a compreensão desse entendimento não seria possível sem a possibilidade da experiência construída no âmbito do Tempo Comunidade, que para além das concepções políticas e sociais permiti-nos compreender as questões pedagógicas, uma vez que...

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

A experiência do Tempo comunidade permite-nos, também, compreender o valor da Terra, suas representações para populações do campo enquanto elemento primordial em relação à subsistência e à resistência pela vida no campo. Entender, entre outros fatores, que expropriar a Terra dos povos do campo consiste em retirar-lhes um dos principais elementos que os identifica enquanto tais. Sobre esta questão, Ribeiro (2010, p. 194) ressalta que na luta de reivindicação da reforma agrária e “consigo mesmos, com suas heranças étnicas, seus aprendizados e suas práticas conservadoras se vai formando um novo homem e uma nova mulher do campo”. Desse modo, compreendemos a importância da luta pela Terra para o homem e para a mulher e, por conseguinte, a relevância de uma educação vinculada à sua realidade:

A terra, com todos os seus significados – solos, águas, florestas, campos, desertos, savanas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem é o núcleo da discussão sobre a educação rural/do campo [...]. Se, ao contrário, a terra é propriedade privada e reserva de capital, que não pertence a uma comunidade, mas a um indivíduo, sendo transmitida por herança, como garantir que os trabalhadores que não a possuem possam realizar-se como trabalhadores da/na terra? Como propor uma educação rural/do campo para jovens cujos pais não têm terra ou mesmo dispõem apenas de uma pequena parcela? (RIBEIRO, 2010, p.197).

No Tempo Universidade do curso Interdisciplinar Educação do Campo do INFES/UFF, sempre discutíamos sobre as precariedades e descaso com o qual as escolas do campo são tratadas na pauta das políticas públicas. Da mesma forma, dialogávamos sobre a desvalorização do educador do campo, sobre a necessidade de se pensar uma educação que atenda as trajetórias pessoais, as singularidades, os desejos e os anseios dos sujeitos que ali residem. Porém, quando vivenciamos tais situações fomos confrontados com os nossos próprios discursos, sobretudo com o desejo de transformação efetiva da realidade pesquisada. Neste momento, reconhecemos o grande desafio que temos pela frente, de não somente ressignificarmos a nossa formação, mas também de fortalecer a luta coletiva pelo direito à educação com qualidade.

4 | CONCLUSÕES

Como resultado das experiências construídas coletivamente no âmbito do Tempo Comunidade, ressaltamos a relevância deste *espaçotempo* de aprendizagem para a desconstrução de diferentes lógicas, especialmente: *a)* a vivência com diferentes atores sociais e, desse modo, o acesso à realidade; *b)* os diálogos construídos diariamente e, assim, outras leituras das escolas do campo; *c)* o acesso, em primeira pessoa, aos aspectos que caracterizam o cenário de precariedade de acesso e permanência nas escolas; *d)* a experiência diária das escolas e, com ela, a compreensão dos elementos que determinam as estruturas sociais que condicionam a vida no campo; entre outros.

Aprendemos, também, educadores em formação e educadores atuantes, a relevância de uma prática educativa emancipadora e que, portanto, ultrapassa os muros da Universidade para aprender *com* as escolas do campo outras possibilidades educativas. Entendemos que o Tempo Comunidade potencializa o processo de formação dos educadores do campo, uma vez que por meio do diálogo entre a teoria e a prática é possível aprender *com* os valores e *com* os conhecimentos tradicionais para se pensar novas formas de ensino-aprendizagem. Igualmente, ressignifica as nossas relações sociais e a compreensão da nossa condição humana inacabada, já que a experiência histórica construída desperta a nossa sensibilidade em relação à vida e à natureza, na sua multidimensionalidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli R. **Educação Ambiental na Amazônia: um estudo sobre as representações sociais dos pedagogos, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal-Pará (Brasil)**. Tese de doutorado. Universidade de Santiago de Compostela (USC), 2014.

_____. Natureza Amazônica e Educação Ambiental: identidades, saberes docentes e representações sociais. **Revista Científica RUNAE**, Javier Loyola, v. 01, p. 51-70, 2017.

ALMEIDA, Benedita; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz (Orgs.). **Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as)do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 24 maio de 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana C. de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia,**

emancipação como princípios/fins da formação humana, São Paulo, Expressão Popular, 2010. _____ . Desafios postos à Educação do Campo. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 50 (especial), p. 123-139, maio. 2013.

SCHMITZ, Micheli Tassiana; CASTANHA, André Paulo. **Fechamento de escolas do campo: o caso da Escola Estadual do Campo Canoas – Cruzeiro do Iguaçu – PR**. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 1, p. 38-48, 2017.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. _____. *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

REFLEXÕES SOBRE ESTUDOS E PESQUISAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Bárbara Braga Wepler

Universidade Federal Fluminense

Niterói – RJ

Mário José Missagia Junior

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Durante os últimos trinta anos, a Educação Especial passou por mudanças significativas, seja pela leis existentes, como também pela conscientização e mobilização popular. Sendo assim, conforme dados apresentados (MEC, 2014), podemos perceber um ingresso maior de alunos com deficiência nas escolas regulares. Desta forma, os espaços escolares precisam adaptar sua infraestrutura, profissionais, currículos, estratégias de ensino e avaliação para que possam minimizar e/ou romper as barreiras que se apresentam na escola, garantindo acesso, permanência e qualidade de ensino. O público que nos chama atenção são os alunos que apresentam duas ou mais deficiências associadas constituindo casos de Deficiência Múltipla, sendo que esta apresenta diferentes definições tanto em âmbito nacional quanto internacional. Alguns estudos e documentos trazem o conceito de Deficiência Múltipla, assim como relatam a pouca produção científica na área, principalmente no que se refere a prática pedagógica com os alunos. E

por este motivo, o presente trabalho visa dar continuidade a análise inicial que foi realizada em base de dados a nível nacional para saber o que se tem pesquisado sobre a Deficiência Múltipla, apresentando as reflexões que foram geradas a partir dos resultados, visando dar visibilidade, gerar diálogo que possa contribuir com a área e contemplar os interessados nesta temática.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Múltipla. Produção científica. Prática pedagógica.

ABSTRACT: The field of Special Education has undergone significant changes over the past 30 years, both by existing laws and by popular awareness and mobilization. Thus, according to the data presented (MEC, 2014), we can see a greater influx of students with disabilities in regular schools. In this way, school spaces need to adapt their infrastructure, professionals, curricula, teaching strategies and evaluation so that they can minimize and / or break the barriers that present themselves in the school, guaranteeing access, permanence and quality of teaching. The public that catches our attention is the students who present two or more associated deficiencies constituting cases of Multiple Disability, which presents different definitions both nationally and internationally. Some studies and documents bring the concept of Multiple Disability, as they report the little

scientific production in the area, especially in what refers to the pedagogical practice with the students. For this reason, the present work aims to continue the initial analysis that was carried out in a database at national level to know what has been researched about Multiple Disability, presenting the reflections that were generated from the results, aiming to give visibility, generate dialogue that can contribute to the area and contemplate those interested in this issue.

KEYWORDS: Multiple Disability. Scientific production. Pedagogical practice.

1 | INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, a Educação Especial passou por transformações, o que gerou importantes avanços no que se refere as leis e políticas existentes para pessoas com deficiência, transtornos e síndromes. No passado, a Educação Especial se constituía como um serviço paralelo a Educação, onde contemplava os alunos com deficiência que chegavam as instituições de ensino através das classes e escolas especiais. Posteriormente, a Educação Especial deixou de se apresentar separada da Educação, e sim como uma proposta que perpassa todos os níveis de ensino. Com o surgimento de algumas iniciativas como a Declaração de Salamanca (1994), Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei Brasileira de Inclusão (2015), e dentre outros, os alunos com deficiência vieram a ingressar não só em instituições especializadas, mas também em escolas regulares.

Sendo assim, no presente momento as escolas precisam rever sua estrutura como um todo, a fim de garantir que todos possam aprender, sendo respeitados seu tempo de aprendizado e a singularidade de cada indivíduo. A chegada cada vez maior de alunos com deficiência nos espaços escolares (MEC, 2014), nos faz refletir sobre os acontecimentos mencionados anteriormente, e o desenvolvimento da tecnologia e medicina, possibilitando sobrevivência aos bebês que nascem prematuramente ou que apresentam alguma questão desde a sua formação embrionária até o nascimento, resultando em comprometimentos que vão repercutir no desenvolvimento do indivíduo.

Dentre as deficiências que se apresentam na escola, alunos com Deficiência Múltipla (DMU) apresentam desafios para a escola em processo de inclusão. Podemos caracterizar a Deficiência Múltipla como a associação de duas ou mais deficiências primárias (IHA, 1999 apud PIRES; BLANCO; OLIVEIRA, 2007, p. 140), sendo considerado pelo estudos de Vygotski (1896-1934) deficiência primária as de ordem orgânica, e secundária as de ordem social (NUERNBERG, 2008).

O que temos observado é que o conceito de Deficiência Múltipla foi ao longo do tempo se ampliando, apresentando outras definições, e esse ponto nos faz refletir sobre o questionamento realizado pelas autoras Rocha e Pletsch (2015) no que se refere a falta de consenso quanto a caracterização da Deficiência Múltipla.

E assim, podemos observar que a Deficiência Múltipla além do conceito anteriormente citado é uma:

[...] condição heterogênea que identifica diferentes tipos de grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social (MEC, 2000, p. 47).

É importante ressaltar que embora a DMU apresente casos complexos e que demandam uma observação atenta, e até mesmo parceria com outras áreas, como a de saúde, por exemplo, nem todos os quadros podem ser definidos como uma condição grave (MEC, 2000), essa afirmação é equivocada uma vez que precisamos analisar cada caso em particular e depende dos estímulos oferecidos e a história de vida do indivíduo, podendo haver pessoas com o mesmo diagnóstico e ter necessidades diferentes.

Outra definição sobre a deficiência múltipla é como termo utilizado “[...] para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social” (MEC, 2006, p. 11), desta maneira observamos aspectos emocionais e sociais do indivíduo, o que nos faz perceber que do ano 2000 até o ano de 2006, em nível nacional, o conceito referente a DMU se ampliou e incluiu outros importantes aspectos, além da deficiência primária que notamos na caracterização inicial que apresentamos no presente trabalho.

Outras informações importantes a respeito da DMU é que suas causas estão associadas a gestação, ao nascimento e a fatores ambientais. E é preciso ressaltar que a Deficiência Múltipla não é um somatório de deficiências, mas “[...] sim uma organização qualitativamente diferente de desenvolvimento que irá requerer recursos muitos próprios às necessidades apresentadas por essas pessoas” (IHA, 1999 apud PIRES; BLANCO; OLIVEIRA, 2007, p. 141), ou seja, é preciso identificar as necessidades apresentadas pelo indivíduo levando em consideração as condições de cada caso.

Como apontamos ser relevante observar cada quadro e de fato alguns casos se apresentam de forma complexa, como mencionado por Pletsch e Glat no que se refere a alunos com sérios comprometimentos:

[...] além do atendimento educacional especializado disponibilizado na maioria das redes, demandam recursos alternativos para o desenvolvimento da linguagem, a organização postural e espacial, sem contar o auxílio nas atividades de vida diária” (2013, p. 22).

É preciso parceria com outras áreas e profissionais em casos que denotem certa gravidade na condição apresentada pelo indivíduo, e atualmente já presenciamos mediadores e cuidadores em algumas escolas, embora a maioria das instituições não tenham ainda esse suporte e um maior diálogo com outros especialistas, como médicos, fisioterapeutas, musicoterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, e dentre outros.

No que se refere a outros países, é possível observar distintas formas de conceituar a DMU. As autoras Rocha e Pletsch (2015, p. 116-117) demonstram em seus estudos que internacionalmente a definição para a Deficiência Múltipla

“[...] sendo a condição em que pessoas apresentam deficiência intelectual profunda e que frequentemente apresentam dificuldades adicionais nos movimentos, perdas sensoriais e problemas de comportamento”, tendo relação com a Deficiência Intelectual e trazendo aspectos relacionados a deficiência física e/ou sensorial, ou ainda a questões comportamentais.

E sendo assim, percebemos que ainda é preciso uma concordância sobre a definição de Deficiência Múltipla, pois o que podemos observar são diferentes interpretações. A escola e o professor, sendo esta peça fundamental para que ocorra inclusão, precisam ter informações a respeito da Deficiência Múltipla descobrindo possibilidades e maneiras de trabalhar com os alunos com DMU, além de espaços que ofereçam escuta e proporcionem troca entre os profissionais envolvidos para que possam dividir suas experiências, desafios, dificuldades e facilidades em sala de aula.

Muito mais que o acesso e permanência escolar do aluno com deficiência que é matriculado nas escolas, é necessário dar recursos, sejam eles materiais ou de formação aos profissionais envolvidos, para que se possa obter um ensino de qualidade levando o mesmo a aprender junto com seus pares. Para isso é necessário pensar avaliação, métodos de ensino, Plano Educacional Individualizado (PEI), adaptações curriculares e de atividades, parcerias com outras áreas, Atendimento Educacional Individualizado (AEE), formação continuada em serviço dos professores, diálogo com as famílias e ter o apoio da comunidade escolar como um todo, pois só assim é possível pensar em inclusão e em uma escola nova e modificada para receber e contemplar a diversidade apresentada pelo seu alunado.

Através de uma primeira análise realizada em base de dados para verificar o que se tem pesquisado sobre a Deficiência Múltipla, foi possível encontrar informações relevantes e suscitou mais questionamentos e reflexões. Esse levantamento de produções científicas relacionadas a área foi realizado devido a uma das dificuldades apresentadas pela bibliografia no que diz respeito aos professores que atuam com alunos com Deficiência Múltipla que “[...] é a insuficiência de literatura sobre o assunto, a falta de intercâmbio de experiências e a escassez de pesquisas científicas e de registros da prática pedagógica” (MEC, 2000, p. 47), e Rocha e Pletsch reafirmam em seus estudos a pouca produção científica em relação ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com DMU, assim como as autoras mencionam que “a falta de pesquisas científicas nesta área, não é uma especificidade do Brasil” (2015, p. 115), sendo assim, compreendemos que essa escassez de estudos e trabalhos acadêmicos relacionados a Deficiência Múltipla ocorre em outros países.

Observamos que a falta de literatura como mencionado anteriormente, remete não só ao conhecimento referente a Deficiência Múltipla, mas ao subsídio dessa bibliografia nas práticas em sala de aula com alunos com DMU. Além disso, pensamos que seria importante os professores terem a oportunidade de relatar seu dia a dia com os alunos, apresentando a vivência e o saber docente, seja nas estratégias singularizadas com o aluno através do atendimento individualizado ou no trabalho em sala de aula com

toda a turma tendo a parceria dos professores (regente e especializado) e demais profissionais da escola.

Diante do exposto, o presente trabalho visa apresentar um recorte dos resultados obtidos no levantamento inicial que realizamos ao analisar em base de dados (SCIELO) artigos e trabalhos acadêmicos direcionados a DMU e do que se tratavam os mesmos, a fim de apresentar outras definições e informações a respeito da Deficiência Múltipla, e as reflexões geradas após apresentação e publicação nos anais do evento. Os resultados da análise inicial em base de dados foram apresentados em forma de apresentação de pôster e publicados posteriormente nos anais do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão – CEDUCE, que teve como tema central *Didática: vozes da escola*, realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF) localizada na cidade de Niterói, nos dias 28 a 30 de junho de 2018.

Temos como expectativa continuar verificando o que se tem pesquisado sobre a Deficiência Múltipla, principalmente no Brasil, porém almejando encontrar trabalhos em outros países, de forma que possa contribuir com a pesquisa no que se refere a DMU e suas práticas com alunos, gerando novas discussões que possam ampliar a visão sobre o tema em questão.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada no trabalho apresentado no V CEDUCE foi de natureza quantitativa, onde foi feita uma revisão de literatura, caracterizada pelas autoras Moura e Ferreira como “[...] uma busca sistemática, a fim de mapear o que se tem pesquisado na área” (2005, p. 36), e desta forma com os dados obtidos por tal análise apresentar os resultados em dados numéricos.

O trabalho teve como objetivo verificar na base de dados SCIELO (Scientific Electronic Library Online) o que se tem produzido no que se refere a Deficiência Múltipla, e constatar em que direção estão voltadas as pesquisas relacionadas a esta área. Sendo assim, foram analisados títulos e resumos de trabalhos utilizando o descritor “deficiência múltipla”, não relacionando a outros descritores, ampliando a busca em nível nacional, ou seja, Brasil, onde foi possível obter aproximadamente 12.300 resultados. A proposta inicial do trabalho foi analisar as dez primeiras páginas, totalizando cem produções científicas.

Foram analisados primeiramente os títulos e em seguida os resumos, onde alguns apresentavam os objetivos, procedimentos metodológicos, resultados e conclusões, nos permitindo identificar logo no início a proposta apresentada e separar os trabalhos que tratavam especificamente da Deficiência Múltipla. Já em outros trabalhos, não havendo as informações detalhadas no resumo, foi preciso realizar a leitura do texto e identificar se o mesmo tratava o tema estudado.

Após essa primeira análise e apresentação do trabalho, suscitaram novas questões e reflexões sobre as pesquisas voltadas para a Deficiência Múltipla. Desta

forma, buscamos apresentar um recorte dos resultados que nos chamaram atenção, incluindo outras informações referentes a DMU, assim como aprofundando outros aspectos em relação a produção científica na área.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através dos resultados apresentados no quantitativo referente a análise inicial na base de dados SCIELO, constatamos que não há muitos trabalhos específicos a Deficiência Múltipla. Além disso, verificamos que há dúvida quanto a nomenclatura utilizada e quanto ao conceito, pois de 100% dos trabalhos analisados, 3% se utilizavam do termo *múltiplas deficiências*, que pode ser caracterizado como uma deficiência inicial que gera outras deficiências secundárias (MEC, 2000), porém nos trabalhos analisados essa concepção também não estava presente, apenas estudos que relacionavam indivíduos com diferentes deficiências, mas que não estavam associadas entre si.

Outro ponto que nos chamou atenção foi ter encontrado com este descritor, 3% de trabalhos que se referem a *surdocegueira e deficiência múltipla sensorial*. Em relação a surdocegueira, percebemos confusão quanto a mesma ser considerada uma deficiência única, o que se difere de deficiência múltipla embora comprometa dois sentidos, visão e audição, podendo ser considerados indivíduos surdocegos aqueles que “[...] possuem tanto deficiência visual quanto auditiva, deficiências essas que não são inteiramente corrigidas por óculos ou aparelhos auditivos. Eles podem não ser completamente surdos ou cegos” (QCA, 1999, p. 7 apud FARREL, 2008, P.60).

A percepção que tivemos é que o simples fato de uma das palavras utilizadas no descritor, conter no texto analisado, a base de dados relaciona a produção científica com o assunto pesquisado. E desta forma, encontramos 81% de trabalhos que não tratam da deficiência múltipla, mas que foram encontrados na busca realizada, nos levando a refletir sobre a procura e a própria base de dados, como a mesma poderia facilitar e dispensar maior tempo de investigação dos trabalhos que de fato tratam da temática.

Posteriormente, dividimos o trabalhos de Deficiência Múltipla por categorias, ou seja, apenas 8% das produções científicas referentes ao tema, o que representa um número relativamente pequeno de trabalhos como mencionamos anteriormente. Buscamos refletir sobre a problemática de escassez de trabalhos referente a prática pedagógica com alunos com Deficiência Múltipla, e observamos que três trabalhos estão relacionados a estratégias e ao processo de ensino-aprendizado com alunos com DMU, tanto na rede regular como especial de ensino, e um deste envolvendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo este um importante suporte que pode ser realizado no contraturno escolar do aluno, individualmente ou em pequenos grupos, visando complementar ou suplementar as propostas realizadas em sala de aula, mas não substituir as mesmas.

Dos demais resultados, percebemos trabalhos que falam sobre concepções da inclusão, e como mencionado por Lopes e Fabris (2013), é recorrente nas produções acadêmicas tratar sobre este tema, porém mais do que isso é emergencial dialogar como tem sido o processo de inclusão de alunos com deficiência, e retornamos a questão que mais do que a garantia de acesso e permanência, é preciso refletir sobre a qualidade do ensino.

E essa ideia se relaciona com a necessidade de informações referentes as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas com alunos com Deficiência Múltipla, que ainda se apresenta insuficiente pelo número de produções encontradas, e relevantes para pensar sobre as possibilidades de trabalho pedagógico com alunos com DMU.

4 | CONCLUSÕES

Através do presente trabalho, foi possível revisitar a produção científica apresentada no V CEDUCE, e aprofundar aspectos da Deficiência Múltipla, assim como incluir outras reflexões.

Percebemos que é preciso mais investimento em produção científica referente ao tema, e de certa forma isso também está atrelada ao que se refere a formação continuada docente, pois os professores que atuam com alunos com Deficiência Múltipla podem através da sua vivência diária com os mesmos, trazer conhecimento no que diz respeito a atuação em sala de aula.

Com isso, além de produção científica que possa proporcionar conhecimento e desenvolver pesquisas sobre o tema, essa literatura pode demonstrar através de relatos as práticas e fazeres pedagógicos de professores, pois mesmo que a Deficiência Múltipla apresente casos que precisem ser observados de forma particular, é possível perceber possibilidades de trabalho com o aluno deficiente múltiplo, seja no atendimento individualizado realizado pelo Atendimento Educacional Especializado ou pela proposta oferecida pelo professor regente a turma.

O que também destacamos e temos observado em eventos científicos, é que alguns trabalhos não utilizam o termo “deficiência múltipla”, porém compreendem uma determinada deficiência associada a outras deficiências, síndromes e transtornos, o que nos chama atenção como podemos buscar ou pesquisar sobre a Deficiência Múltipla, pois muitos deles se configuram em casos relacionados a este tema.

Portanto, percebemos que é necessário investimento a pesquisa e oferecer espaços que proporcionem a escuta aos professores que atuam com alunos com Deficiência Múltipla, dando incentivo e oportunidade aos docentes de relatarem sobre sua prática e estratégias utilizadas com alunos com DMU, assim servindo de contribuição para outros docentes, profissionais de outras áreas e estudantes interessados nesta temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 19 de setembro de 2018.

_____. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dadosdo-censo-escolar-indicamaumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em 19 de setembro de 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

_____. **Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : dificuldades acentuadas de aprendizagem : deficiência múltipla**. [4. ed.] / elaboração prof.^a Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla**. VOL. 1. FASCÍCULOS I – II – III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

FARRELL, Michael. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guiado professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MOURA, Maria Lucia Seidl; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200013> . Acesso no dia 26/05/2018.

ONU. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso no dia 18/09/2018.

PIRES, Claudia; BLANCO, Leila de Macedo Varela; OLIVEIRA, Mércia Cabral de. **Alunos com Deficiência Física e Múltipla: um novo contexto de sala de aula**. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 137-152.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar**. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. **DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil**. São Luís: Cad. Pes., v. 22, n. 1, jan-abr, 2015. p. 112-125.

TENENTE, Luiza. **Total de alunos especiais em escolas comuns cresce 6 vezes em 10 anos.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/total-de-alunos-especiais-em-escolas-comuns-cresce-6-vezes-em-10-anos.ghtml>> . Atualizado em 05/04/17. Acesso em: 26/05/2018.

WEPLER, Bárbara Braga; JUNIOR, Mário José Missaglia. **Deficiência Múltipla: o que se tem pesquisado sobre este tema?** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD4_SA10_ID1175_30052018083045.pdf> . Acesso em: 25/09/2018.

DA UNIVERSIDADE À ESCOLA: A INDUÇÃO PROFISSIONAL DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO

Vitor Alexandre Rabelo de Almeida

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação/Departamento de Educação
Física e Desporto
Seropédica - Rio de Janeiro

Tatiane de Lima Bessa Vieira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação/Departamento de Educação
Física e Desporto
Seropédica - Rio de Janeiro

Elizângela Cely

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação/Departamento de Educação
Física e Desporto
Seropédica - Rio de Janeiro

RESUMO: O Estágio Curricular Supervisionado obrigatório, tem uma relevante importância na formação do aluno, uma vez que oportuniza experiências pedagógicas concretas no âmbito escolar, permitindo que os futuros professores assumam sob supervisão, sua função docente. O Estágio pode ser interpretado como instrumento de aprendizagem do futuro professor, uma prática laborativa do exercício profissional, pois entende-se que um profissional reflexivo, não atua somente na transmissão de conteúdos, mas, juntamente a comunidade escolar. O Estágio, quando realizado de forma efetiva, auxilia na formação do profissional

reflexivo. O presente estudo teve como objetivo, analisar as primeiras experiências do estágio curricular supervisionado dos graduandos em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa transversal e contou com uma amostra conveniente de 20 estagiários. Foi utilizado um questionário, elaborado a partir da teoria, contendo sete questões abertas relacionadas com objetivo de discutir as primeiras experiências do estágio supervisionado, relação dos estagiários com o professor supervisor e o desenvolvimento do estágio. Sua relevância reside no fato de que conhecer o que ocorre nos primeiros contatos do estagiário na escola, pode ajudar a interpretar sua atuação e buscar estratégias para tornar a escola um espaço de formação. Conclui-se que apesar da amostra estar vivenciando um momento de transição, todos perceberam que a vivência prática da docência é imprescindível para sua formação profissional, que desde seu início na graduação, se mantiveram dispostos a se tornarem professores reflexivos, ou seja, desenvolvedores do autoconhecimento. Perceberam-se professores de fato durante a realização do estágio supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; Escola; Educação Física.

ABSTRACT: The Mandatory Supervised

Curricular Internship has a relevant importance in the training of the student, since it offers practical pedagogical experiences in the school environment, allowing future teachers to assume, under supervision, their teaching function. The stage can be interpreted as an instrument of learning of the future teacher, a practice practice of the professional exercise, because it is understood that a reflective professional, not only acts in the transmission of contents, but, together with the school community. The Internship, when done in an effective way, assists in the formation of the reflective professional. The present study had the objective of analyzing the first experiences of the supervised curricular internship of undergraduate students in Physical Education at the Federal Rural University of Rio de Janeiro. It was a cross-sectional qualitative research and had a convenient sample of 20 trainees. A questionnaire, based on the theory, was used, containing four open questions related to the objective of discussing the first experiences of the supervised internship, the relation of the trainees to the supervising professor and the development of the internship. Its relevance lies in the fact that knowing what happens in the first contacts of the formation in the school, can help to interpret its action and seek strategies to make the school a space of formation. It is concluded that although the sample is experiencing a moment of transition, all realized that the practical experience of teaching is essential for their professional formation, which from the beginning of graduation, have remained willing to become reflective teachers, that is, developers of the self knowledge. Teachers were actually perceived during the supervised internship.

KEYWORDS: Supervised Internship; School; Physical education.

1 | INTRODUÇÃO

Ao analisar o curso de Educação Física e sua formação curricular, com o objetivo de encontrar disciplinas ou conteúdos que contemplem a união da prática com a teoria, nos deparamos com o estágio curricular supervisionado uma disciplina oportunizada pelas universidades, e que muitas vezes será o primeiro contato dos graduandos, com seu futuro local de trabalho e com sua prática profissional, o que só vem reforçar a importância deste na formação do aluno.

Por oferecer experiências pedagógicas concretas no âmbito escolar, o estágio é parte essencial para a formação integral do estudante, é nesse ambiente que os estagiários poderão adquirir experiência da verdadeira prática docente, incorporando a cada vivência, condições para que no futuro possam assumir sua função. É no estágio que descobrimos as dificuldades e as alegrias da profissão, conhecemos e decidimos qual caminho seguir na nossa vida profissional (MARTINY; SOUZA; GOMES DA SILVA, 2013).

O estágio de docência é fase importante para o desenvolvimento de um professor e é requisito obrigatório na formação de um licenciado em Educação. Sem ele não há oportunidade de vivenciar a prática docente e seus desafios antes de os acadêmicos serem “arremessados” ao mercado de trabalho que o exigirá eficácia no exercício de

sua profissão. Neste sentido, entende-se que a formação inicial é mediadora entre o processo de aprender e o de atuar, tendo o desafio de garantir a competência e o comprometimento do futuro profissional no momento de sua efetiva atuação (NUNES; FRAGA, 2006).

Somos constituídos por diversos saberes, saberes que adquirimos em diferentes momentos e esses saberes dialogam entre si de uma forma dinâmica, por isso podemos afirmar que o professor constitui-se de um saber plural. Dentre esses saberes podemos citar o saber cultural, disciplinar, curricular, experiencial, e os da formação profissional. O saber cultural é adquirido ao longo da vida, oriundo de suas próprias experiências, que são formadas antes mesmo de sua formação acadêmica, é singular a cada indivíduo e influencia as decisões do professor. O disciplinar pode ser entendido como o conteúdo das matérias ensinadas nas escolas (TARDIF, 1991). O curricular apresenta-se em forma de programa escolar a ser seguido pelos professores. Quanto aos Saberes Experienciais, o autor os classifica como saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional, e que são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao âmbito escolar. Segundo Tardif (2002), os Saberes da Formação Profissional constituem-se no conjunto de saberes que são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Esses saberes são modulados e não são utilizados na mesma medida durante as aulas, determinados saberes se destacam em diversos contextos e situações do cotidiano escolar (TARDIF, 2002).

No estágio, os saberes são mobilizados, uma vez que o futuro professor precisará articular os saberes adquiridos na formação universitária com os conhecimentos acerca do contexto escolar, e com a realidade do aluno com o qual está trabalhando. Para tornar os saberes aprendidos em saberes ensináveis, realizando a transposição didática que, segundo Martiny e Gomes-da-Silva (2013) pode ser compreendida como a transferência de saberes, conhecimentos, habilidades e competências aprendidos e abordados na formação inicial que são transpostos didaticamente no campo de intervenção. Sendo assim, o estágio se constitui em um momento propício para essa elaboração formativa tão importante na vida do futuro professor, sobretudo quando realizado de forma reflexiva (SCHÖN, 1992)

O estágio supervisionado pode ser visto como um instrumento de aprendizagem do futuro professor como uma prática laborativa do exercício profissional. Tem a finalidade de aproximar o aluno da realidade na qual ele atuará e, concomitantemente, de possibilitar uma reflexão sobre o ato do estágio, no qual sua ação efetiva permeia-se por toda comunidade escolar oportunizando ao professor em formação a atuação reflexiva. Entende-se como professor reflexivo aquele que é capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados (TARDIF, 1991).

Um professor reflexivo, aprende com sua prática porque faz dela objeto de sua

análise, extraindo boas aprendizagens e crescendo a cada dia com suas vivências. O estágio favorece o desenvolvimento da reflexão na ação e da ação, aumentando as chances desse futuro professor, que o está vivenciando tornar-se reflexivo (SCHÖN, 1992).

Dessa forma, observa-se que o estágio é uma ferramenta de desenvolvimento experiencial do profissional, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional maleável e acessível aos desafios impostos pela complexa interação com a prática, criando estratégias para potencializar a reflexão na ação (SCHÖN, 1992). Nesse sentido, a prática surge como um espaço privilegiado para uma integração de saberes. Segundo Pimenta e Lima (2005) o conhecimento se (re) constrói pela inseparabilidade da teoria e prática, estabelecendo a *práxis*, na qual o estágio pode ser entendido como seu objeto (ARAÚJO, 2009). O estágio busca mostrar aos futuros professores que a visão dicotômica (parte do princípio que teoria e prática se opõe), que torna a aplicação dos saberes descontextualizada, limita sua atuação e deve ser superada mostrando a importância da *práxis* na atuação profissional.

O estágio, portanto, é um elemento complementar e essencial à formação inicial, dotado de comprometimento, experiência e valores agregados para a atuação futura. É neste momento que o aprendizado teórico é complementado através de vivências práticas, as quais auxiliam no desenvolvimento das competências profissionais nos estudantes através das situações reais, as quais oportunizam o aprimoramento, a integração e o aumento dos conhecimentos, além de desenvolverem o senso crítico construtivo atrelado à solução de problemas. Embora o estágio seja fundamental na formação do profissional, ele pode vir cheio de preocupações, medos e frustrações pois agora o aluno, se vendo como professor, passa a ter que tomar decisões nesta nova posição, o que ressalta a importância do professor supervisor, não só para mostrar como diferentes contextos e desafios podem ser solucionados, mas também para auxiliar em eventuais intervenções, nas tomadas de decisão que o professor estagiário precisará tomar. Mostrar como se dão às relações profissionais no ambiente escolar, incluindo professor, coordenador, diretor, funcionários, alunos e responsáveis, toda uma comunidade que permeia sua atuação.

Outra questão importante, é que o estágio supervisionado pode representar um período de indução profissional, mesmo que a atividade de docência não ocorra ainda de forma autônoma,

Nesse sentido, o estágio supervisionado obrigatório presente nos currículos de licenciatura, ou mesmo nos programas institucionalizados que tem o objetivo de induzir os professorandos no contexto escolar cumprem a função de familiarizá-los ao espaço laboral e antecipar ricas experiências que vão ao encontro das demandas com as quais o futuro professor se relacionará após a sua diplomação e assunção efetiva da docência. Esta vivência prévia contribui para minimizar a ansiedade, o choque de realidade com o cotidiano escolar, além de iniciar os vínculos identitários do indivíduo com a sua profissão (PEREIRA; HENRIQUE, 2016, 61,62).

No entanto, esse momento pode vir repleto de questionamentos e situações frustrantes, por isso, a presença de um profissional no momento das primeiras experiências docentes é importantíssima para guiar e mediar as ações do estagiário. Formar essa relação entre estagiário e supervisor/orientador pode ajudar a sanar dúvidas e questionamentos, incentivar uma postura reflexiva além de gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica (IMBERNÓN, 2014, p.94).

Da mesma forma o professor orientador da Universidade tem um papel importante na instrução do professor estagiário, atuando junto com o professor supervisor, mostrando que o estágio necessita da parceria entre a Universidade e a escola, podendo fazer da escola não só um lugar de formação, de inovação, experimentação, desenvolvimento profissional, mas também um lugar de pesquisa e reflexão (TARDIF, 1991).

Nesse contexto foi realizado um estudo em uma Universidade Pública do Rio de Janeiro, que teve como principal objetivo analisar as primeiras experiências do estágio supervisionado dos graduandos em educação física. Os objetivos específicos da pesquisa foram: analisar a relação do estagiário com o professor supervisor e orientador; verificar as experiências positivas e negativas durante o período de estágio escolar; e verificar aspectos da transição Universidade X Escola, identificando elementos de indução profissional na prática do estágio supervisionado. Esse estudo teve caráter qualitativo e foi de natureza transversal.

2 | MÉTODOS

A amostra foi de 20 graduandos de ambos os sexos, em amostragem por conveniência. Os critérios para inclusão na amostra foram: que estivessem a partir do quinto período da graduação (período em que os alunos iniciam seus estágios) e matriculados pela primeira vez na disciplina estágio supervisionado.

Como instrumento para a pesquisa foi elaborado um questionário, que foi disponibilizado aos estagiários de forma on-line, o qual contém sete questões abertas que tratam das primeiras experiências do estágio. Tal instrumento é uma adaptação do roteiro utilizado por Barros (2011). Este questionário parte de certas indagações básicas, apoiadas em teorias evidenciando de forma ampla as percepções dos graduandos acerca do estágio supervisionado. A coleta de dados foi feita por meio do Google Drive, no qual o questionário eletrônico fora disponibilizado. A partir da assertividade do Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE), os alunos foram direcionados para o questionário. Os resultados foram tratados por análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

3 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os resultados enunciaram que as primeiras experiências do estágio supervisionado ocorreram de forma positiva. Especificamente obtivemos respostas com expressiva

similaridade, como visto em: *“Como foi sua recepção/ambientação na escola? Sentiu-se membro da escola?”* em sua maioria os alunos foram bem recebidos e ambientados como por exemplo temos a fala do estagiário 1 que destacou o primeiro momento como sendo fundamental: *“A ambientação foi ocorrendo aos poucos, contudo a receptividade dos professores foi essencial para tal...”*

Esse momento de recepção no estágio é importante, pois coincide com o que Cyrino e Souza Neto (2015) chamam de fase de normatização, em que os estagiário tem que preencher documentos, contar a quantidade de horas para ver se dará conta de concluir seu estágio, o que é bastante estressante. Essas preocupações podem atrapalhar o andamento do estágio, o que aumenta a importância de uma orientação adequada sobretudo a esses estagiários que estão chegando pela primeira vez (SAMPAIO; STOBÄUS, 2016).

Predominantemente ao responderem se haviam realizado intervenções sozinhos, afirmaram que “sim” e destacaram como elemento dificultador a falta de materiais, sua inexperiência e ambiente inadequado para suas intervenções como demonstrado em pelo estagiário 2: *“Sim, foram difíceis de serem realizadas já que a escola não tem materiais e os alunos não têm o hábito de realizar atividades nas aulas de Educação física”*.

Essas situações elencadas pelos estagiários, são exatamente as mesmas que os professores iniciantes encontram em seus primeiros momentos da docência (depois de formados), e pode-se observar, que ainda no estágio, esses estudantes obtiveram a experiência de lidar com a adversidade que, por se apresentar de forma tão impactante, fora expresso em suas respostas ao questionário. O estágio lhes proporcionou essas vivências antecipadamente, possibilitando uma reflexão prévia acerca do quanto esses problemas interferem em sua ação docente. Exatamente o que Henrique e Pereira (2015) expressaram, quando afirmam que o estágio pode possibilitar uma antecipação da indução profissional de futuros professores.

Em primeiro lugar apontaram a falta de materiais como um elemento dificultador. Uma vez que em sua formação foram preparados para uma realidade muitas vezes idealizada, quando chegam à escola, precisam se questionar acerca de como farão para adaptar as atividades que aprenderam na universidade à realidade encontrada. Mais do que identificar uma dificuldade, no estágio, eles começam a buscar soluções e, a criar adaptações para manter a qualidade das aulas apesar dessa dificuldade (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2014). Lembrando que em Educação Física a quantidade de materiais interfere diretamente na qualidade da aula, e no tempo de prática disponibilizado para cada aluno, dependendo do conteúdo.

A inexperiência foi apontada como algo que dificultou esse processo de aprendizagem da docência, sobretudo nos momentos em que assumiram o protagonismo docente. Considerar-se inexperiente não é algo negativo, afinal, todos um dia foram inexperientes naquilo que fazem. A grande questão é que quando o estágio é realizado com qualidade, essa inexperiência é substituída por vivências reais,

momentos em que os conhecimentos adquiridos em sua formação, são triangulados com os saberes oriundos de suas experiências como alunos na educação básica, com as experiências docentes vivenciadas agora, e, com o contexto da escola, ou seja, com a realidade (WITTORSKI, 2014). Quando o estagiário se percebe inexperiente, naturalmente é conduzido para uma tomada de consciência a respeito de si, acerca do que a docência exige do professor, e do quanto ele reconhece que precisa vivenciar para ter segurança. É fundamental que essa inexperiência seja aos poucos trabalhada e substituída, à medida que novas vivências levem ao aumento da capacidade de improvisar e resolver problemas, sendo assim, incorporados ao repertório desses futuros professores (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011; 2014).

O ambiente inadequado para a realização de suas intervenções também foi apontado como um fator dificultador para esses estagiários. Problemas de estrutura embora não existam apenas nas aulas de educação física, são agravantes nessa disciplina uma vez que as atividades em sua maioria dependem de lugares externos à sala de aula, que possibilitem atividades práticas próprias da cultura corporal do movimento. Para improvisar ou adaptar algo, é preciso que esse algo seja dominado e conhecido pelo agente, dessa forma, não é possível exigir do estagiário a capacidade de lecionar em um espaço inadequado e portanto de improvisar, no entanto, a vivência de estágio lhe possibilita tomar conhecimento dessa situação (nesse caso do problema de se lecionar em espaços inadequados), refletir sobre e elaborar possíveis soluções, as quais, após testadas compõem seu repertório de experiências, podendo ser acessadas quando necessário, em uma experiência futura (SCHON, 1992; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011).

Quanto aos aspectos positivos do estágio, ao serem perguntados se suas expectativas foram alcançadas, 55% dos alunos afirmaram que o estágio lhes proporcionou o amadurecimento na construção da sua visão do que é ser professor e de como saber lidar com as dificuldades encontradas no local de estágio, como visto na fala do estagiário 3: “*Sim. Amadureci muito por causa do estágio e hoje sei lidar melhor com algumas situações*”, complementando a importância do estágio como parte integrante do currículo. Cyrino e Souza Neto (2015) afirmam que após a entrada do estagiário na escola, este passa a perceber seu lugar nesse espaço, a produzir materiais e atividades pedagógicas e acabam por descobrir elementos da atividade docente, tais atividades compõem as duas fases após a de normatização: fase de produção e descoberta, e fase de percepção da docência e desenlace compulsório. Ao olhar de perto a realidade escolar, os estagiários têm sua visão acerca do professor ampliada, modificada, e à medida em que vão interagindo com os alunos, em atividade supervisionada de docência, começam a se questionar sobre o que ensinar, como ensinar, quais métodos, repensar, rever suas ações não tão bem sucedidas e, assim, vão aprendendo e se identificando com esse espaço, seu futuro ambiente de trabalho, a escola. Dessa forma:

O estágio supervisionado é uma fase de aprendizagem potencial para o aprendiz crítico e aberto a uma visão de mundos diferentes e de possibilidades político-pedagógicas, oportunizando, muitas vezes, a extensão da experiência para a atuação profissional, considerando que esse momento é propício para 'errar', acrescido de correção e reflexão a partir das situações que podem ajudar a perceber o erro. O professor que acompanha o estagiário em seu processo formativo, atento ao que acontece, e apontando os desacertos que observa no campo da participação e regência, é seu parceiro, colaborando com a aquisição de conhecimentos que potencializem o ato de ensinar (ZOTOVICI, 2013, p.575).

Finalmente, para a última pergunta, em “*Quais foram suas principais aprendizagens enquanto professor em formação, durante a realização do Estágio Supervisionado?*” questão que trata da percepção da docência, houveram respostas que ratificam o que a literatura tem mostrado, o conhecimento da prática é fundamental para a formação do professor estagiário, lidar com situações, alunos, imprevistos, foram destaques assim como a notável percepção de que a teoria e a prática estão distantes como explicitado na resposta do estagiário “4” acerca de suas aprendizagens: “*Como lidar com os alunos, a diferença entre a prática e a teoria e que uma sem a outra não se tem uma boa aula*”. Segundo Pimenta e Lima (2005) essa percepção de que a prática e teoria são tratadas de forma isolada gera graves equívocos na formação profissional.

4 | CONCLUSÃO

Estar na escola para realizar o estágio é muito importante para a formação pois os aprendizados são muitos. É a partir desse momento que os estagiários passam a enxergar de maneira própria e ambígua em relação à teoria e à prática, o que nos faz refletir sobre a necessidade de uma prática pedagógica consciente, autônoma e consciente (ZOTOVICI et al, 2013). Quando o estágio é realizado de forma efetiva, os estagiários passam a reconhecer alguns aspectos do trabalho docente, e, a considerá-lo como uma possibilidade efetiva de aprendizagem da profissão, além disso, é o momento em que descobrem se são ou não professores (CYRINO; SOUZA NETO, 2015).

Além disso, podem sentir na pele algumas situações pelas quais o professor passa quando não possui as condições necessárias para ministrar suas aulas, tais como materiais, espaço físico, aprendendo a trabalhar no espaço que ele possui, e, usando muitas vezes materiais alternativos. Por isso, é importante que a realização do estágio, esteja mais focada na experiência dos estagiários aprendizes e futuros professores, possibilitando uma análise crítica da vivência, opinando e construindo sua autonomia no campo da prática pedagógica (ZOTOVICI et al, 2013). A partir do conteúdo exposto neste capítulo, chegou-se a conclusão que apesar da amostra estar vivenciando um momento de transição, no qual demonstraram dificuldades próprias desta fase, essa nitidamente consegue perceber e valorizar as vivências antecipadas,

a indução profissional de estagiários de educação física e todo o contexto que os cerca (burocracia, dificuldades, decepções, surpresas e alegrias) entendendo que são imprescindíveis para a formação de um professor reflexivo capaz de, apesar de suas limitações, exercer sua futura função docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. D. Da teoria à prática: as possibilidades de aprendizagens docentes no estágio supervisionado. In: 19º EPENN. Anais. João Pessoa, 2009

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011

BARROS, I. (2011). Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: estudo em estudantes estagiários de educação física. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. O acompanhamento de estagiários de pedagogia na escola: análise e reflexões das práticas de ensino. 37º *Reunião Nacional da ANPED*, Santa Catarina, p. 1-18, 2015. Disponível em : <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4594.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINY, L.; SOUZA, E.; GOMES-DA-SILVA, P. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?” O medo da docência no estágio supervisionado em educação física. *Motrivivência Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*. v. 25, n.40, p. 51-56, 2013.

NUNES, R. V.; FRAGA, A. B.: “Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em educação física na ESEF/UFRGS. *Pensar a Prática*, v.9, n.2, p. 297-311, jul./dez. 2006.

PEREIRA, S.M.; HENRIQUE, J. A Formação Inicial na Licenciatura em Educação Física: a prática como núcleo de formação e de unidade teoria-prática. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F.; PEREIRA, S.M. (Org). *Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física: Reflexões sobre a formação e socialização docente*. Curitiba: Editora CRV, 2016. P. 45-70.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3-4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. MAL/BEM-ESTAR NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:: PERSPECTIVAS EM CONTEXTOS DE MUDANÇAS. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 3, n. 5, p.143-160, 2016. Semestral.

SCHÖN, D.A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antônio (ORG). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. v. 1, n. 4, p. Teoria & Educação 215-253, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. Ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, p. 58-75, 2002.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida et al. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, 2013.

FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES PARA A EJA: CONTRIBUIÇÕES EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Jaqueline Luzia da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – RJ

Janahina de Oliveira Batista

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – RJ

Jussara Soares Campos Leite

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo investigar a importância da formação inicial de profissionais para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando-se analisar a prática da disciplina de EJA, as principais discussões fomentadas nas aulas com os alunos e alunas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e as aprendizagens construídas no decorrer da disciplina. Para atingir esse objetivo, são trabalhadas as principais concepções que norteiam o campo da EJA na atualidade, marcado pela destituição de direitos e por políticas efêmeras e descomprometidas com a

realidade dos sujeitos da EJA. Além disso, são trazidas as impressões e avaliações dos alunos e das alunas que cursaram a disciplina. Os principais resultados apontam importantes aprendizagens construídas pelos estudantes sobre a Educação de Jovens e Adultos e as especificidades desta modalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Formação de educadores.

ABSTRACT: This study aims to investigate the importance of the initial training of professionals to work in the Education of Young and Adults (EJA), seeking to analyze the practice of the EJA discipline, the main discussions promoted in the classes with the students of the course of Pedagogy of the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ) and the learning built during the course. In order to achieve this objective, the main concepts that guide the field of EJA in the present time, marked by the destitution of rights and by ephemeral and uncompromising policies with the reality of the subjects of the EJA, are worked out. In addition, the impressions and evaluations of the pupils who took the course are brought. The

main results point to important student learning about Youth and Adult Education and the specificities of this modality.

KEYWORDS: Youth and Adult Education, Higher Education, Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Cada vez mais somos convidados a pensar e problematizar a formação inicial de educadores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta necessidade se dá, por um lado, pela inserção da EJA nos sistemas de ensino (nos níveis Fundamental e Médio) e, por outro lado, pela atuação dos educadores em espaços de educação não formal, nos quais se encontram, também, educandos adolescentes, jovens, adultos e idosos.

É importante salientar o aumento do oferecimento de formação inicial para a área da EJA, tendo em vista que, dos 93 cursos de Pedagogia oferecidos presencialmente no Estado do Rio de Janeiro em 2014, 63 ofereciam disciplinas obrigatórias sobre EJA, de acordo com a pesquisa de Sales e Fischman (2016). Na pesquisa citada, não foi possível identificar informações sobre 29 cursos, dos 93 encontrados.

Destes cursos, 25 apresentam a disciplina “Educação de Jovens e Adultos” em sua grade curricular. Vê-se, desse modo, que a Educação de Jovens e Adultos tem sido uma preocupação da formação universitária dos professores. Contudo, estamos falando do curso de Pedagogia e não das diversas licenciaturas, que ainda precisam ter contato com a área, visto que comumente não há disciplina de EJA nestes cursos e, quando há, são disciplinas eletivas ou optativas, não garantindo que o sujeito em formação passe por tais estudos.

O presente trabalho justifica-se por compreender a importância da formação inicial de profissionais para atuarem na EJA, dentro e fora da escola. Aqui, busca-se investigar a relevância desta formação, as principais discussões fomentadas nas aulas com os alunos e alunas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e as aprendizagens construídas durante o decorrer da disciplina.

Acreditamos que uma formação bem elaborada será capaz de dar segurança aos futuros educadores, bem como influenciará a construção e reconstrução de suas identidades (ZANETTI, 2008). Ter contato com a Educação de Jovens e Adultos ainda na formação acadêmica é um direito dos futuros educadores, pois estes precisam conhecer a modalidade, suas especificidades, os sujeitos que nela chegam e os principais desafios do campo.

Para isso, é necessário que, primeiramente, a especificidade da EJA seja contemplada na formação inicial do professor e que as transformações sociais orientem a formação continuada. A EJA precisa ter um espaço na formação generalista dos futuros professores e deve ter garantida a atualização dos profissionais que nela atuam (FERREIRA, 2008). Dessa forma, é possível garantir um contato com a área, para além da educação voltada para as crianças.

A formação para a EJA permite ampliar o olhar para outras práticas, para além da escolarização, onde a atuação do pedagogo se amplia de acordo com as necessidades da sociedade, desta maneira opondo-se a concepções de uma educação para jovens e adultos infantilizada ou instrumentalizada. É pela convicção de que há mudanças significativas em torno da EJA, mesmo que não tão rápidas quanto esperamos, que se justifica uma percepção melhor a respeito desse profissional em formação, o educador, e como tem sido a sua construção.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, desde o ano de 1991, oferece formação na área da Educação de Jovens e Adultos aos futuros educadores. E, mesmo após algumas reformulações curriculares, o curso tem investido tanto na formação por meio das disciplinas oferecidas, quanto em concursos públicos para professores da área. Atualmente, a disciplina Educação de Jovens e Adultos é oferecida no quinto período do curso, sendo a primeira de outras sete disciplinas oferecidas pela área da EJA. As sete disciplinas são: Educação de Jovens e Adultos; Abordagens Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos; Educação Continuada e as Perspectivas em Redes de Conhecimento; Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional; Educação e Movimentos Sociais: aspectos históricos e políticos; Educação para a Gestão de Projetos Socioambientais; Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais: Estágio Supervisionado.

A disciplina Educação de Jovens e Adultos trata-se de uma disciplina teórica de 60 horas, ofertada em dois dias na semana. Na Faculdade de Educação a área da EJA compõe, juntamente com a Educação Inclusiva, o Departamento de Educação Inclusiva e Continuada (DEIC).

Ter contato com a área da EJA significa também compreender as principais dificuldades que esta apresenta. Questões como financiamento, legislação, o descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos em formação, material didático, inserção nos sistemas, necessitam ser trazidas e problematizadas, a fim de que os futuros educadores reconheçam esses desafios. Além disso, processos formativos de educadores devem passar, obrigatoriamente, por desnaturalizar dos processos escolares a reprovação e a evasão presentes na EJA (ZANETTI, 2008). Para tanto, tornam-se necessários estudos aprofundados sobre a constituição política, social e econômica da EJA, bem como os caminhos metodológicos e pedagógicos que se apresentam na realidade escolar.

Assumindo essa compreensão, é relevante trazer a análise feita por Paiva e Fernandes (2016, p. 21) sobre a formação do pedagogo na UERJ, quando foi pensado o desenho curricular do curso de Pedagogia:

O pedagogo formado precisava compreender, ler criticamente e interferir nessas variadas possibilidades, fundamentado em princípios que sustentavam a área, para produzir, segundo especificidades das instituições que educam e de seus sujeitos, um projeto de intervenção pedagógica adequado aos objetivos de cada ação proposta. Não se formava, apenas, o professor de EJA, mas um pedagogo capaz de formular, gestionar, monitorar e avaliar projetos de educação de jovens e

adultos, na dimensão do significado do aprender por toda a vida.

Nesse trecho, percebemos uma concepção ampliada da formação do pedagogo, que não é só o docente que atua nas escolas, mas o educador que pode tanto trabalhar nas escolas, quanto em outros espaços sociais de formação humana. Por isso a necessidade de se pensar no papel dessa formação, que vai além da educação formal.

Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos requer o reconhecimento das duas vertentes da EJA: a escolarização e a educação continuada. Atualmente, os movimentos da EJA (Fóruns, Encontros Nacionais de EJA – ENEJAs e seminários nacionais de formação) têm salientado a importância de trazer os educadores para o debate sobre a sua própria formação, discutindo as diretrizes que devem nortear a formação inicial e continuada desse segmento, enquanto profissionais da educação. A luta pela formação de professores ocorre ao mesmo tempo em que ocorre a luta política pelo reconhecimento da EJA na sociedade brasileira.

Uma das questões apontadas por Sales e Fischman (2016, p. 13) diz respeito ao fato de que não basta oferecer disciplinas na área da EJA. “Certamente incorporar as palavras ‘jovens’ e ‘adultos’ ao título de uma disciplina não é garantia de que esses sujeitos sejam de fato incorporados a ela, pois isso vai depender da formação e/ou da disposição do professor responsável”. Portanto, é necessário refletir sobre essa formação, garantindo condições necessárias para que o futuro educador compreenda o que é a EJA, tendo em vista as demandas das práticas sociais diárias dos sujeitos, onde os conhecimentos estão cada vez mais ilimitados, de forma que atenda à diversidade de necessidades, nas mais diversas condições físicas e sociais referentes à vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução n. 02, de 1 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação) orienta a formação para as diferentes modalidades, entre elas a Educação de Jovens e Adultos, no parágrafo 5º inciso I.

A disciplina obrigatória de EJA no curso de Pedagogia vem ao encontro dessas necessidades, pois tem como diretriz principal estudar e analisar os distintos processos que contribuem para a manutenção da baixa escolaridade no Brasil, relacionados à história da EJA, com destaque para as contribuições no campo da educação popular; a incorporação da EJA como direito público a todo cidadão brasileiro e os contraditórios processos pedagógicos que perpassam toda a sua história.

Contudo, conforme analisam Oliveira, Fraga e Vieira (2016, p. 57), “há necessidade de reflexão em torno do lugar restrito conferido às discussões teórico-práticas e político-pedagógicas de temas ligados à Educação de Jovens e Adultos e aos movimentos sociais, articulados na disciplina em foco, conforme o perfil previsto pelas DCNP” (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução n. 1, de 15 de maio de

2006). Por isso, as discussões sobre a aprendizagem de adolescentes, jovens, adultos e idosos precisam ser ampliadas e, no curso de Pedagogia da UERJ, aparecem como extensão da nomenclatura dada às outras disciplinas, como, por exemplo, Educação Matemática para crianças, jovens e adultos. Isso mostra uma preocupação em que não só as disciplinas do campo da EJA trabalhem com a modalidade, mas também todas as outras disciplinas necessitam abordar as concepções e aprendizagens dos sujeitos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006, Art. 6º) que preveem a “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial”.

Além disso, a disciplina prevê o entendimento do papel da EJA no âmbito do sistema educativo e tensionamentos: relação com outras políticas setoriais e com a diversidade de sujeitos; caráter conservador, reformador ou transformador das políticas públicas que conformam o conjunto de práticas educativas; lutas pelo direito e a garantia de sua identidade com características próprias. Prevê também o estudo sobre o papel da EJA no âmbito do aprender por toda a vida: apropriações contemporâneas e desafios nas sociedades do conhecimento (UNESCO, 1997).

Os principais objetivos da disciplina são: compreender os processos que contribuem para a reprodução da exclusão educacional de grandes contingentes da população brasileira; examinar dados e indicadores que apontam a situação de analfabetismo e de baixa escolaridade, assim como condições para reversão do quadro; compreender fundamentos históricos, conceituais, políticos e pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos e alargamento do campo conceitual; enunciar/compreender o papel histórico de Paulo Freire na produção de uma epistemologia da Educação de Jovens e Adultos; debater sobre a conquista pelo direito à EJA, no marco de: legislações, diretrizes e referenciais que orientam e organizam o trabalho em EJA e de movimentos da sociedade – fóruns – em busca da consolidação do direito; discutir a oferta de diferentes programas, projetos e propostas de EJA no âmbito governamental e não-governamental; formal e não-formal; escolar e não-escolar; apreender a diversidade dos sujeitos da EJA e identificar políticas de inclusão socioeducativa para jovens e adultos.

Pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil significa necessariamente se debruçar sobre uma história de inclusões e exclusões. Hoje, coerentemente após muitos estudos acerca da EJA, é preciso perceber a identidade destas pessoas enquanto sujeitos históricos, que tiveram direitos negados e limitado acesso à educação escolar.

Por isso, torna-se imprescindível a busca pela formação integral dos sujeitos, críticos e reflexivos, capazes de emanciparem-se na realidade dura em que vivem e que quase os obriga a não questionarem o que ocorre, de maneira passiva. Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade

concreta, buscando um saber mais crítico e menos ingênuo (FREIRE, 1992;1996).

A psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a ideia de que exista uma idade apropriada para aprender. As pesquisas demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer idade, ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possa estar relacionada à variância nas funções, características e estilos cognitivos (OLIVEIRA, 1999). Portanto, é necessário que o educador, ainda na formação inicial, tome consciência da situação atual da EJA. E que, no momento da graduação, o profissional da EJA receba formação em teorias pedagógicas sobre a adolescência, a juventude, a vida adulta e o envelhecimento, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade (BRASIL, 2000).

De acordo com Sales e Fischman (2016), há uma forte tensão entre teoria e prática na formação de educadores. Esta é uma questão que precisa ser enfrentada, visto que as universidades dialogam pouco com a educação básica. A relação se pauta muito mais por críticas de um lado e de outro, do que por uma parceria construtiva. E as disciplinas pedagógicas nem sempre conseguem superar a dicotomia entre teoria e prática, parecendo que são processos estanques, que não se relacionam. Por isso, é necessário pensar em como as universidades podem contribuir para esse debate, de maneira que a partir das disciplinas pedagógicas, no sentido da superação de tal dicotomia.

Sobre esse aspecto, Santos, Freitas e Cavalcante (2016) afirmam o quanto é importante a aproximação entre universidade e escolas. De acordo com a pesquisa das autoras, que trabalham com uma investigação sobre as possíveis relações entre as instituições, não é possível que aceitemos que o lugar do estudo teórico pertença à Universidade, enquanto às escolas é reservado o lugar da prática. Pois “toda teoria advém de uma prática e toda prática é respaldada em uma teoria” (SANTOS, FREITAS e CAVALCANTE, 2016, p. 65). Assim, a escola é também um lugar da formação e não só a universidade. Com essa visão é possível romper a arrogância científica que segrega esses dois campos de atuação, sendo possível um trabalho coletivo e a construção de uma *cultura de formação*, que se dará em ambos os espaços e em que todos assumam um papel formativo para os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a própria universidade pode refletir sobre suas práticas formadoras:

Ao exercermos a dupla função de professores universitários e, portanto, formadores, aprendemos que os propósitos e os papéis dessas funções se encontram ou se desencontram. Enquanto pesquisadores buscamos entender o fenômeno investigado, e enquanto formadores contribuir para com o movimento de significação e ressignificação das práticas. (SANTOS, FREITAS e CAVALCANTE, 2016, p. 66)

O que se enfatiza aqui é a importância de que as instituições de ensino superior assumam a dimensão da teoria e a dimensão da prática na formação do professor. Só assim haverá sentido nessa formação, que se dará não *para* os educadores, mas *com* os educadores. Universidade e escola poderão conviver como parceiras da formação

dos educadores, contribuindo para significar e ressignificar as práticas escolares, conforme apontam Santos, Freitas e Cavalcante (2016).

2 | A EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA

A abordagem realizada na disciplina traz a história da EJA de forma cronológica. O trabalho começa com estudos históricos da EJA no Brasil, que tratam da constituição da mesma dentro da política pública nacional. A partir de textos de Celso Beisiegel (1997) e Osmar Fávero (2004), os estudantes entram em contato, muitas vezes pela primeira vez, com a discussão sobre o que é a Educação de Jovens e Adultos. Estes textos auxiliam tanto na construção da contextualização da EJA quanto em uma crítica ao sentido pontual do enfrentamento do analfabetismo e da baixa escolarização no Brasil, pelas campanhas das décadas de 1940 e 1950. Mas também conhecem a história e influência dos movimentos sociais no final dos anos cinquenta e início da década de 1960 sobre a configuração de uma educação para adultos.

Os estudos de Paulo Freire são os mais desejados pelos estudantes de Pedagogia. Segundo eles, pouco ou nada é estudado no curso sobre Freire e, na maioria dos casos, é a primeira vez que leem o autor na universidade. Os textos escolhidos são a Pedagogia da Esperança (1992) e a Pedagogia da Autonomia (1996). A escolha destes textos se dá por trazerem aspectos pessoais do autor e sua constituição enquanto educador. O primeiro texto é um relato de vida de Freire, retomando a Pedagogia do Oprimido e o segundo, um texto sobre a prática docente.

A seguir, os estudantes são convidados a conhecer a educação para pessoas jovens e adultas durante o período militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e como ele se constitui. E o período pós-ditadura militar de redemocratização do país, com a Fundação Educar, a Constituição Federal de 1988 e as políticas (ou ausência delas) na década de 1990 voltadas para a área (MACHADO, 1998).

No estudo da década de 1990, a disciplina enfatiza a efetivação da Constituição Federal de 1988, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9304/96) e a Emenda Constitucional do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que excluiu as matrículas da EJA do financiamento da educação.

Para trabalhar com o período pós-LDB, são trazidos estudos de Miguel Arroyo (2005) e o Parecer CNE/CEB 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, além de suas funções:

Ao explorar as funções da EJA – reparadora, equalizadora e qualificadora – sustenta que as formas de organização curricular e de oferta da EJA como política pública tem sua aposta na formação ao longo da vida e como ponto fundante para a formação humana integral dos sujeitos. (OLIVEIRA, FRAGA e VIEIRA, 2016, p. 53)

Para o período de 2000 até a atualidade, utilizamos fontes como o texto das Diretrizes Operacionais da EJA (Resolução 03/2010 e Parecer 06/2010) e textos que

tratam dos limites e possibilidades da área, como o de Leôncio Soares (2001), que analisa as políticas públicas para a EJA e as necessidades de aprendizagem dos sujeitos.

Com esses textos, são analisadas as políticas de investimento na EJA (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, a criação da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* – SECADI) e o desmantelamento de algumas políticas nos últimos tempos, como o ProJovem e o Programa Brasil Alfabetizado.

Além dos textos trabalhados em sala de aula, são trazidos vídeos que ilustram e fomentam a discussão sobre a história e trajetória da EJA no Brasil. Embora se trate de uma disciplina teórica, a cada período, os alunos são convidados a visitar uma escola de EJA. Traçamos uma parceria interessante com o Centro Municipal de Referência de EJA (CREJA), que é composto por uma escola exclusiva de Ensino Fundamental para jovens e adultos. Esta escola nos recebe e os estudantes da UERJ têm a oportunidade de visitar salas de aula, sala de leitura e outros espaços onde os alunos da escola convivem.

Em contrapartida, a cada período também, convidamos alguns alunos do CREJA para virem até à UERJ, onde eles têm contato com o espaço da Faculdade de Educação, além da participação em uma roda de conversa sobre a Educação de Jovens e Adultos. Essas rodas têm sido muito emocionantes e importantes para os estudantes da Pedagogia, que se veem diante dos sujeitos da EJA e podem trocar saberes e fazer questionamentos a estes.

No segundo semestre de 2017, trabalhamos com duas turmas, em um total de 71 alunos. Ao final do período, foi solicitado que cada aluno relatasse suas impressões sobre a disciplina Educação de Jovens e Adultos. Esses relatos traziam uma avaliação da disciplina, uma avaliação da didática proposta e uma autoavaliação.

As principais aprendizagens relatadas pelos estudantes foram: a importância da disciplina EJA no curso de Pedagogia; a identificação com a EJA e o despertar do interesse pela área; o conhecimento aprofundado do campo da EJA; a importância da leitura e da compreensão dos estudos de Paulo Freire; o diálogo entre a disciplina de EJA e as outras disciplinas (Movimentos Sociais, Políticas Públicas etc.); a relevância do conhecimento da história da EJA; a valiosa contribuição dos textos selecionados e trabalhados na disciplina; a visita ao CREJA; a didática da professora; as avaliações justas e a autonomia adquirida. Os relatos abaixo ilustram algumas reflexões sobre estas aprendizagens:

Eu achei essa disciplina super importante para o conhecimento desse universo de Educação de Jovens e Adultos que me parecia distante. Foi importante para que eu reconhecesse a importância desse campo, no sentido de reconhecimento de direitos e do impacto causado na vida desses indivíduos. (Aluna 1)

As aulas de EJA foram fundamentais para o meu entendimento sobre a EJA. Além da disciplina ter nos ajudado em outras disciplinas como Movimentos Sociais, Políticas Públicas e eletiva que falou sobre a educação no período da ditadura militar. A minha história escolar foi construída na EJA, e só após as suas aulas, eu me dei conta disso. Eu fui mãe na adolescência e fui obrigada a estudar à noite com apenas 15 anos. Fiz meu ensino médio todo na EJA, apesar de ser ensino médio regular. Só após as aulas de EJA, é que eu percebi a importância da EJA em minha trajetória. (Aluna 2)

As principais críticas apontadas foram: o número reduzido de aulas, devido ao período de greve da comunidade universitária durante o ano letivo, que resultou no acúmulo de conteúdos e na redução do tempo de estudo; a pouca utilização de outros recursos pedagógicos, além da leitura de textos, dos slides e das aulas expositivas (os estudantes sugerem a utilização de vídeos). O relato abaixo ilustra uma impressão sobre esse período:

A crítica que tenho a fazer é, apenas, sobre a velocidade das aulas, devido ao semestre atípico que vivemos. Algumas aulas foram corridas e com conteúdos excessivos, mas entendo que foi necessário para dar conta de todo conteúdo. (Aluna 3)

Parte dos alunos citou, em sua autoavaliação, as faltas às aulas e as dificuldades financeiras como os principais desafios enfrentados para um melhor rendimento na disciplina. Outros apontam, como perspectiva de futuro a partir da disciplina, o desejo de produzirem monografias de final de curso na área da EJA.

3 | CONCLUSÕES

O presente trabalho buscou apresentar e analisar a disciplina Educação de Jovens e Adultos no contexto do curso de Pedagogia da UERJ. É importante salientar que a disciplina, segundo relato dos próprios estudantes, muitas vezes é o primeiro contato que têm com a área da EJA. Área que não pode ser subestimada na formação, tendo em vista que ainda é uma necessidade, devido ao analfabetismo e à baixa escolarização da população com mais de 15 anos de idade, e que muitos destes estudantes serão professores da EJA nos sistemas de ensino, tanto no nível fundamental quanto no nível médio.

Nem sempre dar aulas na EJA é uma escolha, algumas vezes trata-se de uma imposição da vida profissional, como por exemplo, estar cursando curso de pós-graduação no horário diurno, ou acumular matrículas de docência e ter que trabalhar no horário noturno. Essas e outras demandas são muito comuns aos professores que atuam na área. Portanto, sendo uma escolha ou não, a Educação de Jovens e Adultos precisa ser trabalhada na formação inicial e continuada de educadores.

Com relação às aprendizagens construídas no decorrer da disciplina, percebemos que os estudantes de Pedagogia saem da disciplina com uma compreensão importante da Educação de Jovens e Adultos. Eles relataram, ao final do semestre, como aprenderam questões relevantes sobre a EJA. Alguns chegam a dizer o quanto

desejam trabalhar na EJA. Outros já começam a se inserir em bolsas de monitoria, iniciação científica e iniciação à docência na área da EJA. Outros, ainda, passam a frequentar espaços de discussão sobre a área, como os Fóruns de EJA e eventos sobre o tema.

Os resultados trazidos apontam que a disciplina atinge seus objetivos, no sentido da compreensão do que é a modalidade, dos sujeitos atendidos, das especificidades do campo e desperta nos estudantes o desejo de aprofundar estudos e ingressar profissionalmente na área.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Ruy. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **A gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: CNE: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: CNE: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 06/2010**. *Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância*. Brasília: CNE: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010**. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância*. Brasília: CNE: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: CNE: MEC, 2015.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____; RUMMERT, Sonia Maria; DE VARGAS, Sonia Maria. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 30, dez. 1999.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MACHADO, Maria Margarida. **A Trajetória da EJA na Década de 90: Políticas Públicas sendo Substituídas por Solidariedade**. In: 21a. reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu. 21a. Reunião Anual da ANPED. São Paulo: ANPED, 1998.

OLIVEIRA, Edna Castro de; FRAGA, Elizangela Ribeiro; VIEIRA, Tatiana de Santana. EJA, movimentos sociais e formação inicial de educadores na universidade. **Revista Teias**, v. 17. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, 1999.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____; FERNANDES, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias**, v. 17. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

SALES, Sandra Regina; FISCHMAN, Gustavo E. Propostas para ir além da “persistência da burrice” e outras “ideias zumbi” na EJA. **Revista Teias**, v. 17. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; FREITAS, Marinaide Lima Q.; CAVALCANTE, Valéria Campos. Formação inicial e continuada do professor da EJA: práticas e saberes gerados entre universidade-escola. **Revista Teias**, v. 17. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo** – texto síntese. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

CORPO, CURRÍCULO E RESISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS CLASSES DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI

Samuel Barreto dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
Duque de Caxias – RJ

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo desenvolver as propostas características da concepção das classes de aceleração da aprendizagem no Município de Niterói, com breves relatos sobre sua idealização em nível nacional, em 1996, e sua expansão para alguns estados. Após um debate sobre como essa proposta tem acontecido na rede municipal de Niterói, desenvolvo alguns relatos de experiência da minha prática como docente desse grupo, trazendo uma breve reflexão sobre como o grupo característico demonstra fortes resistências aos processos de escolarização reguladores que contribuem demasiadamente com os processos de colonização do corpo.

Palavras-chave: educação; prática pedagógica; socialização; corporeidade.

ABSTRACT: The present work aims to develop the proposals characteristics of the design of classes of accelerated learning in the city of Niteroi, with brief reports on its idealization at the national level, in 1996, until the expansion to the states. After some approaches on how this proposal has taken place in the Niterói municipal

schools, I develop some experience reports of my practice as a teacher of this group, bringing a brief reflection on how the characteristic group demonstrates strong resistance to the regulator education that contributes too with the processes of colonization of the body.

KEYWORDS: education; teaching practice; socialization; corporeity.

1 | INTRODUÇÃO

Após alguns anos de experiência com grupos de referência da aceleração da aprendizagem, julgo necessário compartilhar um pouco das experiências que esse grupo oportuniza aos docentes e que, muitas das vezes, são extremamente desafiadoras. Localizo tais experiências, bem como as referências legislativas utilizadas, através da minha prática na Rede Municipal de Niterói e discorro sobre algumas propostas dessa rede para a implementação das classes de aceleração, tendo em vista também a regência da legislação federal. Observo que, a proposta de criação do grupo de referência citado é de um ajuntamento de alunos em distorção sériedade de cada ciclo, para correção de fluxo. Tal ajuntamento pode resultar em um grupo do primeiro ciclo com, no máximo, 15 alunos e outro do segundo ciclo, com a mesma quantidade. Os

objetivos do currículo a ser desenvolvido com o grupo são específicos e relacionados ao *espaçotempo* em que se inserem, com certa autonomia para o planejamento no que tange a especificidade do grupo em cada escola.

É importante destacar que, as características do grupo de aceleração se tornam mais específicas quando a seleção desses alunos, na maioria das vezes, se dá em processos conflituosos, onde o percurso escolar foi marcado por diversas dificuldades, não apenas de aprendizado, mas também de cunho social e psicológico. São muitos os casos em que os discentes demonstram em seus corpos e gestos, as marcas características de um indigno viver. Alunos até então desmotivados e desacreditados até mesmo por profissionais da escola, e ainda assim, cerceados por uma série de ordens reguladoras de suas atitudes.

Ainda que tenha manifestado algumas questões de ordem problemática dessa relação conflituosa entre alunos e espaço escolar, não é o meu objetivo desenvolver reflexões a partir de tais problemáticas, mas discorrer sobre práticas positivas nessa relação social em que, acredito, se constrói sobre várias vias onde o aluno não está em posição passiva, mas faz parte do processo, principalmente quando a questão é desenvolver um trabalho que considere as diferenças, o contexto e as próprias experiências dos viveres ali presentes.

Nesse sentido, utilizo abordagens pós-estruturalistas de currículo, acreditando que tais subsídios teóricos nos ajudam a compreender questões contemporâneas da educação, fornecendo aportes potentes para o aprofundamento dessas demandas. Estruturo o texto apresentando as propostas de implementação das classes de aceleração da aprendizagem, o desenvolvimento das orientações curriculares e a prática em dado contexto. Problematizo a relação entre elaboração e implementação do currículo, refletindo sobre as formas de escolarização reguladoras que, direta e indiretamente, contribuem com os processos de colonização do corpo. Por fim, trago alguns relatos de experiências de construção curricular, entendendo o currículo como uma prática discursiva, uma prática que incorpora as diferenças características dos agrupamentos humanos, me apropriando também do entendimento de currículo como prática de enunciação cultural.

2 | BREVE EXPOSIÇÃO SOBRE A ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO

A partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (Art. 24, inciso V, alínea b), a Fundação Municipal de Educação de Niterói, através do Art. 33 da Portaria FME nº 087/2011, estabelece que “os alunos com distorção idade/ciclo passarão por processo de reagrupamento e otimização da aprendizagem” (NITERÓI, 2014).

Vale ressaltar que, desde 1996, o programa de aceleração da aprendizagem

já era um projeto do Ministério da Educação (MEC), sendo citado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, no programa “Palavra do Presidente” como um plano para “enfrentar o problema da repetência. Segundo o presidente, a estratégia em curso, teria como objetivo de recuperar o tempo perdido em disciplinas como de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas pelo mesmo como responsáveis pela repetência e passariam num espaço curto de tempo para série em que deveriam estar (HANFF, BARBOSA E KOCH, 2002).

No contexto citado, temos como realidade o ainda iniciante projeto de universalização do ensino básico no Brasil, uma universalização tardia e em que, dado o cenário de fome e pobreza, muitos ainda não tinham o acesso ao ensino público. Uma parcela dos que conseguiam iniciar o percurso escolar, acabavam evadindo, seja por não conseguir acompanhar o currículo formal exigido, o que acabava por acarretar consecutivas reprovações ou pela exigência de cumprimento de carga horária de trabalho, dada a necessidade de composição de renda familiar. Destaca-se também, o grande número de ocorrências de trabalho infantil, que aumentavam as dificuldades de acesso à escola.

O programa de aceleração da aprendizagem surge nesse cenário crítico, como uma forma de corrigir os fluxos seriais e também como um projeto de erradicação da evasão escolar. Não eram consideradas, porém, as condições em que se dava a evasão num contexto de pobreza, que impedia que as próprias crianças pudessem, para além do oferecimento de vagas, dedicar-se ao percurso escolar, pois, mesmo se tratando de crianças, lhes eram imputadas as responsabilidades da própria falta de recursos, lhes obrigando a buscar pelo mínimo necessário à vida.

Após 4 anos, entre elaboração de proposta e algumas implementações, a princípio em Santa Catarina e São Paulo, nos anos 2000, o projeto das classes de aceleração já demonstrou alguns resultados (tendo em vista os objetivos conteudistas da proposta inicial e as pesquisas quantitativas realizadas) e, segundo o relatório de gestão (BRASIL, 2000), houve melhoria no desempenho escolar do ensino fundamental. No ano de 2000 estavam matriculados 270 mil alunos nas classes de aceleração de 3º ano (hoje denominadas aceleração do primeiro ciclo). Conseqüentemente, foi criada uma portaria para ampliar o oferecimento de vagas nas classes de aceleração, através da Resolução N° 014 (BRASIL, 2001), que também estabelecia assistência financeira de apoio para o projeto da aceleração da aprendizagem, entre outros projetos como o Paz na Escola, Educação Escolar Indígena e das Áreas Remanescentes de Quilombos.

Alguns anos se passaram e poucos estudos foram desenvolvidos sobre a evolução e expansão do projeto nos estados e prefeituras. Em alguns estados, encontramos uns dos poucos estudos concluídos, como em Santa Catarina (Hanff, Barbosa e Koch, 2002) e São Paulo (Bahia, 2009; Placco, André, & Almeida, 1999). Hanff, Barbosa e Koch (2002), desenvolvem pesquisa sobre as classes de aceleração da aprendizagem em sua implementação no estado de Santa Catarina, que se deu a partir de 1998. As pesquisadoras desenvolvem o estudo através de uma crítica à pedagogia da

repetência, desenvolvendo também pesquisa sobre a história da implementação das classes de aceleração no estado, de 1998 até 2001.

Bahia (2009), desenvolve um estudo de caso, em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, entre 1999 e 2001, refletindo sobre o desempenho dos alunos que frequentaram as Classes de Aceleração e, posteriormente, seguiram estudos nas séries finais do Ensino Fundamental, discorrendo também sobre o preparo (capacitação) dos professores diante da implantação dessas ações.

Placo, André e Almeida (1999), desenvolveram pesquisas sobre a implementação das classes de aceleração na rede estadual de São Paulo, intitulado como: “Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração”. Vale ressaltar que a proposta foi implementada na rede estadual de São Paulo no momento da sua elaboração em nível nacional, em 1996. A referente pesquisa abrangeu os anos de 1996 até 1999.

Ressalto a precariedade em números de estudos críticos e históricos desenvolvidos, sobre a elaboração e implementação da proposta das classes de aceleração tendo em vista os vinte anos desde a sua idealização. Tendo em vista o objetivo desse estudo em discorrer sobre a ocorrência da implementação dessas classes no município de Niterói (RJ), me dedicarei adiante em desenvolver tal análise.

Na rede municipal de Niterói, observa-se a implementação do projeto de aceleração, mesmo antes de sua regulamentação no município, como uma estratégia de reorientação da aprendizagem. Tal regulamentação se deu somente em 2011 (Portaria FME nº 087/2011, Art. 33) com uma nova redação em 2014 (Portaria FME 019/2014):

Art. 2º. As classes de aceleração da aprendizagem serão organizadas em forma de agrupamentos e reagrupamentos, atendidas por professor específico, distinto daquele que atua no grupo de referência de origem do aluno. (NITERÓI, 2017)

Ainda que em uma redação precária, há uma regulamentação das classes de aceleração no município, o que não é comum em muitas outras gestões municipais e estaduais. Dentre as considerações citadas na lei, são determinadas as regras de implementação nas escolas, bem como direções para a escola e o professor regente. Desenvolvo mais adiante uma breve crítica sobre os artigos e incisos dessa lei, relacionando elaboração, prática e cotidianos.

Podemos concluir até aqui, que são insuficientes as legislações específicas para a implementação das classes de aceleração, bem como a ausência de uma orientação sobre o que desenvolver como proposta, deixando aberta a possibilidade de se desenvolverem práticas escolarizadas que se limitam ao percurso escolar e não à vida. Ressalto que, uma orientação curricular que se baseia em descrição de conteúdos fixos, objetivos conteudistas e avaliação, é incansavelmente criticada por autores das teorias de currículo pós-estruturalistas e, como dizem Lopes e Macedo (2011), essa formalização curricular é insuficiente para dar conta das múltiplas experiências vivenciadas pelo sujeito. Chamo a atenção para a observação de que, tais classes de

aceleração possuem um público estigmatizado por não possuírem os conhecimentos ditos “necessários” para se estar em uma classe dita “regular”. Considerar essa marcação na identidade, de certa forma, é uma atitude, a priori, negativa para iniciar um processo de articulação dessas diferenças, com o objetivo de executar um trabalho diferenciado. Trago adiante, mais pautadamente, a necessidade de trabalhos diferenciados, não somente no que diz respeito a apropriação dos conteúdos, mas a socialização de indivíduos que, talvez pelas suas vivências de muitos momentos conflituosos, seja consigo mesmo ou com seu meio constitutivo, reage como forma de resistência.

Entendo resistência, como uma forma de não ceder aos processos de regulação que orientam os gestos corporais para responderem sistematicamente às normatizações. Normatizações que desconsideram as diferenças e as pluralidades de modos de expressões emergidos nas práticas de significação no interior das culturas. Nesse sentido, concordo com Laclau (apud Marques, 2014) quando afirma que, quando uma prática hegemônica nega o direito de afirmação das diferenças, tal relação de poder caracteriza-se como autoritária, pois concebe-se a partir da exclusão e da tentativa de fixação de significados, não reconhecendo a pluralidade das demandas. Nesse sentido, a luta por significação, torna-se um ato de resistência de corpos que, na expressão de seus gestos, afirmam sua identificação com determinada diferença, disputando também o espaço nesse cotidiano escolar.

3 | PROPOSTAS CURRICULARES: DESAFIOS DIANTE DO CONTEXTO E DAS DIFERENÇAS

Como já destacado, as classes de aceleração dispõem de desafios, tanto no aprendizado e consolidação da leitura, da escrita e conteúdos básicos de matemática, quanto em conflitos sociais que demandam uma articulação da equipe pedagógica para administrar o desenvolvimento dos objetivos propostos. Ressalto que, tais desafios não são atribuídos apenas ao professor regente. Concordemos que, para o aluno inserido na classe de aceleração, também é um desafio dar conta de tais exigências, considerando os estigmas de um percurso escolar marcado por fracassos.

Concordando com Lopes e Macedo (2011), afirmo que, uma proposta de currículo é sempre uma proposta construída contingencialmente e, a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais na concepção dessa proposta. Tendo em vista as dificuldades demonstradas por alunos encaminhados às classes de aceleração, deve-se destacar os conflitos gerados nos processos de identificação, nos quais o indivíduo se reconhece (por vezes, provisoriamente), com determinada demanda social. Quando tais conflitos são ignorados ou ocultados, multiplicam-se as dificuldades em articular interesses nesse *espaçotempo* onde se constitui a escola. Tendo como base tais reflexões baseadas nas abordagens pós-estruturalista do

currículo, analisemos a proposta das classes de aceleração da aprendizagem na rede municipal de educação de Niterói.

Tendo em vista a ausência de uma orientação curricular específica para as classes de aceleração da rede municipal de educação de Niterói, observemos as determinações da Portaria FME 019/2014 (NITERÓI, 2014), que no Artigo 3º, estabelece:

Cabe ao professor da classe de aceleração da aprendizagem:

I - Organizar plano de trabalho adequado às necessidades de cada aluno e da turma em que estiver atuando;

II - Promover atividades significativas e diversificadas a serem oferecidas aos alunos durante as aulas;

III - Participar das ações de formação continuada oferecidas pela Fundação Municipal de Educação, sempre que solicitado.

Como primeiro ponto a destacar, observemos no inciso I, a determinação da organização, pelo professor de um plano de trabalho adequado às necessidades de cada aluno e questionar as vias pelas quais se dará essa prática, bem como a possibilidade de atender as diferenças em um plano de trabalho. As classes de aceleração, em sua concepção, são marcadas por diferenças conflituosas, sujeitos individualizados, talvez, como forma de proteção de si, ao mundo que o estigmatiza e marginaliza. Nesse quesito, há uma necessidade primordial de trabalho do social, considerando a diferença como ponto de partida.

O pós-estruturalismo estende o conceito de diferença, deixando subentendido que não existe nada que não seja diferença. Nesse caso, não existe sujeito a não ser como um puro resultado de processos de produção cultural e social (Silva, 2016). Nesse ponto, ao comparar a abordagem realizada da elaboração da proposta em 1996 e a portaria FME 019/2014, podemos considerar um notável avanço nessa elaboração curricular em formato de lei, em referência à proposta inicial em nível nacional, pois chama a atenção para as diferentes necessidades dos alunos. Pensemos sobre diferença, com alguns autores pós-críticos.

Pensemos, a partir de Freire (1999) em uma educação como prática de liberdade. O autor, nessa obra, propõe uma educação dialógica, tendo como objetivo a emancipação dos sujeitos. Nesse caminho, se faz necessário que as situações vividas na realidade dos professores e alunos estejam no centro desse currículo. Tendo isso em vista, acredito num plano de trabalho, como tal denominado na portaria citada, que, para atender as necessidades postas no grupo de trabalho, esteja munido de estratégias que presentifiquem as situações de vida dos próprios alunos, bem como seus conflitos e seu mundo cultural, num planejamento participativo.

Podemos pensar também, a partir de Doll (1997), num currículo com múltiplas possibilidades de sentidos através do diálogo, pela interpretação e pela construção de hipóteses, numa relação com os textos da leitura do mundo e de si mesmo. Essa ação nos traz a concepção de um currículo que articule as diferenças emergidas na

significação do mundo, o que torna o planejamento curricular arbitrário, produzido em relações de poder que tornam algumas coisas dizíveis ou indizíveis. Como define Lopes e Macedo (2011), abrir espaço no currículo para um desplanejamento, agindo através de um planejamento que, na sua provisoriedade, em seu ato é desmontado.

Penso que, conteúdos referentes a leitura, interpretação e produção textual, alfabetização matemática e cálculos, História, Geografia e Ciências, são necessários para a vida escolar, bem como para expansão da visão de mundo. Porém, para que tais conteúdos sejam experimentados pelo aluno, há a necessidade de um trabalho permanente de cunho relacional consigo próprio e com o meio. Pensar junto com Freire (1999), numa educação descolonizadora e libertadora do indivíduo, requer estratégias práticas na qual se subverta as formalidades reguladoras da escola, para que se permita que o aluno construa a própria escola, pois sem tal concessão, a escola nunca fará sentido. Relacionar a cultura local com as práticas escolares tem a ver com permitir a autoria direta dos alunos no currículo, tornando esse planejamento um ato de interação com a cultura em um repertório de significados, um conjunto de sentidos produzidos pelos sujeitos que estão no interior de uma prática de significação e, assim, identificando-se uns com os outros (LOPES e MACEDO, 2011).

Se assim se basear o currículo a ser implementado pelas classes de aceleração, a promoção das atividades significativas e diversificadas a serem oferecidas aos alunos durante as aulas, citadas no inciso II da portaria FME 019/2014, será possível na prática, possibilitando também que essas atividades sejam pensadas juntamente com os próprios alunos, anulando uma prática que se constrói unilateralmente e adotando uma prática a partir da atribuição de sentidos e da enunciação cultural, considerando essa cultura como um híbrido, um fluxo de significados contingentes e provisórios.

Por fim, penso nessa formação continuada para os docentes que atuam com as classes de aceleração, a partir da relação dialógica, que considere seus relatos, suas experiências, objetivando a troca de saberes e valorizando seus viveres docentes.

4 | EXPERIÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA

Como já destacado, acredito em uma educação que, a priori se consolida no trabalho de socialização. No trabalho com as classes de aceleração, a socialização toma um sentido que precisa ser ainda mais ressaltado, pois o grupo, em sua concepção, reúne características de crianças subestimadas por si e por outros. Ressalto que, essa subestimação por profissionais da educação é, de fato, marcante na vida escolar, pois essa baixa auto-estima pode bloquear o sucesso escolar.

Acredito em um trabalho que, em todo o percurso de um planejamento anual, contenha dinâmicas de auto-conhecimento, auto-valorização, (re)conhecimento do corpo nas experiências de si mesmo e com o mundo. A partir do momento em que a criança atinge certo nível de confiança dentro do território em que está inserida, (re) estabelece-se a abertura para se relacionar com o mundo e conhecê-lo.

A partir do trabalho com a auto-estima, pode-se trabalhar com a socialização, com o grupo, com o respeito mútuo. Muitos conflitos gerados no interior dessa articulação das diferenças, acontecem pelo não conhecimento da diferença do outro. Os tempos atuais estão marcados pela afirmação dos grupos identitários e essa afirmação das diferenças chega na escola, juntamente com a necessidade de espaço nos currículos. Como afirma Arroyo (2013, p. 157):

Com a chegada lenta dos filhos e das ilhas dos setores populares às escolas foi chegando sua pobreza, suas carências, suas resistências, seus valores e suas culturas. Os coletivos docentes não tem como não percebê-las nos corpos dos educandos. As carências estão expostas como feridas. As resistências estão expostas como indisciplinas. As diversas áreas do conhecimento têm acumulado saberes densos sobre essa realidade vivida pelos setores populares.

Geralmente, esses corpos estigmatizados por uma cultura escolarizada que, em muitas vezes, responsabiliza por vias equivocadas o resultado de insucesso, resistem a práticas colonizadoras de seus corpos.

Em meu exercício docente com a classe de aceleração na Rede municipal de Niterói, tive a oportunidade de propor um novo sentido, tanto às minhas práticas quanto à vida escolar dos alunos. Dentre muitas experiências, considero destacar três ações que constituíram uma abertura para que novos sentidos fossem construídos na contingência que são os atos no estado emergente em que a escola se encontra.

Costumo, todo início do ano letivo, receber os alunos através de um convite a falar de si, algumas vezes, com dinâmicas. Acredito que mais do que falar, a própria expressão gestual caracteriza aquilo que somos, significando-nos de forma sempre provisória. Após certa socialização inicial do grupo, solicito que sejam levantadas as convenções sobre os direitos e deveres de nós como cidadãos e como componentes dessa instituição que é a escola. Sempre através de dinâmicas diferentes, realizo a formalização das ditas “regras”, de forma a ouvi-los ao invés de ditar. Realizei em um dos anos de trabalho com a classe de aceleração do segundo ciclo, uma dinâmica na qual eles representavam os vereadores e coletivos sociais dentro da câmara municipal (organizada como plenária na própria sala de aula). Dentro da votação de projetos de lei, eles se identificavam e defendiam ações que iriam de encontro as suas diferenças como negros, gays, mulheres, pobres, etc. Identifico-me, nessa prática, com o que dizem Lopes e Macedo (2011, p. 224):

Os significados são produzidos por meio de representações que se dão no interior dos sistemas de significação denominados culturas. São esses significados que dão sentido às experiências dos sujeitos: é na rede constituída por eles que os sujeitos se posicionam de modo a dar sentido às suas experiências. Somente no interior de sistemas de representação, e por seu intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades.

Quando as diferenças que, por tempos, foram eliminadas do currículo são reconhecidas no interior de uma prática educacional, podemos estabelecer a unidade entre um contexto de conflitos e a diversidade. Podemos entender, a partir de Laclau e Mouffe (2015), que a escola também é um espaço político, e as relações dadas

nas classes, entre professores e alunos, são caracterizadas pelo conflito. No entanto, nesse conflito, é possível alcançar formas de acordo, contingentes e provisórias, na constante tentativa de democratizar tais relações (MOUFFE, 1996).

Após chegarmos ao consenso sobre as regras de convivência e respeito às diferenças, partimos para um outro trabalho de cunho artístico de reconhecimento de si.

Essa segunda atividade, durante esse mesmo ano, se consistiu de uma intervenção artística realizada de forma individual, em dupla ou em grupo, segundo a disposição dos participantes. Na entrada das aulas das segundas-feiras e na saída das aulas das sextas-feiras, com propostas de pesquisas combinadas anteriormente, cada aluno, dupla ou grupo, a partir da proposta convencionada, deveria criar uma intervenção artística corporal, podendo utilizar objetos e figurinos. A proposta teve duração de três meses, sendo o primeiro mês, um momento de experiência e assimilação da proposta. No primeiro momento, os alunos demonstraram dificuldades até mesmo em cantar uma música ou fazer um passo simples, produto da própria dificuldade em liberar seus corpos, afinal os gestos mobilizam sentimentos expressam aquilo que muitas vezes se deseja ocultar, até pelo receio do julgamento do outro.

O trabalho foi tomando forma a partir de outras propostas que foram feitas durante as aulas, utilizando objetos e trabalhando com a ideia de corpo em “cena”. Após um tempo de maior afinidade com a proposta, algumas demonstrações me impactaram. Uma delas foi quando uma aluna, performatizou-se em posição bípede, corpo ereto, cabeça com a face para frente, braços e antebraços ao lado do tronco e palmas das mãos para dentro, por alguns segundos antes de se contorcer e contrair o tronco, se jogar no chão. Após uma explicação, solicitada por mim, em minha ignorância em compreender tamanha capacidade de criação, pude entender que a aluna expressou, segundo suas palavras, “um corpo sendo queimado no microondas da favela”, local em que reside, ouve e imagina o acontecimento, porém sempre teve medo de presenciar.

A partir dessa experiência, trago as seguintes reflexões: o que há de explícito no corpo do aluno e que nos recusamos a reconhecer? O gesto, uma forma de significar o mundo, suas angústias no mundo, expresso na performance, estava ali presente todos os dias, como um fardo às costas. Mais do que viver a emoção provocada por esse gesto, significando eu mesmo àquilo que aquele corpo ousava enunciar, essa experiência reforça em mim a compreensão de que a teorização curricular não pode se silenciar diante de corpos que, pelos gestos, constituem um currículo que se insinua e que a escola insiste em ignorar. O currículo é o corpo do aluno, o corpo do professor, seus gestos, suas experiências, indignos viveres, disputando espaço todos os dias no *espaçotempo* escolar. Há espaço para esses corpos em nossas pesquisas?

Esse corpo de desejos, identidades, culturas, conhecimentos, relações emergem em gestos, que produzem discursos através de códigos estéticos políticos e narrativos (Ranniery, 2013). A produção de normatividades nesse corpo é uma pretensão em sistematizar os gestos, em favor da anulação das diferenças e impondo normas de

personificação gestual. No entanto, a produção de sentidos pelos gestos corporais, sempre escapa à regulação. O discurso do corpo é transbordante em sentidos, expressos em gestos e enunciações que comunicam precariamente as demandas determinadas no tempo em que se enunciam. Na tentativa dos sistemas de representação em normatizar e classificar o que pode e o que não pode ser significado, regulam-se os gestos, impedindo-se que outros sentidos sejam construídos. Gestos que resistem às regulações, afirmando sua diferença, podem ser marginalizados. No que consiste à formação das classes de aceleração da aprendizagem, que se caracterizam pelo encontro de sujeito marcados por uma trajetória de exclusão, a resistência à colonização do corpo pode ser entendida também como um ato político e, assim, como um importante dispositivo para a reflexão sobre as práticas educativas com tais sujeitos que ainda não conseguem significar positivamente o espaço escolar.

Concluo que, esses eventos de linguagem emergidos no gesto também precisam de atenção, pois através deles, podemos perceber a riqueza que possuem esses corpos em significar a si mesmo, de forma tão singular que nenhum outro poderá repetir identicamente. Em cada gesto existe uma diferença expressa, que diz um imensurável número de palavras que significam um mundo de relações e sentidos produzidos nas suas vivências. Os gestos são a expressão das diferenças.

Por fim, trago mais uma vez a importância de valorizar a socialização entre os alunos. Uma das vias na qual encontrei um caminho para que essa socialização fosse contínua, foi a realização de cafés da manhã, uma ou duas vezes por mês, seguidos de um filme, sem um objetivo conteudista. Nesses cafés, percebi que em nossa prática, muita das vezes, não valorizamos momentos tão importantes em que, para além da ludicidade, os alunos se encontram num momento harmônico, dialogando sobre os seus assuntos cotidiano. Também se torna um momento proveitosos para que também possamos conhecê-los.

A aproximação do cotidiano dos alunos, na prática pedagógica, é uma forma de perceber a prática como fatos culturais e como *espaçotempo* de tessitura de conhecimentos, que valoriza os saberes dos cotidianos (LOPES e MACEDO, 2011). Relaciono essa necessidade em considerar os saberes cotidianos, com a noção de rizoma de Deleuze e Guattari (1995), onde na crise do mundo moderno, o conhecimento científico cede espaço para outros saberes relacionados à ação cotidiana. As teorias pós-críticas apostam nesse tipo de conhecimento, oriundo das relações humanas. Desse modo, os momentos de diálogo também fazem parte do conhecimento do currículo escolar e merecem devida relevância.

Concluo que, as três experiências dizem muito sobre esses sujeitos, que expressam marcas de um cotidiano conflituoso com o qual é preciso negociar como condição de sobrevivência. Esses conflitos e negociações estão implicados nas formas pelas quais esses sujeitos interpretam e assumem posição no mundo de forma consciente ou não. Eles também constituem o currículo inscrito em seus corpos. São experiências que me fazem refletir sobre como é possível pensar um tipo de educação

comprometida com a descolonização dos corpos, assumindo o currículo expresso nos corpos de alunos e professores. Uma proposta que vai no sentido de buscar romper com a lógica racional que organiza a escola e seus currículos e busca trazer os sujeitos, seus corpos, como agentes essenciais nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Bahia, N. P. (2009). Formação de professores em serviço: Fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, 35(2), 317-329.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. D.F. **Diário Oficial da União**. Brasília.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Relatórios de Gestão**. Exercício 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/Articul/asifin.shtm>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução/FNDE/CD/ n. 14 de 16 maio 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, D.F. 5 de junho de 2001.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).
- DOLL JR., William. **Currículo**. Uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- HANFF, Beatriz; BARBOSA, Raquel; KOCH, Zenir. Classes de Aceleração “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 027-046, 2002.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia Socialista**. Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq. 2015.
- LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARQUES, Luciana. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- MOUFFE, Chantal. **O regresso político**. Lisboa: Gradiva, 1996.
- NITERÓI. **Diário Oficial**. 08 de Janeiro de 2014. Acesso em 02 de Agosto de 2017.
- Placco, V., André, M., & Almeida, L. (1999). Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, 108, 49-79.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ENSINO POR PROJETOS COMO POLÍTICA PÚBLICA: ABERTURA PARA OUTROS SENTIDOS DO TRABALHO ESCOLAR?

Mónica Rocío Barón Montaño

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro – Brasil

RESUMO: A metodologia do trabalho por projetos é atualmente proposta como política pública na educação escolar colombiana. A partir de uma revisão bibliográfica e documental, este artigo apresenta uma caracterização e análise dessa estratégia pedagógica. Na sua abordagem, focaliza-se o percurso dos processos de construção e reconstrução da proposta destacando o caráter influente das dinâmicas que caracterizaram as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX, não apenas no cenário educacional colombiano, mas na sociedade desse país em geral. O artigo traz reflexões que, a partir de uma perspectiva crítica, visam entender os pressupostos e múltiplos sentidos que têm envolvido a trajetória da estratégia pedagógica foco deste análise. Destaca-se ainda que uma conclusão marcante da pesquisa é a inegável potencialidade política e pedagógica da metodologia do trabalho por projetos.

PALAVRAS CHAVE: Educação escolar, ensino por projetos, conhecimento escolar.

ABSTRACT: Nowadays, the methodology of project work is proposed as a public policy in the

Colombian school system. From a bibliographic and documentary revision, this article presents a characterization and an analysis of that pedagogic strategy. In its approach, the trajectory of the construction and reconstruction proposals is focused, highlighting the influential character of the dynamics that featured the last decades of the 19th century and the first half of the 20th century, not only in the Colombian school scenery but also in the society of that country. The article includes reflections, from a critical point of view, that pretend to understand the guesses and multiple ways involved in the trajectory of the teaching strategy focused in this analysis. It is pointed out that a very important conclusion of the research is the undeniable political and pedagogical potential of the methodology of project work.

KEYWORDS: Project based learning, school education, school knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de tese de doutorado intitulada “Método de projetos”: apropriações e questões na contemporaneidade, pesquisa que, em uma das reflexões, caracterizou, ainda que de forma sucinta, a metodologia do trabalho por projetos (MTP). Em abordagem qualitativa, a pesquisa abordou a dinamicidade da produção

das políticas educacionais operando com o referencial analítico do ciclo de políticas públicas proposto por o britânico Stephen Ball e colaboradores, na problematização dos três contextos privilegiados pela pesquisa: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática.

Assim, procura-se contribuir para a caracterização e análise da MTP, como estratégia integrada à política pública no atual cenário educacional colombiano que, entre outras políticas educacionais adotadas para os níveis de ensino médio na cidade de Bogotá, promove tal proposta. Para sua aproximação, foi realizada uma revisão bibliográfica e documental que, a partir de uma perspectiva crítica, focalizou o percurso dos processos de construção e reconstrução da proposta da MTP, destacando simultaneamente o caráter influente das dinâmicas que caracterizaram as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX, não apenas no cenário educacional colombiano, mas na sociedade desse país em geral. Considerando que esta não é uma análise de produção de conhecimento histórico, recorreu-se, nessa focalização, a versões historiográficas já bastante reconhecidas no contexto da trajetória da MTP, para apresentar um breve panorama que tenciona configurar um quadro de entendimento dos múltiplos cenários da proposta da MTP, seguido de sua configuração específica no cenário colombiano. Sendo assim, dispõe-se a escrita deste texto em quatro seções. Nas três primeiras refere-se, respectivamente, uma breve trajetória da proposta destacando atores, momentos e contextos que marcaram esse movimento de renovação e na quarta seção, são apresentadas as principais características desta proposta no contexto colombiano, de modo a discutir respeito dos pressupostos e múltiplos sentidos que têm envolvido a estratégia foco deste análise.

2 | SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO POR PROJETOS

Importa, neste ponto, caracterizar a metodologia do trabalho por projetos (MTP) que, como experiência pedagógica focalizada nesta análise tem sido enquadrada em um conjunto de reformas educacionais que têm lugar no atual contexto colombiano. Considerando o percurso dos processos de construção e reconstrução da proposta da MTP, convém, nestas linhas, abordar o caráter influente das dinâmicas que caracterizaram as últimas décadas do século XIX e primeira metade do século XX. Tal período tem sido reconhecido como uma época permeada por processos de transformação que, para além de influenciar contextos escolares, constituiriam importantes estímulos no que se refere à quebra de paradigmas em todos os setores da sociedade.

Com efeito, como tem sido frequentemente citado por pesquisadores/historiadores, no campo da educação, o último terço do século XIX foi profícuo em ideias que seriam um fator influente nessa busca. Muitos destes influenciadores foram pedagogos, filósofos, psicólogos ou médicos que desenvolveram, entre outras, teorias

da aprendizagem, sobre a criança e a infância, em cujas bases seriam questionados os fundamentos da escola nomeada tradicional.

À luz do universo de mudanças que tomaram força nessas décadas, no plano mundial, teriam sido levantadas uma série de preocupações configuradas em meio a tendências e manifestações diversas que buscaram prover embasamento teórico e metodológico às práticas educacionais e pedagógicas. Ao mesmo tempo, favoreceram que se tomasse distância em relação aos fundamentos da pedagogia dita tradicional. É nesse quadro que se insere o movimento pedagógico da chamada Escola Nova, também conhecido como Escola Ativa ou Movimento Progressista, e suas reflexões sobre o ideal educacional da época, os fins sociais da escola, os processos pedagógicos, bem como as formas de abordar o conhecimento.

Autores como o historiador colombiano JARAMILLO (1980, p. 13) caracterizam este movimento educacional e cultural como um dos mais importantes que aconteceram na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA), durante os últimos anos do século XIX e primeiras décadas do século XX. Segundo o autor, este se apresenta “[...] como uma das tendências educacionais mais interessantes que, por sua originalidade e difusão, irrompeu na educação tradicionalista, passiva, rotineira e autoritária característica da época”.

No caso específico do contexto dos EUA, o movimento renovador da escola teve dois grandes representantes: o filósofo e pedagogo John Dewey e seu discípulo Willian Kilpatrick, considerados precursores da metodologia do trabalho com projetos, cujas bases gerais, em sintonia com as ideias do momento, pretendiam “romper com a passividade do ensino e consolidar uma metodologia dinâmica, criativa e ativa” (KNOLL, 1997, p. 32). Dada a relevância da sua influência, considera-se a necessidade de referir, ainda que seja em linhas gerais, a trajetória do trabalho iniciado por esses dois educadores, destacando que consiste em uma experiência que, embora esteja atualmente revestida de uma aura de novidade, já completou um século de existência.

Ao observar que esta não é uma pesquisa do campo da História, justifica-se recorrer a versões historiográficas já bastantes reconhecidas no contexto da descrição da educação colombiana e não a fontes primárias, com o intuito de destacar pontos que considera-se podem configurar um quadro do que tem sido caracterizado como a proposta da MTP.

3 | BREVE TRAJETÓRIA DA PROPOSIÇÃO DA METODOLOGIA DO TRABALHO COM PROJETOS

No interesse de aprofundar nos antecedentes da MTP, deparou-se tanto com referências às suas origens na Educação Profissional, com raízes no século XVI, como também com outras, que apontam uma origem associada à Educação Ativa, movimento surgido com o advento da já mencionada Escola Nova, no início do século

XX. Foram também identificadas abordagens de historiadores que consideraram Rufus W. Stimson e seu *Home Project Plan*, implementado nos idos de 1910, para o ensino agrícola, como proposta precursora da MTP (BLEEKE, 1968; KLIEBARD, 1986; MOORE, 1988). Em contrapartida, outro grupo de estudiosos confere suas origens ao trabalho desenvolvido pelos professores Charles Richards e John Dewey, no início do século XX (HERNÁNDEZ, 1998a; KNOLL, 1997; MIÑANA, 1999), identificando o educador William Heard Kilpatrick, como seu principal impulsor.

Pode-se, portanto, perceber uma dispersão na tentativa de estabelecer o início da trajetória desta proposta, ratificando que o desenvolvimento inicial da MTP está marcado por uma combinação de acontecimentos que ocorreram em diversos países do mundo, sendo mesmo possível que propostas relativamente convergentes tenham sido elaboradas de forma independente. No entanto, atuais discussões têm feito avanços na busca de responder à pergunta de quando e onde começou a ser utilizado o termo *projeto* para denotar um dispositivo educativo e de aprendizagem com características relativamente próximas às propostas na contemporaneidade (HERNÁNDEZ, 1998a).

Segundo autores como Knoll (2012) e Weiss (1982), há análises que consideram que esta proposta não foi produto do movimento industrial progressista na educação pois teria surgido nos EUA no final do século XIX. Outros autores argumentam que, para conhecer as origens da proposta é necessário remontar-se ao século XVI. Especificamente, o professor Michael Knoll (1997, 2010, 2012), da Universidade de Bayreuth, na Alemanha, argumenta que o *projeto*, como um método institucionalizado de ensino, teve a sua origem no movimento de profissionalização da arquitetura e da engenharia, que teria seus inícios na Itália no final do século XVI. Com base nesta premissa, o autor postula cinco grandes períodos, conforme apresentado no Quadro 1, para sintetizar uma interpretação da história dessa metodologia:

Período	Evento
1590 –1765	Início dos trabalhos com projeto nas escolas de arquitetura da Europa.
1765 –1880	O trabalho com projeto é estabelecido como um método de ensino e estende-se para a América.
1880 –1915	Trabalhos com projetos no treinamento manual e em escolas públicas gerais.
1915 –1965	Redefinição do método do projeto e sua transposição de volta para a Europa a partir da América.
1965 – aos dias atuais	Redescoberta das ideias de trabalho com projetos e surgimento da terceira onda de expansão, desta vez em nível internacional.

Quadro 1 - Períodos da trajetória da MTP.

Fonte: A autora com base em KNOLL, 1997, p. 61.

De acordo com esta leitura, o trabalho com projetos destinado a objetivos acadêmicos poderia ter começado sua aplicação cerca de trezentos anos mais cedo do que comumente assumido. Mais concretamente, teria sido na fundação da *Accademia di San Luca*, no ano 1577, em Roma, onde o projeto foi introduzido como parte da

formação de arquitetos (KNOLL, 1997). Caberia então afirmar que foi na *Accademia di San Luca* em Roma onde a palavra *projeto* teria se vinculado pela primeira vez ao campo educacional (MARCONI; CIPRIANI; VALERIANI, 1974), tornando-se uma ferramenta de ensino, inicialmente nas escolas de arquitetura.

É interessante notar que a palavra *projeto* passa a ser adotada e, à medida em que as competições adquiriam um caráter acadêmico, as produções apresentadas tornavam-se essencialmente imaginárias, desvinculadas de uma construção real.

Contudo, os projetos não teriam ficado restritos ao campo da arquitetura (KNOLL, 1997; PICON; YVON, 1989; WEISS, 1982), de modo que, no final do século XVIII e início do XIX, o método de ensino por projetos teria sido difundido em toda a Europa e, sucessivamente, nos EUA, migrando, neste percurso, das academias de arquitetura para as universidades técnicas e industriais de engenharia e, finalmente, para as escolas secundárias estadunidenses.

Nesse cenário, Knoll (1997) destaca como as críticas ao *Manual Training*, no início do século XX, tornaram-se manifestas por parte de intelectuais e educadores estadunidenses que buscavam instituir o que tinha sido considerado como *novo* em contraposição ao que foi denominado *tradicional* no contexto educacional. Essas críticas estavam focadas na ideia de redução da educação a uma formação técnica, dado o direcionamento quase exclusivo ao trabalho manual e ao uso dos projetos como instrumento de ensino voltado exclusivamente à construção e à aplicação de técnicas aprendidas em oficinas. É justamente em oposição a tal dinâmica pedagógica que, segundo Boutinet (2002), foi organizado um movimento de reforma liderado por Dewey, figura central no chamado *Movimento Progressista* na educação nos EUA, que criticava o ponto de partida do que se tinha nomeado de projeto, levando-se em consideração apenas as exigências do trabalho. Nesse panorama, teria sido proposta “[...] uma Pedagogia Progressista, também chamada de Pedagogia Aberta, na qual o educando se tornava ator de sua formação através de aprendizagens concretas e significativas para ele” (BOUTINET, 2002, p. 181). Destarte, Dewey tencionava propor uma pedagogia de projetos que envolvesse a transformação do aluno em sujeito de sua própria aprendizagem.

Uma vez que a concepção do educando dera início a importante mudança, passando da visão de um ser passivo para um ser ativo e em constante movimento, o professor teria de ser desafiado a refletir sobre sua prática pedagógica e as dinâmicas escolares. Neste sentido, Lourenço Filho (2002), reconhecido como um dos educadores brasileiros de referência do início do século XX, traz em sua obra análises sobre o movimento da Escola Nova, argumentando que, no lugar de transmitir conteúdos e privilegiar a instrução, a Escola Nova se concentrava em compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do educando, assim como a identificar seus interesses, habilidades e necessidades:

Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de *ensinar*, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de

aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimento (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 63, grifo do autor).

Desta forma, o ideário escolanovista, acrescenta o autor brasileiro, conjugava-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos. Havia também destacada ênfase nos chamados “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, conferindo-se importância substancial ao interesse do educando.

Para atuar na fronteira dessas e de outras ideias defendidas pela corrente conhecida como *Pedagogia Progressista*, *Pedagogia Aberta* ou *Escola Nova*, as tendências presentes no contexto (ocidental) da época, no que tange à educação, teriam que passar por significativa reformulação. Contudo, mesmo tendo princípios em comum, questões e propostas configuradas em contraposição às dinâmicas instauradas pela escola tradicional e abordadas por diversos autores não constituíam uma tendência homogênea, como se verá a seguir.

4 | ATORES, MOMENTOS E CONTEXTOS DO MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DO ENSINO

No percurso aqui sintetizado, não se pode desconsiderar que, como afirma Boutinet (2002, p. 28), desde o século XV, os projetos poderiam ser concebidos como uma atividade intelectual de elaboração do conhecimento, em cuja dinâmica estariam envolvidas múltiplas atividades. Na resenha histórica que elaborou sobre a Pedagogia de Projetos, o mesmo autor informa que o pensamento pragmático estadunidense “suscitou os primeiros trabalhos sobre a pedagogia do projeto. Nos anos de 1915 a 1920, Dewey e Kilpatrick tentaram opor à pedagogia [dita de] tradicional uma pedagogia progressista” (BOUTINET, 2002, p. 181).

Assim, o sentido de projeto que passa a predominar nas Américas e na Europa foi moldado a partir de argumentos como os apresentados por Dewey, para quem “[...] a passividade é o oposto do pensamento; que não é só um sinal de ausência [...] da compreensão pessoal, mas também invalida a curiosidade [...] e faz da aprendizagem uma tarefa, não um prazer” (DEWEY, 1959, p. 258).

O enfoque que Dewey dava à pedagogia era voltado à experiência prática, propondo a bem conhecida expressão *aprender fazendo* (DEWEY, 1959). Entre as características dessa teoria, pode-se destacar a atividade/ação como ponto inicial de qualquer aprendizado na escola. A origem do pensamento proveria de uma situação problema, que levaria à coleta de dados que poderia ajudar a resolver o mesmo, bem como, a formular hipóteses explicativas e verificar a validade da hipótese (DI GIORGI, 1989).

Desse modo, a trajetória da proposta da pedagogia de projetos apresenta

uma influência marcada pelos trabalhos de Dewey, fundamentada no já referido movimento conhecido como Escola Nova e a partir de cujos princípios teriam sido atribuídas funções e relações diversas aos agentes educativos. Não é casual que o movimento de renovação tenha sido denominado de Escola Nova na Europa e de Pedagogia Progressiva nos EUA da América (CAMBI, 1999; MANACORDA, 2001), sendo que ambos os nomes denotam ação e inovação. Da mesma forma, em vários países da América Latina, como no caso da Colômbia e do Brasil, este movimento teve um grau de influência significativa sobre educadores e sociedades, como um corpo de conhecimento que alimentou teórica e doutrinariamente as reflexões sobre os processos de reformas educativas do século XX, permanecendo até os dias atuais.

As opiniões de Dewey chamaram a atenção de muitos pensadores da época que, favoráveis às suas proposições filosóficas, desenvolveram experiências em torno dos projetos. É o caso de Charles Richards que, segundo Knoll (2010), quando atuou como professor de formação manual no Colégio de Professores da Universidade de Columbia, em Nova York, partilhou a crença de que a construção e, conseqüentemente, o trabalho com projetos, não deveria ser o objetivo final do processo educativo; pelo contrário, seria o ponto de partida dos processos de formação.

Outra área em que ocorreu o desenvolvimento da MTP nos EUA foi na educação agrícola. Em 1908, Stimson teve a iniciativa de implementar uma nova maneira de ensinar a agricultura, desenhando o que foi conhecido como *home project method* (BLEEKE, 1968; KNOLL, 1997). No entanto, para ser aplicada amplamente, a proposta passaria por algumas dinâmicas que reconfigurariam seu horizonte, uma vez que, como afirma Boutinet (2002), o conceito de projeto quebrava com os esquemas do pensamento da época.

Esse foi, justamente, o desafio assumido por William H. Kilpatrick, discípulo de Dewey, que, com base na psicologia e influenciado pelas ideias do filósofo, de que os estudantes adquirem experiência e conhecimento resolvendo problemas em situações sociais, desenvolveu sua proposta de método de projetos na publicação *The Project method: the use of the purposeful act in the educative process*, escrito em 1918 (CREMIN, 1961; KNOLL, 1997; LOUNSBURY, 2005), e, desse modo, conferindo suporte teórico à proposta.

Com a publicação do ensaio (BEYER, 1999; KNOLL, 1997; LOUNSBURY, 2005), Kilpatrick foi convidado a palestrar sobre o método para professores de diversos estados dos EUA e de outros países, tais como Argentina e União Soviética, contribuindo para a difusão e aplicação dos princípios da Escola Nova e, sobretudo, para a divulgação da ideia de projetos como importante estratégia de ensino. No artigo, Kilpatrick (1918a) trata da integração dos projetos como instrumentos de ensino, de sua relevância na educação progressiva, bem como da importância da aplicação de fundamentos psicológicos na escola.

Afiançar a referência do termo *projeto* na educação representou, para Kilpatrick, ressaltar a importância da experiência do educando no processo educativo e, por

consequente, contrapor-se ao ensino chamado de tradicional, no qual o aluno era reduzido à simples condição de receptor. É por isso que, ao cunhar a expressão “ato propositivo vigoroso e dedicado” (*wholehearted purposeful act*) (KILPATRICK, 1918b), o autor referia-se à especificidade da ação promovida pela MTP, uma ação inteligente, focada em uma finalidade clara e precisa.

É destacável como a proposta de Kilpatrick não só se integra com a teoria da pragmática de Dewey, como também, conforme afirmado por Knoll (1997), insere a psicologia na dinâmica do ensino com projetos, respondendo à forte influência que o autor tinha recebido da psicologia da aprendizagem por parte de Edward L. Thorndike. Para Kilpatrick, o aspecto psicológico era um elemento crucial, embora não suficiente no processo de aprendizagem: “as crianças tinham de ser capazes de decidir livremente o que queriam fazer, [desse modo], motivação e sucesso da aprendizagem iriam aumentar” (KILPATRICK, 1918a, p. 319). A motivação dos educandos é então estabelecida como uma das características da MTP.

Desse modo, Kilpatrick propõe vislumbrar, por meio da MTP, o alcance de um ato propositivo construído pela ação dos estudantes, entendendo que o termo *projeto* era utilizado para referir a “[...] toda unidade de experiência propositiva, a qualquer instância da atividade propositiva onde o propósito dominante, como um impulso interno: 1) determina o alvo de uma ação; 2) guia seu processo, e 3) mobiliza seu impulso, e sua motivação interna” (KILPATRICK, 1921, p. 283).

Para atingir tal finalidade, Kilpatrick (1918a) estabeleceu as principais características que configurariam sua proposta: todo projeto deveria ter uma finalidade, um propósito, que motivasse os estudantes; os educandos deveriam ter independência, liberdade de agir e poder de julgar; um projeto era ideal quando fosse iniciado e terminado pelos educandos, o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem.

Com base nestes princípios, os projetos teriam sido concebidos como uma estratégia que procurava unificar vários aspectos importantes relativos ao processo de aprendizagem: a *ação*, e, de preferência, a ação realizada com comprometimento pessoal; a *intencionalidade* desta ação, assim como sua *inserção num contexto social*. As atividades escolares deveriam, segundo suas contribuições, ser desenvolvidas na forma de projetos, a fim de tornar a escola um espaço de vida e de experiência, uma escola onde os educandos agiriam.

Dado que a aproximação ao conhecimento dependeria da relação do educando com aquilo que lhe era comunicado, Kilpatrick parece se aproximar do conceito de experiência proposto por Dewey, para quem o saber por meio da experiência era uma forma mais refinada de aprender. No entanto, sendo amplo o número de intelectuais que se identificaram como representantes desse nascente modelo de renovação nas diferentes épocas e contextos do seu desenvolvimento, visamos nesta análise privilegiar os autores que tiveram influência explícita na trajetória da MTP na Colômbia. Esse destaque será posteriormente indicado.

5 | ENSINO COM PROJETOS E PRESENÇA DA ESCOLA NOVA NA COLÔMBIA

Apresentado o breve histórico da proposição da MTP, faz-se necessário referir, ainda que de forma sucinta, ao contexto colombiano, dado que configurou o cenário base desta pesquisa.

Estudos recentes têm contribuído na compreensão da configuração do movimento da Escola Nova no país. Vale destacar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), cujos produtos de pesquisa têm influenciado, em particular, os intelectuais da pedagogia e do magistério. Além desses trabalhos, para o investigador colombiano RIOS (2013, p. 80), “duas pesquisas notáveis a partir de diferentes abordagens teriam analisado o processo de apropriação da Escola Nueva, tanto no discurso como na prática pedagógica em nosso país”: *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, desenvolvido por Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga Vélez e Armando Ospina (1997); e a pesquisa de Martha Cecilia Herrera (1999), *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*.

Para os autores de *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia*, os anos que correm de 1903 a 1946 representam a idade de ouro da pedagogia colombiana, com apropriação seletiva e estratégica de elementos da Escola Nova e dos saberes então chamados modernos, mas também o tempo que, segundo os pesquisadores, marcou seu ocaso. A obra refere o quadro social e pedagógico que configurou o movimento, visto em suas contradições, suas defasagens e abertura singular em nossa sociedade, fazendo referência também aos campos de força de origem partidária que o moldaram.

Em Herrera (1999), situa-se a análise da influência da Escola Nova na Colômbia a partir de dois acontecimentos institucionais: o ano 1914, isto é, a data em que Agustín Nieto Caballero fundou a escola *Gimnasio Moderno*, que ocupa, dentro do imaginário de intelectuais, o lugar de o mito fundador da Escola Nova no país; e o ano 1951, que marcaria a dissolução da *Escuela Normal Superior*, um dos projetos que expressou, segundo a autora, o olhar modernizador sobre o papel dos acadêmicos e da educação durante a República Liberal.

Entretanto, as análises desenvolvidas a partir desses trabalhos não podem ser aqui consideradas como as únicas visões acerca das apropriações da Escola Nova na Colômbia. O propósito de nos aproximarmos do percurso da MTP faz com que sejam levadas em consideração, entre outros aspectos, análises desenvolvidas em relação a eventos que marcaram as últimas décadas do século XIX no país. Na Colômbia, este período é caracterizado por acontecimentos políticos como a promulgação da Constituição de 1886, cuja vigência seria mantida até o ano 1991, e que, com um perfil reconhecidamente conservador, influiria decisivamente no futuro da nação em todos os seus aspectos, o que inclui o aspecto econômico, científico, religioso, comportamental e, conseqüentemente, o âmbito educativo.

Autores como o professor galês Williams Raymond (1992) se interessaram por analisar, desde diversas perspectivas, os acontecimentos sociais e políticos da Colômbia nestes seus primeiros anos como república independente. Em sua obra *Novela y poder en Colombia 1844-1947*, o autor explica, a partir de uma abordagem literária, como uma vez superada a presença da coroa espanhola, as classes políticas regionais, que tinham conduzido o processo de independência, passaram a lutar internamente pelo poder, desencadeando a Guerra dos Mil Dias (RAYMOND, 1992), reconhecida como o maior conflito civil do país e disputada no período compreendido entre outubro de 1899 e novembro de 1902.

Essa guerra não só deixou o país afundado em uma crise profunda e com a economia debilitada, como também desencadeou conflitos na sociedade civil, como relatado pelo autor Carlos Patiño (2014), afetando o setor de educação, não apenas devido à luta armada, mas também pela desordem administrativa que imperava. O mesmo autor salienta que, com o lema “regeneração política ou catástrofe”, o presidente da época, Rafael Núñez, introduziu uma série de mudanças, destacando a entrega, por parte do Estado, do controle total da educação à Igreja Católica.

A Constituição promulgada em 1886 determinou não a obrigatoriedade da educação, mas sua gratuidade, trazendo, paradoxalmente, a ideia que a escolarização não visaria às massas populares. Esta afirmação se sustenta se considerarmos, como afirmado por Poppel (2000), que o sistema de ensino, durante o período de hegemonia conservadora compreendido entre 1886 e 1930, foi destinado, principalmente, a fornecer às classes sociais desprivilegiadas um mínimo de educação escolar, sobre a base ideológica do conhecimento do catecismo e do método pedagógico da aprendizagem por memorização. Assim, somente um pequeno grupo de elites teria frequentado as instituições de ensino, com a condição de basear o aprendizado na doutrina católica da fé e da moral; além disso, como prossegue o autor, “[...] normalmente seus planos de ensino não correspondiam às exigências impostas aos alunos pelos novos desenvolvimentos em economia e gestão presentes no início do século XX [...]” (POPPEL, 2000, p. 157). Desse modo, a falta de acesso às escolas teria marginalizado, sistematicamente, da escolarização, grande parte da população colombiana.

Nesse percurso, o período do governo do presidente Pedro Nel Ospina (1922-1926) foi considerado por alguns analistas o ponto de partida para a industrialização na Colômbia (BEJARANO, 1980; HENDERSON, 2006; POVEDA, 2005). Na época, para o desenvolvimento do projeto político da classe empresarial e burguesa, era necessária a consolidação de uma elite técnica e de uma classe operária educada e eficaz, pois nem o banco, nem o comércio, nem a indústria, poderiam trabalhar com analfabetos: no pior dos casos era necessário ler as instruções escritas e fazer cálculos básicos.

Criou-se, dessa forma, um forte comprometimento em torno da formulação de novas ideias para uma educação e uma escola que se diferenciasses do formato

até então existente. Desse modo, na Colômbia, como em grande parte da América Latina, na primeira metade do século XX, entraram em vigor reformas educativas, especialmente nas décadas de 30 e 40. Não se tratava da educação considerada só em termos quantitativos, dado que se buscava, segundo a análise de Bejarano (1980), uma educação que mudasse os hábitos e costumes vigentes por outros mais adequados às formas de vida dentro dos ideais do que, então, se referia como progresso e democracia.

A questão educativa se tornava assim centro de discussão de intelectuais, políticos e representantes da Igreja Católica, que debatiam nada menos do que os ideais sobre os quais gerações futuras seriam formadas. Essas discussões resultariam fortemente influenciadas pela tradição política e a formação universitária que traziam muitos desses intelectuais e políticos que então exerciam o poder na nascente República Liberal e que, em sua maioria, tinham se formado no que se afirmava serem as melhores universidades da Europa.

No palco de reformas que tinham sido empreendidas nessas décadas se insere o movimento conhecido como *Escola Nova*, movimento que surge a partir de uma perspectiva renovadora das propostas derivadas do *Movimento da Pedagogia Ativa*, na Europa, e do *Movimento Progressista* dos EUA, conforme anteriormente mencionado.

A influência do movimento *escolanovista* no cenário colombiano repercutiu na elaboração das reformas educacionais empreendidas pelo Estado que, na época, manifestava preocupação por “construir um corpo conceitual que desse fundamento teórico e ideológico às práticas educacionais e pedagógicas, situando-se além dos postulados da pedagogia tradicional” (HERRERA, 1999, p. 15). Essas reformas, no entanto, não foram elaboradas a partir de algo completamente novo: foram construídas a partir das experiências de outros países, combinando influências, teorias e pesquisas sucedidas em torno das múltiplas tendências que costumam ser agrupadas sob o rótulo geral da Escola Nova.

Ball (2001) nos auxilia na ampliação desta questão ao argumentar que as políticas são resultantes da articulação de lógicas globais e locais, podendo ser traduzidas como uma rede de influências de complexa inter-relação de interesses resultantes de processos de negociação, disputa e ressignificação, configurados em diferentes níveis e instâncias. Afirma o referido autor que a criação das políticas nacionais “[...] é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, [...] de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102).

As palavras de Ball possibilitam pensar que foi a partir da convergência dessa articulação de lógicas globais e locais, que, ao longo da primeira metade do século XX, noções e práticas da pedagogia ativa foram introduzidas no contexto colombiano, porém tiveram de negociar com tradições e demandas desse contexto.

6 | À GUIA DE CONCLUSÃO

Apreciações como as apresentadas nos parágrafos anteriores elucidam uma das rotas de entrada para o tema da modernidade no contexto colombiano ou, em outras palavras, como a questão da modernidade foi colocada a partir da polaridade entre o antigo e o moderno.

É de salientar como questões semelhantes foram colocadas na primeira metade do século XX sobre a Escola Nova, movimento que teria sido apresentado como caminho de renovação para a escola, e que, não foi alheio a essa polaridade entre o antigo e o moderno.

Não obstante, é preciso refletir não só sobre uma relação longitudinal do novo com o antigo, mas também sobre uma relação que faz parte de um processo histórico amplo e importante; isto é, pensar na influência exercida pela modernidade de forma mais matizada, onde o tradicional e o moderno se misturam. Esse cenário referido *de hibridação* por autores como García (2008, p. XIX), e caracterizado por processos nos quais “[...] estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas análises, estruturas, objetos e práticas”, incentiva pensar e questionar sobre o embate entre o moderno e o tradicional.

É, pois, nesse movimento, que julga-se possível e instigante pensar se a MTP, tal como proposta novamente hoje no contexto colombiano, atende às demandas da sociedade, como no momento de sua primeira implementação, no início do século XX. Destaque-se, no entanto, que, como afirmado por Miñana (1999), a MTP é uma estratégia que tem sido pouco estudada e refletida, dificultando maior aproximação à trajetória de sua implementação.

A escassez de documentação sobre o tema pode acontecer, segundo apreciações do mesmo autor, em virtude de que “carrega o peso do pragmatismo de seus fundadores” (MIÑANA, 1999, p. 4), ou seja, as poucas referências documentais podem ter como causa um possível excesso do pragmatismo próprio da proposta, que terminaria contagiando a professores e instituições que implementaram ou ainda implementam este tipo de experiência.

Importa sublinhar que, embora o autor não apresente evidências para esta afirmação, concorda-se com Miñana quando alerta para a pouca produção que, sobre o tema da MTP, há na Colômbia, considerando que, nas fontes consultadas para aprofundar no assunto, verificou-se que são poucos os estudos documentados sobre o tema, pois os estudos têm se centrado na abordagem da Escola Nova sem se focar na MTP.

Hoje, quase noventa anos depois da efetivação da proposta, Miñana (1999, p. 4) reconhece que “alguns colégios (a maioria deles privados) de Bogotá se vangloriam de serem inovadores e renovadores por ‘trabalhar com projetos’”. No entanto, na já referida pesquisa de Sáenz, Saldarriaga e Ospina (1997), os autores argumentam que a *Escola Normal Central* “[...] foi a primeira instituição a propor a adaptação

das teorizações dos norte-americanos John Dewey e William H. Kilpatrick, dando a conhecer sua proposta que, no marco da pedagogia ativa, tinha sido chamada de *Metodologia de Projetos* (Project Method) [...]” (p. 9).

Desse modo, a MTP é apresentada como uma resposta consistente com o desenvolvimento industrial do capitalismo durante essas décadas, uma vez que, naquela época e para estar em sintonia com a suposta necessidade social e econômica da modernização, entraram em vigor várias reformas educacionais, figurando entre elas, a proposta da MTP. Contudo, as ideias que moldaram o desenvolvimento inicial da proposta não foram institucionalizadas nas escolas até serem difundidas e efetivadas pela *Escuela Normal Central*, onde a experiência foi testada com alunos do primeiro e registrada em relatório pelo diretor da escola José Francisco Socarrás:

Como resultado de meu ingresso na escola, e por vontade expressa do Ministério, foi testado com alunos do primeiro ano o ‘método de projetos’ de John Dewey. Os resultados foram pouco satisfatórios, devido à falta de formação pedagógica dos professores e, especialmente, à falta de recursos materiais (SOCARRÁS, 1987, p. 23).

Apesar dos problemas apontados no relatório, essas experiências, segundo as análises do mesmo autor, contribuíram para transformar as práticas tradicionais de ensino que priorizavam o aprendizado por memorização. (SOCARRÁS, 1987).

Foi assim que a proposta do trabalho por projetos, segundo Sáenz, Saldarriaga e Ospina (1997), chegaria tempo depois nas zonas rurais do país, impulsionada pelos governos liberais através da fundação de 35 escolas profissionais de agricultura.

O historiador Jaramillo (1980), ao fazer uma análise da trajetória educacional na Colômbia durante a época de integração das ideias provindas do escolanovismo, sublinha a necessidade de se considerarem as circunstâncias que fortaleceram teórica e ideologicamente as reflexões sobre os processos de reforma educacional no período. Desta forma, é possível problematizar alguns sentidos atribuídos à efetivação da MTP, considerando, com o autor, que a proposta foi apresentada com a intenção anunciada de eliminar os erros que, para a época, se imputavam ao sistema de ensino tradicional próprio das últimas décadas do século XIX e início do século XX, na Colômbia.

É possível então observar, ao apresentar um apanhado histórico sobre a MTP, que o trabalho delineado por diversos autores pretende vincular tal metodologia a processos de ensino e aprendizagem. Nas análises pesquisadas, na metodologia de projetos, busca-se negar que ensinar seja apenas repassar conteúdos acabados e que aprender seja um simples ato de memorização. Essa visão da MTP se insere também em preocupações mais amplas que envolvem outros deslocamentos da fronteira do que, por exemplo, tem-se definido hegemonicamente como o conhecimento que deve ser priorizado no cenário escolar. Preocupações consideradas instigantes e que são apresentadas, não necessariamente com a obrigatoriedade de serem respondidas, porém por levarem a pensar sobre questões, como referidas por Gabriel e Castro (2013):

O que dizer ainda a respeito do objeto conhecimento que teve palco de discussões nesses contextos de críticas? [...] como tratar desse objeto em disputa - conhecimento - sem naturalizá-lo no contexto escolar? Em que medida reconhecer a especificidade do conhecimento escolar e suas formas de produção oferece outras saídas para as reflexões sobre a interface conhecimento/escola? (p.35)

Certamente, muitos outros aspectos poderiam ser ressaltados ao se abordar a trajetória da MTP; no entanto, a síntese aqui apresentada não pretende esgotar todos os aspectos do percurso desta proposta pedagógica, mas, sim, situar marcos de diferentes apropriações dessa proposta desde que ela foi configurada pelos primeiros idealizadores e que, de modos diversos, ainda se fazem presentes nas apropriações contemporâneas dessa proposta. Interessou, particularmente, neste artigo, levantar questões como pontos de partida e aberturas no intuito de compreender como tem sido configurada a trajetória desta proposta no contexto colombiano.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. (Jul/Dez de 2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99 - 116. Acesso em 17 de Setembro de 2017, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- BEJARANO, J. (1980). *La economía en el siglo XX. Manual de Historia de Colombia* (Vol. III). Bogotá: Colcultura.
- BLEEKE, M. H. (1968). *The project: From a device for teaching to a principle of curriculum. Tesis Dcotoral*. Madison WN: Universidad de Wisconsin.
- BENNETT, C. A. (1937). *History of manual and industrial education*. Peoria: Bennett.
- BEYER, L. (1999). *William Heard Kilpatrick (1871 - 1965) Prospects: the quartely review of comparative education* (Vol. XXVII). Paris: UNESCO: International Bureau of Education.
- BOUTINET, J. (2002). *Antropologia do projeto*. Tradução: Patricia Chittoni Ramos (Quinta ed.). Porto Alegre: Artmed.
- CAMBI, F. (1999). *História da pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP.
- CREMIN, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York, NY: Knopf.
- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos - Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: Uma reexposição*. Tradução de Haydée de Camargo Campos (Tercera ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DI GIORGI. (1989). *Escola Nova*. São Paulo: Ática.
- GABRIEL, C.; CASTRO. (2013). *Conhecimento escolar: objeto incontornável na agenda política Educacional contemporânea*. *Revista em questão*.
- GARCÍA, N. (2008). *Culturas híbridas*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza. São Paulo: Edusp.
- HENDERSON, J. (2006). *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez 1889-1965*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- HERNÁNDEZ, F. (1998a). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. São Paulo: Artmed.
- HERNÁNDEZ, F. (1998b). *Transgressão e mudança na educação*. São Paulo: Artmed.
- HERRERA, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Janés Editores.
- JARAMILLO, J. (1980). "El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea". En *Manual de Historia de Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- KILPATRICK, W. (1918a). *The project method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. (Vol. 19). New York: Teachers Collage Record. doi:<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid.3660>
- KILPATRICK, W. (1918b). *The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. *Teachers Collage Record*, 19(4), 319 - 335.
- KILPATRICK, W. (1921). *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome*. *Teachers Collage Record*, 22(4), 283 - 321. Acesso em 15 de 03 de 2017, disponível em <http://www.tcrecord.org.asp?contentid=3987>
- KILPATRICK, W. (1940). *La función social de la escuela*. Tradução: Carlos Luzuriaga. Buenos Aires: Losada.
- KLIEBARD, H. (1986). *The struggle for the American curriculum 1893 - 1953*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- KNOLL, M. (1997). *The project method: Its vocational education origin and international development*. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59 - 80.
- KNOLL, M. (2010). *A marriage on the Rocks: An Unknown Letter by William H. Kilpatrick about his Project Method*. U.S: Institute of Education Sciences (IES). Acesso em 10 de 02 de 2017, disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511129.PDF>
- KNOLL, M. (2012). *I Had Made a Mistake: William H. Kilpatrick and the Projecto Method*. *Teachers Collage Record*, 114(2). Acesso em 15 de 02 de 2017, disponível em <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid16242>
- LONDOÑO, C. (2002). *El pragmatismo de Dewey y la Escuela Nueva en Colombia*. *Historia de la Educación Colombiana* (5), 143 - 169.
- LOURENÇO FILHO, M. (2002). *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea* (14 ed.). Rio de Janeiro: Eduerj; Conselho Federal de Psicologia.
- LOUNSBURY, J. (2005). *William Heard Kilpatrick*. Fonte: <http://info.gcsu.edu/intranet/school-ed/celebration/kilpatrick.htm>
- MANACORDA, M. (2001). *História da educação: da antuidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- MARCONI, P.; CIPRIANI, A.; VALERIANI, E. (1974). *Il disegni di architettura dell'Archivio storico dell'Accademia di San Luca*. Roma, Italia: De Luca Editore.
- MIÑANA, C. (1999). *El método de proyectos*. Programa RED. Universidad Nacional de Colombia.
- MOORE, T. (1988). *Introducción a la teoría de la Educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.

NIETO, C. (1937). *Sobre el problema de la educación nacional*. Selección Samper Ortega de Literatura Colombiana (Vol. III). Bogotá: Minerva.

PATIÑO, C. (Julio - diciembre de 2014). *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. *Actualidades Pedagógicas* (64), 261 - 265.

PICON, A.; YVON, M. (1989). *L'Ingénieur Artiste: Dessins Anciens de l'École des Ponts et Chaussées*. París, Francia: Presses de l'École des Ponts et Chaussées.

POPPEL, H. (2000). *Tradición y modernidad en Colombia: corrientes poéticas en los años veinte*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

POVEDA, G. (2005). *Historia económica de Colombia en el siglo xx*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

RAYMOND, W. (1992). *Novela y Poder en Colombia*. Bogotá: Tercer mundo Editores.

RÍOS, R. (Enero de 2013). *Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza*. *Primera mitad del siglo XIX*. *Historia y sociedad* (24), 79 - 107. doi:<https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39709/47838>

RUNKLE, J. D. (1876). *The Russian system of shop-work instruction for engineers and mechanists*. Boston: MA: Kingman.

SÁENZ, J., SALDARRIAGA, O., & OSPINA, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

SOCARRÁS, J. (1987). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior*. Tunja: Ediciones la Rana y el águila.

WEISS, J. (1982). *The making of technological man: The social origins of French engineering education*. MA: MIT: Pres.

WOODWARD, C. M. (1887). *The manual training school, comprising a full statement of its aims, methods, and results*. Boston: MA: Heath.

A GINÁSTICA COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1 E COMO POSSIBILIDADE PARA COMBATER PRECONCEITOS

Poliane Gaspar de Cerqueira

Coluni UFF

Niterói - Rio de Janeiro

RESUMO: Historicamente excludente, elitista, seletiva e excludente, a prática pedagógica da educação física durante muito tempo legitimou discursos e paradigmas que sustentavam diversos tipos de preconceitos. Atualmente, em uma visão mais progressista, as aulas de educação física constituem um espaço ímpar para se discutir, refletir e combater preconceitos que permeiam a sociedade. Partindo da ideia de que o preconceito é o ponto de partida para que surjam e se consolidem toda e qualquer tipo de exclusão e violência, acreditamos que a ginástica constitui um caminho para o combate ao preconceito, pelo amplo leque de possibilidade que se abre ao utilizar o conteúdo nas aulas, permitindo a discussão de questões relacionadas ao sexismo, gênero, machismo e diferenças nas habilidades motoras e capacidades. O presente estudo tem como objetivo discutir a ginástica enquanto conteúdo das aulas de educação física para o ensino fundamental 1 e como possibilidade pra combater preconceitos. Trata-se de uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo, realizada nas aulas de Educação Física das turmas do fundamental 1 do Colégio Universitário Geraldo

Reis (COLUNI UFF). A ginástica apresenta-se como uma possibilidade interessante de aproximar e estreitar os laços afetivos e sociais entre os alunos, já que a maioria das atividades são realizadas em grupos menores ou maiores ou grandes grupos e não há traços de competição durante as propostas.

PALAVRAS-CHAVE: educação física, ginástica, preconceito

ABSTRACT: Historically exclusive, elitist, selective and excluding, a pedagogical practice of physical education during muito tempo legitimou discourses and paradigms that sustain various types of preconceitos. At present, in a more progressive vision, physical education classrooms constitute an immense space to discuss, reflect and combat preconceitos permeiam a sociedade. Partindo da ideia that or preconceito é or point of departure to emerge and consolidate all and any type of exclusivity and violence, we credit that a gynecological path for or combat or preconceito hair, a leque of possibilidade that opens to or use or content in classrooms, allowing discussion of questões related to sexism, gender, machismo and differenzas nas motor skills and capabilities. Or this study has as objective to discuss to ginástica enquanto conteuddo physical education classrooms for or ensino fundamental 1 e as possibilidade pra combater preconceitos.

It treats of a research-ação, of qualitative character, realized in classrooms of Physical Education of turmas of fundamental 1 of Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI UFF). A ginástica apresenta-se as a possibilidade interessante to approximate and stress the affection and sociais laços between os alunos, já that a maioria more activities are carried out in minor groups or major groups or não ha não traços de competição during as proposals.

KEYWORDS: physical education, gynecology, preconception

1 | INTRODUÇÃO

A ginástica pode ser entendida como uma forma particular de exercitação corporal onde se abre a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças (SOARES et al ., 1992).

A presença da ginástica no programa de educação física se legitima na medida em que possibilita ao aluno a interpretação subjetiva dos movimentos e a liberdade de vivenciar e recriar as ações corporais (SOARES et al., 1992).

A ginástica representa, substancialmente, um campo fértil para a compreensão e reflexão sobre as mais variadas relações sociais, pois promove a prática de ações em grupo e contato frequente entre os alunos nos mais diversos exercícios e atividades como “saltar com os companheiros” ou “construir uma pirâmide humana em grupo”. Dessa forma, através da prática da ginástica, concretiza-se a chamada coeducação, entendida particularmente como formas de elaborar ações comuns para ambos os sexos, permitindo um ambiente propício de colaboração mútua e combate ao sexismo (SOARES et AL., 1992).

Para Darido e Rangel (2005) a ginástica é um conteúdo histórico que necessita ser contextualizado e ressignificado na escola, pois tem nas suas origens a própria origem da Educação Física Escolar. Os modelos ginásticos europeus, implantados em nosso país, tinham um caráter utilitarista e disciplinador e foram ministrados de modo a controlar e padronizar corpos dentro das instituições escolares. Discutir, problematizar e refletir sobre as múltiplas facetas que a ginástica recebeu ao longo da história é uma forma de promover a conscientização e emancipação dos alunos como sujeitos críticos autônomos, através da ampliação de sua compreensão da realidade social e histórica.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) a escola possui o papel de investir na superação da discriminação e tornar conhecida a riqueza cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro. Para isso a Educação Física escolar deve ser capaz de abordar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira

O presente estudo tem como objetivo discutir a ginástica enquanto conteúdo das aulas de educação física para o ensino fundamental 1 e como possibilidade pra combater preconceitos e atitudes discriminatórias.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo, realizada nas aulas de Educação Física das turmas do fundamental 1 do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI UFF).

A pesquisa-ação educacional constitui uma estratégia para o que professores e pesquisadores possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos no processo educacional. A pesquisa-ação se inicia com a identificação de um problema, para em uma etapa posterior começar o planejamento de uma solução, através de sua implementação, do monitoramento e da avaliação da eficácia (TRIPP, 2005).

O problema identificado nas turmas foi a recorrência da manifestação de discursos preconceituosos durante as aulas e atitude discriminatórias entre os alunos, que culminavam muitas vezes em exclusão e violência.

A pesquisa possui a proposta de trabalhar a ginástica, enquanto conteúdo das aulas de educação física do ensino fundamental 1, com o objetivo de ofertar a vivência deste componente da cultura corporal em um contexto crítico e reflexivo e como estratégia e ponto de partida para discutir, problematizar e combater preconceitos.

Utilizaremos os encaminhamentos didáticos sugeridos por Neira e Nunes (2009, apud BARBOSA E NUNES, 2014) que são a problematização, a ressignificação e a ampliação da cultura corporal.

3 | BREVE HISTÓRICO

Na idade contemporânea surgem as primeiras sistematizações dos exercícios físicos/ginástica, e também as bases fundamentais da Educação Física atual e da educação pública estatal universal (DARIDO e RANGEL, 2005).

A educação pública no Brasil foi influenciada pela educação francesa e os modelos ginásticos europeus influenciaram o contexto das práticas corporais. Por intermédio de Rui Barbosa, o método sueco foi considerado o mais apropriado para ser inserido nas escolas brasileiras, em função do seu caráter educacional, porém o método francês foi mais difundido, sendo oficialmente implantado nas escolas (DARIDO e RANGEL, 2005).

A Educação Física possui em suas origens relações com as práticas militares e médicas e esteve atrelada, durante muito tempo, aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na história brasileira. A prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiam os conceitos de corpo e movimento — fundamentos de seu trabalho — aos seus aspectos fisiológicos e técnicos. Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que, além daqueles, se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam

como sujeitos sociais e como cidadãos (PCNS, 1998).

De acordo com o Soares et al (1992) a Educação Física possui como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem e é responsável por tematizar formas de atividades corporais expressivas como: jogo, esporte, dança e ginástica.

4 | PRECONCEITO E EXCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Historicamente excludente, elitista, seletiva e excludente, a prática pedagógica da Educação Física durante muito tempo legitimou discursos e paradigmas que sustentavam diversos tipos de preconceitos. Atualmente, em uma visão mais progressista, as aulas de Educação Física constituem um espaço ímpar para se discutir, refletir e combater preconceitos que permeiam a sociedade.

Partindo da ideia de que o preconceito é o ponto de partida para que surjam e se consolidem toda e qualquer tipo de exclusão e violência e que a função social do currículo apresentado pela escola é desenvolver a reflexão do aluno sobre a realidade social (SOARES et al., 1992), acreditamos que a ginástica constitui um caminho para o combate ao preconceito, pelo amplo leque de possibilidade que se abre ao utilizar o conteúdo nas aulas, permitindo a discussão de questões relacionadas ao sexismo, gênero, machismo e diferenças nas habilidades motoras e capacidades.

Em relação à participação feminina, a discriminação contra as mulheres na prática de atividades corporais data dos Jogos Olímpicos da antiga Grécia. As mulheres eram proibidas de participar ou até mesmo de assistir competições (DARIDO & RANGEL, 2005).

No âmbito da Educação Física, questões relacionadas à discriminação e preconceito devem estar sempre presentes no currículo como uma possibilidade de problematização dos discursos que entremeiam as práticas corporais, buscando alcançar um ambiente inclusivo e democrático (NEIRA; BONETTO, 2017).

Durante as aulas de Educação Física muitos preconceitos e estigmas são exteriorizados e realçados, pois a vivência corporal é um ambiente propício para que se exponham as mais diversas emoções e sentimentos. O preconceito assume diferentes formas e representações, podendo estar presente na forma verbal, em forma de simbolismos e gestos corporais de meninos e meninas. Está presente em todas as esferas da vida em sociedade e constitui um mecanismo poderoso e de eficaz reprodução, e muitas vezes o preconceito é apropriado sem saber o real motivo para este julgamento negativo prévio.

Os preconceitos podem ser de diversas espécies, de gênero, raça, orientação sexual, classe social, religioso etc. De acordo com os PCNs (1998) as intervenções didáticas podem propiciar experiências de respeito às diferenças e de intercâmbio entre os alunos.

A Educação Física deve ser concebida para atender a uma sociedade multicultural

e diversa e é de suma importância que, as aulas, sejam um espaço de reflexão sobre discursos preconceituosos e discriminatórios que se relacionam a certas práticas corporais (NEIRA; BONETTO, 2017).

Sobre o papel da escola, Darido (2012) defende que a escola seja um local de diálogo, em que os alunos possam aprender a conviver, valendo-se das experiências de sua própria cultura e das diferentes formas de expressão cultural. Para a autora é importante tratar da questão da desigualdade social como um problema grave no contexto nacional, principalmente no que diz respeito às desigualdades no acesso à educação e cultura.

A questão de gênero que envolve a prática da ginástica permite uma ampla discussão sobre a participação feminina não só nos esportes, como também nos cenários social, político e econômico (DARIDO, 2012). Para além, permite discutir o papel que historicamente está reservado para a mulher na organização familiar e os efeitos desta construção social.

O termo “ginástica”, por si só, já é carregado de preconceitos e estereótipos, pois os alunos julgam a ginástica como atividade restrita ao gênero feminino. As aulas devem ser um espaço constante de problematização sobre os discursos que estão arraigados e muitas vezes são promotores de exclusão e violência. O tema ginástica possui potencial para ampliar e ressignificar conceitos, promovendo o respeito e a valorização das diferenças.

A ginástica escolar, como um dos conteúdos da Educação Física escolar, deve oportunizar o conhecimento necessário para a compreensão do modelo de ginástica atual, promover a autonomia, a utilização de espaços públicos e a busca de alternativas para se movimentar (DARIDO E RANGEL, 2005)

5 | A GINÁSTICA COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS (COLUNI UFF)

A proposta de trabalhar a ginástica nas aulas de educação física do ensino fundamental 1 tem como objetivo ofertar a vivência deste componente da cultura corporal em um contexto crítico e reflexivo e como estratégia e ponto de partida para discutir, problematizar e combater preconceitos através da ressignificação de discursos e ampliação da cultura corporal, , encaminhamentos didáticos sugeridos por Neira e Nunes (2009, apud BARBOSA E NUNES, 2014).

Ao trazer o tema para as turmas, a reação inicial foi carregada de preconceitos e estereótipos: “a ginástica é coisa de menina”, “homem não faz ginástica” entre outros discursos que surgiram. Utilizamos alguns dos discursos apresentados para problematizar e refletir sobre as questões apresentadas.

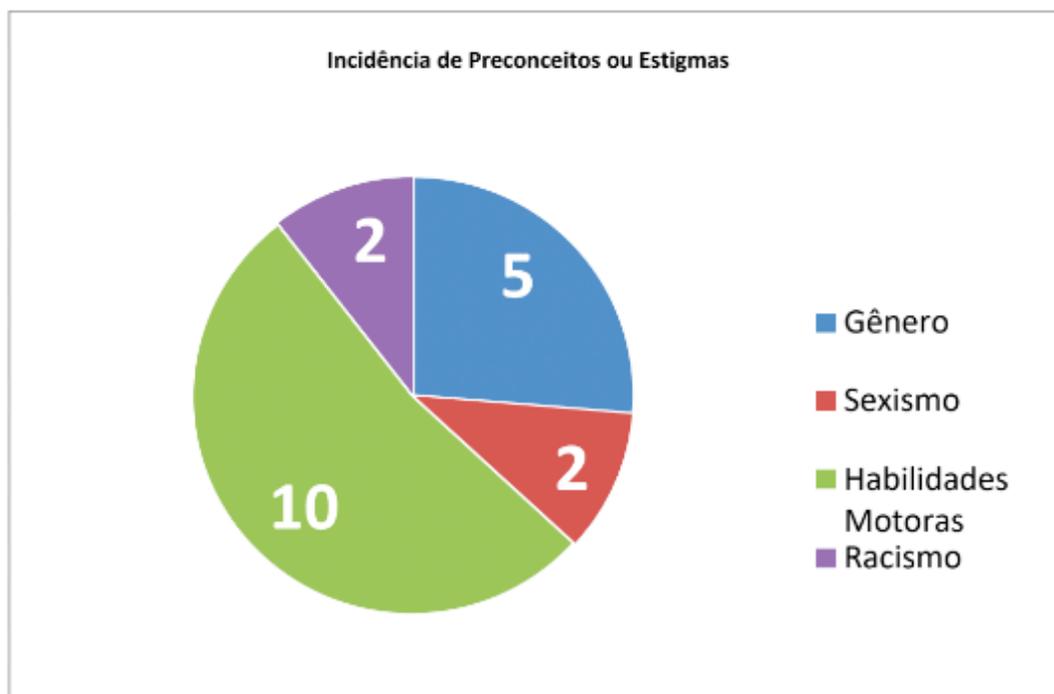


Figura 1

No primeiro momento, trouxe imagens de diferentes modalidades de ginástica e representações gminicas que existiam em nossa sociedade e pedi que pesquisassem sobre o tema e realizassem uma entrevista com os familiares, perguntando se praticavam algum tipo de ginástica.

Na segunda aula, com objetivo de favorecer o diálogo, discutimos sobre as modalidades de ginástica existentes. Ao final, decidimos trabalhar em nossas aulas com 4 tipos de ginástica: Ginástica Geral, Ginástica Rítmica, Ginástica Artística e Ginástica Acrobática.

Unidades Didáticas Seleccionadas:
Ginástica Geral: Atividades que envolvam movimento de corrida, saltos, arremessos e lançamentos em um contexto lúdico;
Ginástica Rítmica: História, características gerais e experimentação dos elementos que compõem a modalidade;
Ginástica Artística: História, características gerais e experimentação dos elementos que compõem a modalidade;
Ginástica Acrobática: História, características gerais e experimentação dos elementos que compõem a modalidade;

Tabela 1

Iniciamos o conteúdo ginástica com a modalidade ginástica geral, em que utilizamos atividades lúdicas que englobassem habilidades motoras fundamentais como: correr, saltar e lançar. Na ginástica Artística trabalhamos com saltos, rolamentos, parada de mãos, rodas (estrelas). No ensejo da Ginástica Artística problematizamos questões que surgiam no cotidiano das aulas relacionadas às diferenças de habilidades e diferenças entre gêneros. Durante todas as aulas os alunos trabalhavam em grupos

para auxiliar os colegas na construção dos movimentos e práticas corporais. Durante as aulas alguns alunos demonstravam grande desenvoltura e outros ficavam com medo de realizar alguns movimentos. A questão da diferença de habilidades motoras ficava evidente, porém como eram atividades eminentemente coletivas sem qualquer teor competitivo não geravam situações de exclusão.

Para a modalidade Ginástica Acrobática pensamos em conjunto com os alunos de trabalhar o Circo e suas múltiplas possibilidades de práticas corporais durante as aulas.

A experiência com a Ginástica na escola nos mostrou que a resistência inicial ao tema deu lugar à motivação e certo encantamento com as atividades propostas. Os alunos gostaram de vivenciar diferentes movimentos e perceber seus avanços durante as aulas. Diariamente surgem diversos preconceitos que eram problematizados, discutidos e ressignificados. Os preconceitos e estigmas mais recorrentes foram os relativos ao gênero, sexismo e machismo e diferenças nas habilidades motoras.

É importante que prática pedagógica na Educação Física esteja apoiada em uma visão ampla, de forma que as aulas sejam um espaço para discutir e problematizar questões que atravessam o cotidiano escolar. As questões de gênero, machismo, sexismo, preconceito e discriminação são questões que estão presentes na sociedade e atravessam nosso fazer pedagógico, pois também se manifestam em nossas aulas e por isso precisamos discutir e problematizar.

A vivência da ginástica no contexto escolar tem proporcionado valiosas vivências individuais e coletivas e possibilita enriquecedoras discussões durante a prática pedagógica. Utilizamos as rodas de conversa diariamente como um espaço de discussão e reflexão. No início a participação dos alunos durante este momento era tímida e somente poucos estavam realmente contribuindo ativamente. Porém com o desenvolvimento do trabalho, gradativamente os alunos reconheceram esse espaço como um importante canal para expressar suas ideias e inquietações.

6 | RESULTADOS

A tematização do conteúdo ginástica enquanto conteúdo e como possibilidade para a discussão, reflexão e problematização de preconceitos, apresentou-se como um caminho interessante para promover a conscientização dos alunos sobre diversos estigmas e estereótipos que são reproduzidos cotidianamente sem qualquer reflexão prévia e como estratégia para aproximar e estreitar os laços afetivos e sociais entre os discentes, já que a maioria das atividades é realizada em grupos menores ou maiores ou grandes grupos e não há traços de competição durante as propostas. Trabalhamos com a coletividade em todos os momentos e a diferença está sendo sensível no avanço e desenvolvimento das relações sociais.

A Educação Física é um componente curricular da Educação básica que durante muito tempo foi tido como sinônimo de práticas prioritariamente esportivas. O esporte

é um importante conteúdo da cultura corporal, que oferece inúmeras possibilidades de reflexões históricas, sociais e políticas, porém não é o único. É de suma importância que seja ofertada a vivência, durante a educação básica, dos diferentes conteúdos que compõem a cultura corporal, de forma a ampliar e enriquecer os conhecimentos e experiências que vão compor o acervo corporal dos nossos alunos, sujeitos esses também produtores e reprodutores da cultura corporal.

As aulas de Educação Física na primeira etapa do Ensino Fundamental devem ser um espaço de vivências ricas, lúdicas e inclusivas, pensadas de forma a minimizar situações de violência, preconceito e exclusão. Minimizar não é “fechar os olhos” para episódios de violência; a discussão e problematização constituem estratégias fundamentais para combater os preconceitos. As experiências positivas nessa etapa da educação básica são importantíssimas para que os alunos adquiram satisfação e apreciem cada vez mais as práticas corporais e que possam se reconhecer valorizados e também produtores e reprodutores da cultura corporal.

Em uma perspectiva participativa, os alunos são constantemente convidados e estimulados a refletir sobre as práticas corporais, dentro de uma abordagem crítica. É importante que a prática pedagógica na Educação Física esteja apoiada em uma visão ampla, de forma que as aulas sejam um espaço para discutir e problematizar questões que atravessam o cotidiano escolar. As questões de gênero, machismo, sexismo, preconceito e discriminação são questões que estão presentes na sociedade e atravessam nosso fazer pedagógico, por isso é necessário discutir e problematizar.

Essencial salientar que o preconceito e a exclusão são mecanismos poderosos e de grande capacidade de reprodução, portanto a discussão e reflexão sobre esses temas devem continuamente atravessar o fazer pedagógico docente em prol de uma sociedade mais inclusiva e tolerante.

A presente proposta tem a intenção de contribuir no sentido de promover a discussão sobre os temas da cultura corporal que podem ser tematizados com a turma do 1º segmento do Ensino Fundamental como a ginástica e de que forma esse conteúdo pode ser utilizado para problematizar e refletir sobre questões que permeiam o cotidiano escolar e que, muitas vezes representam um problema que inviabiliza o processo de ensino aprendizagem e promove a exclusão.

Pretendemos continuar avançando na construção de uma prática pedagógica cada vez mais inclusiva e democrática e que seja capaz de promover o respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BARBOSA, C. H. G.; NUNES, M. L. F. **A prática pedagógica de um currículo cultural de Educação**

Física. 2014

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

DARIDO (ORG.). **Educação Física e temas transversais na Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. **Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física**. *Dialogia*. São Paulo, n. 25, p. 69-82, jan./abr. 2017

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MENOS ESCOLAS, MAIS CADEIAS? QUANDO UMA IMAGEM SUSCITA MAIS QUE MIL PALAVRAS

Stephane Silva de Araujo

Doutoranda em Educação no PPG em Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPel

E-mail: stephaneslv@gmail.com

Maria Cecilia Lorea Leite

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Pós

Doutorado na *Université Paris 8*. Professora

Associada do PPG em Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPel e Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Imagens da Justiça Representações Curriculares e Pedagogia Jurídica”, financiado pelo CNPQ. E-mail:

mclleite@gmail.com

RESUMO: A estrutura das políticas públicas vem sofrendo abalos oriundos do cenário político brasileiro atípico de 2016. Neste contexto, destacamos o congelamento do teto de gastos permitidos com educação e o fortalecimento da política penal de superencarceramento. A aparente falta de relação entre tais políticas é passível de questionamento ao analisarmos uma charge do cartunista Tacho, publicada no dia 09/01/2017, em uma rede social do jornal “Correio do Povo”. Para compreendermos a potência do cartoon, lançamos mão do “Método Documentário de Interpretação”, atualizado por Ralf Bohnsack (2007), para fins de análise de imagens. Essa metodologia implica o

desenvolvimento de três etapas analíticas inter-relacionadas, de modo a propiciar o estudo das imagens como documentos culturais. O conjunto de detalhes acessados por meio de tal metodologia nos possibilita compreender o sentido de uma ação social em dada época. Neste ensaio, considerando o cartoon focalizado, percebemos que pode haver relação entre a desvalorização do sistema educacional e um conseqüente incremento nos investimentos para o sistema prisional.

PALAVRAS-CHAVES: Método Documentário de Interpretação. Políticas Públicas. Superencarceramento.

ABSTRACT: The structure of public norms has been shaken or affected by the Brazilian political scenario in 2016. In this context, the United States highlighted the freezing of the labor market and the strengthening of the supercarriage criminal policy. The e-mail was published in the newspaper “Correio do Povo”. Insertion of cartoon, we use the “Documentary Method of Interpretation”, updated by Ralf Bohnsack (2007), for purposes of image analysis. This implies the development of three interrelated analytical steps, in order to facilitate the study of images as cultural documents. The set of details accessed through the medium of such methodology in us knew the meaning of a social action in a given time. In this study,

considering the focused cartoon, we perceive that there is a relationship between the devaluation of the educational system and a consequent increase in investments for the prison system.

KEYWORDS: Documentary Method of Interpretation. Public policy. Super Incarceration.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos na área das Ciências Humanas e Sociais vêm ampliando o espaço dedicado a diferentes metodologias de pesquisa que privilegiam a análise de objetos culturais. Embora incipientes, conforme apontam as pesquisas de Fischman (2006; 2008), Bohnsack (2007), Liebel (2011a; 2011b), Leite (2014) e Loizois (2014), as investigações que utilizam imagens como objeto de estudo e/ou como instrumento de pesquisa vêm ganhando notoriedade no cenário acadêmico (LEITE; DIAS, 2013).

A potencialidade da utilização de imagens pode ser relacionada tanto a sua utilidade como um evocador de memórias na conjugação com outras técnicas para a produção de dados empíricos em uma pesquisa, quanto na interpretação dos seus elementos constituintes, visando o conhecimento acerca de determinado objeto.

Este artigo procura focalizar a utilização do *Método Documentário de Interpretação*, em especial relacionado à interpretação de imagens, especificamente um *cartoon* relacionado a um fato político vivenciado no Brasil. Pretendemos, ao analisá-lo com base no referido Método, demonstrar a aplicabilidade desta metodologia, bem como apresentar o passo a passo da análise e interpretar o momento político descrito no *cartoon* a partir dos elementos imagéticos.

Contrariando a cultura moderna de desprestígio às charges, pretendemos analisar um *cartoon* para evidenciar a potencialidade deste trabalho artístico no que se refere à crítica social. A imagem analisada foi produzida por Tacho e publicada no dia 09/01/2017 em uma rede social do jornal gaúcho “Correio do Povo”, a partir da divulgação de propostas referentes à pactuação dos governos federal e gaúcho, no sentido de efetivarem as prescrições do Plano Nacional de Segurança Pública, instituído na primeira quinzena de 2017 como resposta aos intensos conflitos gerados no sistema prisional brasileiro. Ressaltamos que o *cartoon* escolhido cumpre seu propósito, pois “a charge, assim, faz um corte transversal no tempo e expõe um ponto que, de alguma forma, é digno de crítica ou registro em um determinado momento histórico” (LIEBEL, 2011b, p. 183).

Demonstramos, a partir da interpretação da imagem, de acordo com os passos propostos por Ralf Bohnsack, a possibilidade de um elemento imagético transmitir as informações relacionadas ao *habitus* de uma sociedade. A propósito, como afirma Weller (2005, p. 269), “a análise documentária tem como objetivo a descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas”.

2 | O MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTERPRETAÇÃO

O *Método Documentário de Interpretação* foi criado pelo Sociólogo do Conhecimento Karl Mannheim (1893-1947), entre 1921 e 1922, visando a interpretação de diferentes visões de mundo. De acordo com Weller (2005, p. 262), “Mannheim apresenta um método ou um caminho para a indicialidade dos espaços sociais e compreensão das visões de mundo de um determinado grupo”. Em linhas gerais, esta teoria, atualizada por Ralf Bohnsack, possibilita inferirmos sobre os aspectos da rotina de uma sociedade a partir da interpretação de seus produtos culturais, entre eles as imagens. Weller et al. (2002), ao tratar sobre a gênese do Método Documentário, afirmam que

A essência do procedimento de interpretação consiste em considerar os vários estratos da vida cultural e a relação de cada um com o outro, penetrando o máximo em direção à totalidade fundamental, através da possibilidade de entendimento das interconexões dos vários ramos dos estudos culturais (WELLER, 2002, p. 382).

Neste sentido, temos que a análise documentária serve para interpretar objetos que são considerados por Mannheim como “ateóricos”.

Essa “coisa” ainda não identificada – a visão de mundo – concentra-se, num sentido ainda mais radical, no campo ateórico, na medida em que não pode ser concebida como de interesse lógico e teórico, nem ser integralmente expressa através de teses filosóficas ou de qualquer tipo de comunicação teórica. Todavia, mesmo as realizações não-teóricas, como os trabalhos de arte, os códigos de ética ou os sistemas de religião, são dotados de racionalidade e expressam um sentido explicitamente interpretável (WELLER, 2002, p. 385).

Na mesma linha, Bohnsack (2007) apresenta a importância da análise de objetos ateóricos, como as imagens, para conhecermos os elementos que compõem as práticas e rotinas de um povo.

Esses conhecimentos implícitos ou anteriores estruturam, sobretudo, as ações habituais ou rotineiras. Esse conhecimento é transmitido, por um lado, através de narrações e descrições, ou seja, de forma metafórica e por intermédio de metáforas que representam graficamente as cenas sociais. Entretanto, o conhecimento ateórico, o conhecimento sobre o ‘habitus’ é transmitido principalmente através da própria imagem, através da iconicidade (BOHNSACK, 2007, p. 290).

Mannheim propôs, então, a constituição do Método de Interpretação denominado Documentário, a partir da análise de objetos culturais de acordo com três níveis de sentido: 1) Objetivo ou Imanente – em que é realizada a descrição pontual acerca daquilo que se vê. A pergunta a ser feita ao objeto cultural é “o que” o compõe; 2) Expressivo – onde é questionado “o que” os elementos descritos (reunidos) poderiam constituir segundo o senso comum; e 3) Documentário – são interpretados os elementos descritos nas duas etapas anteriores com base no contexto histórico-econômico-político-cultural-social do produtor do produto analisado, bem como do seu intérprete, questionando “como” determinado produto cultural foi constituído.

Ralf Bohnsack atualizou o Método na perspectiva de utilizá-lo para a análise e interpretação de imagens. Para tanto, articulou aportes teóricos de Erwin Panofsky

(1892-1968) e de Max Imdahl (1925-1988), de modo a transformar o mencionado método “em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo” (WELLER, 2005, p. 268).

Ao utilizar-se de conhecimentos do historiador da arte Erwin Panofsky, Bohnsack (2007) atualiza o Método Documentário de Interpretação, salientando que “a diferença entre interpretação iconográfica e iconológica corresponde à mudança da interpretação imanente para a interpretação documentária [...]” (Ibid., p. 290), o que resulta na passagem do questionamento sobre *o que* para o *como*. Bohnsack (2007, p. 290) alerta: “trata-se de uma mudança na formulação da pergunta, ou seja, ao invés de questionar o que são fenômenos ou fatos sociais, o pesquisador deve dirigir suas atenções para a compreensão de como estes são constituídos”. Cumpre salientar que ao propor o questionamento ‘o que’, com base em Panofsky, Bohnsack assume que não se trata apenas do nível iconográfico, mas também do pré-iconográfico. O entendimento apresentado foi graficamente representado no quadro que segue.

	Fases do Método Documentário por Karl Mannheim	Fases do Método Documentário por Ralf Bohnsack	Questionamentos feitos ao produto cultural a ser interpretado...
Fases do Método de acordo com cada teórico	IMANENTE	ICONOGRÁFICO	O que são fenômenos ou fatos sociais?
	EXPRESSIVO		
	DOCUMENTÁRIO	ICONOLÓGICO	Como estão constituídos os fenômenos ou fatos sociais?

Quadro 1 – Método Documentário de Interpretação

Fonte: Elaborado pelas autoras

Contudo, Ralf Bohnsack ainda utiliza conceitos oriundos da teoria de Max Imdahl, com a finalidade de somá-los às contribuições de Panofsky. Desta forma, pretende questionar o que pode ser encontrado na imagem para além desta. Ao propor o “olhar que olha”, fica clara a crítica de Imdahl a Panofsky

A crítica de Imdahl a Panofsky também pode ser explicada pelo fato de que Panofsky, ao questionar o como da produção ou formação dos conteúdos dos objetos e de seus *modus operandi*, o faz tardiamente e somente a partir do nível iconográfico no qual a informação já foi apreendida através de elementos verbais ou textuais. Já a interpretação icônica de Imdahl parte do nível pré-iconográfico, principalmente da composição formal da imagem (BOHNSACK, 2007, p. 294).

De acordo com Liebel (2011a), a contribuição de Imdahl para o Método Documentário figura na inserção de elementos relacionados às “teorias técnicas da arte. Para Imdahl, é importante, por exemplo, o papel das cores, das linhas, das luzes e das formas na interpretação” (Ibid., p. 175). Neste sentido, não se trata apenas do “Iconológico”, mas também do “Icônico”, relacionado à composição formal da imagem a ser analisada.

Assim, a interpretação por meio do Método Documentário, revisado por Ralf

Bohnsack, seria composta pelas fases: de interpretação formulada (pré-iconográfico e iconográfico, contribuições de Panofsky) e interpretação refletida (icônico-iconológico, contribuições de Imdahl e Panofsky), conforme o quadro que segue.

Passos/Fases metodológicos de interpretação segundo Bohnsack	Fases dos processos interpretativos	Questionamentos feitos as imagens a serem interpretadas:
INTERPRETAÇÃO FORMULADA	PRÉ-ICONOGRÁFICO	O que constitui a imagem?
	ICONOGRÁFICO	
INTERPRETAÇÃO REFLETIDA	ICÔNICO-ICONOLÓGICO	Como estão constituídos os fenômenos representados?

Quadro 2 – Método Documentário de Interpretação de Imagens

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Weller (2005) afirma que todo objeto cultural é passível de interpretação, segundo os três níveis de sentido apresentado, ou fases dos processos interpretativos, uma vez que “todo produto cultural apresenta em sua totalidade os três níveis ou estratos distintos de significação, passíveis de serem revelados pelas análises científicas” (Ibid., p. 263).

Neste cenário, compreendemos a relevância do estudo relacionado à difusão de informações referentes à conjuntura política vivida pelo país a partir da produção de *cartoons*. Na análise de Liebel (2011b, p. 182), as charges, embora apresentem a mesma natureza de textos jornalísticos, “não gozam do mesmo prestígio”.

Carregando consigo a aura de pilhéria, a charge costuma ser julgada como elemento de menor valor no conjunto institucional do jornal e, portanto, como indigna de ser analisada. Some-se a isso a resistência da Academia em utilizar-se de fontes pictóricas em pesquisas nas Ciências Humanas (com exceção óbvia da História da Arte) e as charges acabam por ser excluídas dos estudos. [...] as charges continuam sendo relegadas em vários casos a um papel ilustrativo, raramente sendo de fato analisadas (LIEBEL, 2011b, p. 182).

Desta forma, propõe-se a análise do *cartoon* do cartunista Tacho, publicado no dia 09/01/2017, em uma rede social do Jornal “Correio do Povo”, segundo as orientações do Método Documentário de Interpretação de Imagens. Desse modo, pretendemos evidenciar a potencialidade do estudo das imagens para conhecer um momento político, mais especificamente relacionado à vinculação das temáticas de educação e segurança pública propostas pelo governo federal e corroboradas pelo governo do Rio Grande do Sul.

3 | A RELAÇÃO ENTRE A CONJUNTURA EDUCACIONAL E DE SEGURANÇA PÚBLICA A PARTIR DO MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTEPRETAÇÃO DE IMAGENS

O cenário político brasileiro vem enfrentando alterações consideráveis nos últimos

anos, sobretudo em 2016, a partir da ruptura abrupta do mandato presidencial de Dilma Rousseff. Tais alterações dizem respeito as mais variadas demandas, sobretudo as relacionadas à esfera social. Neste sentido, as políticas públicas voltadas à Educação e à Segurança Pública têm figurado de forma central entre as propostas de mudança considerável apresentadas pelo atual governo.

A criticidade presente na materialidade de trabalhos artísticos, tais quais as charges e os *cartoons*, faz transparecer a possibilidade de denúncia presente nesses trabalhos, assim como evidencia a relação existente entre as políticas públicas, até então relegadas cada uma a sua circunscrição. Compreendemos que tais objetos culturais podem contribuir para o estudo da conjuntura política de uma localidade, a partir da temática que abordam. A seguir, apresentamos a análise do *cartoon*, observando os passos do Método Documentário de Interpretação de Imagens, de acordo com os argumentos até aqui expostos.



Figura 1 – *Cartoon Plano*

Fonte: Charge de Tacho, publicada no Jornal Correio do Povo, 09/01/2017.

- Análise do 1º nível de sentido: **PRÉ-ICONOGRÁFICO**

Conforme apresentamos anteriormente, no nível pré-iconográfico se pretende revelar os elementos que constituem a imagem, estes devem ser descritos de forma completa. De acordo com Liebel (2011a, p. 174), busca-se “por ‘o que’ é a imagem, ou seja, pelo que está nela representado, sendo respondida de forma simples e direta, com descrição dos objetos, dos fenômenos e do ambiente”. Ainda, segundo a orientação do autor, é possível depreender que

o primeiro passo seria levantar os elementos primários e naturais da imagem, ou seja, aquilo que se pode ser reconhecido na composição geral apenas a partir de nossas experiências cotidianas. Nessa fase da interpretação, o pesquisador irá descrever as linhas e cores, bem como os elementos representados em suas 'formas naturais', como os animais, as pessoas, o cenário e as emoções dos representados (LIEBEL, 2011b, p. 185).

O exercício de interpretação deste nível de sentido segue, conforme descrição clara e completa da charge escolhida. A imagem é composta por desenhos de traços simples dispostos sob um fundo azul intenso e claro. Nesta, podem ser evidenciados três planos de atenção.

No primeiro, foi retratada uma intervenção arquitetônica alta e cinza, com as extremidades laterais aumentadas em relação ao seu centro. Nas referidas extremidades há a existência de dois quadrados, um em cada lado, com a representação de uma figura que parece humana trajada na cor verde no seu centro. Entre os referidos aumentos são dispostos quatro elementos compridos e curvados, na cor branca, em posição vertical. Entre estes, e em altura relativamente menor, encontram-se riscos circulares. Abaixo desta representação se encontram cinco quadrados dispostos em sequência, na posição horizontal, divididos em nove partes, cada um a partir do traço de quatro riscos, dois na horizontal e dois na vertical. Após esta sequência, na parte inferior da intervenção arquitetônica há a presença central de um retângulo azul envolto por espessa borda, dividido em duas partes que contém, em sua área superior, pequenos quadrados listrados e, na parte inferior, três pontos cada uma. Ainda, é possível perceber a presença de nove pequenos retângulos dispostos aleatoriamente na figura.

Em um segundo plano, há outra intervenção arquitetônica bem menor que a primeira, composta por um pentágono com espessa borda superior. Em sua face esquerda possui um retângulo vertical menor, dividido em duas partes por um traço rente ao solo. Ao lado desta figura, há um quadrado também dividido em duas partes. Ambos são alaranjados, assim como a borda superior do desenho. Nas laterais deste, há um elemento escorado entre a figura e o solo.

O terceiro plano caracteriza-se pela presença de elementos dispersos no desenho. Ao lado esquerdo da intervenção arquitetônica menor, há uma representação que sugere ser uma árvore. Entre as duas intervenções há um círculo amarelo envolto por traços verticais pretos e uma figura branca oval desenhada a partir de traços circulares. Ao lado direito da intervenção maior, repete-se a presença de uma figura branca oval desenhada a partir de traços circulares.

Importante salientar que todos os planos descritos foram desenhados em cima de uma representação colorida em tons de verde e marrom, com alguns traços verticais curtos dispersos. Acima das intervenções arquitetônicas existe um espaço branco sob o azul que colore o fundo da imagem, onde são dispostos elementos textuais. À intervenção de pequeno porte é indicada a inscrição “escola de educação mínima”, em letras grandes e maiúsculas. À intervenção de grande porte a indicação é “presídio de

segurança máxima”. Ainda, em fonte diversa é descrito um título para a representação, denominada “Plano”.

- Análise do 2º nível de sentido: **ICONOGRÁFICO**

No nível iconográfico pretende-se definir o que os elementos imagéticos e textuais reunidos podem significar de acordo com o senso comum.

O segundo passo, a análise iconográfica, é constituído de uma interpretação das ações e gestos que se passam na imagem de modo a encontrar um sentido geral para eles, a apreensão de sua natureza de acordo com o senso comum. [...] A análise iconográfica abrange ainda outras interpretações estilísticas e de senso comum, como, por exemplo, o reconhecimento de símbolos e de arquétipos presentes no imaginário (LIEBEL, 2011a, p. 174).

Poderíamos dizer, então, conforme Bohnsack (2011, p. 118), que esta é uma fase de interpretação que se caracteriza pela “atribuição de motivo”. De acordo com Liebel (2011b, p. 185), “deve-se procurar pelos motivos iconográficos”. Aqui, a totalidade dos elementos pré-iconográficos deve ser interpretada e tomada enquanto temas ou alegorias. Sendo assim, passamos à análise da charge.

Os desenhos que compõem a imagem são retratados sob um fundo azul que sugere ser um céu claro. Nesta etapa da análise, descreveremos as imagens tal qual a ordem dos planos descritos na etapa anterior. Logo, no primeiro plano, a intervenção arquitetônica alta e cinza sugere ser uma edificação voltada para o sistema prisional, dada a presença das extremidades aumentadas, com um quadrado que contém, ao centro, uma figura que parece ser humana. A reunião destes elementos parece configurar a descrição de torres de vigilância que estão sendo operadas por servidores que vestem indumentária semelhante às utilizadas nos serviços policiais militares. No centro das extremidades, os elementos compridos e curvados entremeados por riscos circulares indicam a presença de colunas de concreto armado envoltas por arame farpado. Abaixo desta estrutura, os cinco quadrados, divididos em nove partes, a partir de quatro riscos, dois verticais e dois horizontais, são o indicativo de janelas que possuem grades em sua composição. Na parte inferior deste estabelecimento prisional e ao seu centro o retângulo vertical azul, dividido em duas faces, circundado por borda espessa e que possui dois quadrados superiores riscados e três pontos inferiores em cada face da divisão, parece configurar-se uma porta de acesso, que se encontra fechada. Os nove retângulos menores dispostos na figura sugerem a representação de tijolos que estariam a vista na edificação. A inscrição “presídio de segurança máxima” sob a referida construção, aliada aos elementos já descritos, reforça o indicativo de que se trata de um estabelecimento prisional.

No segundo plano, a intervenção arquitetônica descrita em formato de polígono indica a existência de uma casa composta por uma porta, teto e janela em tons alaranjados, assim como dois retângulos que sugerem serem dois tijolos à vista sob a janela. Nas laterais, dois traços, um de cada lado da casa, são o indicativo da existência de escoras para a sustentação da referida casa. A referência a casa encontra justificativa na inscrição existente em área imediatamente superior à construção:

“escola de educação mínima”.

No terceiro plano, os elementos dispersos na imagem sugerem relação com elementos naturais, compostos por uma pequena árvore ao lado esquerdo da casa, um sol e uma nuvem entre a casa e o presídio e uma nuvem na lateral direita do presídio. Abaixo de todas as representações descritas, há o indicativo de presença de gramíneas, considerando o solo colorido em verde e marrom com pequenos traços verticais pretos.

No que se refere à inscrição que emprega o nome ao *cartoon*, a palavra “Plano”, sugere referência às ações propostas pelo governo federal e corroboradas pelo governo gaúcho, em se tratando das políticas de educação e segurança pública.

- Análise do 3º nível de sentido: **ICÔNICO-ICONOLÓGICO**

Na última fase de interpretação de imagens, procuramos documentar a mensagem que está sendo veiculada por meio da reunião de elementos imagéticos. A análise deve ser feita segundo a conjuntura em que a imagem foi concebida, bem como ter sua interpretação firmada na apresentação do intérprete e de seu tempo. Pretendemos aqui estabelecer a relação que as características totais da imagem têm com o contexto em que foram produzidas, analisando inclusive aspectos como luz, cor, texturas, planos etc.

Este nível também visa contextualizar a visão de mundo que se expõe a partir da imagem, bem como a rotina ou aspectos da sociedade em que esta se insere.

Esse passo compreenderá a caracterização de elementos determinantes no reconhecimento de elementos coletivos, como um país, uma época ou uma classe, bem como de religiões, ideologias e filosofias (PANOFKY, 2006, p. 39). Isso aponta para a análise da visão de mundo (*Weltanschauung*) e do *habitus* (no sentido de Bourdieu, 1980) da sociedade ou grupo em questão, ou seja, do *modus operandi* tanto do pensar quanto do agir de seus diferentes produtores (LIEBEL, 2011a, p. 175).

Ao atualizar o nível icônico-iconológico no Método, o sociólogo Bohnsack procura oferecer a este maior precisão metodológica.

Bohnsack coloca a reconstrução do terceiro nível de sentido no centro da análise empírica, o que significa que, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário) (WELLER, 2005, p. 268).

Com base nos estudos de Imdahl, Bohnsack propõe a interpretação das três dimensões da estrutura ou composição formal da imagem, quais sejam: a estrutura planimétrica total, a coreografia cênica e a projeção perspectivista. Tais dimensões da estrutura formal da imagem foram assim descritas por Leite e Loguercio (2013), ao analisarem um vídeo com imagens fixas por meio do Método Documentário

a estrutura planimétrica total, quando é examinada a construção da imagem no nível plano; a coreografia cênica, etapa na qual o foco é o entendimento da ambientação que ocorre em uma cena social; e a projeção perspectivista, que visa a identificar a espacialidade e a corporalidade dos objetos, estando dirigida para o exame do

Salientamos que nesta etapa se altera a questão apresentada a imagem, não perguntamos mais “o que” a constitui, mas sim “como” seus elementos reunidos constituem a mensagem que está sendo veiculada. Neste sentido, procedemos a interpretação da charge em questão.

A análise da composição formal da imagem demonstra que houve nítida intenção em representar a superioridade do estabelecimento prisional, segundo a política adotada pelos governos federal e gaúcho, frente à crise do sistema prisional divulgada pela mídia na primeira quinzena de 2017. Uma das ações incorporadas ao “Plano de Segurança Pública” instituído pelo governo Temer diz respeito à instalação de cinco novos presídios federais no Brasil. O primeiro estado a se candidatar como pretense receptor do referido estabelecimento foi o Rio Grande do Sul, que já recebeu o indicativo de construção da unidade em até um ano, a contar de março de 2017.

A inscrição apresentada acima do prédio “Presídio de Segurança Máxima” corrobora a perspectiva de se tratar do tipo de unidade proposta no Plano (com rígidos padrões de segurança e vigilância) e demonstra a relação do seu tamanho na imagem com a repercussão social de sua instalação no estado gaúcho. A apresentação da escola como uma casa evidencia a importância que vem sendo dada às questões educacionais no estado, mínima, e a necessidade de ser a casa a primeira instituição de educação, visando a não inserção dos sujeitos no complexo e falido sistema prisional brasileiro. Tais questões ganham destaque quando vinculadas à inscrição presente na parte superior desta figura: “escola de educação mínima”.

A nosso ver, resta demonstrada a relação existente entre a não produção de corpos dóceis na escola e a consequente produção de “clientes” para o cárcere. Em outras palavras, o pequeno investimento em educação teria por consequência essencial um investimento superior em formas de contenção dos sujeitos, tais como as prisões.

4 | CONSIDERAÇÕES

Percebemos, a partir da análise de uma imagem, a potencialidade desta metodologia para a interpretação de mundo por meio de elementos imagéticos. Temos que o Método Documentário de Interpretação de Imagens pode auxiliar a analisar contextos diversos e alheios a nossa experiência direta enquanto pesquisadores, possibilitando desenvolver conhecimentos acerca de meios e temáticas até então pouco conhecidas.

O método documentário de análise de imagens, ao procurar expandir ao máximo possível os níveis de compreensão da fonte, permite ao pesquisador maior possibilidades de exploração da mesma, uma vez que prima, para além do significado da fonte, pelos seus modos de constituição e de produção. Tal procedimento leva ao conhecimento amplificado acerca de seus produtores, da sociedade em que a imagem foi concebida (LIEBEL, 2011b, p. 195).

Entendemos que tal perspectiva ficou manifesta neste ensaio, a partir da apresentação da interpretação de imagem referente a uma questão política vivenciada na relação entre entes federal e estadual. Uma das qualidades do Método Documentário de Imagens pode ser considerada justamente a possibilidade que oferece à comunidade para que se aproprie das imagens que a circundam, de modo a contribuir para interpretar o mundo em que vive.

Compreendemos, assim, que as imagens são potenciais tradutoras das vivências, rotinas e hábitos de uma sociedade, de modo que podem expressar os gostos, atitudes e comportamentos frente a diferentes enunciados da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

_____. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 114-134.

FISCHMAN, Gustavo E. Las fotos escolares como “analizadores” en la investigación educativa. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 79-94, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 18.10.2016> Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria. **Educación e Imagens**. São Paulo: Vozes, 2008. p. 109-127.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Imagens da Justiça, currículo e pedagogia jurídica. In: _____. **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-60.

_____; DIAS, Renato Duro. Imagens da Justiça e educação jurídica na contemporaneidade. In: MEZARROBA, Orides; TAVARES NETO, José Querino; VASCONCELOS, Silvia Andréia (Orgs.). **Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos**. Florianópolis: Editora Funjab, 2013. p.126-145. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=cb13de2e50ac695a>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____; LOGUÉRCIO, Rochele. Políticas Curriculares. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Currículo, Políticas e Ação Docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 137-157.

LIEBEL, Vinicius. Entre sentidos e interpretações: apontamentos sobre análise documentária de imagens. **Educación Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 172-189, jan./jun. 2011a.

_____. A análise de charges segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 182-196.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 137-155.

TACHO. Plano. **Facebook do Jornal Correio do Povo**, 09/01/2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/correiodopovo/photos/a.708525449190626.1073741827.580405362002636/128491582>>

4884916/?type=3&theater> Acesso em: 03 fev. 2017.

WELLER, Wivian; SANTOS, Gislene; SILVEIRA, Rogério L. L. da S.; ALVES, Adilson F.; KALSING, Vera S. S. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. XVIII, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2002.

_____. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005.

SOBRE O ORGANIZADOR

ALVARO DANIEL COSTA Mestre em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e também em Bacharelado em História pela UEPG. No ano de 2015 ganhou o 2º lugar no Prêmio José Marques de Melo de Estímulo a Memória da Mídia promovida pela Associação de Pesquisadores de História da Mídia (ALCAR).

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-078-0

