

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



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

Danielle Helena Almeida Machado

Janaina Cazini

(Organizadoras)

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

Atena Editora
2019

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

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

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

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

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

Conselho Técnico Científico

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

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

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

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

SUMÁRIO

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

CAPÍTULO 8 64

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

Maiane Alves Machado
Maria Dorath Bento Sodré

DOI 10.22533/at.ed.0411903098

CAPÍTULO 9 76

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

Daniel de Oliveira Perdigão
Ângela Martins de Castro
Mariana Lima Vecchio

DOI 10.22533/at.ed.0411903099

CAPÍTULO 10 81

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

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

DOI 10.22533/at.ed.04119030910

CAPÍTULO 11 85

EXISTE UNIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO BRASIL?

Rubia Carla Donda da Silva
Viviani Fernanda Hojas

DOI 10.22533/at.ed.04119030911

CAPÍTULO 12 94

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

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

DOI 10.22533/at.ed.04119030912

CAPÍTULO 13 108

MULTILETRAMENTOS, LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Natália dos Santos Almeida

DOI 10.22533/at.ed.04119030913

CAPÍTULO 14 120

NEAI E SUAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

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

DOI 10.22533/at.ed.04119030914

CAPÍTULO 15 131

ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELETRICIDADE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

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

DOI 10.22533/at.ed.04119030915

CAPÍTULO 16 143

FOTOGRAFIA E CEGUEIRA: PARA ALÉM AS FRONTEIRAS DA COMUNICAÇÃO VISUAL

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

DOI 10.22533/at.ed.04119030916

CAPÍTULO 17 152

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

Pedro Felipe da Costa Coelho

DOI 10.22533/at.ed.04119030917

CAPÍTULO 18 167

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

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

DOI 10.22533/at.ed.04119030918

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

A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ÁREAS DE GARIMPO NO NORTE MATO-GROSSENSE

José Aldair Pinheiro

Cefapro/Seduc de Sinop, Mato Grosso.

Aumeri Carlos Bampi

Unemat, Campus de Sinop, Mato Grosso.

Edneuzza Alves Trugillo

Unemat, Campus de Sinop, Mato Grosso.

RESUMO: O estudo propõe discutir a prática do garimpo de draga no norte do Estado de Mato Grosso, Brasil, frente aos impactos socioambientais. Objetivamos discutir a urgência da implantação da educação ambiental como forma de enfrentamento das problemáticas socioambientais consequentes da nova frente de exploração dos garimpos de ouro no norte mato-grossense. Os métodos utilizados foram a abordagem qualitativa, entrevista informal e observação participante. A análise demonstra que a prática dos garimpos aprofunda a crise socioambiental com graves consequências sobre os recursos hídricos, solo, saúde e sociedade local. Os garimpeiros e a população percebem tais impactos, mas se encontram forçados por fatores econômicos à sobrevivência. A educação ambiental popular pode ser uma via de enfrentamento desta questão.

PALAVRAS-CHAVE: Garimpo; impactos socioambientais; educação ambiental popular;

THE URGENCY OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN GARIMPO AREAS IN THE NORTH MATO GROSSENSE

ABSTRACT: The study proposes to discuss the practice of dredger mining in the north of the State of Mato Grosso, Brazil, in the face of socio-environmental impacts. We aim to discuss the urgency of the implementation of environmental education as a way of coping with the socio-environmental problems resulting from the new exploration front of the gold mines in northern Mato Grosso. The methods used were the qualitative approach, informal interview and participant observation. The analysis demonstrates that the mining practice deepens the socio-environmental crisis with serious consequences on water resources, soil, health and local society. Garimpeiros and the population perceive such impacts, but are forced by economic factors to survive. Popular environmental education can be a way of coping with this issue.

KEYWORDS: Garimpo; social and environmental impacts; popular environmental education;

INTRODUÇÃO

O surgimento dos garimpos de ouro no norte de Mato Grosso remonta às décadas de 1970 e 1980, concomitante à implantação dos

projetos de colonização na região. Um desses projetos, via colonização oficial, foi o Projeto Terranova, financiado pelo governo militar e viabilizado pela Cooperativa Coopercana no final da década de 1970 (SCHWANTES, 1988), localizado nos municípios de Nova Guarita e Terra Nova do Norte.

A colonização contemporânea na Amazônia mato-grossense implantou um modelo de desenvolvimento baseado na exploração dos recursos naturais de modo depredatório, impactando a biodiversidade, uso e ocupação do solo e recursos hídricos. Um desses processos foi o garimpo de ouro que teve seu apogeu nas décadas de 1980/1990. Posteriormente, as atividades foram suspensas, sendo retomadas na década de 2010.

O estudo analisa as consequências da retomada das atividades garimpeiras e aponta a urgente necessidade da educação ambiental popular como instrumento de enfrentamento da realidade configurada pela exploração mineradora envolvendo a sociedade local principalmente a comunidades rurais, escolar e próprios garimpeiros.

Para Carvalho a educação ambiental popular (2001, p.76), [...] compreende o processo educativo como um ato político no sentido amplo. [...] é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade.

A problemática em questão situa-se num contexto marcado historicamente pela degradação, onde se produziu uma crise hídrica, a perda da biodiversidade e o aumento dos riscos à saúde humana e que agora se intensifica com a mecanização da atividade mineradora.

Ao pensar a sustentabilidade socioambiental Jacobi (2005) e Grün (1996) concordam que a educação ambiental é condição necessária para modificar um quadro de crescente degradação e promover o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as ações antrópicas e suas consequências imediatas e ao longo do tempo.

METODOLOGIA

O percurso metodológico para a realização do trabalho seguiu a abordagem qualitativa. Para aferir as atitudes, motivações, percepções e concepções dos sujeitos envolvidos na problemática nos valem da observação participante e a realização entrevistas informais e registro dos relatos de experiências.

A amostragem está composta por garimpeiros, produtores rurais e membros da comunidade escolar dos municípios de Terra Nova e Nova Guarita, MT, que livremente se dispuseram à participação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A exploração do garimpo de ouro na região até a década de 1990 era basicamente formado por quatro tipos: garimpo de baixão, de pista, de balsa e de filões, onde as condições de trabalho eram precárias, semi-mecanizado, cuja mão de obra e formada

por contingentes oriundos das regiões do nordeste, seguidos por outros do sudeste e norte.

Os dejetos e vegetação eram lançados diretamente nos cursos d'água; o tratamento do ouro era realizado sem nenhum cuidado com a saúde humana e com o meio ambiente. O modelo exploratório de mineração causou grande impacto na organização social e cultural na região. Grande parte das áreas exploradas eram terras devolutas que foram gradativamente griladas e transformadas em pastagens com o fim das operações de extração.

Na atualidade, as práticas de extração são reproduzidas nas mesmas áreas e em novas regiões agravadas pelo emprego da mecanização (retroescavadeiras, tratores, planta de lavagem do cascalho) e outras tecnologias. Os impactos se concentram nos recursos hídricos e no solo (figura 1).



Fonte: Acervo dos Autores.

As máquinas trabalham nos leitos e margens dos rios e córregos, de modo que o canal natural do curso d'água deixa de existir. Os rejeitos de solo, cascalho lama e vegetação são enterrados nos mesmo buracos abertos para a extração ou despejados nos leitos dos rios (Figura 2).

É possível perceber pelos relatos que os proprietários dos garimpos tem conhecimento da nocividade ambiental dessa prática. Muitos conhecem técnicas de mitigação dos impactos principalmente sobre os cursos hídricos. Mas isso envolve maior custo que inviabiliza o trabalho, pois tira a margem de lucro, pois o minério é extraído em quantidades pequenas e instável.



Fonte: Acervo dos Autores.

A imensa maioria dos garimpos são irregulares sem autorização para funcionar, assim como a limpeza do ouro é feita geralmente de forma manual com uso de mercúrio e cianeto.

As condições de trabalho são precárias se comparadas as exigências da legislação trabalhista. E normalmente, os garimpeiros apresentam baixo grau de escolaridade o que contrasta com os proprietários das áreas e das máquinas que muitos tem curso superior na área das ciências humanas ou sociais aplicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a região enfrenta uma forte escassez de água, principalmente no período de estiagem caracterizado pelas mudanças nos regimes das chuvas, com matas ciliares degradadas, córregos e rios assoreados, uso e compactação do solo pela lavoura e criação extensiva de gado.

O uso de tecnologias e maquinários na extração agrava ainda mais a degradação existente, mas são entendidos como eficiência produtiva.

Os financiadores da exploração atual são comerciantes e fazendeiros capitalizados locais que em sua maioria eram garimpeiros e retornam à atividade. Grande parte deles não tem noção dos impactos socioambientais causados e outros até admitem que esta atividade é predatória, mas não tecem relação com a problemática local não dimensionando o alcance das consequências.

Os garimpeiros participam das comunidades e organizações como escola e cooperativas que desenvolvem algumas práticas de educação ambiental de sensibilização, mas não transcendem esses espaços.

É neste contexto que se faz urgente a implantação da educação ambiental popular, no sentido de promover o senso crítico desses sujeitos sociais ante a insustentabilidade dessa prática de garimpo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. de M. **Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural.** Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent., Porto Alegre, v.2, n.2, p. 43-51, abr./ jun.2001.

JACABI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: A conexão necessária.** São Paulo: Papyrus. 1996.

SCHWANTES, N. **Uma Cruz em Terra Nova.** São Paulo: Scritta Oficial Editorial, 1989.

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA – CURITIBA/PR

Janaina Frantz Boschilia

Professora da Escola Municipal Anísio Teixeira, Curitiba/PR, janabosc@yahoo.com.br

RESUMO: Este texto trata de experiências e práticas de Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, realizadas pela Escola Municipal Anísio Teixeira, situada na região periférica de Curitiba, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo “Projeto Equidade”, da Secretaria Municipal da Educação (SME) desta cidade, e pelo Programa “Mais Educação”, criado pelo MEC. Tem por referência as ações realizadas em nível local visando fomentar e fortalecer a escola como um espaço educador sustentável e a conscientização da comunidade em geral acerca das questões ambientais.

PALAVRAS-CHAVE: sustentabilidade; educação ambiental; projeto escolar; experiências transformadoras; cidadania

INTRODUÇÃO

Em 2015, no bojo do Programa “Mais Educação” do MEC, criado para ser implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, a SME de Curitiba/PR levou a cabo o projeto “Equidade”, abrangendo 48 escolas municipais, dentre elas a Escola Municipal

Anísio Teixeira, situada na Vila Esperança, bairro Atuba, região periférica de Curitiba, um estabelecimento de ensino que, em geral, tem como público demandante uma comunidade extremamente vulnerável do ponto de vista sócio econômico.

Dentre os principais objetivos do projeto “Equidade” encontrava-se o de melhoria do cabedal de conhecimentos intraescola, fortalecimento da relação escola-família visando aumentar o envolvimento das crianças nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a integração sistêmica entre as práticas pedagógicas, a ampliação de repertório cultural dos estudantes e a melhoria das relações sociais intra e extra ambiente escolar. O sucesso deste projeto foi de tal ordem que reduziu pela metade a evasão escolar nas 48 escolas envolvidas.

Dentre o conjunto de ações realizadas na escola, parte delas foi referente aos temas transversais “Educação Ambiental” e “Desenvolvimento Sustentável”. Para isto, foi articulada uma equipe de professores, composta por docentes que há 3 anos já participavam de formações continuadas administradas pelo Instituto Estre para a implantação de “Escolas Sustentáveis”, o qual desenvolveu um conjunto de atividades de natureza estratégica (relacionamento com agentes externos à escola)

e tática (técnicas e relações intraescola) com a finalidade de fomentar a construção de um espaço educador sustentável com base na melhoria da consciência ambiental e ética, de valores, atitudes e comportamentos na comunidade escolar e seu entorno.

Fez parte deste esforço de articulação escola-comunidade uma maior integração sistêmica entre as práticas pedagógicas, visando a ampliação de repertório cultural dos estudantes e o fortalecimento das relações sociais com a comunidade do entorno.

METODOLOGIA

Desta forma, no desenvolvimento das atividades e projetos internos levados à efeito o que prevaleceu foi o entendimento de que seria necessário:

- melhorar o nível de conhecimento dos agentes internos à escola por meio de processos de capacitação e treinamento;
- melhorar a articulação da equipe (inter e multidisciplinar);
- envolver a comunidade nas atividades conexas com as práticas escolares;
- desenvolver práticas específicas colocadas em projetos localmente discutidos.

Levou-se em conta que o desenvolvimento das atividades e dos projetos apresentariam certa complexidade e que isto demandaria que fossem executadas de modo cooperativo, coarticulado e solidário. Por isso, cuidou-se para que, permanentemente, fossem desenvolvidos esforços de conscientização para que os trabalhos se dessem de modo integrado e multidisciplinar, viabilizando as soluções intraescolares e que houvesse trabalho extraescolar de envolvimento da comunidade.

Para isto foram desenvolvidas várias atividades, tais como:

- projetos internos, desenvolvidos de forma temática: “Alimentação Saudável”; “Água”; “Revitalização dos ambientes escolares”; “Manejo de resíduos sólidos domésticos”;
- atividades práticas de implantação de: ‘hortas orgânicas”; “compostagem”; “espaços de ajardinamento” e, com o apoio de técnicos da prefeitura, um “sistema de captação de águas pluviais”;
- eventos de sensibilização quanto à importância do meio ambiente, com a participação dos alunos, professores e funcionários;
- eventos visando fortalecer e ampliar o envolvimento da comunidade nos projetos da escola, particularmente naqueles de ordem prática com participação dos alunos;
- incentivo ao crescimento dos níveis de capital humano e social dentro da escola;

- fortalecimento da escola integral.

RESULTADOS

Os resultados do projeto “Equidade” foram rapidamente sentidos em todos os 48 estabelecimentos, haja vista que, em termos gerais, houve uma sensível diminuição da evasão escolar, da ordem de 50%, atingindo uma comunidade de aproximadamente 26.000 alunos no município.

Estes resultados também foram sentidos no âmbito da Escola Anísio Teixeira e, mais, o que também foi verificado é que melhorou as relações com a comunidade do entorno e sua participação na vida desta escola. Também entre os professores, além da equipe responsável pelos temas transversais de Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, houve melhorias no processo interno de interação entre os docentes e de coarticulação sistêmica entre os conteúdos ministrados, o que desencadeou maior ânimo e interesse do corpo discente e seus respectivos envolvimento nas atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim foram desenvolvidas as experiências e práticas de Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável no âmbito da Escola Municipal Anísio Teixeira e, acerca do que foi realizado, alguns fatores podem ser apontados como presentes de forma comum:

- a) a formação/educação das pessoas, em especial daquelas que atuam como propagadores/disseminadores de conhecimento;
- b) conscientização e solidariedade dos agentes envolvidos e/ou demandados para a solução dos problemas;
- c) o estabelecimento de processos de trabalho (construção metodologias) a partir de saberes e práticas trans/inter disciplinares;
- d) desenvolvimento de projetos internos baseados em práticas que motivaram o interesse dos alunos e despertaram as atenções da comunidade do entorno.

REFERÊNCIAS

MEC. Programa Mais Educação. Educação ambiental. Série “Cadernos Pedagógicos”. Brasília/DF:

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MUNIZ, Claudia. **Projeto Equidade completa um ano com queda no abandono escolar e maior participação das famílias**. In: PMC. Cidade do Conhecimento. **Notícias**. Disponível em www.cidadedoconhecimento.org.br, consultado em 20/ma/2016.

SORRENTINO, Marcos; PORTUGAL, Simone. Escolas na transição para sociedades sustentáveis. In: DOURADO, Juscelino; BELIZÁRIO, Fernanda; PAULINO, Alciana. **Escolas sustentáveis**. São Paulo: Oficina de Texto, 2015.

LIXO MARINHO E A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NO MUNICÍPIO DE CANANÉIA, LITORAL SUL DO SÃO PAULO

Daiana Proença Bezerra

Instituto de Pesquisas Cananéia – IPeC –
Cananéia - SP

Valéria Ghislotti Iared

Universidade Federal do Paraná, Departamento
de Biodiversidade
Palotina – PR

RESUMO: Este relato de experiência tem como objetivo registrar um estudo que envolveu grupos de adultos de diferentes segmentos sociais para refletir sobre a temática do lixo marinho no município de Cananéia, litoral sul de São Paulo. O acúmulo de lixo no ambiente costeiro cresce a cada dia e as implicações para os ecossistemas marinha e a qualidade de vida humana são temas abordados com maior frequência. Assim, encontros baseados na metodologia participativa e na construção do conhecimento crítico possibilitaram que os grupos refletissem e desenvolvessem ações de mitigação para esse impacto em suas realidades. O envolvimento de diferentes atores sociais potencializou as atividades desenvolvidas e favoreceu o sentimento de coletividade para transformação da realidade local. A apropriação da temática favorecida pela dinâmica do processo participativo indicou a sustentabilidade das ações durante os encontros e até mesmo após a finalização

formal do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: educação ambiental comunitária; educação ambiental com adultos; processos participativos.

MARINE DEBRIS AND COMMUNITY PARTICIPATION IN THE MUNICIPALITY OF CANANÉIA, SOUTH COAST OF SÃO PAULO

ABSTRACT: This experience report aims to record the experience that involved adults' groups from different social segments to reflect on the issue of marine litter in Cananéia, a town in south coast of São Paulo. The accumulation of litter in the coastal environment is increasing daily and the implications for the environment, for marine and human life are frequently addressed. Thus, meetings based on participatory methodology and the construction of critical knowledge enabled the groups to reflect and develop mitigation actions for this impact in their realities. The involvement of different social actors has potentiated the activities and favored the collectivity feeling for the transformation of the local reality. The appropriation of the theme favored by the dynamics of the participatory process indicated the sustainability of actions during the meetings and even after the formal finalization of the project.

KEYWORDS: community environmental education; environmental education with adults;

participatory processes.

1 | INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) estabelecem que o processo educativo preconize uma abordagem que supere a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. Da mesma maneira, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global enfatiza que a educação ambiental é um ato político, o qual visa a transformação e a busca de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas (RIO DE JANEIRO, 1992). Carvalho (2006) reconhece o processo educativo como base para provocar mudanças nos atuais quadros de degradação ambiental. Para tanto, diversos autores defendem a articulação entre o aspecto cognitivo (conhecimentos), o subjetivo (sentimentos, princípios, ética) e a educação política para um trabalho efetivo de educação ambiental (CARVALHO, 2004; CARVALHO et al., 1996, CARVALHO, 2006; GUIMARÃES, 2004; TRISTÃO, 2005). Foi seguindo essa perspectiva que Carvalho (2006) descreveu três dimensões da prática educativa: 1) dimensão relacionada à natureza dos conhecimentos a serem trabalhados, 2) dimensão relacionada aos valores éticos e estéticos envolvendo a questão da natureza e 3) dimensão de participação política, no sentido de preparar os indivíduos para ações concretas na busca de soluções para os problemas ambientais.

A presença de lixo marinho já foi registrada em todos os oceanos e até mesmo em regiões costeiras à milhas de distâncias de centros urbanos, já que os resíduos são levados pelas correntes marinhas (DERRAIK, 2002; JAMBECK, 2015; LAW, 2010; THOMPSON et al., 2009). Entre os itens encontrados os plásticos constituem mais de 90% desses resíduos, sendo ingeridos pelos organismos aquáticos e assim incluídos na cadeia alimentar marinha (WRIGHT et al., 2013). Segundo Kühn (2015), mais de 557 espécies marinhas já foram afetadas, seja por ingestão ou emaranhadas em resíduos, interações que podem levar a morte do indivíduo, além da bioacumulação.

Para reverter esse quadro e diminuir os impactos causados pelo lixo marinho são necessárias ações educativas e informativas que alcancem a sensibilização pública sobre o problema incluindo ações de prevenção quanto ao despejo de mais lixo nos corpos aquáticos, bem como ações de retirada dos resíduos já nesses ambientes (HARTLEY et al., 2015). Nesse contexto, abordar a atual situação das regiões costeiras e oceânicas em relação a poluição marinha é essencial para desconstruir os hábitos de consumo baseados em itens descartáveis e formas de descarte desalinhadas com a sustentabilidade, além da necessidade de ações efetivas em relação à recuperação dos resíduos que já se encontram no ambiente aquático e marinho. O presente capítulo tem como objetivo relatar uma experiência no município de Cananéia (litoral sul de São Paulo) que envolveu vários grupos de adultos de diferentes segmentos sociais para refletir sobre a temática do lixo marinho com foco local, regional e global.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Cananéia se encontra no litoral sul do Estado de São Paulo, possui cerca de 12 mil habitantes e tem sua economia pautada nas atividades pesqueiras e turísticas com foco no turismo de sol e praia (IBGE, 2017). No município existem fóruns de discussão de diferentes setores como conselhos gestores de unidades de conservação, ONGs de pesquisa, associações de desenvolvimento social e associações de moradores, etc. Nesse contexto de reuniões sobre variados temas abordados por esses grupos ao longo dos anos, os assuntos ambientais também são discutidos sendo que o tema lixo marinho por diversas vezes foi ressaltado, porém muitas vezes sem detalhes ou até mesmo sem o foco necessário para a construção de conhecimento e ações específicas.

Dessa maneira, a fim de debater de forma mais profunda o tema, seis grupos organizados foram convidados a participar desse projeto: 1) Professoras/es do Ensino Fundamental I uma escola da rede municipal, 2) Cooperativa de Catadores de Material Reciclável (CooperCanis), 3) Colônia de Pescadores (Z9 - Apolinário de Araújo), 4) Associação de moradores das comunidades tradicionais Pereirinha e 5) Enseada da Baleia, ambas localizadas no Parque Estadual da Ilha do Cardoso (PEIC) e 6) Departamento de Meio Ambiente - Prefeitura Municipal de Cananéia.

Os encontros foram realizados entre abril de 2015 e março de 2016, sendo que os locais variaram desde a escola, utilizando o horário do trabalho pedagógico coletivo (HTPC), galpão de triagem de material reciclável, comunidades do PEIC e até mesmo na própria casa das/os participantes. Os encontros foram realizados com cada grupo separadamente e duraram, em média, duas horas. Para o último encontro foi previsto a presença de pelo menos um integrante de cada grupo a fim proporcionar a discussão coletiva sobre o tema e possibilitar a construção de interações entre os grupos. As coletas de imagem e som foram autorizadas por todas/os participantes.

Bracagioli (2007) reforça a necessidade da clareza em relação ao que se espera do grupo, seja a construção de um diagnóstico ou atividades, bem como também a distribuição do trabalho no tempo e no espaço. E ainda Oliveira (2012) resalta a importância de deixar claro o caráter voluntário da participação. Assim, as interações se deram baseadas na perspectiva da pesquisa-ação-participante, que busca construir conhecimento a partir da participação dos membros no processo de educação ambiental.

3 | RELATO DOS ENCONTROS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Nesse tópico, serão relatados os encontros, os quais se deram em meio a diversas reflexões e profundas discussões sobre o tema gerador. Em algumas passagens deste tópico será utilizada a primeira pessoa do singular, visto que a primeira autora estava mergulhada no processo participativo.

I. Professoras/es da Rede Municipal – Ensino fundamental I.

O convite ao grupo das/aos professoras/es foi feito através da coordenadora pedagógica da escola, que solicitou a realização da atividade ao Departamento de Educação. A EMEI está localizada no Bairro Porto Cubatão, área continental do município de Cananéia. Em 2015, ano da pesquisa, a escola possuía 80 alunos, distribuídos em dois períodos: manhã (pré-escola até o segundo ano) tarde (terceiro ao quinto ano). Os seis encontros foram com dois professores, duas professoras e a coordenadora, todos durante o HTPC.

No primeiro encontro, após a apresentação da pesquisadora, foi explicado o objetivo da interação e demos início ao trabalho. Foi solicitado que respondessem a um questionário (com os outros grupos essas mesmas questões foram utilizadas como roteiro para as discussões). Na sequência, foi pedido para que desenhassem o caminho de casa até a escola como o objetivo de falar sobre o conceito de percepção ambiental. As/os professoras/es disseram que sempre pedem esse tipo de atividade para as/os alunas/os, mas que ainda não tinham elas/es mesmas/os realizado a tarefa. Assim, demos início às reflexões sobre a percepção ambiental, para que então pudéssemos ter uma base para discutirmos sobre a percepção em relação ao lixo marinho. No entanto, a conversa seguiu com temas relacionados à poluição em geral, sendo abordada a questão de falta de aterro sanitário no município, deficiências na coleta seletiva e outras questões relacionadas ao lixo urbano. No final do encontro, um professor questionou sobre a necessidade de abordagem do lixo da praia, já que havia lido no título da pesquisa e assim tentou direcionar a conversa. Completei que poderíamos falar da questão geral da poluição, tanto no ambiente terrestre quanto no aquático/marinho, e assim não direcionei a pesquisa nesse primeiro momento, porém iniciou-se uma conversa sobre as ações do Dia Mundial de Limpeza de Rios e Praias e a participação das alunas/os como voluntários.

No segundo encontro, retomei brevemente o que havíamos conversado e solicitei que respondessem um segundo questionário. Então, refletimos sobre os desenhos que haviam feito sobre o caminho da casa até a escola. A conversa foi produtiva, e como já conheciam a dinâmica da atividade acrescentaram reflexões importantes, sentiram falta de elementos e observaram como o mesmo caminho é diferente para cada participante. Logo após, foi apresentado uma sequência de imagens para auxiliar em exemplos sobre a poluição como um todo (solo, ar e água), e num segundo momento falamos sobre os resíduos sólidos nos corpos d'água, especificamente nos mares. À medida que as imagens foram apresentadas as/os professoras/es fizeram várias perguntas e também complementaram informações.

No terceiro encontro, a pesquisadora iniciou o tema com informações sobre a pesquisa que havia realizado como dissertação de mestrado (BEZERRA, 2014) no qual analisou a ingestão de lixo por tartarugas marinhas na região. Assim, apresentei dados e informações sobre o impacto do lixo marinho nesses animais. Várias perguntas

em relação ao tema foram feitas, até mesmo reflexões sobre a saúde dos oceanos, e como isso impacta a própria saúde do ser humano através da qualidade dos recursos pesqueiros que consumimos.

Ao longo do encontro, foi questionado como as/os professoras/es viam esse assunto em relação ao conteúdo que já havia sido planejado para o ano letivo. A coordenadora e sua equipe concluíram que o tema poluição de uma maneira geral e até alguns aspectos sobre o lixo marinho já foram abordados. Alguns alunos e moradores do bairro já trazem materiais recicláveis para a escola, onde professoras/es e funcionárias/os auxiliam na triagem e venda do material, sendo que o dinheiro é revertido em confraternizações e viagens para os alunos participantes. Porém, detalhes mais específicos em relação à poluição marinha, seus impactos e mitigações, ainda não haviam sido trazidos aos alunos de maneira mais detalhada. Neste contexto, ficaram abertos para incluírem ações relacionadas a temática e já começaram a planejar conteúdo para as diferentes faixas etárias.

No início do quarto encontro, foi desenvolvida uma dinâmica e após essa atividade o assunto foi retomado através das imagens e vídeos. Neste dia, foram apresentadas iniciativas e ações de mitigação que já são realizadas no Brasil e no mundo, uma vez que só havíamos falado até então sobre o problema e assim começamos a pensar em soluções. Nesse contexto, foi solicitado que os participantes construíssem uma visão geral para essa problemática ambiental dentro da realidade da escola. E assim, em papéis coloridos, iniciaram a construção da atividade baseada na metodologia de visualização móvel (CORDIOLI, 2010) na qual as/os participantes escreveram em tarjetas o “Problema principal”, as “Ações” que poderiam ser realizadas, as “Dificuldades” que ocorrem para que o “Objetivo final” seja alcançado (Figura 1).

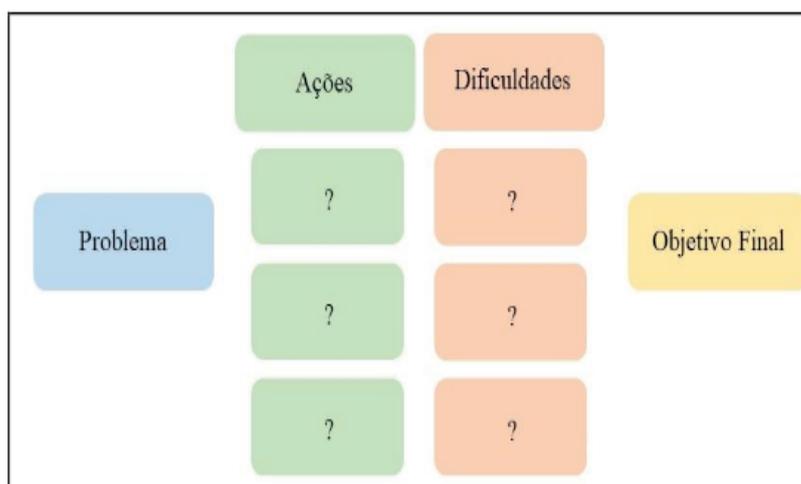


Figura 1: Esquema inspirado na metodologia da visualização móvel (CORDIOLI, 2010) utilizado para coleta de dados no processo participativo.

No quinto e último encontro foi finalizada a atividade referente as ações potenciais do grupo frente a problemática do lixo marinho. Após a conclusão da atividade, foi solicitado uma leitura geral das anotações para assim enxergar o todo e refletir sobre

como poderiam alcançar o objetivo escolhido (Figura 2).

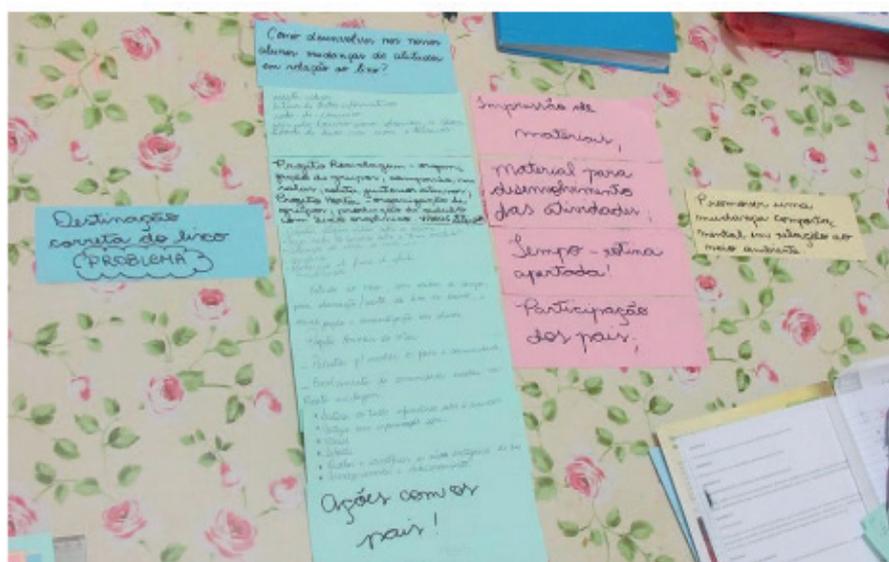


Figura 2: Metodologia da visualização móvel (CORDIOLI, 2010) desenvolvida para coleta de dados com o grupo das/dos professoras/es (Foto: Maria Fernanda Carvalho).

Ao final da atividade, as/os participantes me convidaram para que realizasse uma atividade em relação ao tema. Sugerir que a ação acontecesse no Dia dos Oceanos, 8 de junho, já que as/os professoras/es estavam planejando a semana do meio ambiente e as duas ações aconteceriam em conjunto. Além disso, as/os professoras/es também sugeriram a criação de um formulário para que outras ações desenvolvidas sobre o tema fossem registradas a fim de facilitar a compilação. A sugestão foi prontamente acatada, sendo criado um modelo de formulário, que foi então utilizado. Vale ressaltar que a realização dos encontros nesse contexto do HTPC se mostrou bem produtiva, pois as/os professoras/es estavam com foco no conteúdo e nas atividades propostas.

II. CooperCanis - Cooperativa de Catadores de Resíduos Sólidos de Cananéia.

A CooperCanis foi criada em 2011 e, desde então, as/os cooperadas/os enfrentam muitos desafios para o desenvolvimento das atividades de coleta seletiva no município. No ano de 2015, as/os cooperadas/os conseguiram a formalização da cooperativa e o uso de um galpão para triagem dos materiais foi cedido pela Prefeitura Municipal de Cananéia. Com o auxílio do COMDEMA (Conselho Municipal de Meio Ambiente) o planejamento das ações de coleta seletiva iniciou efetivamente em março de 2016 em uma área teste. Em abril do mesmo ano, as ações já estavam sendo ampliadas para novos bairros. Nessa pesquisa participaram duas cooperadas, um cooperado, além de dois parceiros da cooperativa.

Apenas um encontro pode ser realizado com as/os cooperadas/os, e teve duração de aproximadamente três horas. Assim, após a apresentação da pesquisadora e objetivos do trabalho, foi solicitado que desenhassem o caminho de casa até a cooperativa para iniciarem suas análises da percepção ambiental. Com o auxílio da

sequência de imagens as discussões sobre o tema seguiram, sendo que ao longo de todo o encontro, comentários e diferentes perspectivas foram apontadas. Muitas dúvidas foram esclarecidas e experiências compartilhadas, sendo que o grupo disse que mesmo trabalhando com os resíduos nunca tinham tratado do tema lixo marinho de forma mais aprofundada, pois apenas no dia de limpeza de praias eram chamados para coletar os resíduos com potencial de reciclagem.

Um ponto que chamou a atenção foi a constatação que a má gestão dos resíduos urbanos é um dos passos para a poluição marinha. Além disso, foi ressaltado a dificuldade em destinar para a reciclagem os itens advindos dos mutirões, visto que a grande parte do material recolhido tem baixo valor de mercado e/ou necessita de coletas específicas para esse tipo de material. Sendo importante fazer a destinação desses itens antes de chegarem ao ambiente marinho e perderem seu valor no mercado da reciclagem. Ao fim do encontro, as/os cooperadas/os compartilharam opiniões sobre a temática e falaram e o quanto o desenvolvimento da coleta seletiva é importante para a diminuição do lixo nas praias, não só do município, mas de um modo geral.

III. Colônia de Pescadores Z9 - Apolinário de Araújo.

As/os pescadoras/es associados à Colônia de Pescadores Z-9 somam cerca de 600 profissionais da pesca artesanal. Uma das principais atividades realizadas pela Colônia é representar o setor e auxiliar para que os pescadores consigam ter a documentação necessária para exercer a profissão e participar das ações de ordenamento da atividade.

Apenas dois pescadores artesanais aceitaram participar e um encontro foi realizado. Assim, como no grupo da CooperCanis nenhum ponto deixou de ser abordado e o encontro durou em torno de três horas. As mesmas imagens foram utilizadas como base para o desenvolvimento do tema, e ao longo da interação educativa, várias experiências foram compartilhadas, acrescentando importantes reflexões sobre a importância do ambiente marinho, o impacto do lixo na atividade pesqueira e a atual qualidade do pescado consumido. Por fim, as/os participantes discutiram sobre formas de se conseguir abordar o tema de maneira mais profunda com os pescadores da região. Falaram sobre necessidade de implementação de regras para que as/os pescadoras/es tragam para o continente o lixo da embarcação, visto que algumas vezes é jogado no próprio mar. E ainda, abordaram também o cuidado que se deve ter com petrechos de pesca perdidos ou abandonados, que acabam por fazer parte das redes fantasmas e assim matam diversos organismos marinhos (Figura 3).



Figura 3. Lixo marinho retirado do mar durante a pescaria artesanal
(Foto: Wagner Kliemke, 2015).

IV. Associação dos Moradores do Itacuruçá Pereirinha – AMOIP.

A AMOIP é formada por moradores de uma comunidade tradicional caiçara, residente no Parque Estadual da Ilha do Cardoso (PEIC). A categoria de Parque Estadual não permite moradores em seu interior, porém o PEIC possui comunidades tradicionais residindo dentro de seus limites, visto que já habitavam a ilha antes da titulação da categoria da unidade e conseguiram permanecer no local. A comunidade e a praia Itacuruçá/Pereirinha ficam voltadas para as águas estuarinas e recebem significativa quantidade de turistas, principalmente nos meses de verão e grupos de turismo pedagógico no restante do ano. Cerca de 20 pessoas fazem parte da comunidade que vive do turismo de base comunitária e da pesca artesanal, sendo que 10 moradores/es participaram dessa pesquisa.

Foram realizados dois encontros, sendo que no primeiro encontro, a sequência de imagens também foi utilizada para ilustrar o conteúdo abordado. Reflexões e histórias foram compartilhadas pelas/os participantes, que por várias vezes se viram em dúvida sobre classificar se as ações realizadas eram feitas pelo grupo ou iniciativas isoladas de cada pessoa constituinte do grupo. Essa discussão foi importante e o grupo concluiu que já haviam realizado limpezas na praia, mas que não tinham refletido sobre o tema nessa perspectiva mais profunda.

Assim, a partir das reflexões se mostraram dispostas/os para prepararem atividades voltadas especificamente para a questão da poluição marinha. Por esse grupo residir diretamente na praia possuem maior interação com o ambiente marinho, tiveram maior interação com a pesquisa sobre a ingestão de resíduos pelas tartarugas marinhas realizada pela pesquisadora. Assim, ao verem os resultados puderam tirar dúvidas, fazer questionamentos sobre o estudo e agradeceram, já que muitas pesquisadoras/es não retornam às comunidades para falar sobre os trabalhos realizados ressaltando assim a importância da realização de devolutivas.

No segundo encontro, participaram outras cinco pessoas da comunidade,

somando dez moradores, e, ainda, cinco crianças, filhos de alguns deles. A participação das crianças não estava prevista, porém pudemos observar o quanto foi produtiva, pois contribuíram com importantes argumentos e fizeram seus pais e familiares também se questionarem sobre seu papel na construção de um futuro diferente para essa realidade.

Os adultos refletiram um pouco mais sobre qual a melhor maneira de destinar o lixo e o material reciclável, já que nessa comunidade não tem coleta pela prefeitura e são eles mesmos ou funcionários do Parque que trazem os resíduos para o município de Cananéia. Por fim, a comunidade se mostrou preocupada com essa questão e aberta a planejar maneiras de mitigação dos impactos na região.

V. Associação dos Moradores da Enseada da Baleia – AMEB.

Esta comunidade tradicional caçara se localiza ao sul do PEIC, cerca de 50 km distante do centro de Cananéia. Na comunidade, há 20 moradores que também vivem do turismo de base comunitária e da pesca. Participaram da interação educativa nove mulheres da comunidade, que formam um grupo costureiras que criam, costuram e vendem peças de vestuário feminino entre outros itens. Além delas, um morador da comunidade também participou somando 10 pessoas. Foi possível a realização de dois encontros, sendo que no primeiro participaram três moradoras/es. Após a apresentação da pesquisadora e dos objetivos do trabalho, assim como nos outros grupos, as imagens foram utilizadas para ilustrar as discussões sobre o tema. Os apontamentos e contribuições dadas pelos participantes foram muito interessantes, pois mostraram uma nova perspectiva, como por exemplo, as mulheres disseram que quando pequenas, morando na beira da praia, esperavam por coisas trazidas pela maré, como brinquedos. Além disso, recentemente as mulheres começaram a utilizar nas peças de roupas e acessórios as redes de pesca que retiram da praia ou são entregues pelos pescadores, colaborando na diminuição das redes fantasmas no ambiente.

O segundo encontro foi no próprio espaço de costura que as mulheres têm na comunidade e pude ter contato com muitos exemplos práticos do trabalho realizado por elas. Essas mulheres já haviam iniciado um estudo sobre os impactos das redes e do lixo no ambiente marinho e na, portanto, o encontro alcançou uma discussão mais profunda com um menor tempo, quando comparado com os outros grupos. As/os participantes também realizaram a etapa de refletir sobre o “Problema principal”, as “Ações” que poderiam ser realizadas, as “Dificuldades” que ocorrem para que o “Objetivo final” seja alcançado. Elas/es se mostraram preocupadas/os com essa questão e abertas/os para planejar maneiras de agregar os itens nas peças que confeccionam e diminuir ainda mais os impactos causados pelo lixo marinho.

VI. Departamento de Meio Ambiente - Prefeitura Municipal de Cananéia.

O Departamento do Meio Ambiente do município, na época do desenvolvimento

da interação educativa, possuía um diretor e duas fiscais ambientais. Apenas um encontro de aproximadamente duas horas foi realizado, no qual participaram as/os duas fiscais ambientais. Elas/es disseram que em relação a gestão de resíduos do município a equipe enfrenta grandes desafios, sendo que o tema lixo marinho ainda não fora abordado com a aplicação de ações específicas até o momento. Elas/es informaram que o departamento consegue auxiliar nas ações referentes ao Dia Mundial de Limpeza de Rios e Praias, evento realizado todos os anos pelo terceiro setor e apoiado de diferentes formas pela prefeitura. As/os funcionárias/os complementaram que durante semanas temáticas como semana do meio ambiente e água, o tema lixo marinho e poluição dos oceanos também é abordado. Contudo falaram que ações mais específicas precisam entrar no planejamento e que parcerias com gestores das unidades de conservação da região devem ser feitas. Desta forma, planejar e criar uma agenda que inclua a gestão dos resíduos das águas marinhas e das praias do município é uma das atividades previstas pela equipe do departamento.

Quanto a destinação dos resíduos do município, no ano da pesquisa ainda não havia aterro sanitário no município sendo os resíduos levados para a cidade vizinha, Pariquera-açu. Além disso, a coleta seletiva ainda estava sendo implementada e apenas alguns bairros estavam participando do projeto piloto para auxiliar na logística de expansão para todo o município. Por fim, as/os funcionárias/os informaram que alguns temas acabam por ficar sem o desenvolvimento de ações mais concretas, visto a prioridade de outras questões de responsabilidade do departamento, mas mesmo com essas dificuldades se mostraram disponíveis para participar de ações e auxiliar em atividades sobre o tema.

4 | FECHAMENTO DA INTERAÇÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS

Finalizadas as reuniões com os grupos, foi realizado um encontro final com pelo menos um integrante de cada grupo. O objetivo desse encontro foi proporcionar um momento para que a devolutiva de toda a interação educativa fosse feita aos grupos participantes e, ainda, oportunizar um espaço para a troca e até mesmo a construção de parcerias e ações, já que todos os grupos de alguma forma estavam envolvidos com o tema.

Observamos que o processo reflexivo foi particular dentro de cada grupo, visto que alguns já tinham vivenciado de maneira direta a problemática, enquanto outros ainda não haviam percebido o quanto a poluição marinha está próxima suas atividades diárias. Porém, todas/os as/os participantes se mostraram preocupados com a situação da poluição marinha na região e compartilharam que houve um aprofundamento da visão que tinham sobre a situação e que, a partir das interações dentro e entre grupos, novas ações poderiam ser desenvolvidas sob uma nova perspectiva. Os grupos conceberam, durante todo o processo, o lixo urbano e o lixo marinho como separados, mas concluíram ser um a consequência do outro. Além de

que tiveram a oportunidade de ressignificar o lixo marinho numa visão local, região e global a partir das discussões trazidas nos encontros. A apropriação da temática foi favorecida pela dinâmica do processo participativo e a presença de diversas entidades locais indicaram a sustentabilidade das ações e a maior afinidade com o tema após a finalização formal do projeto.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, D. P. **Ingestão de resíduos sólidos por tartarugas-verdes (*Chelonia mydas*) em área de alimentação dentro de um mosaico de unidades de conservação no sul do estado de São Paulo, Brasil**. 2014. 49 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Conservação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Paraná, 2014.
- BRACAGIOLI, A. Metodologias participativas. **Encontros e Caminhos 2. Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Luiz Antônio Ferreira Júnior (Org.) – Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental. p. 227-242, 2007.
- BRASIL. Resolução CONAMA nº2, de 15 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental**.
- CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, p. 13-24, 2004.
- CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: Edufscar, p. 19-41, 2006.
- CARVALHO, L. M. et al. Conceitos, Valores e Participação Política. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos**. São Paulo: Gaia, p. 77-119, 1996.
- CORDIOLI, S. Enfoque participativo no trabalho com grupos. In: BROSE, M. Metodologia participativa. **Uma introdução a 29 instrumentos**. 2. Ed. –Porto Alegre: Tomo Editorial, p. 21-42, 2010.
- DERRAIK, J. G. B. The pollution of the marine environment by plastic debris: a review. **Mar. Pollut. Bull.** 44, p. 842-852, 2002.
- GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYTARGUES, P.P. (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, p. 25-35, 2004.
- HARTLEY, B. L.; THOMPSON, R. C.; PAHL, S. Marine litter education boosts children's understanding and self-reported actions. **Mar. Pollut. Bull.** 90, p. 209-217, 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data referência em 1 de julho de 2014**. <consultado em 15 de julho de 2017>.
- JAMBECK, J. R.; GEYER, R.; WILCOX, C.; SIEGLER, T. R.; PERRYMAN, M.; ANDRADY, A.; NARAYAN, R.; LAW, K. L. Plastic waste inputs from land into the ocean. **Science**. v. 347, n.6223, p. 768-771, 2015.
- KÜHN, S.; BRAVO REBOLLEDO E. L.; VAN FRANEKER, J. A. Deleterious effects of litter on marine life. p. 75-116 In: BERGMANN, M., GUTOW, L., KLAGES, M. (eds). **Marine Anthropogenic Litter**. Springer, Berlin, 2015.

LAW, K. L., MORET-FERGUSON, S., MAXIMENKO, N. A., PROSKUROWSKI, G., PEACOCK, E. E., HAFNER, J., REDDY, C. M. Plastic accumulation in the North Atlantic subtropical gyre. **Science**, p. 1185-1188, 2010.

OLIVEIRA, H. T. Por que abordagens participativas transdisciplinares na práxis da Educação Ambiental? In.: MATHEUS, C.E.; MORAES, A.J. (Orgs). **Educação Ambiental – Momentos de Reflexão**. – São Carlos: Rima. p.181-184, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**, de junho de 1992.

THOMPSON, R. C.; MOORE, C. J.; VOM SAAL, F. S.; SWAN, S. H. Theme issue 'Plastics, the environment and human health: Current consensus and future trends'. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, 364, p. 2153-2166, 2009.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 251-264, 2005.

WRIGHT, S. L.; THOMPSON, R. C.; GALLOWAY, T. S. The physical impacts of microplastics on marine organisms: a review. **Environ. Pollut.** 178, p. 483-492, 2013.

GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES: PONTOS E CONTRAPONTO SOBRE ORGANIZAÇÃO, SUJEITOS E PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho

Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação Campus X – Teixeira de Freitas-BA

Maria Jucilene Lima Ferreira

Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação Campus XIV – Conceição do Coité-BA

RESUMO: Este artigo apresenta um relato circunstanciado de um trabalho pedagógico realizado no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra – UNEB/Departamento de Educação-Campus X, em Teixeira de Freitas. Trata-se de reflexões teórico-metodológicas que orientaram o desenvolvimento do Programa do componente curricular Elaboração e Coordenação de Projetos I, no tocante à gestão de processos educativos escolares e não escolares no campo. Primeiramente situamos os princípios do projeto de Educação do Campo, a origem, os objetivos e práticas do Projeto de Curso – Pedagogia da Terra e em seguida tecemos algumas relações com a formação de educadores. O desenvolvimento do trabalho focaliza a análise das concepções de “administrar” e “coordenar” apresentadas pelos discentes do referido Curso e os passos subsequentes no processo formativo dos educadores/as do campo. Os resultados apresentam os pontos e contrapontos das

concepções e práticas de gestão dos processos educativos escolares e não escolares para o projeto de Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Pedagogia da Terra. Educação do Campo

MANAGEMENT OF SCHOOL EDUCATIONAL PROCESSES: POINTS AND COUNTERPOINT ON ORGANIZATION, SUBJECTS AND PARTICIPATION IN THE SCHOOLS OF THE FIELD

ABSTRACT: The article presents a detailed account of a pedagogical work carried out in the course of full degree in pedagogy of the Earth-UNEB/Department of Education-Campus X, in Teixeira de Freitas. These are theoretical and methodological reflections that guided the development of the program of the curriculum component elaboration and coordination of projects I, regarding the management of school and non-school educational processes in the field. First we situate the principles of the field Education project, the origin, the objectives and practices of the course project-Pedagogy of the earth and then we weave some relationships with the formation of educators. The development of the work focuses on the analysis of the conceptions of “administer” and “coordinate” presented by the students of the aforementioned course and the subsequent steps in the formative process of the educators

in the field. The results show the points and counterpoint of the conceptions and practices of management of the school and non-school educational processes for the field Education project.

KEYWORDS: School Management. Pedagogy of the Earth. Field Education

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O debate sobre gestão democrática pode ser entendido a partir de três questões: quais sujeitos ou atores sociais constroem o debate? Quais temáticas são objeto do debate? Em que espaços sociais o debate vem acontecendo? (BASTOS, 2001, p. 11)

As questões dessa epígrafe apresentadas por Bastos são reveladoras da carga político-ideológica que o debate sobre gestão democrática carrega consigo. O próprio tema por si só implica na discussão de práticas organizativas e administrativas compartilhadas e isso, no

contexto da sociedade capitalista, parece um sonho distante de ser realizado, sobretudo, na gestão da educação infantil e do ensino fundamental e quando se trata do campo – lugar diferente dos referenciais e estruturas urbanas que, ao longo da história da humanidade, a população que aí vive tivera seus direitos oprimidos e negados pelo sistema capitalista – a situação de desigualdade social, de exclusão do acesso e permanência à educação, uso e fruto dos bens materiais e culturais produzidos por essa humanidade se agrava e torna-se cada vez mais imperativo o desvelamento de práticas socioculturais e educativas que dificultam e/ou impedem a transformação dessa realidade.

Nesse sentido, o texto que se segue objetiva discutir os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento do programa do componente curricular Elaboração e Coordenação de Projetos I no tocante à gestão dos processos educativos escolares e não escolares no campo, no curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Terra

Inicialmente é preciso dizer que muito se tem a fazer para o avanço qualitativo da prática sócio-político-educativa da Instituição escolar e da profissão docente, para a implementação do projeto de educação do campo. Além disso, a docência é convocada frequentemente, pelo compromisso ético-moral e pela tomada de decisão a favor das causas sociais, a dar respostas de natureza pedagógica e administrativa aos problemas desse processo de educação. Sabemos que, por si só, a docência não galgará grandes êxitos isolada dos processos em que esta se encontra inserida.

Nessa direção, na tentativa de construção de uma escola aguerrida, voltada para a cultura e os sonhos dos educandos e, sobretudo, para um trabalho ressignificado no processo de conscientização sócio-política dos sujeitos, o projeto de educação do campo pensado e defendido pelos movimentos sociais do campo (pagando, por vezes, com vidas humanas que ousam sonhar, romper com as cercas do latifúndio)

convoca os cursos de Pedagogia a se desenvolverem a partir de reflexões e pesquisas, junto aos graduandos, sobre esta realidade tão singular, mas plural, tão ampla, mas específica como o campo.

Dessa forma, a formação docente, por sua vez, não pode prescindir de uma articulação concreta com a realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo; ela deve-se dar mediada pelas interações produzidas entre a formação acadêmica e os conhecimentos produzidos a partir das leituras cotidianas sobre a própria docência (seja em espaços escolares ou não-escolares) e a aprendizagem dos educandos, ou seja, num processo contínuo de desenvolvimento profissional.

A Educação do Campo no projeto dos movimentos sociais, portanto, deixa de ser entendida, sob o prisma do modelo urbano, imposto de fora para dentro, de forma verticalizada, autoritária, para se constituir num processo de construção coletiva, que visa o respeito ao outro, à diferença, à heterogeneidade, e de luta por melhores condições de vida no campo.

Segundo os autores Kolling, Cerioli e Caldart,

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação. (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2004, p, 92)

Nesta perspectiva, para o projeto de Educação do Campo a escola é compreendida como força educativa, no sentido de desenvolver um trabalho de reencantamento da educação e dos sujeitos partícipes do processo educativo. Esse contexto social, político e educativo, referenciado por esse projeto, sinaliza uma nova leitura sobre a função social e política da escola do campo, sobre a formação docente e, por conseguinte, caracteriza uma nova forma de fazer educação.

Em consonância com essa compreensão de sociedade e de educação do campo a UNEB se arvorou a elaborar um projeto de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra estabelecendo parceria entre o Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária (INCRA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Movimentos Sociais do campo do Estado da Bahia. Esse diálogo se fortaleceu e hoje é fundamental o trabalho dessa Instituição de Ensino na formação humana e profissional de educadores do campo que ficaram à margem do acesso ao ensino superior. A exemplo disso encontra-se em desenvolvimento 02 turmas de Licenciatura: em Pedagogia da Terra – Habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão de processos pedagógicos, escolares e/ou outros espaços educativos.

O Projeto de Curso – Pedagogia da Terra – autorizado pelo Conselho Superior da UNEB (CONSU), sob a Resolução nº 309/2004 para funcionamento nos Departamentos

acima mencionados, foi construído visando unicamente a formação de educadores do campo vinculados aos movimentos Sociais e sindicais do campo e, portanto, carregado de intencionalidades no tocante à formação desses atores. A proposta curricular em curso objetivou garantir a formação de educadores/educadoras do campo em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra, com habilitação na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos pedagógicos em escolas e/ou outros espaços educativos numa perspectiva crítica e criadora, onde a relação com a terra seja elemento referencial das construções. Sua elaboração teve como referência outros projetos já desenvolvidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em outros Estados do Brasil, seguidos de momentos de profundas reflexões do que poderia ser uma *Pedagogia da Terra* para além de apenas um nome, uma Pedagogia que estabelecesse além da identidade do Movimento, a identidade e vínculo com a terra livre, sem cercas, habitada por seres da vida. A construção do projeto envolveu efetivamente os sujeitos desse processo, num contínuo fazer e refazer, a partir das diversas reflexões e dos diversos olhares.

As turmas foram compostas por aproximadamente 50 discentes (em cada uma delas), todos militantes de movimentos sociais e/ou sindicais do campo como: MST, MLT, FETAG, CETA, PUC, FATRES, FAMÍLIA AGRÍCOLA, em sua maioria, educadores e educadoras do campo e os demais são lideranças ou representantes de setores internos dos Movimentos, todos residentes em áreas de assentamento de reforma agrária localizados em diferentes regiões do Estado da Bahia (Extremo Sul, Baixo Sul, Sul, Recôncavo, Centro-Oeste). Sujeitos que expressam no discurso e em muitas vivências do Curso um justo desejo de formação e qualificação profissional e de compromisso com a prática social, política e educativa do povo do campo.

O supracitado Curso se desenvolveu provocando importantes reflexões sobre a formação de educadores do campo, propondo aos discentes a articulação entre teoria e práticas educacionais, nas escolas do campo, nas comunidades localizadas em área de reforma agrária e no interior dos movimentos sociais e/ou sindicais a que são vinculados. Instiga a realização de pesquisa e produção de conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento que permitem aos discentes desvelarem a realidade educacional do campo e suas relações com a sociedade que a acolhe.

A busca pelo cumprimento dos objetivos do curso e de práticas formativas amparadas pela participação dos sujeitos que se formam e um processo formativo ressignificado pelo fortalecimento de sua autonomia exige da coordenação do curso e dos educadores formadores que se promovam condições teórico-práticas para a efetivação de tais propósitos.

Daí, é que os cursos de Pedagogia e, em especial, o Curso de Pedagogia da Terra deva preocupar-se com um processo formativo dos educadores e educadoras do campo que dê conta de algumas respostas subsidiárias de uma prática crítica e de intensa investigação da realidade que circunscreve o povo do campo, seus anseios, costumes, valores, cultura e necessidades sócio-político-educativas e, por conseguinte,

enfrentar o desafio de romper com a razão instrumental e a racionalização do ensino, frequentemente, priorizadas nos cursos de Pedagogia.

Cabe ressaltar que são várias e aprofundadas as discussões que envolvem a participação dos discentes do curso, opinando sobre os procedimentos metodológicos e avaliativos dos componentes curriculares do curso. Nesse sentido, pode-se acentuar que a gestão dos processos educativos do curso de Pedagogia da Terra opera por meio de interações dos diferentes sujeitos que fazem o curso (coordenação, docentes, discentes, comunidades assentadas) dentre outras relações intencionais que norteiam a construção coletiva do processo formativo e a produção do conhecimento.

Enxergamos que a forma como foi organizado o Curso é uma tentativa de vivenciarmos a gestão democrática enquanto um dos princípios que compreendemos contribuir para a formação humana de educadores.

Além da Coordenação realizada pela UNEB, da qual participam a coordenadora, coletivo de professores, coordenação do MST e representantes discentes, o Curso ainda é gestado por um coletivo, o qual não sofre interferência da Universidade, assim constituído: a) uma Coordenação Pedagógica, composta pela coordenadora do Curso pelo MST, pela coordenadora do Setor de Formação Estadual do Movimento e mais três representantes dos educandos, indicados pela turma; b) Núcleos de base, compostos por cerca de 10 educandos cada, tendo dois coordenadores (um homem e uma mulher); c) Núcleo Integrado, o qual é formado por 2 (dois) núcleos de base do Curso (educandos/as) e 1 (um) núcleo de base da comunidade, “visando a integração nas atividades práticas, formativas e organizativas”. (PROMET, 2006, p.8); d) Setores, os quais são constituídos pelos membros do núcleo integrado (educandos e comunidade), visando fortalecer a proposta organizativa do MST, sendo que o coletivo dos setores discute as ações e distribui as tarefas a serem cumpridas no decorrer da semana, da etapa, do dia etc. Os setores existentes são: Saúde, Educação, Formação e Comunicação, Cultura, lazer e Esporte, Gênero e Finanças. Cada um dos setores possui suas respectivas atribuições dentro do Curso; e) Equipes, a saber: Secretaria/biblioteca, Segurança e Disciplina e Cozinha e refeitório.

A estrutura organizativa descrita acima se baseia na proposta do pedagogo russo Pistrak, na qual o autor propõe o processo de criação do coletivo de educandos/as numa escola. Para este educador auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que os estudantes se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola.

Conforme o MST, “a auto-organização dos educandos/as pode ser considerada uma das dimensões da gestão democrática, inclusive o que a torna mais verdadeira, do ponto de vista da sua participação real (e não de faz-de-conta) no processo”. (MST, 1999, p.20)

Ainda a respeito da auto-organização dos educandos/as o MST enfatiza que, a sua instituição, principalmente nos cursos realizados em parceria com Universidades,

tem como objetivo operar na perspectiva de apressar o desenvolvimento da consciência organizativa dos estudantes. Nestes cursos, ressalta o Movimento que “coletivo de estudantes assume, autonomamente, a direção de parte significativa do processo de formação, ao mesmo tempo que (sic) coopera na gestão coletiva do conjunto da proposta pedagógica do curso”. (MST, 1999, p.20)

Apesar de já vivenciarmos a gestão de um processo educativo desenvolvido desde o início do Curso, no tocante aos estudos sobre gestão, diríamos de forma sistematizada, aprofundada e problematiza, dos processos educativos escolares e não escolares estes foram iniciados de forma mais específica na disciplina Elaboração e Coordenação de Projetos I cuja ementa propõe “compreensão das diferentes formas de administração, gestão e de coordenação das escolas do campo com seus processos educativos, avançando na identificação e análise das experiências pedagógicas numa perspectiva coletiva emancipatória” e acordou-se como objetivos do trabalho: a) Refletir sobre as diferentes concepções de administração, gestão e coordenação das escolas do campo, bem como as implicações destas para a implementação e desenvolvimentos dos processos educativos numa perspectiva coletiva e emancipatória; b) Analisar propostas e experiências de gestão e coordenação de projetos pedagógicos no âmbito das escolas do campo; c) Elaborar uma proposta de gestão de escola do campo tendo como princípio norteador o trabalho coletivo e d) Discutir a história, concepção, fundamentos e prática da Pedagogia de Projetos. (CARVALHO; FERREIRA, 2007).

O trabalho pedagógico da referida disciplina iniciou-se com um levantamento da compreensão prévia dos discentes sobre a diferença entre “Administrar e Coordenar” processos educativos escolares e não escolares – essa atividade foi realizada em 25 de janeiro de 2007. O resultado desse levantamento foi reunido numa tabela com) considerações dos discentes, dentre as quais tecemos algumas para reflexões.

ORDEM	ADMINISTRAR É...	COORDENAR É...
05	“Tomar conta de alguma coisa em um âmbito maior, isto é, o lado financeiro, burocrático, é ter uma responsabilidade maior”	“Ajudar em algumas tarefas , mas subordinado a outras pessoas”
10	“Gerenciar um negócio, um estabelecimento de forma ordenada de cima para baixo”	“Definir junto ao coletivo horário de iniciar, terminar uma atividade coletiva e orientar inscrições nos momentos de falas dos participantes”
13	“Governar, dar ordens para serem cumpridas”	“Ajudar um coletivo a discutir e traçar caminhos a serem trilhados”
14	“Observar e organizar as atividades necessárias que existe no contexto atual”	“Organizar é planejar o desenvolvimento de atividades que será executada em determinado espaço”
15	“Investigar e controlar ações, documentação e áreas necessárias para um bom desenvolvimento”	“Organizar e planejar atividades a ser realizadas em determinados espaços”
17	“Definir as linhas a serem seguidas é governar ou impondo regras”	“Dar suporte ao grupo que coordena. Dar subsídios, discutir, encaminha projetos. Acredito ser mais um auxílio”
18	“Dirigir uma instituição pública ou particular (gestar)”	“Organizar um grupo de pessoas, ou seja, um coletivo, sem se preocupar com as questões burocráticas”

19	“Organizar, planejar o desenvolvimento de atividades que serão executadas em determinado espaço”	“Observar e organizar as atividades necessárias que existem no contexto atual”
21	“Desenvolver um trabalho que envolva questões burocráticas e encaminhar tarefa de forma organizada”	“Dirigir de forma organizada atividades que tem por fim objetivos a serem alcançados ou metas a cumprir em determinado grupo social”
22	“Zelar pelo patrimônio público ou particular em que contribui para o desenvolvimento de determinadas ações. Dar rumos”	“Orientar-se para organizar um determinado objetivo, o qual propõe-se nas atividades a ser realizadas. Ter iniciativa com”
24	“Ter autonomia de tomar decisões à frente de um coletivo”	“Representar um determinado coletivo e estar à frente das atividades sugerindo proposta e ajudando encaminhá-las”.
25	“Você dirigir uma atividade”	“Você organizar um grupo para qualquer função”
26	“Organizar uma atividade para o outro”	“Exercer uma função ou fazer uma ação estabelecendo regras ou normas para orientar outra pessoa sendo determinadas por uma pessoa ou um grupo”
28	“Estar à frente de determinado assunto empresa. É dar rumos a estes”	“Dar rumo a determinado assunto”
30	“Governar e dar ordens para serem desenvolvidas”	“Ato de contribuição em qualquer tarefa com disciplina e organicidade”
31	“Dirigir, ser responsável para controlar algo”	“Contribuir para manter as normas/regras de forma correta com a elaboração de todos para bom andamento do espaço”
32	“Assumir uma determinada atividade de forma organizada para o outro, junto com outras pessoas”	“Ajudar o coletivo a planejar e executar projetos. Propor normas para manter as regras. Incentivar o crescimento e organização de um determinado setor”
33	“Buscar formas de solucionar algo e de decidir sobre o mesmo”	“Uma ação para orientar algo ou alguém”
34	“O ato de bem gerenciar, bem governar tantos negócios públicos como privados”	“Executar, coordenadas, programas, projetos, propor dar orientação manter a cumprimento do que se estabeleceu enquanto normas”
38	“Fazer com que as funções de trabalho sejam elaboradas e executadas dentro de um programa de ação coletiva ou individual”	“Dirigir, conduzir as ações coletivas ou individuais”
39	“Organizar o ambiente ou patrimônio onde está inserido”	“Encaminhar e direcionar ações referentes ao espaço e ambiente em que está inserido”
41	“Responsabilizar para que as atividades sejam bem sucedidas”	“O ato de dividir tarefas para que seja desenvolvida por coletivo fazendo acompanhamento contínuo”
45	“Gerenciar, dirigir, ministrar”	“Organizar, garantir atividades de divisão de tarefas”

Tabela 1: Concepções prévias de “administrar” e “coordenar” dos/as educandos/as do Curso de Pedagogia da Terra

Fonte: Escritos dos discentes do Curso de Pedagogia da Terra

As considerações aqui destacadas chamam a atenção por considerarem a ação de coordenar como uma dimensão puramente técnica, sem considerar as relações entre sujeitos e sem considerar, sobretudo, a participação de todos os sujeitos como legítimos de autoridade e de poder de decisão se referenciadas pelo coletivo e/ou grupo que estão assumindo o desenvolvimento de um dado projeto, pois o ato de coordenar não significa “ajudar”, “executar”, “incentivar”, “dividir tarefas”, “propor”, “exercer” uma função”, “dar orientação” no sentido de ordenar e fazer o que o grupo indica, mas fazer todo e qualquer trabalho com os sujeitos envolvidos no projeto em andamento ou que está sendo implementado. Os discentes do Curso de Pedagogia da Terra, naquele momento do trabalho fez menção à expressão “fazer

com”, no entanto, atribuem a ela o sentido de divisão de tarefa.

Avaliamos que, essas compreensões estão interligadas à forma de como tem sido historicamente tratada a gestão das escolas, em específico as localizadas no campo. Gestão que se pauta na administração de várias escolas por um único gestor, que fica na cidade e que, na maioria das vezes não conhece as realidades que administra.

A escrita e falas dos discentes explicitam o paradigma mecanicista, caracterizado pela separação cartesiana entre mente e matéria, separação entre teoria e prática. Embora nos documentos do MST predomine o paradigma holístico, constata-se que na prática escolar ainda o modelo mecanicista, taylorista, burocrático, ainda tem muito espaço.

Desse ponto de vista, Bussmann enfatiza que,

Historicamente, a administração da educação no Brasil, em nome da racionalização, tem oscilado entre as ênfases na burocratização, na tecnocracia, na estrutura escolar e na gerência de verbas, com maior ou menor centralização e com todas as variações do uso das leis, das máquinas e dos modelos. (BUSSMANN, 2002, p.41)

Não concordando com tais concepções externadas pelos discentes, mas buscando compreender suas raízes, constatamos que ao indagarmos aos mesmos acerca do administrar e do coordenar, estes recorrem a uma realidade que permeia ainda o sistema educacional brasileiro, mas o espaço do campo ainda de forma mais profunda.

Entendemos, que a coordenação de todo e qualquer projeto pressupõe diálogo e/ou interlocução entre sujeitos responsáveis e comprometidos politicamente com o fortalecimento do projeto do qual se faz parte.

Nesse sentido, comungamos da compreensão de que,

Coordenar pressupõe uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogos e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico (HASS, 2000)

A compreensão do ato de coordenar supracitada defende esse ato como uma construção de caminhos, muitas vezes com elementos e referências divergentes e o desafio de articular os diferentes tempos e prioridades do grupo para implementação do projeto em andamento. Quando de posse das concepções dos discentes observamos que havia equívocos e conflitos conceituais entre os dois papéis “administrar e coordenar”, os quais oscilavam entre maior e menor criticidade e clareza do que significa atuar como administrador/gestor e/ou coordenador de um projeto/ processos educativos quer seja em espaços escolares ou não escolares passamos, então, à realização de um trabalho de estudos e discussões conceituais sobre a gestão de processos educativos escolares e não escolares na perspectiva de que,

A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência e esta participação, é preciso reconhecer, não tem a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola: politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetivação do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública. (BASTOS, 2001, p. 22-23)

Observamos que na fala dos educandos quando da socialização das concepções da turma acerca dos dois aspectos solicitados, por mais que os mesmos explicitassem a importância do coletivo e o esforço em superar a concepção de gestão como algo burocrático, de mandos e desmandos, marcadamente apareceram expressões como: “eu mando”, “eu peço”, “eu faço” etc. Avaliamos que, essa postura não se dá de maneira voluntária, consciente, é devido aos resquícios deixados pela concepção de gestão historicamente vivenciada nos diferentes espaços públicos e privados, ligados à figura de um chefe que decide que pune e vigia, que busca se legitimar pelo autoritarismo, não pela autoridade.

Neste sentido, Bezerra Neto pondera que,

O MST tem como objetivo construir um novo modelo de educação, mas ao mesmo tempo, entende que há muitas dificuldades para mudar a mentalidade educacional no Brasil. Essas dificuldades estão presentes tanto nos órgãos do Estado, que fiscalizam e enquadram o currículo e os conteúdos trabalhados pelos professores, como no conservadorismo dos pais que se colocam contra as novas propostas educacionais. (BEZERRA NETO, 1999, p.49)

A partir das discussões realizadas, o coletivo da turma avalia que embora a gestão idealizada não seja a vivenciada nas escolas do campo e em outros espaços de atuação destes, reconhecem que existem mudanças a partir da tentativa de implementação da gestão democrática, como o planejamento coletivo, relação educador-educando mais estreita, com maior liberdade e a presença de órgãos colegiados na escola.

No caso dos/as educandos/as do Curso de Pedagogia da Terra, o aprofundamento teórico-metodológico feito a partir do diagnóstico acerca do entendimento sobre “administrar e coordenar” possibilitou a elaboração de planos de ação para a gestão de processos educativos em espaços escolares. Isso não significa dizer que todas as mazelas das relações sociais no âmbito de diferentes segmentos do campo, no tocante à gestão/coordenação de processos educativos, tenham sido sanadas, mas na avaliação produzida pela turma evidenciou-se o avanço qualitativo da compreensão desse processo. Ressaltamos que, apesar de distintas leituras, a exemplo de Veiga (2002), Paro (1997), Bastos (2001), Gadotti e Romão (2001) e outros, as contradições entre o pensado, o defendido e o escrito ainda continuaram permeando as concepções da turma, pois não se rompe resquícios apenas apontando e reconhecendo-os enquanto limites no avanço do projeto de campo que se deseja construir, mas

confrontando-os com práticas que exijam destes uma tomada de decisão, de assunção de responsabilidades em instâncias gestoras, escolares ou não.

A seguir destacamos duas planilhas de atividades elaboradoras pelos discentes nas quais explicitam a compreensão do papel dos gestores (diretor e coordenador) nas escolas do campo. A proposta era elaborar um plano de ação (do/a coordenador/a pedagógico/a e do/a diretor/a escolar) onde elencassem atividades a serem desenvolvidas, os objetivos do trabalho a ser realizado, os sujeitos envolvidos em cada ação pensada/planejada e os resultados esperados. Ao ser solicitado tal tarefa, objetivávamos que os discentes pensassem as ações a partir dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos defendidos pelos movimentos sociais nos quais militam, nas realidades das escolas do campo e dos assentamentos nas quais as mesmas se encontram inseridas.

OBJETIVOS DO TRABALHO A SER REALIZADO	ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	RESULTADOS ESPERADOS
<p>Desenvolver a coordenação fundamentada nos princípios políticos e ideológicos estabelecidos no Projeto Político-pedagógico no intuito de construir uma proposta pedagógica em uma perspectiva crítica e transformadora.</p> <p>Contribuir na organização das práticas pedagógicas, considerando os limites dos educadores para o avanço do processo ensino-aprendizagem, afim se melhorar a qualidade da educação.</p> <p>Articular momentos para realizar as avaliações periódicas, crítica e autocrítica sobre a aprendizagem dos educandos;</p> <p>Criar e articular espaços de participação da comunidade no processo educativo da escola.</p>	<p>Elaboração do PPP: Planejamento anual, de unidade e quinzenal; Elaboração de projetos de intervenção, articulando teoria e prática;</p> <p>Realização de grupos de estudos;</p> <p>Realização de reuniões com o corpo docente, discente e comunidade.</p> <p>Orientação pedagógica acerca das dificuldades encontradas na prática docente cotidiana</p> <p>Avaliação e crítica e autocrítica das práticas desenvolvidas.</p>	<p>Coordenador/a pedagógico/a; Educandos/as Educadores/as Funcionários da escola Comunidade local.</p>	<p>Contribuição na organização da escola, assegurando a criação de uma estrutura de formação continuada, visando o processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>A participação dos representantes dos educadores e comunidade nas reuniões em que serão discutidos o PPP e outros projetos;</p>

Tabela 2: Plano de Ação do Coordenador Pedagógico para uma gestão de 2 anos elaborado pelos discentes do Curso de Pedagogia da Terra

Fonte: Planilhas elaboradas pelos discentes da Pedagogia da Terra (arquivo das professoras)

Diferentemente da atividade exploratória inicialmente realizada no componente curricular e já analisada anteriormente, na elaboração do plano de ação percebemos a presença de princípios que norteiam o projeto de sociedade e de campo defendidos pelo MST que é o da gestão democrática onde se compreende que não basta que

os educandos estudem, discutam e considerem a democracia como um princípio pedagógico, é preciso que estes também, e principalmente vivenciem um espaço de participação democrática, “educando-se pela e para a democracia social”. (MST, 1999, p.20) Para isso, o Movimento enfatiza duas dimensões da gestão democrática na/da educação:

- a) A direção coletiva do cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola [...]
- b) A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva [...] (MST, 1999, p.20).

OBJETIVOS DO TRABALHO A SER REALIZADO	ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	RESULTADOS ESPERADOS
<p>Discutir politicamente a função social da escola e sua organicidade com o corpo docente, discente e comunidade;</p> <p>Acompanhar o processo dos trabalhos educativos e administrativos da escola;</p> <p>Articular o estreitamento de relações entre escola-comunidade-gestão municipal;</p> <p>Executar a proposta político-pedagógica da escola.</p>	<p>Realização de assembleias com a comunidade escolar (docentes e discentes) e comunidade local para discutir a proposta pedagógica da escola;</p> <p>Implementação da proposta de organicidade do MST na escola (institucionalização do Conselho Escolar, auto-gestão dos educandos/as);</p> <p>Construção do regimento interno da escola e calendário escolar específico para a escola do campo;</p> <p>Administração do processo burocrático;</p> <p>Reunião com representantes dos órgãos governamentais do município.</p>	<p>Corpo docente e discente e comunidade</p> <p>Representantes dos órgãos governamentais do município.</p>	<p>Exercer uma administração coerente baseada em uma proposta de coletividade e cooperação, inserida no processo de gestão democrática, numa visão emancipatória.</p>

Tabela 3: Plano de Ação do (a) Diretor (a) para uma gestão de 02 anos elaborado pelos discentes do Curso de Pedagogia da Terra

Fonte: Planilha elaborada pelos discentes - Arquivo das educadoras

O item “a” é notado quando os discentes no “Plano de Ação do Coordenador Pedagógico” se referem à participação de todos os envolvidos no processo educativo, acrescentando os funcionários e a comunidade local, o que externa uma compreensão ampliada de gestão escolar, a qual caminha na perspectiva da superação da mecanização e centralização dos processos. Entretanto, ainda em algumas planilhas, a exemplo da tabela 3, que se trata do “Plano de Ação do Diretor”, os demais funcionários da escola não aparecem como sujeitos do processo, o que requer um aprofundamento do isso de fato quer exteriorizar.

A esse respeito se faz imprescindível repensar a organização do trabalho

pedagógico das escolas do campo, vislumbrando pensar o imbricamento entre o pensado e o feito, os tempos e calendários escolares, os princípios norteadores da escola, o lugar de cada sujeito no processo de construção de um projeto de campo que não passa obrigatoriamente pela escola, mas que tem nela um importante espaço de formação. Isso perpassa por uma gestão democrática do processo educativo, que compreenda que a escola sozinha não muda a sociedade, mas que pode contribuir para isso.

Mas Krawczyk nos chama a atenção acerca da gestão escolar. Enfatiza que,

[...] quando falamos de gestão da escola, não estamos pensando apenas em uma determinada organização e na racionalização do trabalho escolar para alcançar determinados resultados, ou seja, na produção institucional da escola. Referimo-nos também a uma renovação dos dispositivos de controle que garantam níveis mais altos de governabilidade. Em outras palavras, estamos nos referindo às relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar e ao caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional. As expectativas oficiais em relação às mudanças da gestão do sistema e da instituição escolar, para o conjunto de estratégias de desenvolvimento e governabilidade social e educacional, evidenciam as relações contidas na gestão escolar. (KRAWCZYK, 1999, p.117)

Para compreender a proposta de gestão escolar vivenciada é importante considerar tanto o que ela significa dentro da política educacional global do município quanto o seu conteúdo específico. (KRAWCZYK, 1999) Dessa forma, não somente pensar as relações de poder estabelecidas no âmbito da escola, mas se está contribuindo de fato para assegurar uma educação de qualidade comprometida com a superação das dificuldades encontradas pelos educandos e educadores no cotidiano da sala de aula e escola. Importante pensar sobre as condições do exercício da docência nas escolas do campo, a infra-estrutura, o material didático-pedagógico com o qual se trabalha, enfim, pensar as reais condições das escolas do campo e se estas estão a serviço das classes trabalhadoras, do povo camponês ou a serviço do sistema neoliberal excludente que intencionalmente viu e ainda continua vendo o campo como lugar de atraso, de “capiaus”, “bocós”, “jecas-tatus” etc, espaço no qual não precisa de investimento, pois está fadado à extinção provocada pelo agronegócio.

2 | CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O projeto de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia tem o compromisso ético de garantir a formação de educadores/as do campo para o exercício da docência em vários níveis de ensino da educação básica (educação infantil, series iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos) e ainda, de formar para a gestão de processos educativos (escolares e não-escolares).

Nesse sentido, está posto o desafio: o de assegurar o maior e melhor grau de conhecimento e de formação possível para que sejam alcançados os objetivos do curso e a correspondência das expectativas dos sujeitos que fazem o curso (docentes,

discentes) e das entidades parceiras (*PRONERA*, INCRA e Movimentos Sociais e Sindicais do campo).

O ponto chave do diagnóstico das concepções de “administrar e coordenar” foi a tomada de consciência que por mais politizada que a turma tivesse, a compreensão desses conceitos ou de seus significados para a participação dos sujeitos nos processos educativos do campo precisava ser revisitada no sentido de reelaboração dessa compreensão, do diálogo e das formas de agir no decorrer de um projeto educativo do campo e para o campo, em espaços escolares e não escolares.

Na medida em que a proposta de Educação do Campo avança na resistência contra a ordem social vigente, luta, também, pela edificação de uma escola que contribua com a formação integral do povo camponês, com o aquecimento do companheirismo, com a formação crítica e política dos sujeitos envolvidos no processo, avança também o compromisso dos/as educadores/as do campo com a educação do povo camponês e com os diversos processos educativos aí existentes.

Eis o contraponto das ações organizativas dos processos educativos do campo e sua relação com os sujeitos e participação – problematizar o proposto e o vivido, ou seja, inquietar-se, questionar as relações e formas com as quais os processos educativos, nos diferentes setores do campo, estão se desenvolvendo.

Importante se faz refletir nas distintas instâncias dos movimentos sociais é que a gestão escolar democrática vai além da participação dos sujeitos mais diretos que estão na escola, quero dizer que é necessário ação, participação efetiva da comunidade neste processo de gestão, contribuindo assim, para o crescimento do índice de aprendizagem nas escolas dos assentamentos e isso só acontece se trabalharmos coletivamente.

Assim como os movimentos sociais têm lutado e defendido um paradigma de campo, onde a concepção reducionista e mecânica nem da educação nem da gestão não mais se enquadram é preciso pensar a gestão da escola numa perspectiva cidadã, com visão holística, pois a verticalidade é incompatível com o modelo de campo proposto

Por fim, concluímos esse texto, mas não as reflexões acerca da gestão das escolas do campo, convencidas como os discentes do Curso de Pedagogia da Terra, que uma das alternativas para a superação de uma prática de gestão pautada no pressuposto unicamente técnico-administrativo, cujos valores são ainda os tayloristas e fordistas, visando a substituição por princípios e novas práticas participativas de administração são os movimentos sociais e o conjunto que o forma compreender que não basta ocupar a terra, lutar para conquistar escolas para as populações camponesas, imprescindível se faz lutar para garantir também a gestão da escola, desde a escolha de seus gestores até a participação nos diferentes espaços deliberativos da escola.

Na continuidade do debate acerca da gestão, o currículo do Curso de Pedagogia da Terra traz dois componentes curriculares que se propõem a investigar a gestão em distintos espaços educativos. Assim, ao término do sétimo semestre foi

encaminhado o desenvolvimento de um Estágio tendo como elemento articulador a pesquisa, objetivando investigar a gestão nos espaços escolares coletivamente, do qual extrairemos muitas outras reflexões, inquietações e provocações a serem (re) prensadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

BEZERRA NETO, L. **Sem Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. IN: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 14. ed. Campinas, SP: 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, L.F.O.; ROCHA, M.I.A. **Pedagogia da Terra**. Presença Pedagógica, v.12, p. 60-65, 2006. (Dicionário Crítico)

CARVALHO, L. F. O.; FERREIRA, M. J. L. **No cio da terra a formação de professores em movimento**: a Pedagogia da Terra em debate. In: Anais do I Encontro Internacional de Políticas Públicas e Formação de Professores da América Latina e do Caribe, 2006, Juiz de Fora-Minas Gerais: Produtora de Multimeios da UFJF, 2006.

CARVALHO, L.F.O; FERREIRA, M.J.L. **Programa de Disciplina**: Elaboração e Coordenação de Projetos I. Curso Pedagogia da Terra, Universidade do Estado da Bahia, V módulo, jan. 2007.

COLETIVO SETOR DE EDUCAÇÃO MST (org.). **Pedagogia da Terra**. Veranópolis, RS: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Ano II, n.6, dez.2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. IN: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. pp.23-32.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. IN: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. pp. 91-102.

HASS, C. A coordenação pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. IN: QUELUZ, A.(org.). **Interdisciplinaridade**. São Paulo: Pioneira, 2000.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli. (orgs). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar**: um campo minado: Análise das propostas de 11 municípios

brasileiros. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.67, pp. 112-149. ISSN 0101-7330.

MÈSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna (coord.). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: manual de operações. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2004.

MST. **Princípios da educação no MST**. Caderno de Educação, n.8, São Paulo: Coletivo Nacional de Educação, 1999.

MST. **Proposta Metodológica (PROMET)**. Curso Pedagogia da Terra/Turma Jacy Rocha, III Módulo, jan. 2006.

PARO Vítor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise N. MOREIRA, Telma M.; SANTOS, Clarice A. (coord.). **Referência para uma política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto do Curso Pedagogia da Terra**. Salvador, BA, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma Construção Possível. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

INSERÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NO ENSINO BÁSICO DA ZONA RURAL RELATO DE EXPERIÊNCIA

Everton Aparecido Moreira de Souza
Cremilson de Souza

RESUMO: Este relato apresenta a experiência da introdução do uso das tecnologias de informação e comunicação na Escola Estadual “Professor Fenízio Marchini”, que fica na zona rural da cidade de Itapira - SP. Os objetivos de se usar as TICs eram: ensinar aos alunos do Ensino Médio como é que se elabora trabalhos escolares nos padrões que são exigidos pela ABNT e de um certo modo já fazer com que eles tivessem contato com o universo acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: normas, trabalho escolar, informática, inserção.

ABSTRACT: This report presents the experience of introducing the use of information and communication technologies in the State School “Professor Fenízio Marchini”, which is in the rural area of Itapira. The goals of using ICTs were: to teach the students of High School how to prepare school work in the standards that are required by the ABNT and in a way already have them have contact with the academic universe.

KEYWORDS: ABNT norms, school work, informatics, insertion.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil nos ensina que por muito tempo a educação foi um privilégio de poucos (FERREIRA Jr., 2010). A democratização do ensino só veio a ocorrer de fato no fim do século XX (SAVIANI, 2011). Com efeito, num contexto em que estudar sempre foi uma prerrogativa das castas “sagradas”, muitos ficaram de fora desse processo formativo. Tanto moradores de perímetros urbanos, bem como das zonas rurais. Nesse sentido, não há como negar que entre o povo da zona rural a educação tenha sido mais negada do que aos que moram nas cidades. E é com base nessa exclusão educacional que vem se estabelecendo cada vez mais os estudos sobre a “educação no campo”.

Conforme nos orienta o Ministério da Educação (CHAMUSCA, 2007, p. 13) é fundamental que rompamos urgentemente com a visão urbanocêntrica “na qual o campo é visto como local de atraso”. E um meio extremamente eficaz de nos desfazermos desse paradigma é através da prática docente engajada. Em outras palavras, é salutar que os professores, atores fundamentais do processo de ensino, assumam o protagonismo de levar aos alunos do campo uma educação que seja atual e revolucionária.

Com base nesse pensamento, vamos aqui

relatar uma experiência que tivemos com os alunos da zona rural. A nossa experiência baseou-se na introdução do trabalho acadêmico, seguindo as normas técnicas da ABNT, para os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual “Professor Fenício Marchini”. Veremos que muitas vezes não são necessários grandes feitos para que a educação seja algo transformador e atraente na vida dos jovens. Projetos simples, mas bem elaborados e planejados, são meios eficazes de potencializar cada vez mais uma esfera da educação que sempre se viu marginalizada.

O USO DA TECNOLOGIA NO CAMPO E O TRABALHO ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No ano letivo de 2015, no fim do primeiro bimestre, os alunos do primeiro e segundo ano do Ensino Médio entregaram os trabalhos que foram pedidos para a obtenção de notas na disciplina de Filosofia. Constatou-se, com a entrega desses trabalhos, que os mesmos eram elaborados com muito capricho por parte dos alunos. Tudo era feito à mão. As capas dos trabalhos eram o que mais chamavam a atenção. Eram muito bem elaboradas, pintadas e desenhadas. Toda a criatividade dos alunos podia ser admirada nessas capas. Com a devolutiva dos trabalhos, foi comentado com os alunos sobre como são os trabalhos nas faculdades e universidade, enfim, dos cursos superiores. Explicamos que, através da uniformização mediante as regras da ABNT, em todo o território nacional os alunos dos cursos superiores seguem os mesmos critérios para a elaboração de seus trabalhos.

Como muitos tinham o desejo de, após terminado o Ensino Médio, entrarem num curso superior, surgiu então, por iniciativa e pedido dos alunos, a vontade de quererem aprender mais sobre as normas da ABNT para os trabalhos escolares. Sobre os anseios e necessidades dos alunos das zonas rurais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 28, é enfática ao dizer que precisamos adaptar “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 2016). Ora, o interesse dos alunos, como já citado acima, era de aprender as normas técnicas. Cabia, então, a nós professores viabilizar essa demanda dos alunos. E o cumprimento dessa tarefa já em si era desafiador, uma vez que dos 92 alunos envolvidos nesse projeto, apenas 10 tinham computador em casa.

Todavia, mesmo tendo encontrado esse obstáculo de os alunos não terem em casa o computador, a escola, graças ao Programa “Acessa Escola” tem 12 computadores disponíveis para pesquisa e elaboração de atividades. Fizemos então uma programação junto à coordenação pedagógica da escola e elaboramos um calendário para utilização da sala de informática. Uma vez por semana, por cerca de dois meses, foi ensinado aos alunos os fundamentos básicos do programa de digitação de texto, o Word. Como os computadores eram poucos e os alunos muitos, vimos por bem passar toda a fundamentação teórica de utilização do Word e de como

formatar os trabalhos segundo as normas da ABNT utilizando uma apresentação em data show. Assim, tendo dado todo o subsídio teórico aos alunos, passamos à prática. As turmas foram divididas e no prazo estipulado todos tiveram a oportunidade de elaborar seus trabalhos, na escola mesmo e sempre com supervisão do professor, seguindo os padrões técnicos da ABNT.

Os alunos conseguiram confeccionar seus trabalhos e os salvaram nos arquivos dos computadores da escola. O próximo passo era a entrega dos trabalhos. Dos 92 alunos, apenas dois tinham impressora em casa, sendo que só uma funcionava de fato. A escola, por racionamento financeiro do Governo Paulista, não tinha verba para comprar tinta de impressão e muito menos folhas para todos esses alunos imprimirem seus trabalhos. Para mais de 50% dos alunos, que moravam em zonas de difícil acesso, a impressora mais próxima, que ficava no centro da cidade, estava a pelo menos 15 quilômetros de distância de suas residências. Foi assim que os alunos se uniram e decidiram que apenas dois deles, que tivessem mais condições de locomoção, iriam ao centro fazer a impressão de todos os arquivos. E dinheiro para isso? Eles mesmos juntaram cerca de 0,40 centavos, per capita, para poderem ver seus trabalhos totalmente concretizados.

Essa atitude dos jovens de levarem até as últimas consequências uma ideia que partiu deles mesmos é a prova cabal de que o jovem tem plenas condições de ser protagonista na escola e na sociedade. Ele não precisa ser um mero expectador, mas pode sim ser agente ativo. Basta orientá-lo, incentivá-lo. Sobre essa questão da atuação do jovem, Costa (2001) é claro: “o termo protagonismo juvenil, enquanto modalidade de ação, é a criação de espaços e condições capazes de **possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso**” (grifo nosso).

Em suma, esse trabalho com os alunos da zona rural deixou-nos evidente que o campo não deve de modo algum ser visto como sinônimo de anacrônico. Ao contrário, dadas as mesmas condições os jovens que não são da parte urbana da cidade podem mostrar que são extremamente capazes de executar qualquer tarefa que lhes forem pedidas, mesmo que envolva tecnologia e ainda sim que essa tecnologia lhes seja parca.

CONCLUSÃO

A intenção do projeto, inicialmente, era só de mostrar e ensinar aos jovens como é que se faz os trabalhos escolares seguindo as normas técnicas da ABNT. Não tínhamos condições de exigir que eles usassem esse padrão aprendido em todos os trabalhos e de todas as disciplinas. Seria inviável. Contudo, o professor da disciplina de Filosofia, que ensinou e acompanhou o projeto, propôs um acordo com os alunos de que esse modelo de trabalho sempre pudesse ser entregue para essa disciplina. Propôs-se isso, e os alunos entenderam perfeitamente, pois a ausência de prática

acarreta em esquecimento. Eles aceitaram o acordo e durante os anos de 2015 e 2016 todos os trabalhos da disciplina de filosofia foram entregues seguindo as normas técnicas da ABNT. Ou seja, uma escola com alunos de zona rural, mas devido ao seu engajamento no aprendizado já era, em espírito, de universitários urbanos. Cada vez mais as tecnologias e novas metodologias precisam ser levadas à zona rural. É urgente romper com o preconceito que ainda existe com essas escolas e com esses alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 12. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2016.

CHAMUSCA, Adelaide et al. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://red-ler.org/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

COSTA, A.C.G. **A presença da Pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2 ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

Maria Lúcia Anunciação Martins

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

Juliana Gonçalves dos Santos

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Salvador-Ba.

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

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

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

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

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

the curriculum contextualized to the reality of the field.

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

1 | INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Discutindo sobre currículo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Discutindo caminhos e perspectivas da educação do campo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, Caldart (2003), salienta:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 | OBJETIVOS

GERAL:

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

ESPECÍFICOS:

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

4 | METODOLOGIA

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

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

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

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

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

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

5 | DESENVOLVIMENTO

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

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

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

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

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

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

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

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

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

quanto à construção e implementação do currículo contextualizado.

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

subsídio. Brasília, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Matheus Casimiro Soares Ferreira

Universidade Federal do Maranhão – UFMA,
Curso de Licenciatura em Educação do Campo –
Ciências Agrárias.
Bacabal – Maranhão

Lucas Casimiro Soares Ferreira

Universidade Federal do Maranhão – UFMA,
Curso de Licenciatura em Educação do Campo –
Ciências Agrárias.
Bacabal – Maranhão

Meubles Borges Júnior

Universidade Federal do Maranhão – UFMA,
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Educação do Campo.
Bacabal – Maranhão

RESUMO: Este trabalho enfatiza a importância da pedagogia da alternância para as comunidades camponesas. Apresenta um breve histórico do método pedagógico da alternância, suas origens e características. São explanadas as contribuições educativas da junção da perspectiva da Educação do Campo associada à pedagogia da alternância, no sentido de promover uma educação integral e de qualidade, baseada no contexto de existência cultural e social dos camponeses. Assim, o trabalho foi construído a partir de um estudo teórico que se embasou em referenciais sobre histórico e funcionalidade da pedagogia

da alternância, buscando demonstrar sua importância na efetivação de uma educação do campo para os sujeitos do campo. Desse modo, o trabalho tem como objetivo contribuir com as discussões sobre a pedagogia da alternância como metodologia adequada à realidade do jovem camponês, enfatizando as ações que são realizadas pela articulação dos tempos/ espaços (TC e TE) vividos e vivenciados nas escolas que a legitimam.

THE IMPORTANCE OF THE PEDAGOGY OF ALTERNATION AS A PEDAGOGICAL ALTERNATIVE FOR THE EDUCATION OF THE FIELD

ABSTRACT: This work emphasizes the importance of the pedagogy of the alternation for the peasant communities. It presents a brief history of the pedagogical method of alternation, its origins and characteristics. The educational contributions of the field education perspective, coupled with the pedagogy of alternation, are explained in order to promote integral and quality education, based on the context of the peasants' cultural and social existence. Thus, the study was based on a theoretical study that was based on references on the history and functionality of the pedagogy of alternation, seeking to demonstrate its importance in the implementation of an education of the field for

the subjects of the field. In this way, the work aims to contribute to the discussions about the pedagogy of alternation as a methodology appropriate to the young peasant reality, emphasizing the actions that are performed by the articulation of the times / spaces (TC and TE) lived and experienced in the schools that the legitimize.

KEYWORDS: Pedagogical alternation; Integral Training; Education.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente tem-se evidenciado que o campo enquanto território carrega diversas problemáticas, destacando-se o descaso com que a educação foi tratada ao longo do tempo. A pedagogia da alternância então, surge como uma forma de tentar resolver o problema da escola rural, tendo seu início ainda na França, por volta da década de trinta, mas especificamente no ano de 1935. Uma de suas características é a valorização da identidade e dos valores culturais dos camponeses, sendo esta criada pelos próprios sujeitos que dela mais necessitam, como dizia Paulo Freire. Essa metodologia surge da necessidade e da importância de uma escola pautada na cultura camponesa, reconhecendo que os moradores do campo são portadores de direitos, saberes e culturas próprias.

Nessa perspectiva, a pedagogia da alternância ao considerar o contexto em que está inserida, possibilita aos sujeitos envolvidos em seus processos de formação a articulação dialética entre Tempos escolares e Tempos comunidades/familiares, assim classificados nas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, Centros de Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs e Casas Familiares Rurais – CFRs. Estes tempos formativos, possibilitam aos camponeses estudarem e trabalharem, sem prejuízo para a realização das duas atividades, ou melhor, fazendo com que estes tempos e espaços formativos se completem e construam um processo de formação integral para os sujeitos envolvidos.

Já que se trata de uma discussão teórica sobre a pedagogia da alternância, este trabalho foi elaborado a partir de uma análise teórica de cunho bibliográfico e documental. Desse modo, coloca-se em destaque a historicidade da pedagogia da alternância, a forma em que esta nasce buscando solucionar o problema da escola rural e apresenta a importância da escola do campo trabalhar sua pedagogia na alternância dos espaços, em tempo comunidade – TC e tempo escola – TE, fazendo a junção das ações pedagógicas na alternância desses tempos/espaços vivenciados pelos alunos.

Nessa perspectiva, se evidencia, a contribuição das ações proporcionadas pela utilização da pedagogia da alternância para o desenvolvimento do campo enquanto território de vida. Assim sendo, têm como objetivo, contribuir com as discussões sobre a pedagogia da alternância como metodologia adequada à realidade do jovem camponês, enfatizando as ações que são realizadas pela articulação dos tempos/ espaços (TC e TE) vividos e vivenciados nessas escolas que a legitimam.

2 | BREVE HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Segundo Silva (2012), na época de criação da pedagogia da alternância a França se encontrava em um período entre as duas grandes guerras mundiais, uma situação muito difícil, na qual o desafio básico, complexo e fundamental, era a reconstrução econômica e social da sociedade. O contexto agrário como muito observado na história das sociedades, também passava por um processo de total abandono. Seguindo a mesma tendência mundial da época, o Estado francês colocava em destaque uma educação urbanista, deixando de lado os aspectos da vida dos camponeses (SILVA, 2012).

Nessa perspectiva, a pedagogia da alternância tem seu nascimento em um contexto de questionamentos, problemáticas e dificuldades, mas também de resistências. Destaca-se a situação que representaria historicamente a fundação desta alternativa pedagogia quando, na França na década de 30, o filho de um camponês perde o interesse por uma escola que desvalorizava a origem dos povos do campo (NAWROSKI, 2012). Nesse sentido, o surgimento desta pedagogia está intimamente atrelado às críticas decorrentes das precárias condições de vida e educação que eram oferecidas aos camponeses (NOSELLA, 2014). Logo, a pedagogia da alternância surgiu como uma possibilidade de criar um novo formato de escola que atendesse às especificidades do ambiente rural.

Seguindo-se as problemáticas decorrentes da situação francesa, especificamente a educacional, os filhos dos agricultores tinham que optar entre continuar os estudos ou interromper o processo de escolarização. Continuar os estudos significaria sair do meio rural pela falta de escolas, se direcionando para a zona urbana, perdendo seus vínculos com a terra, família e a cultura camponesa. Por outro lado, interromper o processo de escolarização garantiria que continuassem junto com suas famílias em atividades agrícolas (SILVA, 2012).

Ressalta-se ainda outra pertinente implicação à discursão. O fato das famílias necessitarem da presença dos jovens na realização de suas atividades agrícolas para garantirem sua sobrevivência. Pouquíssimas eram as famílias que detinham condições para manter seus filhos em escolas no meio urbano, pois necessitavam garantir outras condições na zona urbana como por exemplo, a moradia (SILVA, 2012). Configurava-se assim, um quadro de empecilhos e dificuldades para a continuidade do processo de escolarização dos jovens camponeses no território francês, naquele período.

As situações apresentadas, contribuíam para a consolidação de um movimento crescente de êxodo rural, associado às precárias condições de vida dos camponeses, ao direcionamento da educação aos setores industriais e, de modo geral, da cidade sobre o campo (VERGUTZ, 2012). Todo esse contexto, contribuía com o aumento crescente do desânimo dos jovens camponeses por uma pedagogia urbanista, que não os valorizava e não os considerava em seu contexto concreto de existência, o Campo e suas múltiplas relações.

No entanto, é no decorrer dessa situação emblemática que se originou uma nova alternativa pedagógica, que daria condições aos camponeses de estudarem e trabalharem para a manutenção de suas condições materiais de existência, ao mesmo tempo, também possibilitaria a valorização de suas especificidades territoriais, econômicas e culturais (TRINDADE, 2011). Dessa forma, ao ser construída a partir da busca de soluções para o enfrentamento das problemáticas vivenciadas pela população do campo, a pedagogia da alternância, se consolidou como uma oportunidade de construção de uma pedagogia embasada em princípios que consideravam a sistemática de trabalho da zona rural e a contextualização de seu cotidiano.

Gimonet (2007), afirma que os atores que iniciaram a fundação deste método pedagógico, inovador para a época, estavam preocupados com o futuro que teriam os seus filhos, os quais eram jovens camponeses. Em virtude desta preocupação, um grupo de pessoas, destacando-se como atores principais o padre Granereau da igreja católica francesa, o agricultor Jean Peyrat e o jovem camponês Yves Peyrat, dão início a Pedagogia da Alternância em 21 de novembro de 1935 (GIMONET, 2007; MARIRRODRIGA, 2010).

Essa metodologia buscava a construção de uma formação integral através de uma escola que reconhecesse os valores dos camponeses e do seu território de existência, o “Campo”, sendo capaz de manter estes sujeitos em suas origens (NAWROSKI, 2012). Com o decorrer do tempo e com a construção de bases para a efetivação da pedagogia da alternância, segundo Trindade (2011, p. 260) foi fundada a primeira “Maisons Familiales Rurales na comunidade rural Sérignac-Péboudou, em Lot-et-Garone, no sudoeste da França” que utilizava da pedagogia da alternância como metodologia para a formação dos filhos das famílias camponesas.

Segundo Ribeiro (2008), a partir do ano de 1945, ocorreu um processo de expansão da pedagogia da alternância e das suas experiências de formação para a África, Europa e Oceania. Somente em 1969, através do trabalho do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, ela chega ao território brasileiro (TEIXEIRA, 2008; RIBEIRO, 2008; NOSELLA, 2014). Pelo período histórico em que se situa a sua chegada, observa-se que é implantada no Brasil, em pleno regime militar. Moro *et al.* (2007), esclarecem que nesse período as políticas públicas eram direcionadas ao setor de mercado externo, produção agropecuária em larga escala e implementação de tecnologias no campo, tendo incidência direta sobre o uso da mão-de-obra humana nesse território, contribuindo com o êxodo dos camponeses para a zona urbana.

3 | ESTRATÉGIA DE TEMPOS FORMATIVOS DISTINTOS EM CONSONÂNCIA COM A REALIDADE DOS POVOS DO CAMPO

Os povos do campo evidenciam cotidianamente dinâmicas, dificuldades, processos e problemas oriundos de seu território, sendo necessária a consideração de suas especificidades também no campo educacional. Estas diferenciações existem em diversos casos, em razão da necessidade da realização de atividades que são fundamentais à própria manutenção das condições materiais de existência, ou seja, a sobrevivência dos camponeses em suas origens. Ribeiro (2008) afirma que a pedagogia da alternância pode apresentar um significado que conduz ao caminho de viabilização da inter-relação entre o processo de escolarização e o trabalho produtivo dos camponeses. Dessa forma, se efetiva também como uma importante ferramenta de resistência dos camponeses em suas origens (OLIVEIRA, 2011).

Nesse sentido, a pedagogia da alternância foi pensada e fundamentada, ainda em seu processo de elaboração, de acordo com as dinâmicas específicas do território camponês, assim como dos povos que o compõem. Segundo Silva (2012), considera-se que esta alternativa pedagógica, antes mesmo de ser um simples problema que se restringe ao campo pedagógico, é um problema social, político e econômico, visto a própria razão pela qual se fundamenta. Ela é sem dúvida, uma pedagogia que foi criada não para estar alheia ao contexto em que está inserida, nem para ele, mas com ele, buscando melhorá-lo e transformá-lo ao mesmo tempo em que considera suas especificidades para isto.

Oliveira (2011) e Moro *et al.* (2007) afirmam que a metodologia pedagógica da alternância, foi historicamente constituída para abranger os processos decorrentes da realidade do campo. A luta por uma educação que valorize, metodologicamente, a vida no campo, a identidade e os valores culturais dos camponeses, misturando, compartilhando e qualificando os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, assume importante significado para as suas realidades (OLIVEIRA, 2011).

A fundamentação desta metodologia pedagógica evidencia a preocupação em construir uma educação que ultrapasse o espaço da escola, ao mesmo tempo em que é pensada em concordância com as especificidades dos povos do campo. Nesse entendimento, objetiva desenvolver e melhorar o território rural, valorizando os saberes culturais de vivência na formação educacional dos sujeitos camponeses, possibilitando a aplicação dos conhecimentos científicos apreendidos na escola nos processos cotidianos de sua vida, tendo em vista, a melhorá-los cada dia mais (MORO *et al.*, 2007).

Através dessa construção pedagógica e dialética de formação do saber, são considerados as particularidades e o desenvolvimento de um território específico, pois além de considerar a “profissionalização em atividades agrícolas busca-se atender às particularidades psicossociais dos adolescentes, e também, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região” (TEIXEIRA, 2008, p. 229).

A pedagogia da alternância, nesse sentido, contribui “para o desenvolvimento rural mediante a produção familiar economicamente viável, de baixo impacto ambiental, socialmente justa e solidária” (SOUZA, 2010, p. 65). Destaca-se, que as escolas que legitimam a pedagogia da alternância, se articulam em associações agrupando-se conjuntamente com o objetivo de promover o desenvolvimento do território camponês (MORO *et al.*, 2007). Assim, além de construir uma articulação dialética entre o trabalho produtivo e o ensino formal, propicia uma formação humanística para os sujeitos camponeses em seus processos de formação que se realizam entre o ambiente escolar e o comunitário ou familiar (RIBEIRO, 2008).

A pedagogia da alternância funciona em dois tempos e espaços distintos, porém complementares, se dividindo em Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC (RIBEIRO, 2008; NOSELLA, 2014). O TE consiste em períodos intensos de formação ocorridos na instituição de ensino. Já o TC ocorre em momentos de formação desenvolvidos no interior das comunidades e nas relações familiares em que os discentes estão inseridos (TRINDADE, 2011).

Essa alternância de tempos TE-TC, possibilita ao camponês estudar e trabalhar para manter suas condições materiais de existência. Nesse entendimento, o processo de ensino-aprendizagem parte da experiência e da realidade concreta dos educandos (MORO *et al.*, 2007). É neste sentido que Teixeira (2008, p.229) afirma:

A pedagogia da alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio sócio profissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos estudantes (TEIXEIRA, 2008, p. 229).

Ao se organizar em TE-TC, a pedagogia da alternância realiza conjuntamente a práxis social, vinculando teoria e prática nas atividades formativas (RIBEIRO, 2008). Segundo Moro *et al.* (2007), isso se dá porque o aluno volta para o ambiente sócio profissional: família\comunidade\território e realiza experiências de pesquisas e aplicação de conhecimentos que se inter-relacionam, ou mesmo, confrontam os conhecimentos científicos (saberes teóricos e práticos) com os conhecimentos populares (saberes teóricos e práticos). Dessa forma, se constrói um processo de ensino-aprendizagem que busca a integralidade da formação.

[...] de volta ao convívio com a família, o estudante realiza as atividades próprias da unidade produtiva trocando experiências e fazendo a associação do conhecimento científico com o conhecimento popular, de forma que a construção de conhecimentos ocorra em ambientes alternados (NAWROSKI, 2012, p. 09).

No entanto, a vinculação dos conhecimentos não é a única perspectiva trabalhada pela pedagogia da alternância. Begnami (2011) analisa que a função deste sistema educativo não é apenas a realização da vinculação do conhecimento teórico, adquirido na instituição de formação, e a aplicação prática do mesmo, em junção com

os conhecimentos populares das experiências concretas dos indivíduos em formação, quando diz que:

A alternância não se reduz ao simples alternar físico de tempos e espaços: tempo e espaço escolar x tempo e espaço socioprofissional. Ela cria e se recria a partir de um mundo complexo de relações. Ela diversifica os papéis educativos, produz uma partilha dos saberes e do poder na educação, por meio da associação e a participação das famílias e dos parceiros, revoluciona os espaços e tempos educativos, pela sucessão dos momentos escolares e sócio profissionais e ao mesmo tempo se apresenta como uma pedagogia incompleta e em construção permanente (BEGNAMI, 2011, p. 18).

Como pôde ser observado, essa pedagogia nasce como forma de superação às precárias condições de existência e educação dos camponeses, por essa razão, tem grande importância para os sujeitos do campo. Moro *et al.* (2007), afirmam que a pedagogia da alternância assume um papel de destaque pela idealização de uma educação vinculada à realidade dos camponeses, permitindo aos jovens e adultos a não privação de seus costumes, força de trabalho e liberdade de expressão, facilitando a integração entre a escola e o trabalho cotidiano da família dos alunos.

Oliveira (2011) afirma que a mesma, é uma forma de educar que não separa o mundo da escola do universo do trabalho, da família e da comunidade, pois se estabelece de maneira dialética. Logo, a pedagogia da alternância realiza-se através de uma inter-relação dialética que constrói a formação dos povos do campo (TRINDADE, 2011).

A realização das atividades denominadas sócio profissionais, que em grande parte se aproximam das “atividades agrícolas” ou de “militância nos movimentos sociais”, são efetivadas de forma conjunta com os processos de formação escolar, sem prejuízo para as duas partes envolvidas. Assim, efetiva-se uma formação integral para os sujeitos do campo, construído novas relações no território e abordando ainda, uma formação humana que lhes dê condições de emancipação:

A pedagogia da alternância tem como finalidade a formação integral dos educandos numa perspectiva emancipatória, baseada nos valores da solidariedade, da humildade, do compromisso, do trabalho coletivo e o cuidado com o outro e com as coisas; e o desenvolvimento sustentável, do meio onde as famílias vivem, propondo a organização social, política e econômica (OLIVEIRA, 2011, p. 61).

4 | FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A pedagogia da alternância e a Educação do Campo são pensadas de maneira conjunta, tendo por principal objetivo romper com todo o tradicionalismo e ações verticalizadas da Educação Rural. Sendo então, a Educação do Campo um conceito educacional voltado para a população camponesa, é pensada de forma a ultrapassar a escola enquanto instituição que se encontra o saber sistematizado, ou mesmo, a sua própria pedagogia. Utiliza-se uma metodologia diferenciada e adequada ao

contexto que está inserida, a alternância, para justamente fazer o movimento que constrói a educação dos sujeitos envolvidos em tempos e espaços distintos. Neste sentido Mészáros (2008, p. 09-10) observa que “a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo”.

Para contribuir com o debate sobre a educação tradicional e a educação do campo nos moldes da pedagogia da alternância, Saviani (1984, p. 02) afirma que na educação tradicional: “A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”, ou mesmo nas palavras de Nosella (2014), a escola desde a sua fundação foi colocada em direcionamento ao trabalho intelectual.

Dentro desse debate, pode-se destacar a afirmação de Saviani quando se refere à significância da escola, pois a metodologia da pedagogia da alternância, ao conciliar-se com a educação do campo, constrói escolas diferenciadas, as chamadas EFAs, CEFFAs e CFRs, que desde a França vem construindo um novo conceito de escola e educação.

Entende-se que a escola, na perspectiva da educação do campo em junção com a pedagogia da alternância, amplia a sua dimensão, nos fazendo rever nossas práticas sociais, quando se refere à apresentação como indivíduos construtores de alternativas que podem influenciar nos processos sociais desta sociedade, a partir da educação (OLIVEIRA, 2011). Assim, a educação que é efetuada dentro dessa pedagogia estabelecida junto à educação do campo, para dar uma educação diferenciada de qualidade e libertadora, trabalha também a formação política dos sujeitos, a partir de uma formação integral, como é enfocada na afirmação de Mészáros (2008, p. 12): “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”.

Estas unidades formativas, em contraposição a um modelo de escola mistificado, trazem na sua essência uma diferenciação, a necessária consideração dos conhecimentos acumulados pelo indivíduo. Diferencia-se ainda, na sua própria estrutura. Segundo Begnami (2011), a associação que rege uma destas unidades de formação é diferente das escolas públicas tradicionais, visto que, a composição da mesma não é limitada ao ambiente escolar, pois possibilita também, à participação de pessoas simpatizantes, egressos, entidades e familiares.

Estas instituições de ensino enfocam, além de tudo, os conhecimentos acumulados, ao considerar as experiências concretas da vida dos estudantes (TEIXEIRA, 2008). Nessa perspectiva, que se direciona a função social da escola ao contribuir para a organização dos territórios campestres, ao passo em que possibilita também a participação popular de forma mais ativa (OLIVEIRA, 2011).

É nesse viés que estas escolas contribuem para o desenvolvimento da zona rural, assim como também para os sujeitos que a compõem, ao considerar as

especificidades destes e do território. Cavalcanti (2011), afirma que a própria garantia da educação para os sujeitos do campo exige a construção e reconhecimento de condições específicas, como estrutura diferenciada de tempos escolares, conteúdos e metodologias. Nesse entendimento, essas unidades de formação familiar apresentam ainda uma outra diferenciação, a contínua e necessária participação familiar na construção da educação do campo (OLIVEIRA, 2011).

Nosella (2014, p. 30) evidencia que estas unidades de formação familiar partem de princípios básicos. Assim como os cita em seu livro “Origens da pedagogia da alternância no Brasil”, aqui referenciado:

1. Responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. Articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. Alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (NOSELLA, 2014, p. 30).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância nasce como uma metodologia diferenciada e adequada à realidade do território camponês. Em junção com a Educação do Campo contribui para o desenvolvimento sustentável e educacional, gerando qualidade de vida para o campo enquanto território de vida, ao mesmo tempo em que possibilita ao camponês estudar e trabalhar para manter sua sobrevivência.

A pedagogia da alternância é uma estratégia educativa adequada à realidade de um contexto concreto e composto de inúmeras relações e interações: o campo e os sujeitos que o compõem. Nascida na França busca realizar com efetividade os princípios que foram gestados pelos seus fundadores. Pois, observa-se também que a mesma, em conjunto com uma proposta de educação diferenciada para a zona rural, forma um processo de preservação dos saberes, dos ambientes envolvidos, das experiências de produção de existência (produção de alimentos e resistência contra as forças opressoras) dos sujeitos, produzindo uma educação de qualidade em seus territórios de existência.

O homem do campo na sua labuta em permanecer na terra tem descoberto que o acesso ao conhecimento é, sem dúvida, um instrumento de resistência fundamental. Entretanto, a obtenção desse conhecimento necessário para sua permanência no campo perpassa a busca por uma educação de qualidade, que respeite a população camponesa em seu contexto social e cultural. Assim, a pedagogia da alternância, fundada pelos próprios oprimidos, lhes dá condições de estudar e trabalhar para manterem suas próprias condições de existência, gerando então, possibilidades de permanecerem e viverem nas e das suas origens históricas e culturais.

REFERÊNCIAS

- BEGNAMI J. B. **Sistematização do plano nacional de formação das famílias e do curso de formação de lideranças de organizações rurais - curso flor - formalizados pelos centros educativos familiares de formação em alternância no Brasil**. Brasília, DF, outubro de 2011.
- CAVALCANTI, C. R. **A educação do campo sob a ótica dos direitos humanos**. São Luís: EDUFMA, 2011.
- GUINE, M. E. A.; PIRES, A. J. O contexto social, a organização escolar e a prática docente em escola de assentamento. Ed. 6, Ano: 2008 Revista Eletrônica Lato Sensu – UNICENTRO, ISSN: 1980-6116.
- GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MARIRRODRIGA, R. G. Os CEFFA, uma iniciativa das famílias rurais: A primeira experiência de CEFFA no mundo. In: MARIRRODRIGA, R. G.; CALVÓ, P. P. **Formação em alternância e desenvolvimento local: O movimento educativo dos CEFFAs no mundo**. Belo Horizonte: O lutador, 2010. AIDEFA p. 59-105.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORO, S. M. L.; LOPES, F. S.; MORO, I. L.; SANTOS, C. S.; JESUS, J. J. Pedagogia da alternância e escola família agrícola: proposta para promoção e o desenvolvimento rural. In: Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e Encontro Latino Americano de Pós Graduação, 11., 2012, Paraíba. **Anais...** Paraíba: Universidade do Vale do Paraíba, 2007, p. 3117-3120. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/epg/EPG00039_05O.pdf. Acesso em: 07/02/2016.
- NAWROSKI, A. Aproximações da pedagogia da alternância com a escola nova. In: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2012. p. 1-14.
- NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2014.
- OLIVEIRA, G. G. A pedagogia da alternância na escola família agrícola de pinheiros – ES: os processos de territorialização desterritorialização e reterritorialização do campesinato e a relação campo – cidade. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2011. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/monocegeo/monografia_gutemberg.pdf. Acesso em: 02/12/2017.
- RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Vol. 34, Núm. 1, enero-abril, 2008, p. 27-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a03v34n1.pdf>. Acesso em: 13/10/2016.
- ROCHA, H. O. **A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais**. São Luís: EDUFMA, 2011.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. Comunicação apresentada na Mesa-Redonda sobre a “Natureza e Especificidade da Educação”, INEP Brasília, 1984. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em: 10/02/2016.
- SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias**. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- SOUZA, João Batista (2010). O Papel das Escolas Família Agrícola (EFA) no Desenvolvimento de Alternativas Agrícolas em Mato Grosso do Sul: o caso da escola Família agrícola de Itaquirai (EFAITAQ). Dissertação (Geografia). Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>. Acesso em: 13/10/2016.

TRINDADE, D. R. A alternância como elo articulador na formação de educadores e educadoras do campo. **CADERNOS CERU**, série 2, v. 22, n. 1, junho de 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/29475/31334>. Acesso em: 07/07/2016.

VERGUTZ, C. L. B. O caminho da aprendizagem na pedagogia da alternância e o sujeito alternante. In: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2012. p. 118. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3216/67>. Acesso em: 10/02/2016.

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

Maiane Alves Machado

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia/
Campus XVI-Irecê-Bahia

Maria Dorath Bento Sodré

Professora/Doutora na Universidade do Estado da
Bahia/Campus XVI-Irecê-Bahia

RESUMO: A discussão deste artigo é sobre os desafios para a oferta do ensino nas classes multisseriadas no município de Presidente Dutra – Bahia. É um recorte do projeto de pesquisa de trabalho de conclusão de curso sobre “os desafios e as estratégias do trabalho pedagógico em classes multisseriadas nas escolas do campo no município de Presidente Dutra – Bahia”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com levantamento de dados com entrevista e análise documental. Essa discussão temática tem como base teórica os autores: Arroyo (2011), Caldart (2002) e Molina (2011), que trazem uma discussão referente à Educação do Campo. Encontra-se dividido em duas partes, apresentação da referência conceitual de Educação do Campo e as classes multisseriadas no contexto educacional brasileiro; e discussão sobre o local de pesquisa: as Escolas multisseriadas no município de Presidente Dutra – Bahia e, discussão sobre o desafio para permanência das classes multisseriadas neste município.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, Classes Multisseriadas, Política Pública

THE CHALLENGES FOR THE OFFER OF EDUCATION IN THE MULTI-SIZED CLASSES IN THE MUNICIPALITY OF PRESIDENT DUTRA-BAHIA

ABSTRACT: The discussion of this article is about the challenges for the provision of teaching in the multisite classes in the municipality of Presidente Dutra - Bahia. It is a cut from the course completion research project on “the challenges and strategies of pedagogical work in multisite classes in rural schools in the municipality of Presidente Dutra - Bahia”. This is a qualitative research with data collection with interview and documentary analysis. This thematic discussion has as its theoretical basis the authors: Arroyo (2011), Caldart (2002) and Molina (2011), who bring a discussion regarding Field Education. It is divided in two parts, presentation of the conceptual reference of Education of the Field and the classes multisseriados in the Brazilian educational context; and discussion about the research site: the Multisseriados Schools in the municipality of Presidente Dutra - Bahia and, discussion about the challenge for permanence of the multisseriados classes in this municipality.

KEYWORDS: Field Education, Multiseriate Classes, Public Politic

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo faz uma discussão sobre os desafios para a oferta do ensino nas classes multisseriadas no município de Presidente Dutra – Bahia. É um recorte do projeto de pesquisa do trabalho de conclusão de curso sobre “os desafios e as estratégias do trabalho pedagógico em classes multisseriadas nas escolas do campo no município de Presidente Dutra – Bahia”.

Classes multisseriadas é a organização em uma única sala de estudantes em diversas séries com uma/um professor/a. Essa disposição organizacional é discutida por estudiosos e envolvidos na educação, seja considerando como resquícios a serem superados, como atraso do campo e, como uma realidade inerente ao contexto do campo. É sob essa última perspectiva, citada, que esta pesquisa se vincula a partir do projeto da Educação do e no Campo.

As classes multisseriadas são consideradas a partir da discussão da Educação do e no Campo que reconhece multisseriado como inerente às condições do campo e, não como um problema que vai desaparecer, conforme foi entendido pela Educação Rural e a ideia corrente na sociedade. Essa discussão temática tem como base teórica os seguintes autores: Arroyo (2011), Caldart (2002) e Molina (2011), que trazem uma discussão na qual concebem a Educação do Campo como um projeto dos sujeitos do campo e, eles poderem pensar as condições atuais da oferta e, funcionamento da educação bem como suas possibilidade de repensar a concepção da educação escolar no campo.

A vivência prática em turmas multisseriadas no campo motivou nesta proposta de pesquisa, pois fui alfabetizada em classe multisseriada e hoje trabalho na mesma escola também, com classe multisseriada, desde 2009. Desta vivência reconheço as dificuldades das condições para o ensino e aprendizagem, e os seguidos esforços dos professores, isolados, procurando construir o processo educativo desses estudantes em turmas de múltiplas e duras realidades. Vemos nesse dia a dia que os povos do campo ainda não são prioridade do sistema político do país.

Os povos que vivem e sobrevivem do campo tiveram historicamente, seus direitos educacionais negados, o campo sempre foi visto como lugar de atraso, uma realidade a ser superada e, por esses motivos as políticas sociais e educacionais não foram vistas como prioritárias para esses povos. Quando o Estado passou a ofertar a educação escolar ao campo, ela esteve centrada no modelo da Educação Rural “adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes” (AZEVEDO, 2007, p. 145), de certo forma, responsável por preocupantes consequências ao longo dos séculos na escolarização desses povos.

A garantia da oferta da educação no campo tem sido enfraquecida conforme expressam os dados do INEP de 2014 que apresentam o número 4.084 escolas fechadas no campo. Sendo que de todas as regiões do país, no nordeste houve o

maior número de fechamento, especificamente na Bahia com 872.

As classes multisseriadas são resultados das condições atuais do campo que tem sido historicamente esvaziado pela ação de políticas orientadas pelo modelo de urbanização e agro-exportador que se constitui de proposta de produção monocultura, latifundiária e com mão-de-obra temporária. Pela concepção do modelo educacional seriado, as classes multisseriadas são tomadas como um problema a desaparecer.

Levando em conta esses acontecimentos, a questão que orientou essa pesquisa foi os desafios para a oferta de ensino em classes multisseriadas nas escolas do campo no município de Presidente Dutra – Bahia. É um estudo que reflete e analisa a partir dos dados que se apresentam na oferta das classes multisseriadas em todo o município.

Neste sentido, o objetivo geral foi compreender quais são os desafios para a oferta de ensino nas classes multisseriadas nas escolas do campo no município de Presidente Dutra – Bahia. Desse modo, os objetivos específicos que nortearam a pesquisa foram: a) Investigar os principais desafios para assegurar a oferta de ensino nas classes multisseriadas nas escolas do campo do município; b) Identificar a oferta de ensino nas classes multisseriadas do município; c) Analisar o diagnóstico dos desafios e da oferta de ensino nas classes multisseriadas no município.

Para a realização deste estudo, utilizou-se da análise documental e dados secundários sobre as classes multisseriadas informados pela Secretaria de Educação. Para a análise documental foi utilizado o Plano Municipal de Educação do município de Presidente Dutra – Bahia, construído no ano de 2015, o Plano Municipal de Educação – PME, originou-se do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, a qual determina que a partir dos pressupostos, diretrizes e metas do PNE, cada município construa o seu plano de educação. Foi analisado também, o mapa de matrículas do Ensino Fundamental I do município do ano de 2016.

No contexto atual para assegurar a oferta da educação no campo há dois aspectos a serem considerados: o primeiro quanto à garantia da oferta no campo e o segundo quanto ao reconhecimento das classes multisseriadas. O primeiro como afirmação da educação enquanto direito; e, o segundo por urgência em se fazer compreender que a classe multisseriada é realidade e não um problema a desaparecer, é, portanto uma forma de existir da escola no campo. É desta compreensão que precisa ser considerada para a partir dela se pensar o projeto educativo e suas derivações como a organização pedagógica e, repensar a própria estruturação do modelo seriado no processo de ensino-aprendizagem escolar. Tomando esses dois aspectos como norteadores da pesquisa para o reconhecimento do contexto de oferta das classes multisseriadas no município de Presidente Dutra e os desafios para assegurar a educação do e no campo.

A discussão desenvolvida no processo da pesquisa encontra-se dividido em duas partes, sendo: apresentação da referência conceitual de Educação do Campo e a relação com as classes multisseriadas no contexto educacional brasileiro e, a

análise a partir do local de pesquisa que foram as Escolas multisseriadas no município de Presidente Dutra – Bahia e o desafio para permanência das classes multisseriadas neste município.

2 | EDUCAÇÃO DO CAMPO

O olhar sobre as classes multisseriadas sob a perspectiva do seu reconhecimento como especificidade da realidade no campo e da importância de assegurar sua existência, no contexto atual, é assegurado no projeto da Educação do Campo. Por ser este o projeto que se interessa e compromete com os sujeitos e as condições de vida no campo.

A Educação do Campo é entendida como forma de ação político-social, em oposição à tradicional educação rural, transposição empobrecida da educação construída para as áreas urbanas. No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vidas e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento.

A discussão sobre a Política de Educação do Campo foi ampliada com a realização entre 2004 e 2005 de Seminários Estaduais de Educação do Campo, os quais contaram com o apoio das secretarias estaduais de educação, prefeituras municipais, movimentos sociais do campo e universidades. Tiveram como principal objetivo a divulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo, com vistas à definição de políticas de educação específicas para estas populações.

Ainda há um importante documento a ser considerado na construção de uma política de Educação do Campo em cumprimento aos direitos de seus sujeitos, é a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.

É de fundamental importância compreender a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural para podermos entender o contexto em que as duas se divergem. A Educação rural tem a ideia desenvolvimentista urbano industrial, favorece ao agronegócio, é hegemônica e não assegura a permanência dos camponeses no lugar onde vivem provocando assim o êxodo. Sendo um modelo de educação que não é contextualizada com a realidade dos povos, pois demanda um currículo em que os conteúdos não levam em conta os saberes, cultura e permanência dos mesmos no campo, mantêm um currículo essencialmente urbano com conteúdos distantes da realidade. É uma educação estruturada verticalmente, centrada no paradigma tradicional de ensino.

A Educação na perspectiva do Campo está vinculada aos movimentos sociais, a terra e a agricultura familiar, pois é um modelo de educação contra-hegemônico, ou seja, está em oposição ao agronegócio e a Educação Rural. Sabe-se que este

modelo parte dos sujeitos organizados que propõe o desenvolvimento centrado na perspectiva da agricultura familiar com vista da agroecologia e da Reforma Agrária, que defendem uma educação de qualidade que respeite seus valores, crenças, as particularidades do lugar onde vive, sua cultura e o seus direitos de aprendizagens e que seja uma educação que se realize na escola do e no campo. Segundo os autores Arroyo, Caldart e Molina (2011):

Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

Diante deste contexto percebe-se que a Educação do Campo busca resgatar as dimensões sociopolíticas, envolvendo os sujeitos educativos em uma distinta forma de organização do trabalho e do trato com o conhecimento, apontando tanto para a busca de processos participativos de ensino aprendizagem, quanto de forma de ação social que contribuam para a transformação da realidade social.

2.1 As classes multisseriadas

As classes multisseriadas tem sido uma realidade comum no campo brasileiro, notadamente nas regiões Nordeste e Norte. Tratada nas últimas décadas como “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tidas como modelo padrão. A importância desse tema justifica-se quando consideramos que o Brasil apresenta um grande número de escolas com classes multisseriadas principalmente na região Nordeste. Desta forma, os números desmascaram as teses que a colocam como coisas do passado, em extinção. Nesse sentido Arroyo (2011) afirma que:

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor, não cometam esse disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que, na hora que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços que é o sistema seriado. (ARROYO, 2011, p.83)

Em contraposição as políticas públicas virem incentivando o processo de Nucleação Escolar, elas somava, segundo o Censo Escolar em 2011 do INEP/MEC, cerca de 45.716 escolas com essa configuração em todo território nacional. As classes multisseriadas tem um papel político, social e pedagógico importante para as populações que atendem, pois são responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que

sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes.

As classes multisseriadas, é a forma mais característica da oferta de ensino no meio rural brasileiro, a organização multisseriada passa a ser vista dentro da política de educação específica para os povos do campo, como organização possível, dada a baixa densidade demográfica das áreas rurais que dificulta a organização com separação etária e seriada rígida. Essa realidade ainda se agrava pela ausência das políticas públicas destinadas para este contexto:

Basta dizer que a única política implementada pelo estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas (SANTOS e MOURA, 2010, p.37).

Esta política educacional proposta para as escolas multisseriadas foi criticada devido à proposta pedagógica que não dialogava com a realidade dos sujeitos do campo brasileiro, sendo ampliada na perspectiva da educação rural, e também não levava em conta o que estabelece as diretrizes da educação do campo. Para Caldart (2002),

Os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam o seu direito a uma educação que seja no e do campo. Conforme esclarece a autora: “No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (2002, p.18)

Sendo assim, na busca de novas estratégias educativas capazes de promover o desenvolvimento humano integral, é possível considerar a contribuição de cada povo do campo: ribeirinhos, agricultores familiares, quilombolas, seringueiros e indígenas, tanto no que se refere às questões semelhantes, como, principalmente, as diferenças apresentam entre si, devido às distintas formas de organização do trabalho, organização social e cultural.

A Escola Ativa não garantiu a contribuição de cada sujeito que habita o campo, pois o modelo adotado era algo que vinha de fora para dentro, de forma vertical sem respeitar os direitos, o contexto, a cultura e as suas necessidades sociais. Além da Escola Ativa, nas últimas décadas tem prevalecido política neoliberal que tem buscado a extinção das classes multisseriadas através do seu fechamento com vistas à implantação da política de Nucleação Escolar ou mesmo o transporte dos alunos para escola da cidade (SANTOS, 2006).

Desta forma a falta de apoio dessas políticas tem levado os professores que atuam nas classes multisseriadas a vivenciarem processos formativos, orientações para trabalho pedagógico e um currículo que são distantes da realidade, contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas.

Com a visão negativa criada pelas políticas em relação ao trabalho docente nessas classes tem contribuído para gerar discursos e representações que emerge o preconceito em torno da realidade das classes multisseriadas, pois ela passa ser vista como algo ruim para a educação brasileira e não assume que esta presença é uma realidade do nosso país e que deve-se lutar pela sua permanência, por políticas públicas que tenha um olhar positivo que garanta o acesso e a qualidade do ensino nas escolas multisseriadas do país.

Portanto, tem a necessidade de políticas públicas mais localizadas que contribuam com a permanência das classes multisseriadas na perspectiva da Educação do Campo e que atenda a dinâmica destas classes considerando sua heterogeneidade de forma mais significativa, garantindo os direitos educacionais dos povos do campo.

3 | AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE DUTRA

A escola multisseriada é uma realidade presente no campo brasileiro. Desta forma, o município baiano de Presidente Dutra – lócus da pesquisa aqui estudada – apresenta uma realidade muito representativa desses espaços.

Segundo dados da Secretária de Educação do município (2016) de 24 escolas de Ensino Fundamental I entre sede e povoados, 12 dessas são consideradas escolas multisseriadas por serem formadas por alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, Infantil (grupo 4 / 5) e fundamental, infantil (Grupo 4 / 5), ou seja, a multisseriação com diferentes configurações e denominações.

É importante ressaltar que algumas dessas escolas funcionam também, turmas seriadas e somente duas das escolas multisseriadas analisadas possuem professora auxiliar, devido à presença de crianças com necessidades especiais.

TIPO DE TURMA MULTISSERIADA	QUANTIDADE DE TURMA NO MUNICÍPIO	QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURMA
Educação infantil (Grupo 4/ Grupo 5)	6	12/12/12/14/16/21
Grupo 4/ 1º/ 2º/ 3º	1	9
Grupo 4/grupo 5/1º	1	10
2º/3º	2	15/17
4º/5º	2	12/18
2º/4º/5º	1	6
2º/3º/4º	1	12
1º/2º/3º/4º/5º	1	21
Grupo 5/1º/2º	1	8
1º/2º/3º	1	13
TOTAL	17	228

Tabela 1 – Quantidade de Turmas por Tipo de Multisseriação Presidente Dutra – 2016

Fonte: Pesquisa de Campo – Presidente Dutra, 2016. Dados da pesquisa.

Chama a atenção à existência de turmas multisseriadas envolvendo alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental. Este fato é explicado pelo pequeno número de alunos da educação infantil nestas escolas, desta forma não foi possível formar outra turma somente da educação infantil, pois tem escolas com apenas um aluno da educação infantil.

Essa junção é representada em três das turmas analisadas, havendo três formatos possíveis – podendo-se agrupar do grupo 4/ 1º/2º/3º, grupo 4/5/1º e Grupo 5/ 1º/2º. Em seis turmas foi possível juntar os dois grupos (grupo 4/5) da educação infantil separados do ensino fundamental I. Um tipo de multisseriação diferenciada encontrada refere-se a dois formatos com ausência de um grupo/ano: formato “grupo 4/1º/2º/3º”; “2º/4º/5º”. Também chama atenção à turma formada por cinco séries e idades diferentes, com um quantitativo alto para o trabalho com crianças no primeiro segmento do ensino fundamental, por se tratar de classe multisseriada.

Percebe-se que a oferta de ensino nas classes multisseriadas do município está sendo assegurada no campo em diversas configurações de turmas e contextos. Segundo os autores Cerioli, Caldart, Fernandes (2011):

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é alternativa. (2011, p. 23)

4 | DESAFIO DE PERMANÊNCIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS EM PRESIDENTE DUTRA: AS CLASSES MULTISSERIADAS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DO MUNICÍPIO

O Plano Municipal de Educação – PME, originou-se do Plano Nacional de Educação- PNE, Lei nº 10.172/2001, a qual determina que a partir dos pressupostos, diretrizes e metas do PNE, cada município construa o seu plano de educação.

Essa elaboração deve cumprir a legislação e permitir pensar e repensar a educação, projetá-la para que possamos futuramente, atender aos anseios do município, sendo coerente com toda conjuntura social, política e cultural de maneira articulada aos níveis (educação básica e superior), etapas e modalidades, em sintonia com os marcos legais e ordenamentos jurídicos (Constituição Federal de 1988, PNE/2001, LDB/1996, dentre outros), expressem a efetivação do direito social à educação, com qualidade para todos.

O Plano Municipal de Educação de Presidente Dutra – Bahia foi construído no ano de 2015, começando pela introdução e em seguida vêm os demais tópicos como: Análise situacional do município e da educação; Análise situacional do município; Características do município; Aspectos históricos; Aspectos geográficos; Aspectos

demográficos; Aspectos socioeconômicos; Aspectos culturais. Os Níveis da Educação: (Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio).

E as Modalidades e desafios Educacionais: (educação especial; Alfabetização na Idade Certa; Educação Ambiental; Educação Integral; Qualidade na Educação; Educação de Jovens e Adultos). Educação profissional Nível Médio; Educação Superior; Valorização dos profissionais da educação; Gestão democrática do ensino público; Recursos financeiros para a educação do município; Investimento público em educação; Diretrizes, metas e estratégias do PME; Audiência pública; Acompanhamento e avaliação do PME; Referências.

O Plano Municipal de Educação analisado, apresenta a ausência de propostas para as classes multisseriadas nas escolas do campo do município, não há nenhuma parte que relata sobre essas classes no município nem mesmo na parte que fala sobre o Ensino Fundamental no tópico “Educação do Campo”. Exceto, quando descreve no tópico: Qualidade da Educação Básica é que aparecem duas citações que deixam óbvio a negatividade da presença dessas classes para o desempenho educacional do município.

Escolas com número pequeno de alunos não são divulgados os resultados, e com isso ficamos prejudicados, pois nas escolas do campo principalmente o número de alunos é insuficiente para divulgação de resultados, o que causa uma perda considerável em relação aos municípios com grandes números de alunos. (PME, 2015, p.58)

E complementam assim:

Para amenizar essa situação seria necessária uma reestruturação de rede, trazendo os alunos das pequenas escolas dos povoados mais distantes para escolas polos, onde as salas de aula poderiam ficar com um número considerável de alunos e diminuindo as classes multisseriadas, mas para que isso aconteça ainda há um longo caminho a percorrer, pois todos os envolvidos no processo precisam ser ouvidos para que aconteça da melhor forma possível. (PME, 2015, p. 58)

Nota-se que há um enorme desafio para assegurar a permanência das classes multisseriadas no município, pois as escolas do campo com pequenos números de alunos são vista dentro de uma ótica hegemônica de um sistema que não vê resultados positivos para continuar com o funcionamento destes espaços escolares. A presença das classes multisseriadas é uma realidade no município, no estado da Bahia, Nordeste e Brasil que não pode ser negada, nem inferiorizada, pois os educandos do campo devem ter os mesmos direitos de aprendizagem que os da área urbana. Nesse sentido Santos e Moura afirmam que:

O abandono e o silenciamento, aliados a outros elementos, contribuíram historicamente para a constituição de uma representação negativa do multisseriamento e das classes multisseriadas, vistas como o grande responsável pela (suposta) má qualidade da educação nas escolas do campo. (SANTOS e

Diante do contexto, percebe-se que o reconhecimento da importância da oferta de ensino e permanência das classes multisseriadas, como direitos conquistados pelos povos do campo de estudar no lugar onde vive, ainda não foi visto como prioridade pelo sistema de ensino local, regional e nacional, pois visam sempre como padrão o modelo seriado de ensino e a oferta escolar urbana.

5 | METODOLOGIA

Diante do contexto que emerge o foco desta pesquisa abordagem Qualitativa, pelo caráter investigativo com o aprofundamento da compreensão do grupo estudado. A pesquisa Qualitativa segundo Creswell:

É um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo da pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, dos dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca dos significados dos dados (CRESWELL, 2010. p.26).

Nesta perspectiva há um enfoque Etnográfico, pois este tipo de pesquisa em educação consiste em compreender o contexto cultural, social do grupo ou comunidade pesquisada e analisar a realidade de perto. Sendo assim, o tipo ou a modalidade da pesquisa será de campo Empírico que pode ser entendida como uma prática, através de observação de determinado contexto para coleta de dados em campo.

Além disso, esta investigação tem por objetivo descrever de forma detalhada as características do objeto, portanto podemos defini-la como Descritiva, e com base nos procedimentos, que são: a descrição da situação do contexto e a exploração das situações da vida real podem-se classificá-la como um Estudo de Caso.

De acordo com Lüdke e André (1986), os estudos de casos, dentre outras características, visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma complexa, bem como recorrem a uma variedade de fontes de informação. Além disso, trata o objeto estudado como único, “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (1986, p. 21).

Então, diante da abordagem e dos procedimentos para realizar uma pesquisa, são várias as possibilidades de se coletar informações. Porém, foi utilizado o dispositivo ou instrumento: análise documental.

Para a análise documental foi utilizado o Plano Municipal de Educação do município de Presidente Dutra – Bahia, construído no ano de 2015, o Plano Municipal de Educação – PME, originou-se do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, a qual determina que a partir dos pressupostos, diretrizes e metas do

PNE, cada município construa o seu plano de educação. Foi analisado também, o mapa de matrículas do Ensino Fundamental I do município do ano de 2016.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar sobre as classes multisseriadas sob a perspectiva do seu reconhecimento como especificidade da realidade no campo e da importância de assegurar sua existência, no contexto atual, é assegurado no projeto da Educação do Campo. Por ser este o projeto que se interessa e compromete com os sujeitos e as condições de vida no campo.

Na atualidade para assegurar a oferta da educação no campo há dois aspectos a serem considerados: o primeiro quanto à garantia da oferta no campo e o segundo quanto ao reconhecimento das classes multisseriadas. Desta forma, a pesquisa possibilitou o reconhecimento do contexto de oferta das classes multisseriadas no município de Presidente Dutra e os desafios para assegurar a educação do e no campo.

Diante dos aspectos analisados continuarei a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso – TCC sobre “os desafios e as estratégias do trabalho pedagógico em classes multisseriadas nas escolas do campo no município de Presidente Dutra – Bahia”. Tendo em vista, que essa temática é de extrema relevância e poderá contribuir para os docentes que trabalham nas classes multisseriadas nas escolas do campo do município, e também para todos os interessados pela qualidade da educação escolar oferecida para os educandos do campo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CRESWELL, John W. **Projetos de pesquisas: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas** / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traço de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Jorge Edgar; Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**: DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (organizadores). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores** 1º ed. Brasília, Df: Nead, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira

Conferencia Nacional ‘ Por uma educação básica do campo’: texto preparatório” In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**, 2012.

Projeto Base/ - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2ª Ed. DF, 2010.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Plano Municipal de Educação / edição nº 00297. Presidente Dutra: Caderno 1, 2015.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”**: O/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus I*, Salvador, 2006.

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

Daniel de Oliveira Perdigão

Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.(UVA). Graduando em Direito pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE).Especialista em Administração Pública pelo Centro Universitário Ateneu(UNIATENEU). Mestrando em Ciências da educação pela CECAP.

É Assessor Parlamentar e Articulação Política e Institucional na Câmara Municipal de Fortaleza (CMFORT).<falecomdanielperdigao@gmail.com>

Ângela Martins de Castro

Licenciada em Educação Física pela Universidade de Fortaleza(UNIFOR). especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Mestranda em Ciências da Educação pela CECAP.Atua como professora de educação física na rede pública e como diretora pedagógica na rede particular de ensino.<angelamartinscastro@hotmail.com>

Mariana Lima Vecchio

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).Mestranda em Ciências da Educação pela CECAP.Vinculada à Prefeitura Municipal de Caucaia, atuando como docente na Escola Guararu.<nanavecchio@gmail.com>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo lançar uma reflexão a partir das percepções dos professores de duas escolas públicas municipais de Fortaleza sobre a educação

inclusiva e seus saberes construídos. Primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica em que apresentamos algumas leis e referenciais teóricos que fundamentam a educação inclusiva.

Na segunda parte, realizou-se uma pesquisa-escuta junto a alguns professores, numa tentativa de ouvir os mesmos sobre como entendem e vivenciam a inclusão em suas escolas e o saber que é construído a partir de suas vivências. Com base na análise dessas escutas, podemos constatar percepções semelhantes e divergentes dentre os professores, o que nos revela que a educação inclusiva é implementada, mas ainda requer compreensões, tais como a de ser a educação inclusiva uma responsabilidade educativa coletiva e não apenas do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Políticas de inclusão. Visão dos professores.

INTRODUÇÃO

A ideia de integração, imediatamente anterior à de inclusão, nasceu na década de 60, com o aumento considerável de instituições especializadas, centros de habilitação, escolas e associações especiais. Em 1961 a legislação brasileira versou claramente, e pela primeira vez, sobre a educação especial e, a partir de

1979, movimentos pelos direitos dos portadores de deficiência causaram impacto nas práticas sociais vigentes através das lutas por melhorias na qualidade de atendimento das instituições especializadas. Assim, de integração, entendida como uma *inserção da pessoa com deficiência preparada para viver na sociedade*, passou-se a falar em inclusão, como a *modificação da sociedade como pré-requisito para pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania* (SASSAKI, 1997b, p. 43).

No Brasil, em 20 de dezembro de 1996, após oito anos de discussões no Congresso Nacional, o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases - LDB, de nº 9.394, publicada na Seção I do Diário Oficial da União (DOU), de 23.12.1996, reafirmando com mais detalhes o direito à educação pública gratuita de pessoas com necessidades especiais.

A presença da educação especial na Lei 9.394 é compreendida por Romero Ferreira (1998) como um reflexo do crescimento da área em relação à educação em geral nos sistemas de ensino, mas também considera que o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral.

Para Mantoan (1998), a educação especial ainda desperta outras questões, especialmente a partir da concepção da deficiência que, quando vista como déficit, caracteriza-se essencialmente pela falta, e pensa o portador como algo que deve ser reeducado e readaptado, desconsiderando toda a sua capacidade produtiva. Esta situação remete, pois, a quadros conceituais e a paradigmas educacionais mais amplos que invariavelmente definem um entrave na conquista da autonomia dos portadores de deficiências sensoriais ou motoras.

Justamente neste aspecto é que a proposta da educação inclusiva incide, neste exercício de busca pela autonomia, supondo o que Mantoan (1998, p. 96) define como *o uso de habilidades intelectuais alternativas e de comportamentos compatíveis com a capacidade intelectual de cada sujeito, em um dado momento e perante um determinado conteúdo*. A educação inclusiva propõe transformações importantes no plano de serviços e programas educacionais de atenção aos portadores de deficiências.

Propondo a inclusão do que anteriormente foi excluído (MANTOAN, 1997b), estruturando sistemas educacionais que consideram as necessidades de todos os alunos e adaptando mutuamente sociedade e deficientes num contexto de equiparação de oportunidades, a educação inclusiva luta por impedir que a exclusão e todas as distorções que provêm dela se consubstanciem numa percepção negativa que o deficiente pode vir a ter de si mesmo, produzindo um aprofundamento de suas dificuldades.

Desta forma contribui para que uma nova sociedade se construa, buscando autonomia moral e intelectual e produzindo transformações grandes e pequenas sobre todos os aspectos, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, meios de transporte, utensílios e aparelhos) e no enfoque dado à deficiência que,

desmembrada dos conceitos de falta e incapacidade, permite a inclusão educacional e social.

Para Sasaki (1997b), a mudança na perspectiva educacional proposta pela educação inclusiva vem confirmar que, na pós-modernidade, a inclusão se faz necessária e consoante aos mecanismos que se interpõem nas novas estruturas sociais e, neste processo, correspondem ao abandono de visões e interpretações distorcidas.

Ao se tratar de educação inclusiva passa - se automaticamente pela ideia de sociedade inclusiva, conceito que é curiosamente mais recente (MANTOAN, 1997). A inclusão traz já em sua gênese o que anteriormente foi segregado, e, portanto, excluído, e, implícita ou explicitamente, denota a discriminação, mesmo que sob o pretexto de uma educação especial.

A educação deve, então, promover possibilidades distintas de conhecimento, especializando - se no aluno e promovendo a singularidade, deixando para trás o paradigma da homogeneidade, que se transforma cada vez mais em mito. Dessa forma, quando se permitir ao deficiente o desenvolvimento de instrumentos necessários para adaptação às condições ambientais, considerando suas transformações, o processo de inclusão será exequível.

Para Kassar (1998), a pós - modernidade imprime padrões e produz demandas refletidas nas posturas e técnicas adotadas pelo social, tendências irreversíveis caracterizadas essencialmente por uma nova visão de homem, marcado pela diferença e pelo compromisso social. A consciência de cidadania e a solidariedade humanitária qualificam o processo de transição de uma sociedade, que anteriormente segregava, para aquela que integra. Porém integrar não basta, o que se deseja é incluir, sem descaracterizar a diferença, mas absorvendo - a e extraindo dela todo o seu potencial criativo e produtivo.

O discurso homogeneizante neoliberal (SASSAKI, 1997b) identifica nossa sociedade por meio de excessivas especializações sustentadas pelo atendimento específico para deficientes, veiculando a ideia de eficiência nas instituições e imprimindo uma lógica aparente na parceria com os serviços privados. Sobre este aspecto duas observações são possíveis: a verdadeira missão das instituições e a responsabilidade do Estado.

A missão das instituições é criar programas e serviços a fim de melhor atender pessoas portadoras de deficiência, servir pessoas, e não forçá-las a se ajustar às instituições que as enquadram, como preconiza o discurso hegemônico. Sustentando e promovendo a organização autônoma da população na formação de associações privadas comunitárias e assistenciais que permitem ao Estado se isentar gradativamente de participações.

A educação inclusiva se torna polêmica na medida em que sofre violentas objeções cuja maior parte provém da necessidade de se observar a situação sob um prisma novo, posto que as teses formuladas se estendem a críticas de ordens prática e

ideológica, baseadas essencialmente em preconceitos por parte de pais, professores e especialistas, os quais consideram a inclusão como um processo utópico.

O processo de implementação da educação inclusiva, entretanto, parece ainda um tanto obscuro, em parte pela escassez de material que aborde efetivamente a questão e, ao saber do professor, mais experiencial do que mesmo um saber advindo de formações profissionais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa foram utilizadas abordagens quantitativa e qualitativa. Foram selecionadas 02 (duas) escolas de perfis semelhantes: de ensino infantil I e II, regular, do município de Fortaleza, em uma mesma região. Foram feitas escutas, a partir de questionários com perguntas abertas e fechadas a 14 professores que tiveram oportunidade de interagir com aluno portador de alguma necessidade educativa especial.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A percepção dos professores, no que diz respeito aos seus aprendizados advindos com a prática e a experiência em algum momento na educação inclusiva, passa por três constatações: a da existência de um sujeito portador de direitos antes de ser portador de alguma necessidade educacional. A segunda constatação/aprendizado é o de resignificar as percepções que se tem dos “excluídos”, promovendo espaços de trocas entre estes e os integrantes da sociedade.

QUAIS OS SABERES MAIS SIGNIFICATIVOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DE SUA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA E COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo, o paradigma da integração foi cedendo espaço ao paradigma da inclusão social. Partindo disso, inúmeros movimentos sociais foram realizados para a efetivação de políticas públicas voltadas para a inclusão de todas as pessoas na escola, no mercado de trabalho, e nos demais espaços da sociedade brasileira. A questão da inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais perpassa fatores ideológicos, políticos, sociais e éticos.

Nesta pesquisa direcionamos o olhar /escuta para o professor, no desejo de entender e compreender sobre o saber que nele é construído a partir da experiência/vivência com a educação inclusiva. São saberes advindos da experiência profissional, construídos em sua rotina e que, de acordo com Pimenta (2000), não podem se limitar a sala de aula mas associada a uma dimensão crítica e reflexiva do fazer.

É possível que esses aprendizados citados pelos professores, conforme constatados nas escutas realizadas, facilitem suas práticas educativas no processo de inclusão e, cada vez mais, seu olhar para a prática da inclusão seja a de reconhecer a singularidade em cada devir.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cadernos CEDES*, v.46, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997 a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* *A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997 b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para pesquisa e o desenvolvimento. *Cadernos CEDES*, v. 46, 1998.

PIMENTA, S. G. *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMERO FERREIRA, Júlio R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, v. 46, 1998.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão da pessoa deficiente no mercado de trabalho*. São Paulo: PRODEF, 1997 a.

Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997 (BRASIL, 2008; FIGUEIRA, 2011; MAZOTTA, 2005).

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

Darlan Morais Oliveira

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Marabá - Pará

Fernando Brasil Alves

Instituto Nordeste de Educação Superior e Pós-Graduação, INESPO
Imperatriz - Maranhão

Ana Amélia Coelho Braga

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra - ESTESC
Imperatriz- Maranhão

Fyama da Silva Miranda Gomes

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra - ESTESC
Imperatriz- Maranhão

Josidalva de Almeida Batista

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA
Marabá – Pará

Josiane Almeida Silva

Secretaria De Educação Do Estado Do Pará
Redenção - Pará

Alcicleide Pereira de Souza

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA
Marabá – Pará

Maria José Costa Faria

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA
Marabá – Pará

Henrique Silva de Souza

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA
Marabá – Pará

Maria da Conceição Silva Cardoso

Universidades Cândido Mendes
Imperatriz – MA

Jael Sanches Nunes

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA
Marabá – Pará

Teresinha Guida Miranda

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA
Marabá – Pará

RESUMO: Objetivo de descobrir práticas e concepções dos intérpretes sobre o ensino da biologia para alunos de surdos do ensino médio em Imperatriz/MA. Portanto, utilizou-se o método de entrevista por questionário semiestruturado com três intérpretes de LIBRAS. Os resultados reafirmaram a dificuldade no ensino de Biologia devido os termos técnicos e o uso de recursos visuais como facilitadores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Biologia. Recurso Visual. Termos Técnicos.

ABSTRACT: The objective of discovering interpreter practices and conceptions about the

teaching of biology for students of high school deaf in Imperatriz / MA. Therefore, the semi-structured questionnaire interview method with three interpreters of LIBRAS was used. The results reaffirmed the difficulty in teaching Biology due to the technical terms and the use of visual resources as facilitators.

KEYWORDS: Teaching of Biology. Visual resource. Technical terms.

1 | INTRODUÇÃO

O intérprete de LIBRAS é o mediador na comunicação entre surdos e ouvintes (AFONSO, 2017). Na escola, essa comunicação ocorre principalmente entre aluno surdo e professor nos conteúdos ministrados na sala de aula.

Nessa perspectiva, considerando a biologia uma ciência com vocabulário técnico, indaga-se: como se dá a comunicação entre o aluno surdo, intérprete e o professor de biologia? Para a resolução deste problema realizou-se este estudo com objetivo de descobrir práticas e concepções dos intérpretes sobre o ensino da biologia para alunos de surdos do ensino médio em Imperatriz/MA.

2 | METODOLOGIA

Para isso, utilizou-se o método qualitativo e a técnica de entrevista por questionário semiestruturado com questões abertas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) aplicado em três intérpretes, denominadas neste estudo como IL1, IL2 e IL3, que acompanham alunos surdos do ensino médio em duas escolas estaduais de Imperatriz/MA.

As perguntas que nortearam a entrevista foram: Sua formação acadêmica? A quanto tempo é tradutor de Libras no ensino médio? Atende a quantos alunos? Você sente dificuldades em traduzir em libras as aulas de biologia? Porquê? Para você, o que poderia ser feito para melhoria do ensino de biologia e outras ciências para um aluno surdo? Demonstre ou conte como você traduz as seguintes termos: Frutose, Lisossomos, Angiosperma, Alelo e Bentônico – esse questionamento exigia demonstração prática e o registro fotográfico dos sinais realizados pelo Interpretete.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes apresentaram o seguinte perfil: todas do sexo feminino, com 6 a 7 anos de atuação e pós-graduadas em áreas da educação especial, variando apenas suas graduações: IL1 e IL2 são graduadas em Pedagogia e Geografia respectivamente, acompanhando apenas um aluno cada; IL3 é graduada em Pedagogia e Secretariado Bilíngue, acompanha 7 alunos. IL1 atua em escola diversa de IL2 e IL3

Sobre o ensino de biologia para surdos todas convergiram dizendo que possuem dificuldades de traduzir aulas de biologia por causa dos termos técnicos, concepção esta que já foi reportada no trabalho de Marinho (2007). Tanto que quando convidadas

a demonstrar os sinais equivalentes aos termos técnicos Frutose, Lisossomos, Angiosperma, Alelo e Bentônico, nenhuma delas lembrou de algum sinal referente no momento da entrevista.

Sobre as práticas usadas para transmitir os termos técnicos de biologia para o aluno, cada entrevistada divergiu em sua resposta: IL1 usa a encenação, ilustrações e vídeos, em suas palavras disse: *“falta rolar no chão para que o aluno aprenda!”*; IL2 também usa ilustrações, mas se preocupa em descobrir e ensinar os sinais correspondentes aos termos técnicos devido o vestibular próprio para o aluno surdo; IL3 usa a datilologia, contudo frisou: *“a aprendizagem fica comprometida”*. Tais práticas também já foram mencionadas nos estudos de Rocha (2012) e Queiroz et al (2012)

Porém todas convergiram na concepção de que recursos visuais facilitam o processo de ensino-aprendizagem o que também é recomendado na pesquisa de Marinho (2007) e Nobre Silva (2014)

Sobre sugestões de melhorias de ensino de biologia, houve parcial discordância de opiniões, IL1 sugeriu formação continuada para intérpretes; IL2 indicou o acomodamento de intérpretes nas disciplinas de acordo com suas áreas de formação; IL3 recomendou um glossário de ciências em LIBRAS.

Sobre a formação científica em Libras IL1 e IL3 alegaram não existir sinais para vocábulos da biologia; IL1 disse desconhecer curso que abranja uma linguagem científica em LIBRAS. Entretanto IL2 foi categórica ao afirmar: *“esses sinais existem! são criados e modificados por especialistas na área”*, contudo ratificou que nenhum curso de Intérprete de LIBRAS ou curso de LIBRAS abrange uma linguagem científica, cabendo ao intérprete pesquisar por esses sinais por sua conta.

Por fim, notou-se uma grande preocupação das intérpretes em fazer com que o aluno aprenda os conteúdos das aulas, porém, esta responsabilidade é majoritariamente do professor, pois o interprete deverá atuar como mediador da comunicação e facilitador da aprendizagem, não devendo o professor deixar o aluno na completa dependência do interprete (NOBRE; SILVA, 2014).

4 | CONCLUSÃO

Concluiu-se que através desses questionamento foi possível traçar concepções e práticas que as interpretes possuem sobre o ensino de biologia para o aluno surdo. Sendo que a comunicação entre esses sujeitos (aluno surdo, intérprete, professor) no processo de ensino-aprendizagem de biologia é dificultosa, seja em Imperatriz/MA, seja em diversas partes o Brasil como demonstra a literatura.

As práticas adotadas pelas intérpretes para a tradução de termos técnicos são diversas, mas sempre voltadas para a uso de recursos visuais, reafirmando que o aluno surdo compreende melhor através do sentido da visão.

Recomenda-se que os cursos de formação de Interpretes e Tradutores em Libras ou de Licenciatura em Libras promovam também formação específica em terminologia

técnica voltada para as Ciências do currículo da educação básica.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, José. **O tradutor/interprete de LIBRAS e suas dificuldades no âmbito da sala de aula inclusiva**. Disponível em: intitutoitard.com.br/o-tradutor/interprete-de-LIBRAS-e-suas-dificuldades-no-ambito-da-sala-de-aula-inclusiva. Acesso: 23 maio 2018. Publicado em: 06 jun 2017.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MARINHO, Margot. **O Ensino de Biologia: o intérprete e a geração de sinais**. 2007. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2007.

NOBRE, Sabrina; SILVA, Fernando. Métodos e práticas do ensino de biologia para jovens especiais na escola de ensino médio Liceu de Iguatu Dr. José Gondim, Iguatu/CE. **Revista da SBEnBIO**, [s.v], n 7, p 2105-2116, out. 2014.

ROCHA, Géssica. **O ensino regular de ciências e biologia em turmas com alunos surdos: A visão dos alunos**. 2012. 66f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

QUEIROZ, Thanis et al. Estudo de planejamento e design de um módulo instrucional sobre o sistema respiratório: O ensino de ciências para surdos. **Ciência e Educação**, v. 18 n. 4, p. 913-930, 2002.

EXISTE UNIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO BRASIL?

Rubia Carla Donda da Silva
Viviani Fernanda Hojas

RESUMO: Este texto reúne reflexões conjuntas realizadas durante e, principalmente, após a finalização de pesquisa de mestrado, desenvolvida por uma das autoras, que teve como objetivo analisar como os Planos Estaduais e Distrital de Educação se estruturaram a partir do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) no tocante à educação dos surdos. Mediante o estudo foi possível identificar que, embora a maioria das estratégias para intervir no atendimento educacional de estudantes surdos sinalize uma tendência dos entes federados em responder às recomendações da política nacional de educação inclusiva, há algumas diferenças significativas que merecem destaque. De modo excepcional, o Plano Distrital e alguns Planos Estaduais de Educação (Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima e Tocantins) outorgam propostas educacionais favoráveis às reivindicações do movimento surdo pela consolidação de um projeto educacional bilíngue, promovendo compreensões distintas acerca da inclusão educacional dos estudantes surdos. Nesse sentido, após apresentarmos a investigação realizada de forma mais detalhada e assinalarmos a importância de que as

especificidades identificadas sejam estendidas a todo país, discutimos a questão da ausência de unidade nas políticas educacionais para surdos no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. Plano Nacional de Educação. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

A opção por investigar os textos oficiais das políticas para a educação dos surdos nas esferas estaduais e distrital foi feita em razão de lacunas identificadas por outros pesquisadores. Segundo Souza (2003, p.18-19):

Já temos estudos importantes sobre políticas públicas nacionais e sobre políticas locais, mas sabemos ainda muito pouco sobre questões cruciais na esfera estadual. Não sabemos ainda, por exemplo, por que existem diferenças tão marcantes nas políticas formuladas e/ou implementadas pelos governos estaduais. Este é um tema de pesquisa importante no Brasil.

Com base nas constatações da autora e sob o respaldo da Constituição Federal de 1988, que confere autonomia aos entes federados (Artigo 18) e autoriza a União, os estados e o Distrito Federal a legislar concorrentemente

sobre educação (Artigo 24), o problema de pesquisa¹ formulado foi o seguinte: Como a educação de surdos está contemplada nos vinte e seis Planos Estaduais de Educação (PEEs) e no Plano Distrital de Educação (PDE)?

Vale registrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996) atribui incumbências distintas aos sistemas federais, estaduais, municipais e distrital de ensino para que, atuando em regime de colaboração, garantam a unidade das políticas educacionais.

Assim, nos termos do Artigo 9º da LDBEN/1996, cabe à União elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os demais entes federados, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino, prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação, assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior em colaboração com os sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino, baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação, assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Quanto aos estados, o Artigo 10 do referido dispositivo legal, determina que organizem, mantenham e desenvolvam os órgãos e instituições estaduais, definam com os municípios, formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental, assegurando a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada das esferas político-administrativas, elaborem e executem políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, autorizem, reconheçam, credenciem, supervisionem e avaliem os cursos das IES estaduais, assegurem o Ensino Fundamental e ofereçam, com prioridade, o Ensino Médio, inclusive na Educação de Jovens e Adultos.

Ainda conforme o Artigo 10 da LDBEN, cabe ao Distrito Federal cumprir as mesmas atribuições dos estados, bem como àquelas dirigidas aos municípios, os quais, de acordo com o Artigo 11 da referida lei, devem organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições municipais, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos estados, baixar normas complementares para o seu sistema de ensino, autorizar, credenciar e supervisionar os respectivos estabelecimentos de ensino e oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, podendo optar por integrar-se ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica.

Com base nas determinações legais supracitadas, a investigação realizada

1 A pesquisa, intitulada “Educação de surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação” (SILVA, 2018), foi realizada em nível de mestrado por uma das autoras deste texto e desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília).

buscou esboçar um panorama geral da educação de surdos no cenário brasileiro no limite do mapeamento e da análise das proposições estabelecidas nos atuais Planos Estaduais de Educação (PEEs) e no Plano Distrital de Educação (PDE), em diálogo com o Plano Nacional de Educação (PNE) e demais documentos a eles associados, no que diz respeito aos modos de organização da oferta da educação de surdos no âmbito dos respectivos sistemas de ensino.

Ao reconfigurar o papel do Estado qualificando-o como ente que participa da produção de políticas educacionais, mas incapaz de direcionar toda a ação nos diferentes contextos nos quais a política se desenvolve, as contribuições conceituais de Ball (1994) fundamentaram a seguinte hipótese de pesquisa: ainda que os Planos Estaduais e Distrital de Educação se estruturam a partir de um Plano Nacional de Educação e que seus respectivos textos incorporem o mesmo conteúdo temático, o mesmo estilo e a mesma construção composicional, determinando “tipos relativamente estáveis” de enunciados, tais planos não são uma reprodução direta e pura da política nacional.

Para explicitarmos nossas reflexões, na próxima seção, abordamos a política nacional de educação inclusiva e a compreensão predominante acerca da inclusão educacional dos estudantes surdos. Em seguida, apresentamos a análise dos Planos Estaduais e Distrital de Educação e destacamos as especificidades identificadas em alguns deles. Por fim, discutimos a problemática em torno da ausência de unidade nas políticas educacionais para surdos no Brasil.

A política nacional de educação inclusiva

Na Constituição de 1988 e nos textos políticos que fundamentam a política nacional de educação inclusiva, entre eles: o documento da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), o Decreto nº 6.949/2009 – “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009a), a Resolução CEB/CNE nº 4/2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009b), o Decreto nº 7.611/2011, que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011), e o Artigo 58 da Lei nº 12.796/2013, que dá nova redação a LDBEN/1996, a surdez é reduzida a experiência de uma falta, um impedimento de longo prazo de natureza sensorial.

Como consequência desse entendimento, a língua de sinais assume papel coadjuvante “[...] não caracterizando uma mudança realmente política, epistemológica e/ou pedagógica de se entender o surdo e sua especificidade” (ALBRES; OLIVEIRA, 2013, p. 60), apesar da recomendação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), de que as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais, conforme o projeto educacional bilíngue.

Em função da detecção da deficiência sensorial e da crença na ineficiência linguística do surdo, institucionalizou-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola de ensino regular (BRASIL, 2008, 2009b, 2011, 2013), prevendo-se a oferta de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), a produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos em Libras, a formação continuada de professores para o desenvolvimento da educação bilíngue, o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, 2009b, 2011), com o objetivo de favorecer a inclusão e a permanência desse público específico na escola comum da rede regular de ensino.

Em uma vertente distinta, que extrapola o diagnóstico clínico da deficiência auditiva, o Decreto nº 5.626/2005 propõe o reconhecimento da diferença linguística e sociocultural dos surdos. Dessa maneira, para garantir a inclusão dos estudantes com surdez e deficiência auditiva, segundo suas necessidades educacionais específicas, propõe que as instituições federais organizem “[...] escolas e classes bilíngues, abertas a surdos e ouvintes” (BRASIL, 2005, s/p), devendo ser reconhecidas como ambientes de ensino regular em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, s/p).

Considera-se que os pontos de vista discordantes acerca da representação dos surdos que circula no conjunto de documentos, motivaram embates entre a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) e o Ministério da Educação (MEC) no processo de elaboração das estratégias relativas à definição dos modos de organização da educação bilíngue para estudantes surdos durante a “Conferência Nacional de Educação” (Conae), realizada em 2010.

Tais embates, por sua vez, resultaram em contradições internas no texto do PNE, o qual oscila em um pêndulo discursivo que ora balança para o reconhecimento político da Libras como principal elemento na arquitetura da política de educação inclusiva, indicando as escolas bilíngues como espaço fundamental, em termos de reconhecimento da diferença linguística e garantia dos direitos linguísticos dos surdos, e ora os classifica como estudantes com deficiência, cujo tratamento diferenciado exigiria recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE) para ter garantida uma aprendizagem significativa, na qual a Libras figuraria como um recurso educacional (FERNADES; MOREIRA, 2014).

Os Planos Estaduais e Distrital de Educação e a educação de surdos

Destinados a contribuir com a construção da unidade das políticas educacionais no âmbito estadual e distrital, os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e o Plano Distrital de Educação (PDE) propõem diretrizes, metas e estratégias que se desdobram em programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo, a serem

desenvolvidos durante uma década, com a finalidade de evitar possíveis improvisações e descontinuidades decorrentes de mudanças governamentais.

No Artigo 8º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), está previsto que os entes federados alinhem seus Planos de Educação às diretrizes e às metas preconizadas no âmbito nacional, no prazo de um ano após sua publicação.

Sob tais determinações, convém dizer que quatro estados aprovaram seus respectivos PEEs ainda em 2014, sendo eles: Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Roraima. Outros dezessete Planos, pertencentes ao Acre, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, foram aprovados no ano de 2015. Em 2016 houve a aprovação de mais quatro PEEs, sendo eles o de Alagoas, da Bahia, do Ceará e de São Paulo. Quanto ao Plano de Educação de Minas Gerais, conforme dados do portal da Assembleia Legislativa do estado, o documento ainda passava pelo processo de tramitação no momento da pesquisa, em 2017. Já o projeto de lei do Rio de Janeiro não havia sido encaminhado para a Assembleia Legislativa do estado até a data mencionada, segundo informações contidas no portal “PNE em movimento”.

Em relação à construção composicional, o PNE acomoda a Lei, composta de 14 artigos que emitem as normas gerais de elaboração e consolidação da política educacional em regime colaborativo com os entes federados. No Artigo 2º, inclui 10 diretrizes que orientam a definição de 20 metas e suas respectivas estratégias, anexadas à lei. Ao todo foram dispostas 254 estratégias para o alcance das 20 metas estabelecidas no Plano Nacional.

A partir do diálogo com o PNE, os atuais PEEs e o PDE estruturaram-se de maneira similar. Logo, acomodam a Lei com as diretrizes, bem como as metas e estratégias, incluídas no anexo. No movimento de recontextualização² dos Planos, nenhuma das diretrizes e metas do Plano Nacional deixou de ser contemplada, porém, em consonância com o Artigo 7º do PNE, alguns entes optaram pela adoção de medidas adicionais em âmbito local, o que resultou em certa variabilidade no número de diretrizes, metas e estratégias. É importante registrar também que os PEEs do Mato Grosso, de Roraima e do Rio Grande do Norte, não seguem o padrão de numeração (meta e estratégia). Nesses planos, as metas são indicadas, e abaixo tem uma lista enumerada de estratégias.

Após a leitura e análise dos Planos Estaduais e Distrital de Educação, não há como discordar de Ball (1994) de que os textos políticos são frequentemente contraditórios e

2 O conceito de recontextualização, utilizado por Ball (1994), assenta-se na ideia de que a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretação de sentidos, constituindo híbridos culturais. Para o estudioso inglês, a recontextualização pode desenvolver-se na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, na transferência de políticas do governo nacional para os governos estaduais e municipais e destes para as escolas.

estão sujeitos a diferentes interpretações nos diferentes contextos e localidades.

A questão é que, mesmo havendo uma norma (Artigo 8º da Lei nº 13.005/2014) para que os estados, os municípios e o Distrito Federal elaborem seus Planos de Educação “[...] em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE” (BRASIL, 2014c, s/p), no processo de recontextualização dos textos políticos, “Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.22 apud MAINARDES, 2006, p.53). Assim, apesar da existência de interesses diversos, uma interpretação ou outra predominará e, nesse sentido, os desvios ou interpretações minoritárias passam a ser importantes na investigação.

Sob tais ponderações, as análises efetuadas durante o estudo evidenciaram que, apesar de os Planos Estaduais e Distrital de Educação terem sido estruturados sob interferência do PNE, tais textos contemplam uma multiplicidade de estratégias relativas à educação de surdos sinalizando tendências, mas também resistências em relação às propostas para intervir nos modos de organização da educação bilíngue.

Assim, embora prevaleça uma compreensão ambígua de que a educação de surdos possa ser inclusiva e acomodar uma proposta bilíngue, condicionada ao espaço do Atendimento Educacional Especializado (sala de recursos no contraturno do ensino regular) e à presença do tradutor e intérprete de Libras, realizada à mercê de um currículo inalterado e em um ambiente majoritariamente ocupado e projetado por e para ouvintes, foi possível observar estratégias indicativas de resistência ao referido modelo organizacional em alguns entes federados (Acre, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima e Tocantins).

Os Planos de Educação desses entes federados apresentam estratégias que demonstram atenção à proposição de modos de organização mais favoráveis à circulação da Libras e à percepção positiva do modo de ser surdo em todos os espaços da escola. Ainda que configurem casos excepcionais, consideramos que tais estratégias corroboram para pensar uma proposta educacional bilíngue que seja adequada ao desenvolvimento linguístico, sociocultural e acadêmico do estudante surdo e merecem ser analisadas com maior profundidade e difundidas em todo o país.

A ausência de unidade nas políticas educacionais para surdos no Brasil

Como evidenciado na seção anterior, embora os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e o Plano Distrital de Educação (PDE) tenham sido produzidos com a intenção de contribuir para a promoção da unidade das políticas educacionais, esses textos oficiais apresentam diferenças significativas no que se refere à inclusão educacional dos estudantes surdos.

Com base nas ideias de Saviani (2014), consideramos que os planos não foram capazes de promover a unidade pretendida, tanto nas políticas educacionais para

surdos quanto nas demais políticas educacionais, em razão da inexistência de um Sistema Nacional de Educação no país. Em outras palavras, argumentamos que é a existência de um sistema unificado que daria unidade às políticas educacionais brasileiras e não os planos produzidos nas esferas estaduais e distrital (ou ainda nas esferas municipais).

Diferentemente de outros países que criaram seus sistemas nacionais de ensino tanto na Europa quanto na América Latina (Argentina, Chile e Uruguai, por exemplo), o Brasil vem retardando essa iniciativa e, com isso, acumulando um déficit imenso no campo educacional.

De acordo com Saviani (2014), se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente e operante, o Sistema Nacional de Educação pode ser definido como a unidade dos vários serviços educacionais, mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente que opera para corresponder às necessidades educacionais de sua população.

Para o autor, a construção de um Sistema Nacional de Educação no Brasil nada tem de incompatível com o regime federativo. Ao contrário, é a forma própria de se responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob esse regime. Segundo ele, a federação postula o sistema nacional que, no campo da educação, representa a união dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes federativos que compõem a federação.

Ademais, Saviani (2014) sustenta que a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. A articulação dos serviços educacionais em um sistema, em sua concepção, enseja a possibilidade de fazer reverter as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema.

Conforme o autor ainda, uma compreensão mais precisa do significado e implicações do regime federativo permitiria que assumíssemos com maior radicalidade e coerência essa condição, o que resultaria em importante simplificação do aparato jurídico com economia de esforços e ganho de eficiência e eficácia no funcionamento das instituições. Assim, seria dispensável que cada estado devesse elaborar as respectivas constituições repetindo tudo o que lhe compete acatar da Constituição Federal, acrescentando-lhe apenas as normas específicas. O mesmo processo ocorreria com as leis orgânicas dos municípios em relação às respectivas constituições estaduais.

De modo similar, Saviani (2014) explica que no âmbito da educação, constituído o sistema nacional, suas normas seriam estendidas a todos os estados e municípios, o que dispensaria a reiteração das normas comuns, bastando estabelecer as normas tendentes a ajustar aquelas às particularidades de cada estado ou município.

[...] as normas básicas que regularão o funcionamento do sistema serão de responsabilidade da União, consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, traduzidas e especificadas pelas medidas estabelecidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Os estados e o Distrito Federal poderão expedir legislação complementar, adequando as normas gerais a eventuais particularidades locais. (SAVIANI, 2014, p.63-64).

Acompanhando o raciocínio do autor, sinalizamos que a criação do Sistema Nacional de Educação no Brasil possivelmente dispensaria também a produção de planos de educação nas esferas estaduais, municipais e distrital haja vista que teríamos um único sistema em todo o país assegurando a todos os brasileiros um mesmo tipo de educação, nos diferentes níveis e modalidades, incluindo o atendimento educacional de estudantes surdos. Se para Saviani (2014, p.104) “[...] não é do plano que deriva o sistema; ao contrário, é sobre este que o plano se apoia”, de forma semelhante, consideramos que não é dos planos que deriva a unidade das políticas educacionais; é sobre o sistema que tal unidade é obtida.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A.; OLIVEIRA, S. R. N. Concepções de língua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil. In: ALBRES, N. A.; NEVES S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo**: políticas linguísticas. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 39-66.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Senado, 191-A, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 19 jan. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e, o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. **Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 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: 18 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 ago. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Resolução n.º 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Lei que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 26 jun. 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 18 ago. 2016.

FERNANDES, S. F.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significados, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, C. “Estado do Campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>> Acesso em: 04 out. 2015.

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

Raylla Samara Pontes dos Santos

Universidade Estadual da Paraíba, Departamento
de Letras
Cacimba de Dentro-PB

Aline de Fátima da Silva Araújo

Universidade Estadual da Paraíba, Departamento
de Educação
Guarabira-PB

Jéssica da Silva Ramos

Universidade Estadual da Paraíba, Departamento
de Letras
Cacimba de Dentro-PB

Tamyres Soares Targino Muniz

Universidade Estadual da Paraíba, Departamento
de Letras
Cacimba de Dentro-PB

RESUMO: O presente artigo versará sobre o ensino de Libras, numa perspectiva inclusiva da criança ouvinte por meio do suporte pedagógico aqui utilizado, a Literatura Surda, difundindo um olhar sobre o que é Libras e como é constituída a língua natural do surdo. Nosso objetivo é apresentar a Literatura Surda como suporte pedagógico para o ensino de Libras a crianças ouvintes, promovendo uma interação entre crianças ouvintes e o sujeito surdo, por meio de sua literatura. Nesta perspectiva, abordaremos conceitos acerca da Literatura Surda e quais os tipos existentes. Como aporte teórico, este

trabalho fundamenta-se a luz dos pensamentos de STROBEL (2008), PERLIN (2004), KARNOPP (2010), LABORIT (1994), MOURÃO (2011) e GOLDFELD (1997). Neste viés, esta pesquisa surgiu de uma coleta bibliográfica, unida a uma intervenção pedagógica de caráter observatório-interativo, para assim levantarmos os dados relevantes para a efetivação e alcance dos nossos objetivos, sendo este o ponto alto da pesquisa, por meio desta intervenção, pudemos perceber que a Literatura Surda pode servir de ferramenta pedagógica para o ensino de Libras, pois, esta torna-se uma maneira lúdica, unindo teoria e prática, na qual envolveu as crianças ouvintes que aprenderam brincando e divertindo-se. Este instrumento pedagógico, instigou nas crianças ouvintes, o desejo de aprender um pouco mais sobre Libras, de modo que, durante a intervenção foi perceptível que os alunos ouvintes sentiram-se atraídos, além da consciência prévia da importância de aprender a Língua de Sinais, para promover a comunicação e inserir o surdo no convívio social.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Criança Ouvinte. Literatura Surda.

DEAF LITERATURE AND THE TEACHING OF POUNDS: A LOOK AT A CHILD LISTENING

ABSTRACT: This article will deal with the teaching of Libras, in an inclusive perspective of the child listener through the pedagogical support used here, the Deaf Literature, spreading a look at what Libras is and how the natural language of the deaf is constituted. Our objective is to present the Deaf Literature as a pedagogical support for the teaching of Libras to hearing children, promoting an interaction between hearing children and the deaf subject through their literature. From this perspective, we will approach concepts about Deaf Literature and what types exist. As a theoretical contribution, this work is based on the thoughts of STROBEL (2008), PERLIN (2004), KARNOPP (2010), LABORIT (1994), MOURÃO (2011) and GOLDFELD (1997). In this bias, this research arose from a bibliographical collection, together with a pedagogical intervention of an observatory-interactive nature, in order to raise the relevant data for the accomplishment and achievement of our objectives, being this the high point of the research, through this intervention, we could perceive that the Deaf Literature can serve as a pedagogical tool for the teaching of Libras, since it becomes a playful way, uniting theory and practice, in which it involved the listening children who learned playing and having fun. This pedagogical instrument instilled in the listening children the desire to learn a little more about Pounds, so that during the intervention it was noticeable that the listening students were attracted, besides the prior awareness of the importance of learning the Sign Language, to promote communication and to insert the deaf in social interaction.

KEYWORDS: Pounds. Child Listener. Deaf Literature.

1 | INTRODUÇÃO

Imersos no século XXI, diante de tantas modificações, a tecnologia em alta, o mundo globalizado, ainda estamos distantes de uma sociedade igualitária. Perceber e aceitar o outro dentro de seus percalços ainda é um grande desafio. Nesta perspectiva, buscou-se compreender os avanços que vem ocorrendo ao povo surdo brasileiro ao longo de sua história, como também observar o acesso a Libras e a sua Literatura.

Neste sentido, este trabalho buscou promover uma linha de acesso entre o mundo surdo e as crianças ouvintes por meio da Literatura Surda, que surge com o intuito de promover uma facilitação de experiências literárias através de uma língua acessível, neste caso a Língua Brasileira de Sinais.

Com base nestes conhecimentos, Karnopp (2010) define:

Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2010, p. 161).

As crianças ouvintes conheceram um pouco da realidade dos surdos através

da Literatura Surda, contribuindo de algum modo para a aproximação de ambos, trabalhando a partir da interação com crianças ouvintes, que conheceram um pouco do fantástico mundo da literatura para surdos de forma prazerosa e dinâmica, e assim, envolvendo-os e mostrando para as crianças ouvintes que é plausível a comunicação com surdos, onde viram que isso é possível, através da Língua Brasileira de Sinais.

Como pergunta norteadora, abordamos: Qual a importância da Literatura surda para o ensino de Libras a crianças ouvintes?

Sendo assim, apresentou-se como Objetivo Geral: Apresentar a Literatura Surda como ferramenta pedagógica para o ensino de Libras a crianças ouvintes, promovendo uma linha de acesso entre crianças ouvintes e o mundo do surdo, por meio de sua literatura.

Bem como identificar como Objetivos Específicos: Apresentar o conto “As Aventuras de Pinóquio”, interpretado em Libras e traduzido em Português na versão voz, para as crianças ouvintes, a fim de analisar se houve a compreensão e comparação entre as duas línguas, no intuito de verificar de que modo a literatura surda pode servir de ponte para aproximar a criança surda e a criança ouvinte, como também o acesso a Libras; Perceber e avaliar como se dará o contato das crianças ouvintes com a literatura surda, de tal modo a analisar se aceitarão as experiências como aprendizado para sua construção de vida enquanto cidadãos pensantes; Identificar as contribuições que acarretará esta pesquisa para o sujeito ouvinte como também, ao ensino de Libras.

Para melhor compreensão do leitor, o trabalho está dividido em partes, tendo à “*Metodologia*” no primeiro capítulo, com uma descrição dos métodos utilizados para a execução desta pesquisa, em seguida, a “*Fundamentação Teórica*” em sua revisão de literatura, com o capítulo intitulado “*O Que é Literatura Surda?*”, onde definimos os conceitos, respondendo ao próprio título, como também informações do tipo: quando surgiu, quais os tipos e quais aspectos relevantes tornam essa Literatura Surda, diferenciada e tida como ferramenta pedagógica.

Por conseguinte, temos os “*Resultados e Discussões*”, onde relatamos o que ocorreu durante a intervenção feita na escola campo, quais objetivos foram alcançados, quais as impressões e questionamentos levantados, em contrapartida ao tema deste trabalho.

Por fim, as “*Considerações Finais*”, com uma síntese sobre o objetivo dessa pesquisa, informando a autenticidade da Literatura Surda como subsídio para o ensino de Libras a crianças ouvintes, e as Referências Bibliográficas.

2 | METODOLOGIA

Para que fosse possível este estudo, a respeito do uso da Literatura Surda como ferramenta para o ensino de Libras para as crianças ouvintes, fez-se necessária a busca de elementos que facilitassem e fornecessem informações e subsídios necessários para a efetivação do mesmo, ou seja, selecionar métodos e técnicas que

foram aplicados para obter resultados satisfatórios dentro da pesquisa. Diante disto, citamos Gil (2008, p.,15) que afirma que: “Esses métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos, para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais.” Ou seja, para se obter as ferramentas nas quais nos ajudaram a alcançar os objetivos desejados.

Seguindo este viés, o presente artigo contou com uma pesquisa de campo, onde ocorreu a intervenção pedagógica, a fim de coletar informações necessárias para levantar dados, pois fizemos uma análise de caráter observatório e interativo, para então analisar de que modo a Literatura Surda pode aproximar de forma inclusiva, a criança ouvinte do mundo surdo.

Isso foi possível através de uma exposição, onde apresentamos o conto interpretado em Língua de Sinais e traduzido para Português na versão voz, de uma forma dinâmica e divertida, para que assim chamasse a atenção das crianças ouvintes e despertasse o interesse de aprender. Inicialmente, partimos de uma pesquisa bibliográfica, onde foram levantados dados bibliográficos a respeito do tema, para que se tivesse um embasamento teórico necessário para estruturar a pesquisa. Foi um momento de muita leitura e levantamento de dados relevantes para esta pesquisa.

Por conseguinte, houve o contato direto com as crianças ouvintes, sujeitos indispensáveis da pesquisa, as quais, apresentamos a Literatura Surda através do conto “As Aventuras de Pinóquio”, instrumento base desta pesquisa, como também, fizemos uso de algumas questões orais para que tivéssemos ainda mais informações sobre esta experiência. Por fim, analisamos, os dados coletados, a fim de responder os questionamentos levantados neste trabalho e alcançar os objetivos aqui propostos.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O que é a literatura surda?

Definir Literatura Surda ainda é considerado um pouco difícil, levando em conta o leque de possibilidades para conceituá-la. O que se sabe é que, o próprio termo nos leva a pensar na mesma como representações feitas pelos próprios surdos, traduzindo a partir delas, suas vivências, experiências em comunidade, relações, lutas, vitórias, conquistas, dando teor a sua cultura e identidade, como bem alega Mourão (2011), quando diz:

Não é fácil definir a literatura surda. Assim como não há uma única conceituação para literatura em geral, também não há uma definição única para literatura surda. Quando se fala nela, especificamente, vemos que está relacionada às representações produzida por surdos, em que se produzem significados partilhados em forma de discurso – sem eles, não há representação surda. (MOURÃO,2011, p. 72).

Assim, pode-se compreender a Literatura Surda como representações de surdos,

na busca pela sua própria identidade e espaço na sociedade, representações estas, que buscam originalidade e até mesmo recriações do que já existe.

Seguindo esta linha de pensamento, pode-se dizer que não se sabe ao certo quando a Literatura Surda surgiu, pois, tendo em vista que durante muito tempo o ensino de Libras foi restringido, o que não significa que a mesma não circulava dentre os grupos de surdos, considerando-se assim que, criações dos mais diversos gêneros textuais já existiam há muito tempo, não sendo reconhecidos pela descaracterização da língua e pela ausência dos meios tecnológicos da época, para registrar as obras.

Além do mais, a língua de sinais é gesto-visual, um dos fatores pelos quais não há tantos registros de pessoas surdas. Atualmente, essas obras são mais apreciadas através de imagens de vídeos e Dvd's, ressaltando que também existe uma diversidade de registros escritos, através da escrita de sinais ou "sign write", porém, precisa-se aumentar este acervo para que chegue a mais leitores. Citamos então Rosa (2006), afirmando que:

Como o surdo utiliza a visão para obter informações, a união da mídia e da literatura cria condições para que haja um fortalecimento da identidade, cultura e de conhecimento da surdez. Pesquisar como se desenvolvem estes aspectos conjuntamente fará com que a expressão da arte e da literatura surda seja registrada em livros e em materiais midiáticos, capazes de manifestar a diferença linguística e cultural de surdos, através do caminho da autorepresentação. (ROSA, 2006, p. 59).

Delimitar os conceitos sobre Literatura Surda ainda é uma tarefa difícil, pois enquadra-se em diversas acepções explícitas ao contexto inserido. Como já citamos anteriormente, temos a concepção de Literatura Surda como os registros em Língua de Sinais por pessoas surdas. Não implica dizer que esta seja uma definição única e cabível, o fato é que, a Literatura Surda se efetiva dentro do meio cultural inserido, onde o sujeito não cria sozinho, sendo um trabalho em conjunto para a produção de significados.

Strobel (2009b, p. 62), define Literatura Surda como: "às experiências que o povo surdo passa, suas dificuldades e/ou vitórias das explorações e tiranias dos ouvintes, como reagem diante dessas situações; mostra também as ações de grandes militares e líderes surdos e valoriza suas identidades surdas". Pensar em Literatura Surda é imaginar um universo mágico, cheio de fantasias, narrando registros de vida, experiências e aspectos de pessoas surdas. Rosa e Klein (2009, p. 2-3), em vista disso, afirmam que "a literatura sinalizada é uma expressão artística dos surdos registrados através de vídeos e a divulgação desse material em língua de sinais, mostra o enfoque de uma diferença cultural, que é própria dos surdos".

A literatura surda é considerada um artefato cultural, pois a mesma consiste em fazer representações do indivíduo surdo, buscando enfatizar aspectos de sua identidade e processos socioculturais da comunidade na qual está inserido. A mesma encontra-se dividida em três estilos:

TRADUÇÕES

Para entendermos o que é a tradução em literatura surda, nos ateremos ao conceito de “traduzir”, segundo Guerini (2008):

A palavra *traduzir* deriva do latim *traducere*, e segundo o dicionário *Aurélio* etimologicamente significa “conduzir além”, “transferir”. Atualmente, seu leque de significados é muito amplo e além do original “transferir” quer dizer entre outras coisas, também “transpor, transladar de uma língua para outra”, “revelar, explicar, manifestar, explanar”, “representar, simbolizar”. *Traduzir* no sentido de “passar de uma língua para outra”, é uma metáfora do ato físico de transferir. (GUERINI, 2008, p.02).

Nesta perspectiva, cabe a compreensão de tradução, como passar algo de uma língua para outra, neste caso, tomar uma obra literária da Língua Portuguesa, por exemplo, e traduzir para Língua de Sinais ou vice-versa e interpretá-la. O profissional responsável por esta tradução e interpretação é o intérprete de Língua de Sinais, sendo este tipo de obra literária utilizada em nossa pesquisa.

ADAPTAÇÕES

As adaptações nada mais são do que, utilizar obras já existentes e adaptá-las para a comunidade surda, onde podemos destacar que o enredo irá sofrer alterações para adaptar-se à realidade da comunidade surda, tornando-as mais próximas possíveis de sua vida, como também, geralmente seus principais personagens serão surdos dando mais ênfase as características, abordagem reais e representatividade, de sua comunidade.

A mais conhecida nesse contexto é a “Cinderela Surda” (2007):

Não sabemos quem contou esta história pela primeira vez. Ela foi sendo recontada entre os surdos e nós resolvemos registrar e divulgar este belo texto. A maioria das pessoas conhece a clássica história da Cinderela. Nosso objetivo, neste texto, é recontar essa história a partir de uma outra cultura, a cultura surda. Assim, esse livro foi construído a partir de uma experiência visual, com imagens, com o texto reescrito dentro da cultura e identidade surda e da escrita da língua de sinais, conhecido também como sign writing. (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p.5)

CRIAÇÕES

Já as criações, são produções puras e textos originais dos próprios surdos, narrativas que trazem suas próprias experiências, vivências em sua comunidade, fatos reais de sua vida. Um dos mais conhecidos é o livro: “Tibi e Joca” (BISOL, 2001), citado por Karnopp (2006, p.104):

Uma história de dois mundos (BISOL, 2001), que narra a história de um menino surdo em uma família com pais ouvintes que começam a usar a língua de sinais.

O texto explora o visual (o desenho) e, além da história registrada em língua portuguesa, há um boneco-tradutor que sinaliza a palavra-chave que vai dando sequencialidade à história.

Nosso acervo de materiais literários não é muito extenso, mas é possível encontrarmos alguns clássicos da Literatura Brasileira, traduções e adaptações como: Cinderela Surda; Rapunzel Surda; Patinho Surdo; Alice no país das maravilhas; Iracema; O alienista; Adão e Eva; Os três porquinhos; Chapeuzinho vermelho; Dentre outras, demos ênfase em nossa pesquisa ao conto “As aventuras do Pinóquio”, um clássico muito conhecido pelas crianças ouvintes.

O surdo está exposto e distribuído na sociedade, dentre os ouvintes, como bem afirma (WILCOX, 2005, p. 78), “todos são pessoas surdas vivendo em uma sociedade dominada pelos ouvintes”. Assim, ele se constitui de acordo com fatores relevantes, como: o meio no qual este faz parte, a cultura em que está inserido, ou seja, fatores estes que resultam diretamente no sujeito surdo sócio/histórico de modo pessoal.

Portanto, faz-se necessário ressaltar a importância da criança ouvinte está próxima da comunidade surda através da Língua de Sinais, entrelaçada a Literatura Surda, como forma de facilitar a interação, incentivar o bilinguismo e fazer com que a criança ouvinte perceba o surdo como um ser dotado de experiências e pertencente a um grupo linguístico distinto do nosso, mas que, existem possibilidades de nos inserirmos neste grupo linguístico, através da língua de sinais.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa, apresentou-se através de uma intervenção pedagógica, onde utilizamos o conto “As Aventuras de Pinóquio”, interpretado em Libras e traduzido em português na versão voz, para uma turma de crianças ouvintes.

A mesma ocorreu no dia 11 de Setembro de 2017, em uma instituição privada de ensino, na cidade de Cacimba de Dentro, no Curimataú Paraibano. A instituição é a mais nova da cidade, com menos de 2 anos de atuação, porém tem crescido progressivamente e ganhado muito espaço na educação pela atuação e sistema de ensino.

A duração da intervenção foi de 1:15:00, tendo início as 09:45 H (nove horas e quarenta e cinco minutos) e terminou as 11:00 H (onze horas). A turma que nos serviu de suporte foi o 5º ano do ensino Fundamental I, a sala consta com 10 alunos, sendo 5 meninas e 5 meninos, todos ouvintes, com faixa etária entre 9 e 10 anos de idade. No dia da intervenção, apenas 9 alunos estavam presentes.

O conto que utilizamos conforme já citado foi “As Aventuras de Pinóquio”, interpretada em Libras por Nelson Pimenta professor surdo e traduzida em Português na versão voz, com duração de 00:15:50 (quinze minutos e cinquenta segundos).

Para iniciar a aula, fizemos o seguinte questionamento: Já imaginaram como seria se na nossa escola, ou até mesmo na sala de aula, tivéssemos um coleguinha

surdo? De imediato todos, responderam: Não! Como íamos falar com ele? Daí então, passamos para uma breve introdução sobre o surdo, onde explicamos as singularidades do sujeito surdo e que o mesmo possui uma língua pela qual pode se comunicar, que é a Libras.

Imediatamente, percebemos que as crianças moviam as mãos, indicando que os surdos se comunicavam através dos “gestos” e emitindo alguns sons com a boca. Nesse momento surgiu a indagação: “Eles são surdos-mudos não é tia?”. Passamos então para os esclarecimentos de que os surdos não se comunicam por gestos e sim por sinais que tem valor linguístico, como também não são surdos-mudos, pois os mesmos não falam porque não escutam, mas que possuem as cordas vocais intactas e que, não devemos utilizar essa expressão pois agrega preconceito. Estes são surdos, possuidores de uma língua diferente da nossa, uma língua sinalizada rica em expressões e conceitos.

Dois dos alunos, se pronunciaram expondo que na antiga escola que haviam estudado, havia um coleguinha surdo e que era muito “ruim”, pois ninguém entendia ele, além do mais, ele “só fazia barulho”, comprovando assim que ele não tinha nenhuma perda nas cordas vocais e era muito bravo por não conseguir ser compreendido.

Logo questionamos: Se vocês soubessem Língua de Sinais, iriam poder se comunicar com ele, será que seria diferente essa relação? Responderam que sim! Pois, eles iam poder conversar, ajudar nas tarefas, brincar e ele não ficaria mais bravo, e a comunicação fluiria. Em seguida, indagamos o que vinha em mente quando ouviam a palavra Literatura, e foram citando: leitura, livros, histórias, personagens e etc. E então, explicamos que os surdos também têm acesso a tudo isso por meio da Literatura Surda, através das historinhas traduzidas, adaptadas ou criadas, onde foi explicado um pouco sobre cada uma.

Perguntamos se as crianças conheciam o conto “Pinóquio”, todos já conheciam e começaram a expor as características do conto e do personagem, demonstrando total familiaridade, surgiu o espanto quando revelamos que eles iriam assistir o conto mas com um diferencial, seria interpretada em Língua de Sinais e traduzido para o Português na versão voz, todos ficaram ansiosos, esperando para ver como seria. Com o auxílio de um retroprojctor, o conto que era em DVD, foi lançado para as crianças. Ao decorrer da narrativa, observamos que todos prestavam atenção e tentavam sinalizar em alguns momentos, conforme exibia no vídeo. Terminando o vídeo, iniciamos alguns questionamentos.

A primeira pergunta foi sobre o que acharam interessante no conto, alguns disseram que era muito legal, outros que não entenderam nada, outros observaram a rapidez com que o ator sinalizava, que ele fazia muitas expressões com o rosto. A segunda pergunta foi se era difícil compreender e aprender Libras, todos disseram que era difícil, alguns disseram que precisava praticar muito para aprender e entender.

A terceira pergunta foi sobre qual sinal acharam mais fácil e qual o mais difícil. Imediatamente, a maioria citou como mais fácil o sinal de Pinóquio e Gepeto, o mais

difícil eram todos os outros que não tinham entendido. Interessante perceber que alguns pensavam que haviam identificado o sinal do Pinóquio e Gepeto, porém haviam relacionado a outro sinal, muitos sinais eles remetiam ao momento em que o ator sinalizava, ou seja, na medida que ele fazia algum sinal, remetiam ao que o intérprete falava.

Em outro momento, foi realizada uma atividade relacionada a quarta pergunta, questionamos se eles gostariam de aprender um pouco mais sobre Libras, um dos alunos imediatamente disse que não, pois era muito difícil, os demais disseram que gostariam sim. Um deles, inclusive, disse que gostaria de aprender para poder conversar com um vizinho surdo. Ainda disseram que é difícil, mas, como para aprender a ler e escrever precisou de prática, aprender aquela língua também seria.

Após esse momento de exposições de opiniões, apresentamos figuras impressas dos principais personagens e alguns elementos do conto apresentado: o Pinóquio, Gepeto, Pepe, escola, circo, baleia, fada, Raposa, Dona Gata e menino. Relembramos os sinais, feitos no conto e sinalizamos em conjunto. Em seguida, entregamos uma cópia do alfabeto em Libras (Datilologia), para cada aluno. Impressionante como chamou a atenção das crianças, imediatamente estavam tentando sinalizar cada letra, tentando formar seus respectivos nomes.

Passamos então a formar os nomes dos personagens e dos elementos do conto, sinalizando letra por letra, foi o momento mais simplificado de fazer com as crianças. Em seguida, revisamos os sinais dos personagens e também sinalizando letra por letra do nome de cada personagem e elemento do conto. Para finalizar, fizemos uma foto onde todos fizemos o sinal de “desculpa”, representando o momento em que Pinóquio se arrepende de todas as travessuras.

A realização e o sentimento de missão cumprida foi perceber no dia seguinte, que uma sementinha havia sido plantada, as crianças chegaram mostrando que aprenderam formar seu próprio nome em Libras, por meio do alfabeto que havíamos dado a cada um e até que tinham visto outros vídeos no you tube.

Nesta perspectiva, citamos Souza (2014), onde afirma a importância das traduções literárias para a aproximação da criança ouvinte com o universo do surdo:

[...] além de efeitos estéticos, percebe-se que, ao serem traduzidos para línguas orais, eles podem constituir verdadeiras pontes de contato cultural entre o mundo surdo e o mundo ouvinte, valorizando as potencialidades surdas e funcionando como ferramentas de esclarecimento cultural para os que não estão ainda familiarizados com as realidades existentes no mundo surdo. (SOUZA, 2014, p. 171).

Assim, reafirmamos o conceito aqui defendido de que a Literatura Surda é uma eficiente ferramenta pedagógica para o ensino de Libras, de tal modo que, é uma maneira lúdica onde as crianças ouvintes terão mais interesse em prestar atenção, aprender os sinais mais repetidos e pelo fato de já conhecer a história, tornou-se mais fácil relacionar os sinais.

É perceptível como as crianças ouvintes se sentiram atraídas pela Língua de Sinais e como elas aceitaram-na como uma diversão, como tiveram aquele momento como uma aula legal, diferente e lúdica. A cada sinal, quando o colega não acertava, ou quando um ajudava o outro a sinalizar, os sorrisos, a atenção, alguns mais ágeis, outros mais devagar, mas, todos tentando acertar e fazendo dentro de suas limitações.

Diante de tudo que foi exposto, percebemos que há consciência de que aprender a Língua de Sinais é uma forma de comunicar-se com o surdo para que eles não fiquem bravos por não serem compreendidos, nem se sintam excluídos do meio social. Isso nos faz refletir sobre como é importante a inserção de Libras como segunda língua no currículo escolar, de modo que, haveria aceitação e inclusão.

Esta pesquisa nos mostrou que é possível incluir o surdo no convívio de crianças ouvintes, como também é possível inserir Libras no currículo escolar, pois a aceitação e busca de mais conhecimento vieram naturalmente. Prova disso, foi a tentativa de aprender sinalizar seus próprios nomes e buscar mais histórias em Língua de Sinais.

Neste contexto, citamos Silva (2001):

No currículo há o conflito na compreensão do papel da escola, em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso assumir em uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo. (SILVA, 2001, p.21).

O surdo é considerado bilíngue por ter a Língua de Sinais como primeira língua e desenvolve também o conhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, pois, o mesmo está inserido no convívio com outros surdos e também com ouvintes. Já a criança ouvinte, pode estar exposta a situação de ter contato com o surdo porém, estando inserido nesse contexto não é conhecedor e falante da Língua de Sinais, onde as escolas priorizam o ensino de outras línguas diversas, mas não percebem a importância da adesão do ensino de Libras, como um componente curricular que viabiliza a uma educação inclusiva.

Assim, compreende-se as dificuldades que a criança surda está exposta diariamente, a exemplo disso, a criança surda reconhecida e citada pelos alunos ouvintes, quando a descreveram como brava, por não conseguir comunicar-se com seus coleguinhas de sala, que eram todos ouvintes. De um lado, uma criança surda, não conhecedora de Libras, locada em uma sala de aula que cujos alunos se comunicam através da oralidade, de outro, crianças ouvintes, que apenas falam e escrevem, ambas não conseguem interagir, de tal modo, a criança surda não renderá em aprendizagem, nem tampouco quando se trata da interação, troca de conhecimento, aceitação e respeito mútuo.

Ficou evidenciado aqui, o quão favorável a Literatura Surda pode ser para o ensino de Libras a crianças ouvintes, pois podemos constatar que as próprias crianças ouvintes percebem a importância do aprendizado da mesma, para a inclusão da criança

surda. Além disso verificamos a aceitação de algo que para elas é desconhecido, que é a Língua Brasileira de Sinais, identificamos a consciência em entender que apesar de ser difícil, é com a prática que essa língua vai sendo internalizada.

Sendo apenas uma intervenção pedagógica, ou seja, uma pesquisa de curto prazo, consideramos que os resultados obtidos foram consideráveis, diante do que esperávamos. Sendo assim, esperamos que, algum dia essa seja uma forma do ensino de Libras se expandir e chegar ao alcance de todos, vista como necessária, no intuito de inserir o surdo no convívio social, não apenas ser aceito, mas poder compartilhar experiências, comunicar-se, participar das decisões e ser um cidadão composto de criticidade e autenticidade.

5 | CONCLUSÃO

Diante das novas propostas educacionais, avanços e facilidades que a tecnologia oferece ao sistema de ensino, seria relevante pensar na formação do professor, ou seja, em sua trajetória na academia, afim de prepará-lo para encarar a diversidade do alunado que irá encontrar nas salas de aula de nosso país. E é na academia, onde essa formação começa a ter as bases e noções do que é a realidade de uma sala de aula heterogênea. Portanto, o sistema de ensino precisa nesse momento, de desenvolvimento do profissional em formação para prepará-lo, não somente para dar aulas, mas, para preparar cidadãos dentro de suas individualidades.

Neste sentido, esta pesquisa tem o intuito de fazer com que os profissionais repensem em suas práticas, afim de incluir crianças ouvintes ao convívio dos surdos, instigando os ouvintes a despertarem o interesse pela Língua de Sinais, através da Literatura Surda e para isso, é preciso que o ensino de Libras seja incluído no currículo acadêmico dos profissionais, e no currículo das escolas de ensino básico, para que seja possível o ensino-aprendizagem de Libras em todos os âmbitos escolares.

Há de se considerar a importância das atribuições educacionais às crianças desde os primeiros anos escolares, fase de maior aceitação e facilitação do processo ensino-aprendizagem. Comprovamos a partir dessa pesquisa, que é possível utilizar-se da Literatura Surda para o ensino de Libras a crianças ouvintes, onde a mesma tomou uma proporção considerável ao despertar o interesse e curiosidades das crianças ouvintes.

Podemos compreender e informar por meio desta pesquisa e diversos autores, o conceito de Literatura como processo cultural, onde os sujeitos ouvintes e surdos encontram-se e configuram sua própria identidade, utilizando-se de experiências da sua vivência cotidiana, da interação com o outro, onde vai formando seu conceito de mundo a partir do reconhecimento do próprio eu, por meio de vários gêneros, nos quais passam a se reconhecer e se identificar com um determinado personagem ou próprio protagonista da vida real.

Deste modo, a formação leitora do surdo passa a tomar espaço na Literatura

Surda, onde o mesmo passa a ser autor de sua própria vida, despertando sua imaginação, criatividade, senso crítico e incentivando sua atuação em sociedade, por meio de criações, adaptações ou traduções de obras literárias.

A importância maior disso tudo, é perceber a contribuição, embora tão pequena, para a divulgação da Língua Brasileira de Sinais, proporcionando as crianças ouvintes o interesse em aprender um pouco mais e buscando outros exemplos de Literatura Surda. O intuito em apresentar essa nova ferramenta pedagógica para as crianças ouvintes, foi além do nosso objetivo pois, além de despertar o interesse em aprender Libras, fez as crianças refletirem acerca do possível contato que ambas têm e/ou possam ter com os surdos, do quanto seria importante se tivessem a noção sobre a Língua de Sinais, para promover a comunicação.

A educação brasileira fala tanto em inclusão, onde se tem a ideia de que seja, somente retirar os alunos com particularidades das salas especiais e inseri-las nas salas regulares sem oferecer subsídios para que as mesmas cresçam, desenvolvam-se, aprendam, construam conceitos, interajam e acima de tudo, estejam socializadas com as demais crianças.

No que diz respeito o sujeito surdo, como inseri-lo sem que o mesmo tenha acesso a Língua Brasileira de Sinais, sem que o sujeito professor domine a mesma e até mesmo os demais alunos ouvintes. Como interagir e aceitar o outro sem ter conhecimento sobre a língua, impossibilitando o acesso e a efetivação da facilitação do processo de comunicação, socialização e ensino-aprendizagem. São questões que muito precisam ser avaliadas pela educação brasileira, tratando de definir o termo “Educação Inclusiva” que muito deixa ainda a desejar, em sua aplicação.

Nesta perspectiva, a Literatura Surda, mostrou-se eficiente para o ensino de Libras às crianças ouvintes, despertando nos mesmos o interesse em aprendê-la de modo dinâmico e prazeroso, através de historinhas que já fazem parte do conhecimento prévio das crianças. Em particular, as traduções, que utilizam as histórias já existentes na Literatura e as traduzem para a Língua de Sinais, facilitando a compreensão por já haver o conhecimento da narrativa e incentivando o aprendizado de Libras.

Conforme já foi dito, nossa pesquisa alcançou o objetivo proposto, ao revelar que a Literatura Surda pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para o ensino de Libras a crianças ouvintes, tendo em vista que a mesma foi analisada, ou seja, aplicada em sala de aula de crianças ouvintes, para se chegar a conclusão aqui explícita, que por sinal foi muito proveitosa e demonstrou um alto nível de aprendizado e interesse.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Ferreira. PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. **O Direito Do Surdo À Literatura: Por Uma Educação Literária Multimodal.** Linguagem em (Re)vista, vol. 10, n. 20. Niterói, jul./dez. 2015.

ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Disponível em: <http://books.scielo.org>

Acessado em: 12 de ago de 2017.

APOLINÁRIO, Andréia Aléssio. **O que os surdos e a literatura têm a dizer?** Uma reflexão sobre o ensino na Escola Anpacin do município de Maringá/PR. Maringá, 2005.

BRASIL. Lei Federal 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Presidência da República, 2002.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara. Brasília, 2015.

CANEPPELE, Guilherme Buhl. **Sistema de custos e análise de preços para uma indústria de confecções**. Três Passos, RS, 2012.

CARVALHO, Naiana Santos. **Surdez E Bilinguismo: Perspectivas, Possibilidades e Práticas Na Educação Para Surdos**. Salvador, 2010.

CUNHA, Erika Juliano; LIMA, Renato da Silva. **A abordagem sócio-interacionista e a teoria do construtivismo como bases para a simulação de conceitos logísticos em salas de aula**. Bauru-SP; 2004.

Declaração De Salamanca E **Enquadramento Da Ação Na Área Das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso E Qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 06 de Out de 2017.

FERREIRA, Rita Wanderline; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **A importância da Literatura Visual no Processo de Ensino-aprendizagem do(a) Aluno(a) Surdo(a)**. 2017. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br> Acesso em: 09 de Set de 2017.

GAVA, Águida Aparecida. **Breves Considerações Sobre A Literatura Surda**. “Considerations For Deaf Literature”. 2015.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Florianópolis, 2008.

KLEIN, Alessandra Franzen. **Uma proposta bilíngüe na educação Infantil: Libras-Português**. Horizontina, 2011.

LACERDA, Lúcia Loreto; MORAIS, Cristina Richter Costa. **O Ensino Da Língua De Sinais Para Crianças Ouvintes: Uma Proposta de Bilinguismo às Avestas**. Curitiba, 2013.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes; **Adaptação e Tradução em Literatura Surda: A Produção Cultural Surda Em Língua De Sinais**. [S.l.]: Portal Apend Sul, 2012. Disponível em: www.portalanpedsul.com.br. Acesso em: 23 de Mai de 2017.

MORENO, Sandra Cristina Silva. **A Inclusão do Aluno com Deficiência na Escola Regular**. 2017. Disponível em: www.pedagogia.com.br. Acesso em: 26 de Ago de 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **“Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico”**. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. **A Importância Da Literatura Infantil Em Libras No Desenvolvimento Infantil**. Ed. Arara Azul; edição: N°20; 2017.

SLOMSKY, Vilma Geni. **Educação Bilíngüe para Surdos: Concepções e Implicações Práticas**. 1º Ed. (2010), 2º reimpr. Ed. Juruá. Curitiba, 2012.

STUMPF, Marianne Rossi. QUADROS, Ronice Müller de. LEITE, Tarcísio de Arantes. **Estudos da língua brasileira de sinais**. Série Estudos de Língua de Sinais. V.II. Florianópolis: Insular. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. COELHO, Ivan Ivic. PEREIRA, Edgar. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MULTILETRAMENTOS, LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Letras.

Cajazeiras – PB

Natália dos Santos Almeida

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos

Fortaleza – CE

RESUMO: Em face da influência da tecnologia no cotidiano das pessoas, vivenciamos um período que a escola precisa superar as práticas de ensino pautadas no quadro e papel, de modo a contemplar os dispositivos digitais de comunicação que são utilizados por um número crescente de usuários. Isso porque a interação com a tecnologia interfere nos meios de comunicação e de aprendizagem gerando outros gêneros, chamados de gêneros digitais que, pelas linguagens envolvidas (som, imagem, palavras) exigem multiletramentos. Nesse sentido, o trabalho em tela objetiva apresentar a experiência de duas atividades de ensino de Libras na formação de licenciandos, utilizando-se do celular para a construção coletiva dos gêneros apresentação pessoal e apresentação da família. Para desenvolver a pesquisa realizamos pesquisas bibliográficas e a construímos um diário de campo no qual

consta o registro do processo de construção dos vídeos-textos e da reflexão docente sobre as atividades e os seus desdobramentos, possibilitando a associação entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, em uma perspectiva de análise qualitativa. Os autores que embasam o trabalho são Klein (1995), Rojo e Moura (2012), Strobel (2009) entre outros. Como principais resultados identificamos o uso da tecnologia para fins educacionais, ampliação do vocabulário, a reflexão sobre as estruturas das sentenças em Libras, o monitoramento dos colegas e automonitoramento durante a produção sinalizada dos estudantes, o estímulo ao trabalho em equipe e divulgação da Libras para além da instituição educacional: nas redes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Interação. Novas Tecnologias.

MULTILITERACIES, LIBRAS AND TEACHING TRAINING

ABSTRACT: Given the influence of technology on daily life, people have experienced a period in which the school has to overcome teaching practices based on the board and paper, to contemplate the digital communication devices that are used by a growing number of users, since the interaction with technology interferes in the

media and learning generating other genres, called digital genres that, by the languages involved (sound, image, words) require multiliteracies. Thus, based on Klein (1995), Rojo e Moura (2012), Strobel (2009) and others, this paper aims to present the experience of two activities of teaching of Brazilian Sign Language (Libras, in Portuguese) in the training of teachers using mobile phone for the collective construction of the genres presentation personal and family presentation. The research was developed under bibliographic research and construction of a field diary in which the recording of the video-texts production process and the teacher reflection on the activities and their unfolding are recorded, making possible the association between theory and practice in the process of teaching and learning of a second language, from a qualitative analysis perspective. As the main results, the use of technology was identified for educational purposes, vocabulary expansion, reflection on sentence structure in Libras, peer monitoring and self-monitoring during student signaling, encouragement of teamwork and dissemination of Libras beyond the educational institution: in social networks.

KEYWORDS: Libras. Interaction. New technologies.

1 | INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é um sistema de comunicação que pode ser adquirido naturalmente pelos surdos brasileiros. Após as pesquisas de Stokoe, em 1960, que comprovaram o status linguístico das Línguas de Sinais, estes idiomas foram, progressivamente, sendo reconhecidos em diferentes países e passaram a integrar a educação das pessoas surdas (CUNHA et al., 2013).

No Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002, a Libras foi reconhecida como uma segunda língua do Brasil. Conforme aponta o documento legal, essa língua é apresentada como uma “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias (*sic*) e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Vemos assim que, ao dispor de uma organização linguística compartilhada na comunidade de falantes, ao remeter à possibilidade de perpetuar histórias e ao compartilhar conceitos e ideias entre os integrantes desta minoria linguística, constatamos que se trata de uma língua complexa e completa, que é produtora de cultura.

Nesta lei, há a referência ainda à obrigatoriedade do Poder Público e das empresas concessionárias de serviços público difundirem a Libras. O documento determina também que o Sistema Educacional Brasileiro deve inserir, nos cursos de licenciatura de fonoaudiologia e na formação para a atuação na Educação Especial, a Libras como componente curricular.

Estas ações, como vemos, visam ampliar o uso da Libras nas escolas e em outros espaços sociais, portanto, devemos refletir sobre as estratégias de ensino desta língua. Neste sentido, considerando que vivemos em um mundo permeado pela tecnologia

(que chega à escola pelas práticas sociais de uso dos diferentes dispositivos digitais de comunicação) faz-se necessário refletir sobre as formas interlocução, de produção e de circulação das informações em Libras nesse mundo conectado.

Por esta razão, compreendemos que durante a formação docente inicial é necessário que o educador realize atividades que utilizem diferentes meios de comunicação, para conhecer as formas de identificar e produzir textos, que Rojo e Moura (2012) chamaram de gêneros digitais. Para os autores, essas manifestações da língua apresentam peculiaridades na produção dos gêneros digitais e isso ocorre em função dos meios e dos suportes tecnológicos que são utilizados por alunos de diferentes idades.

Tratando-se do ensino da Libras e de conceitos mediados por essa língua nas escolas, vemos que a tecnologia contribuiu no sentido de favorecer o registro de vídeos-textos, que podem ser compartilhados e acessados remotamente, seja de forma síncrona ou assíncrona, envolvendo um número maior de interlocutores e promovendo, assim, a difusão da Libras (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011).

Neste contexto, refletir sobre os usos da língua, situados em um determinado espaço e tempo e voltado para práticas sociais compartilhadas por um grupo nos remetem a discussões sobre o letramento (KLEIMAN, 1995).

Destacamos ainda que, para Lorenzi e Pádua (2012, p. 37) “as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação de imagens, de som, de animação e a combinação destas modalidades” e com esse uso simultâneo de modos na produção do texto, que é denominado pelas autoras de texto multimodal, são requeridos novos letramentos: o que é chamado de multiletramento.

Por este motivo, o trabalho em tela tem como objetivo de apresentar a experiência de duas atividades de ensino de Libras na universidade utilizando-se do celular na construção coletiva de dois gêneros textuais: a apresentação pessoal e a apresentação da família. Para tanto, nos pautamos na abordagem qualitativa para apresentar o relato desta experiência, destacando as habilidades desenvolvidas pelos educandos neste processo, bem como, a interação dos alunos com a comunidade escolar para a construção do gênero textual.

2 | LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme destacamos anteriormente, a Libras é uma língua visual-gestual utilizada pelos surdos brasileiros. Como o próprio nome sugere, este sistema de comunicação é utilizado predominantemente no Brasil e, portanto, não se configura na única língua de sinais existente no mundo.

De acordo com Gesser (2009, p. 37), tanto a Libras quanto a Língua Americana de Sinais – ASL, tiveram origem na língua de sinais francesa trazida por educadores que participaram da fundação de escolas para surdos nos respectivos países. A investigadora

afirma ainda que, apesar de ser possível identificar, historicamente, as origens destas línguas na França (e, portanto, um parentesco entre estas línguas) existem fatores que interferem no sentido de minimizar, gradativamente, as semelhanças entre elas. Dentre os fatores destacados pela estudiosa estão diversificação de significados de vocábulos e sentenças (sejam em virtude da extensão territorial ou do contato com outras línguas) que geram, em determinada comunidade de falantes, uma mudança do sistema de comunicação.

Considerando que a língua é um artefato cultural, ou seja, é produto de uma cultura e uma ferramenta que permite divulgá-la, vemos que o processo de disseminação da Libras (apresentado na Lei nº 10.436/2002 – Lei da Libras) configura-se em um espaço privilegiado de compreensão e internalização da Cultura Surda.

Strobel (2009), pesquisadora da temática Cultura Surda, no livro intitulado *Imagens do outro sobre a cultura surda*, aponta oito artefatos culturais do povo surdo, que são: a experiência visual, a língua de sinais, organização/constituição familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais. Neste trabalho, apesar de entender que o conhecimento da Cultura Surda na sua plenitude é relevante para o exercício da profissão de educador de surdos ressaltamos, entre dois destes artefatos: a experiência visual e a língua de sinais.

Antes de tratarmos destes artefatos, precisamos realizar uma breve distinção nos conceitos de comunidade surda e de povo surdo tratados por Strobel (2009). Para definir a comunidade surda, a autora se apropria do conceito apresentado por Padden e Humphries (2000) no qual discorre que surdos e ouvintes que vivem em um determinado grupo, delimitam objetivos comuns para a vida social e se organizam de modo a conquistar estes objetivos. Já o Povo Surdo, segundo a mesma estudiosa, refere-se “aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística (*sic*)” (STROBEL, 2009, p. 31). Em face do exposto, observamos que a análise e, posteriormente, a produção de textos em Libras são relevantes para a compreensão das formas de interação com o mundo pelo surdo e que é expressa pelo primeiro artefato que iremos discorrer: a experiência visual.

Gladis Perlin e Wilson Miranda explicam que a experiência visual decorre da utilização deste meio de apreensão do mundo como primordial para a comunicação e que isso decorre da falta de audição. Para os autores, este fator gera a “cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218). Vemos assim que da experiência visual, decorrem outras relações que são importantes para a ampliação do conhecimento acadêmico e do conhecimento de mundo. Sobre a Língua de Sinais, Strobel (2009, p. 44) destaca que este sistema de comunicação “é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal”.

Diante disso, é relevante que o docente que atuará com surdos (seja na classe especial ou na inclusiva) inicie a comunicação com os surdos e proponha atividades nas quais o usuário da Libras tenha a oportunidade de se expressar nesta língua, pois, a partir desta experiência, o aluno ampliará a capacidade comunicativa na sua língua e poderá, mediante a consolidação desta comunicação, aprender uma segunda língua.

3 | METODOLOGIA

Este trabalho objetiva relatar e analisar duas experiências de atividades utilizadas para o ensino de Libras em uma universidade do nordeste, nas quais utilizamos celular e as redes sociais para a construção coletiva de dois gêneros: apresentação pessoal e apresentação da família. Para tanto, utilizaremos a abordagem qualitativa que, como o próprio nome destaca, não se preocupa em quantificar os dados, mas relacioná-los a estudos realizados anteriormente (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Para o relato desta experiência, destacamos as habilidades desenvolvidas pelos educandos antes, durante e após a realização das tarefas. No processo de construção da pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico e construímos um diário de campo no qual foi registrado o planejamento, o processo de construção dos vídeos-textos, da reflexão da docente que propôs as atividades sobre o seu desenvolvimento e os desdobramentos da tarefa, possibilitando a associação entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta da disciplina de Libras apresentada pela docente em questão, é composta por uma parte de conteúdo teórico sobre mitos acerca do surdo, surdez e Libras pautadas em Gesser (2009); legislação voltada para a organização educacional para o atendimento do surdo e atividades de sensibilização para o acolhimento e trabalho na perspectiva da diversidade humana. E a segunda parte prática, que compreende situações necessárias para o exercício da docência em classes com surdos. Portanto, o componente curricular tem um caráter teórico-prático e se fundamenta no fato de que a nossa fala é organizada por meio de gêneros textuais. Como destaca Marcuschi (2005, p. 19) os gêneros textuais são “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”.

Enfim, essa disciplina foi pensada na perspectiva de que os conteúdos teóricos versassem sobre a Libras, a surdez e as estratégias didáticas de educação da pessoa surda em classes inclusivas. Como desdobramentos, são apresentadas as leis que amparam práticas diferenciadas de atendimento ao surdo (na classe regular ou inclusiva, bem como no Atendimento Educacional Especializado - AEE para ensino de Libras e em Libras).

Ressaltamos que o AEE para a pessoa com surdez atende as especificidades de

aprendizado das línguas envolvidas no processo de aquisição da Libras. Nele temos o momento denominado de AEE de Libras voltado para o aprendizado da Língua de Sinais; o AEE para ensino de Libras (doravante AEE em Libras) destinado ao estudo dos conceitos e sinais a serem utilizados na classe regular utilizando-se, para isso, da língua de sinais; e, por fim, há o AEE para ensino da Língua Portuguesa, pensado para promover situações que viabilizem a compreensão do registro em Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo.

Conforme Damázio (2007), não se tratam de três atendimentos, mas de um único, que se divide em três momentos e, que têm desdobramentos além da Sala de Recursos Multifuncional – SRM. O AEE de Libras, por exemplo, deve ser ofertado à família do surdo, aos funcionários da escola e à comunidade na qual a escola se encontra inserida, de modo que amplie o número de interlocutores que utilizam Libras no contato com o surdo.

Assim, compreendendo que tanto o professor da classe regular quanto o docente que oferece o AEE precisam promover atividades que estimulem o uso da Libras, propomos atividades que podem ser reproduzidas nas classes inclusivas, de modo a divulgar essa língua e incentivar o aprendizado de gêneros textuais mediados por essa língua.

Simultaneamente aos estudos teóricos, às análises de vídeos dos surdos que se expressam em Libras e de educadores de surdos que tratam das características dessa língua visual-espacial e do seu uso social, realizamos atividades de uso da Libras e de ampliação do vocabulário. Dentre as atividades desenvolvidas com os licenciandos, podemos citar o Amigo Secreto com datilologia, as apresentações individuais, os jogos produzidos com material de baixo custo (reciclados e cartolinas), dentre os quais destacamos o dominó em Libras (com alfabeto manual e imagem) e o jogo da memória da família.

A apresentação do alfabeto foi seguida de uma discussão sobre o uso da datilologia como empréstimo linguístico das línguas orais, já que representa letras do alfabeto utilizado nestas línguas. Esse recurso de comunicação aparece na constituição da maior parte dos sinais da Libras, conforme destaca Gesser (2009), mas funciona como recurso auxiliar à sinalização, utilizado em situações muito específicas como apresentar um novo sinal, por exemplo. Diante disso, trabalhamos as situações recorrentes de uso deste recurso linguístico presente nas línguas de sinais que foi utilizado, principalmente, para perguntar ou substituir sinais que os alunos desconheciam e, portanto, utilizavam este recurso como estratégia para realizar perguntas.

No quadro 1, vemos os jogos que foram produzidos e entregues aos grupos para fixação das formas manuais que correspondem às letras do alfabeto. Em seguida, discutimos com a turma, as possibilidades de uso desse material para o ensino de classes com surdos ou em turmas para surdos e ouvintes.



Quadro 1 – Jogos para o ensino do alfabeto manual

Fonte: www.coisasdeanasilvia.blogspot.com (2018)

Em seguida, realizamos atividades como ditado em Libras, associação de palavras à imagem (mediadas por uma apresentação criada no programa computacional *Power Point*) e um Amigo Secreto (simbólico), tendo um abraço como presente para a pessoa sorteada pelo colega. Nesta atividade, os alunos sortearam um papel dobrado no qual, dentro dele, estava escrito o nome de um colega (em português) e deveria ser apresentado por meio da datilologia. Na sequência, o colega sorteado vivenciava a mesma experiência.

Os cumprimentos e saudações foram estudados em contexto, através de vídeos de diálogos de apresentação pessoal que estão disponíveis no *YouTube* e no *Facebook* e, para a reflexão sobre os sinais pessoais em Libras, discutimos a importância do “batismo em Libras” que é o momento no qual é designado o sinal pessoal pelo surdo. Este sinal corresponde a representação, em uma língua de sinais, de uma característica, em geral física ou comportamental, através da qual a pessoa será conhecida na comunidade surda (CUNHA et al., 2013).

Na sequência, apresentamos sinais de alguns famosos para que os alunos identificassem a quem se referia, de modo que todos internalizassem o conceito e desenvolvessem a atenção visual. Nesta atividade, o sinal foi apresentado a primeira vez e quando a turma não acertava, eram dadas dicas, como por exemplo: o sinal da apresentadora Angélica, que é realizado tendo como referência o sinal na pele característico da artista. Na tarefa, inicialmente mostramos o sinal e como dicas foram realizadas mímicas referentes a “mulher”, “famosa” e “apresentadora”.

Para a aula seguinte, solicitamos que os alunos pesquisassem sinais que correspondiam às suas características físicas e/ou psicológicas. Nessa atividade trabalhamos o autoconhecimento, tendo em vista que enquanto alguns alunos rapidamente se definiam, outros tinham dificuldades de identificar quais pontos os tornavam peculiares. Discutimos a necessidade de conhecermos a nós mesmos, uma

reflexão importante para a formação humana, mas que não é contemplada na ementa, objetivos ou conteúdo da disciplina.

Na ocasião, convidamos um surdo para realizar o batismo do sinal e, nesse momento, o docente surdo se dirigiu a cada aluno que dizia o seu nome (em datilologia), apresentaram as suas características a partir da pesquisa deste vocabulário em Libras e, em seguida, professor e aluno acordavam o sinal pessoal. Dizemos que o sinal foi acordado pois ficou claro que o discente poderia expressar a sua insatisfação diante do sinal pessoal sugerido pelo docente surdo e, assim, ambos construiriam um sinal que os agradasse. Em geral, os sinais recusados tratavam de partes do corpo que não eram bem aceitas pelos discentes, tais como sinais, cabelo e tipo físico.

Esta tarefa possibilitou uma situação real de uso da Libras com a presença de um nativo da língua, sendo o momento bem recebido pela maioria, que encontrou uma forma de utilizar o conhecimento adquirido no componente curricular na prática.

Após serem batizados em Libras, os educandos assistiram às apresentações em Libras disponíveis no *YouTube*, discutiram e formularam o roteiro da sua apresentação pessoal e, em duplas, utilizaram os seus celulares para gravar um vídeo que foi postado no grupo secreto, no *Facebook*, criado especialmente para esta turma.

A opção pelo uso da rede social foi discutido em sala, tendo em vista se tratar de um *site* de fácil acesso, amplo uso social e que permite que o vídeo fosse assistido mais de uma vez, em dias e horários diversos (de forma assíncrona) por todo o grupo. O momento da gravação ocorreu em um tempo da aula na qual a docente esteve em sala à disposição dos pares de alunos para dirimir eventuais dúvidas. Como a turma se dividiu em duplas, foi orientado que outra dupla realizasse a gravação e a monitoração da sinalização dos participantes, estimulando a solidariedade e a cooperação.

Antes de prosseguir no relato, precisamos distinguir dois processos que podem existir no momento da produção linguística que chamamos de: a automonitoração (simultânea ou consecutiva) e o processo de monitoração da sinalização. O processo de automonitoração simultânea ocorreu durante a sinalização, quando o próprio enunciador observou o erro e o corrigiu, optando por refazer o vídeo ou apenas realizar a correção durante a sinalização. O processo de automonitoração consecutiva ocorreu quando o aluno, ao assistir ao vídeo produzido, realizou a correção.

Já o processo de monitoração também ocorreu em dois momentos: 1) quando os alunos que filmavam e estavam de apoio (ao lado daquele que filmava) identificavam o erro daqueles que eram filmados e os avisavam; 2) quando os próprios alunos que filmaram o diálogo em Libras ou o parceiro que daquele que se equivocou com o sinal, assistia ao vídeo reviam as sinalizações.

Dos dezessete vídeos gerados e postados no grupo secreto do *Facebook* que é constituído por 48 membros (incluindo a professora e três monitoras), identificamos que 81,2% dos vídeos foram visualizados por mais de 70% da turma denotando o êxito da atividade. Segue abaixo um resumo de visualizações dos vídeos:

Quantidade de vídeos	1	4	4	3	1	2	1
Total de visualizações	81,2%	79,1%	77%	75%	72,9%	68,7%	47,9%

Tabela 1 – Visualização dos vídeos de apresentação pessoal

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Conforme observamos, o *Facebook*, rede social utilizada para interação que suporta diferentes semioses (textos, imagens, vídeos, sons) foi produtiva para o estudo da Língua de Sinais permitindo que a sinalização fosse visualizada pelos colegas e por mais de uma vez, além de permitir a inserção de comentários. Destacamos que optamos, em classe, pelo uso de um grupo secreto pois alguns estudantes relataram o incômodo que causaria se o seu vídeo fosse compartilhado abertamente. Contudo, acordamos que seria possível e muito produtivo partilhar esta experiência (a fim de divulgar a Libras) desde que os alunos que apareceram no vídeo concordassem com a exposição.

Verificamos também que a produção favoreceu o contato com a tecnologia e o uso de aplicativos de edição de imagens tendo em vista que foram indicados e ensinados pelos alunos aos colegas que não dispunham do mesmo conhecimento sobre o recurso.

A segunda atividade refere-se à produção de um vídeo sobre o vocabulário: Família. Solicitamos que os alunos apresentassem a sua família, apresentando, ao menos dez sinais diferentes referentes aos membros da família e as relações de parentesco. Este vídeo foi realizado no ambiente familiar para que ampliássemos a divulgação da Libras e, no vídeo, deveriam aparecer as pessoas da sua família.

Esta atividade sucedeu a anterior e, portanto, os alunos já tinham ampliado o léxico individual na Libras e tinham vivenciado situações uso da Libras. Além disso, dispunham de um conhecimento maior da tecnologia e sabiam quais seriam os colegas que precisariam buscar para auxiliá-los com as edições dos vídeos, realizando a tarefa de forma colaborativa.

Trabalhamos, inicialmente, o conceito de multimodalidade dos vídeos sugerindo o uso de diferentes modos e semioses como recurso para a produção individual. Inicialmente, os alunos deveriam realizar a sua apresentação, explicitar a temática que era “A minha família” e, em seguida, deveriam apresentar os familiares. Alguns apresentaram parte da família por fotos (por estarem em locais diferentes no momento do registro) mas sempre havia, ao menos, um membro presente. Houveram aqueles que inseriram amigos que consideram irmãos e outros que estenderam a relação familiar aos animais domésticos (que também apareceram no vídeo, recebiam algum sinal de parentesco e o sinal do respectivo animal: cachorro, gato, pássaro). Estes

vídeos e aqueles que apresentavam crianças foram muito comentados nas aulas posteriores.

A experiência, além do uso da tecnologia, da ampliação do vocabulário em Libras, das habilidades de comunicação, permitiu que os alunos conhecessem a realidade familiar dos colegas, permitindo-os conhecer as organizações familiares e, como pano de fundo, a residência dos sinalizantes. Outro fato interessante é que alguns licenciandos ensinaram Libras para que os familiares pudessem participar, de uma forma ainda mais significativa, do vídeo. Durante a apresentação (a identificação do parentesco) alguns parentes realizaram um cumprimento em Libras e, em outros casos, além do cumprimento, produziram o nome por meio da datilologia. Vemos assim que a atividade envolveu um grupo maior de pessoas, permitindo a divulgação e a discussão da Libras na família dos estudantes.

Do mesmo modo combinado anteriormente, o vídeo foi disponibilizado no grupo secreto da turma no *Facebook*. Alguns alunos publicaram ou compartilharam o vídeo na sua página pessoal na rede social, ampliando a discussão e o aprendizado da Libras a outras pessoas da sua rede de contatos. Entre as produções, observamos uma variedade de formas de apresentação, que variam desde a disposição de fotos (na parede) como uma galeria, uso do computador para mostrar a imagem do parente, a foto impressa, a apresentação dos membros da família individualmente ou mesmo a reunião da família em um único espaço e a nomeação dos seus membros era feita um de cada vez.

Houveram vídeos que contaram ainda com outras semioses como a música e a legenda em Língua Portuguesa sendo que, este último, possibilita o acesso tanto a usuários de Libras quanto aos utentes em Língua Portuguesa, mostrando ser um recurso possível para o ensino da Libras, da Língua Portuguesa e da tecnologia, tanto na classe especial quanto na inclusiva. Debateremos ainda sobre as mudanças que a tecnologia nos trouxe, tendo em vista que os mais jovens tinham o menor número de fotografias impressas.

Após as experiências, discutimos o uso da tecnologia como facilitadora no processo de construção do conhecimento em classes inclusivas e o uso de textos sinalizados em classes inclusivas. Destacamos que o trabalho envolveu percepções que extrapolam o uso da língua e levantam a possibilidade de discussão do uso da língua como mediador e produtor de culturas, bem como o incentivo ao uso da *internet* como divulgadora desta cultura e da Língua de Sinais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato demonstrou como o estudo da Libras é produtivo e possibilita a sua divulgação em espaços não escolarizados, sejam eles: presenciais ou virtuais. Conforme destacamos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais pode tanto desenvolver a cooperação entre os alunos quanto a interação destes com os seus familiares que têm

a possibilidade de ter contato com esta língua. Deste contato pode gerar o interesse pela língua vindo a culminar no aprofundamento neste sistema de comunicação e, conseqüentemente, em uma sociedade mais aberta à diversidade.

O ensino da Libras permite ainda a experiência com a tecnologia, presente na vida dos nossos alunos e que pode ser um aliado na construção do conhecimento. Vimos que a experiência relatada pode ser replicada nas classes especiais, nas classes comuns ou mesmo no AEE, que comporta o uso das duas línguas (Libras e Português) e utiliza os vídeos que são registros muito utilizados por aqueles que possuem um telefone móvel que disponha do recurso.

Enfatizamos ainda que a atividade possibilita discussões tanto sobre a composição da língua quanto questões que são mediadas pela língua, ou seja, a interação social e o conhecimento do outro. Vimos que ela permite a aproximação bem como a cooperação entre os envolvidos, apresentando estratégias de colaboração e de autoanálise. A autoavaliação/automonitoramento, por exemplo, emerge como uma habilidade que não se restringem às atividades, mas que deve ser desenvolvida no exercício da docência, para que possamos analisar o nosso trabalho com vista a realizá-lo de forma mais eficiente, a cada dia. Para tanto, precisamos ter em foco que o trabalho não se restringe apenas aos conteúdos postos na ementa, mas às formas de relacioná-los com os conteúdos atitudinais capazes de promover uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em 22 de dezembro de 2017.

CUNHA, M. C. C. P. et. al. **Libras**: Conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

DAMAZIO, M. F. M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. SEESP/SEED/MEC: Brasília, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos e torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercâmbios e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. de. Blogs nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.; MOURA, E (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. In: **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 5, Ed. UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STROBEL, K. L. **Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis; Editora da UFSC, 2009.

NEAI E SUAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Carla Imaraya Meyer de Felipe

Fundação Universidade Federal do Rio Grande -
FURG Rio Grande – RS

Surama Lopes do Amaral

FURG Rio Grande – RS

Rosielen Alves de Souza

FURG Rio Grande – RS

Sergio Machado Moraes Júnior

FURG Rio Grande – RS

Ivandro Rafael Heckler

FURG Rio Grande – RS

RESUMO: Este artigo busca discorrer sobre a trajetória de 2005 a 2017 do Programa Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas- NEAI da Universidade Federal do Rio Grande - FURG a partir do contexto histórico e das atividades propostas para viabilizar a acessibilidade e permanência dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. O NEAI conta com três laboratórios: o LabNEAI - que abarca o trabalho de mediação através do atendimento do Grupo de Acessibilidade – GA que oferece suporte psicológico e assistência social aos discentes e docentes; Grupo de Capacitação que oferta cursos para a comunidade acadêmica as Atividades Fisioterapêuticas e laborais para estudantes com deficiência física. Em 2011 o Ministério da Educação – MEC disponibilizou o segundo

laboratório a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM que adapta materiais utilizando recursos de Tecnologia Assistiva – TA e, em 2015 foi implantado o Laboratório de Acessibilidade e Mobilidade Urbana – LAMU que atende, conforme legislação vigente, a demanda de acessibilidade arquitetônica e maior mobilidade no espaço acadêmico. Oportunizando que a universidade, enquanto espaço público de ensino superior, seja um espaço com a estrutura necessária para receber qualquer público, independente se a sua limitação e/ou deficiência, sendo temporária ou permanente. Indivíduos, estes que enfrentam muitos obstáculos, como locomoção, comunicação e aprendizagem. Sendo assim, há um número evolutivo de estudantes incluídos, necessários para uma inclusão consistente e que garanta a presença destas pessoas como verdadeiros cidadãos na sociedade, com equidade, tornando necessária a investigação de que forma ocorre o processo de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: educação, acessibilidade, inclusão, pessoas com deficiência

NEAI AND ITS AFFIRMATIVE ACTIONS IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article seeks to describe the trajectory from 2005 to 2017 of the Nucleus Program of Studies and Inclusive Actions - NEAI

of the Federal University of Rio Grande - FURG, based on the historical context and the activities proposed to enable the accessibility and permanence of students with disabilities and / or specific educational needs. NEAI has three laboratories: LabNEAI - which encompasses the work of mediation through the Accessibility Group - GA that provides psychological support and social assistance to students and teachers; Training group that offers courses for the academic community the Physiotherapeutic and labor Activities for students with physical disabilities. In 2011, the Ministry of Education (MEC) made the second laboratory available to the Multifunctional Resources Room (SRM), which adapts materials using Assistive Technology (TA) resources, and in 2015 the Accessibility and Urban Mobility Laboratory (LAMU) , the demand for architectural accessibility and greater mobility in academic space. Opposing that the university, as a public space of higher education, is a space with the necessary structure to receive any public, regardless of its limitation and / or deficiency, being temporary or permanent. Individuals, these who face many obstacles such as locomotion, communication and learning. Thus, there is an evolving number of students included, necessary for a consistent inclusion and guaranteeing the presence of these people as true citizens in society, with equity, making it necessary to investigate how the inclusion process occurs.

KEYWORDS: education, accessibility, inclusion, people with disabilities.

1 | INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva vêm demandando ações que possibilitem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e ou necessidades educativas específicas ao ensino comum. Sendo assim em 2005, foram implantados núcleos de acessibilidade e inclusão para acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes), respondem pela organização de ações institucionais que garantam sua integração à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Na Universidade Federal de Rio Grande – FURG foi instituído o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI que objetiva promover práticas inclusivas no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e multiprofissional visando melhorar o acesso das pessoas com deficiência e ou necessidades educativas específicas - NEE a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social desses estudantes.

O Programa NEAI conta com três laboratórios: Laboratório NEAI – LabNEAI que desenvolve suas atividades através do Grupo Acessibilidade, do Grupo Capacitação e das Atividades Fisioterapêuticas; o segundo laboratório é a Sala de Recursos Multifuncionais instituída pelo Ministério da Educação – MEC em 2011 e o terceiro laboratório é o Laboratório de Acessibilidade e Mobilidade Urbana – LAMU inaugurado em 2015. O núcleo vem a mais de dez anos auxiliando no processo de acessibilidade,

inclusão e equidade.

Na FURG contamos, também com a política de inclusão que têm o Programa de Ações Afirmativas – PROAAF e apoia a reserva de vagas (5%) destinadas a candidatos com deficiência, ingresso por cotas e atualmente, há noventa e oito estudantes efetivamente matriculados nos mais variados cursos. A tabela abaixo aponta o número de ingressantes por ano, sendo um total de 112 acadêmicos nos últimos quatro anos.

Ano	Número de Ingressantes
2014	22
2015	32
2016	32
2017	26

Tabela: Número de Ingressantes por ano.

Fonte: Lista Ingressantes PROAAF

Ao referir-se à ingressantes por deficiência, foram criados quatro grupos, estes são deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva e demais deficiências e/ou NEE. Os grupos englobam aqueles que de acordo com a deficiência apresentam alteração completa ou parcial, como por exemplo no grupo de deficiência visual onde temos baixa e visão e cegueira. O gráfico que segue apresenta o número de ingressantes em cada grupo.

Pode-se observar com o gráfico que o maior número de ingressantes com deficiência física (DF) é quarenta e dois, seguido por deficiência visual com vinte e quatro, deficiência auditiva com dezessete e os outros quinze ficam divididos entre múltiplas deficiências com quatro, síndrome de Asperger com dois, transtorno do espectro autista e paralisia cerebral com três e altas habilidades - superdotação, epilepsia e deficiência intelectual com um cada.

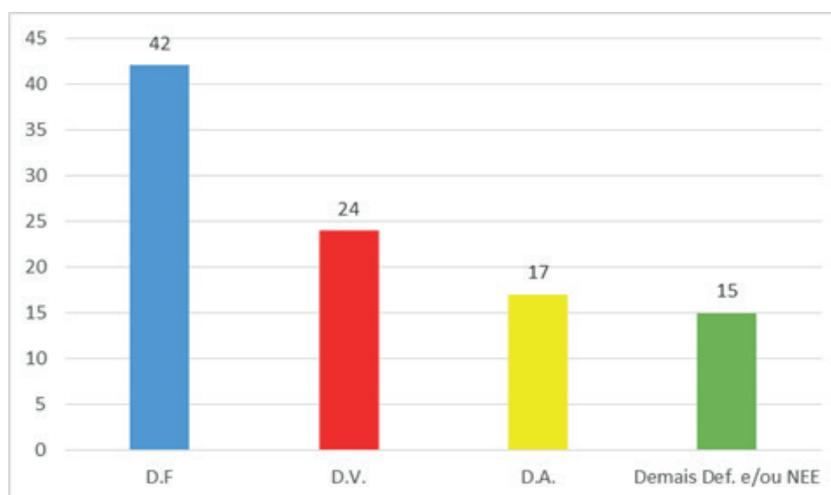


Gráfico – Número de estudantes efetivamente matriculados em 2017, por deficiência e/ou NEE.

Fonte: Lista Ingressantes PROAAF

O gráfico a seguir traz a correlação entre as deficiências e/ou NEE e seu gênero.

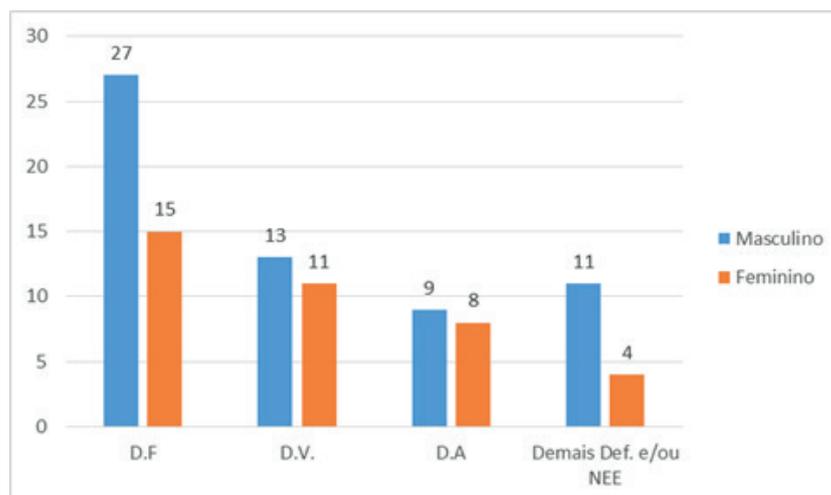


Gráfico – Número de alunos efetivamente matriculados em 2017 de acordo com deficiência e/ou NEE e sexo.

Fonte: Lista Ingressantes PROAAF

No gráfico apresentando acima pode-se observar o número elevado de ingressantes do sexo masculino apresentam deficiência física. Observa-se o baixo número de ingressantes do sexo feminino, de forma geral, havendo alguns estudos que ratificam esse resultado.

Na FURG todos os estudantes têm livre arbítrio na escolha do curso que deseja frequentar e constata-se que o estudante com deficiência ingressante pela política de cotas, tiveram como cursos mais procurados/escolhidos: medicina, engenharia civil empresarial, engenharia mecânica e enfermagem. Desconstruindo a ideia de historicamente terem mais oportunidades na área das Ciências Humanas.

Esse cenário é reflexo do que desenvolve-se no país um perfil de escola: inclusiva, discutindo, desde as esferas federais, questões de acessibilidade arquitetônica, acessibilidade nos espaços sociais, acessibilidade online, acessibilidade ao currículo, acessibilidade a avaliação, etc. Cenário onde os recursos e ferramentas tecnológicas são determinantes nas possibilidades das diferenças encontradas no processo ensino-aprendizagem, na acessibilidade e, consecutivamente, no desenvolvimento da individualidade.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Os avanços através das políticas públicas de educação/educação inclusiva demandaram aperfeiçoamento dos programas/projetos e maiores investimentos para que a inclusão, acessibilidade e permanência forem garantidas de forma plena. Visando à formação acadêmica e a formação de um sujeito capaz de se auto gerir de forma a alcançar seus objetivos.

O MEC em 2010, como suporte para a Educação Inclusiva foram implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública de ensino básico. Elas foram equipadas com instrumentos de avançada tecnologia, objetivam apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE aos estudantes com deficiência e ou necessidades educativas específicas. E, em 2011 a FURG também recebe uma sala de recursos multifuncionais que objetiva oferecer recursos de tecnologia assistiva – TA, possibilita acesso à informação e à comunicação, assim como disponibiliza materiais acessíveis que atendem a solicitação pedagógica. Há materiais tipo impressora em braile, lupas, órteses, regletes, mas o trabalho mais efetivo e eficaz é o humano. Nestes espaços educativos há um profissional especializado que atende à necessidade específica do estudante.

No contexto das tecnologias, pensa-se, sobretudo, em permitir que estudantes com deficiência visual, com deficiência física, com deficiências intelectuais, os surdos, os surdos cegos, com transtornos do espectro autista, com altas habilidades/superdotação, com transtorno psíquico, com dificuldade de leitura, escrita e/ou matemática ou com transtorno de hiperatividade e déficit de atenção atuem como provedores ativos e tenham a capacidade de transformar a informação em conhecimento através da educação. Fomentando a TA como uma forma de solucionar a promoção de ações de acessibilidade e inclusão.

As salas de recursos multifuncionais fazem parte da Educação Inclusiva: criam possibilidades de os estudantes utilizarem recursos para acessibilidade, em todos os níveis de ensino. Estas salas dispõem de recursos que possibilitam a estas pessoas condições de acesso à educação; conseqüentemente, proporcionam melhoria na qualidade de vida, seja através do crescimento intelectual (acesso a informações e educação), pessoal (possibilidade de se comunicar e formas de entretenimento com outros indivíduos em condições de igualdade) e profissional (ter meios adequados para desenvolver uma atividade profissional, possibilitando a conquista da independência financeira).

Segundo Santarosa (2002), os recursos de TA tem uma enorme proporção podendo ir de um simples par de óculos até complexos sistemas computadorizados que permitem o controle do ambiente e até a própria expressão do indivíduo. Nesse sentido oferecer a inclusão sócio digital, sendo, para a maioria dos estudantes com deficiência, o principal espaço de acesso ao conhecimento e aos recursos tecnológicos, dando suporte científico aos seus estudantes, oferecendo aprendizagens significativas, possibilitando o melhor desenvolvimento das habilidades deles a partir de recursos pedagógicos adequados, integrando as tecnologias nas ações educativas contribuindo para as aprendizagens e inclusão social.

Visto o atual crescimento estrutural da FURG, no que tange a ampliação de prédios, pavimentações, calçadas, passarelas, ciclovias, entre outras obras, percebe-se que tal crescimento não tem correspondido de maneira satisfatória em alguns fatores importantes que deveriam ser salientados no desenvolvimento dos projetos

atuais e nos que ainda estão por vir.

Um desses fatores importantes é a acessibilidade arquitetônica que é imprescindivelmente necessária em qualquer projeto a ser criado ou obra a ser efetuada, de acordo com o que prevê a legislação vigente. Mais importante ainda, quando falamos de um espaço público de ensino superior, ou seja, a porta de entrada e saída de formação de futuros profissionais das mais diversas áreas, espaço este, que deve por obrigação oferecer a estrutura necessária para receber todo e qualquer público, não importando a sua limitação e/ou deficiência, sendo ela temporária ou permanente.

Com esse processo pode-se perceber que constantemente tais pessoas enfrentam muitos obstáculos, sendo eles de locomoção, comunicação e até mesmo de aprendizagem. Para minimizar esses problemas e colaborar para a transformação deste modelo de urbanização, percebe-se a importância da implantação de um laboratório que trate tais questões com a devida importância e que possa trabalhar em parceria com a equipe da pró-reitora de infraestrutura.

A possibilidade de se obter um espaço público onde qualquer pessoa, independente de sua limitação, possa usufruir sem qualquer tipo de obstáculo ou barreira. Talvez seja uma utopia ter a pretensão de dizer que a acessibilidade e a mobilidade estejam à disposição nas universidades, no trabalho ou em qualquer lugar público, porém devemos nos deter nas políticas públicas adotadas e que visem à superação destas inúmeras dificuldades ainda existentes no que se refere às pessoas com deficiência.

É necessário que a inclusão seja uma realidade consistente e que garanta a presença efetiva destas pessoas como verdadeiros cidadãos na sociedade com direito à educação, ao trabalho e que tais atitudes promovam a sua autonomia e o seu espaço no grupo social, para tanto se faz necessário a investigação de que forma se dá o processo de inclusão. Dessa forma, ratifica-se a importância do laboratório, este que potencializa a construção coletiva no sentido de aproximar a comunidade em geral à universidade. Portanto, a Educação Inclusiva para ter sucesso depende de uma ação conjunta, numa visão atitudinal da universidade com relação a inclusão no que caracteriza um ensino mediado por possibilidades de se adaptar ao sujeito da inclusão: o estudante.

O processo de ensino deve ser contextualizado, envolve um todo, seu projeto político pedagógico, sua metodologia, seus participantes, etc., deve-se observar formas de desenvolver ações de mudanças atitudinais com relação à diversidade humana, conhecendo as necessidades específicas de cada um e buscando eliminar barreiras de acessibilidade, auxiliando a independência, qualidade de vida e a inclusão social.

3 | CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

O Programa NEAI busca possibilitar acessibilidade e permanência dos estudantes

com deficiência e ou NEE desenvolvendo ações através de seus laboratórios:

LabNEAI - Grupo Acessibilidade – GA

Formado por equipe multiprofissional como psicólogas, assistentes sociais e psicopedagogas que acompanham o estudante desde o ingresso à formatura na universidade, realiza:

- Acolhimento: recebe o estudante com deficiência e/ou com necessidades específicas observável, no processo de matrícula, onde pode estabelecer o primeiro contato e apresentar o NEAI;
- Reuniões sistemáticas com a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE, tendo acesso a informações sobre o estudante que permite iniciar a fase de contato com os estudantes para agendamento dos atendimentos. Também durante as reuniões são passados casos de diferentes estudantes que estão necessitando de algum tipo de acessibilidade, seja ela arquitetônica, comunicacional, atitudinal, metodológica, instrumental, tecnológica, etc.;
- Atendimento aos estudantes com deficiência e/ou com necessidades específicas, são realizados por psicólogas, assistentes sociais ou psicopedagogas, tendo como objetivo garantir o acesso a informações sobre o trabalho do NEAI e seus laboratórios, assim como espaço para expor suas necessidades frente à vida universitária. Os técnicos do grupo GA realizam a escuta, orientação e acompanhamento do estudante durante todo o período da vida acadêmica. Para os estudantes que necessitam de acompanhamento psicológico, as psicólogas encaminham para o Centro de Atendimento Psicológico - CAP ou para a PRAE que conta com psicólogos para a realização do atendimento terapêutico. Já para os acadêmicos com necessidades sócio assistenciais, as assistentes sociais realizam visitas domiciliares e encaminham de acordo com a necessidade de assistência. E para os estudantes de outras cidades se vê a possibilidade de acessibilidade aos auxílios que a FURG dispõe. Com relação a aprendizagem, as psicopedagogas auxiliam tanto os estudantes, seus bolsistas e professores como tornar acessível o conteúdo a ser aprendido;
- Atendimentos aos bolsistas do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas – PAENE com relação as necessidades específicas de acessibilidade e permanência;
- Reuniões/assessoria aos docentes e técnicos: a equipe realiza reuniões com professores dos cursos onde tem estudantes incluídos, também realiza reuniões de capacitação a toda comunidade acadêmica. Onde os docentes e técnicos da universidade tem espaço para colocar suas dúvidas, suas necessidades e trocar ideias, de forma que possamos encontrar juntos, possibilidades de propiciar a aprendizagem e o sucesso da educação inclusiva;
- Atendimento às famílias: há a escuta e a orientação de pais e/ou responsáveis pelos estudantes, oferecendo um espaço que estes expressem suas dúvidas e recebam esclarecimentos com relação à acessibilidade e permanência do estudante em questão na sua trajetória acadêmica;
- Aplicação de avaliações: os técnicos da equipe aplicam provas aos

estudantes, conquista de terem direito a horário ampliado em duas horas, assim como adaptações pertinentes para a sua aprendizagem; Atende as demandas da comissão do programa PROAAf;

- Promoção de eventos voltados para discussões em Educação Inclusiva, com a finalidade de garantir um espaço de reflexão sobre as práticas educativas já instituídas, bem como as possibilidades de adaptações para os estudantes com deficiência e/ou com necessidades específicas.

Grupo Capacitação

- Planejamento de cursos que capacitem a comunidade acadêmica buscando uma visão atitudinal de inclusão na universidade e despertando maiores possibilidades de ensino aos estudantes com deficiência e/ou com NEE. Frente à demanda significativa de estudantes incluídos na FURG, justifica maior preparo da comunidade acadêmica.
- Curso - Noções de Libras: Busca oportunizar o conhecimento e a prática de Libras, visando à importância da comunicação com a comunidade surda, uma vez que essa torna possível a troca direta de informações e conhecimentos. Fortificando a acessibilidade de diálogo entre ouvintes e surdos;
- Curso - Conversando sobre a prática da mediação: Têm como objetivo, mostrar a importância da mediação entre os alunos com deficiência e/ou NEE no âmbito acadêmico. Para isso, falará sobre o papel do Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI, na Universidade Federal do Rio Grande, apresentará em exposições e oficinas, as possibilidades inclusivas através de recursos de mediação. E, também, oferecendo consultoria de técnicos específicos a professores que lidam diretamente com esses estudantes;
- Curso - Propondo Tecnologia Assistiva - TA como recurso na educação: Propondo a aproximação do público-alvo à acessibilidade virtual no âmbito da educação de forma a sensibilizá-los as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência e ou NEE;
- Curso de Formação Continuada na Área da Educação Especial – Deficiência Visual: Objetiva sensibilizar e instrumentalizar a comunidade acadêmica acerca das especificidades das pessoas que apresentam deficiência visual. Propiciando situações que proporcionem experimentações do cotidiano da pessoa com deficiência.
- Curso Vivenciando a Inclusão: Surge como um espaço de promoção de saúde psíquica no espaço de trabalho. Através da realização de atividades lúdicas e oficinas psicopedagógicas, visando uma função estruturante e instrumental, utilizando-se de técnicas variadas e múltiplas experimentações, propõe experiências singulares a todos educadores, educandos, equipes diretivas e funcionários que atuam nos espaços educacionais.
- Curso Percebendo os Sentidos: Propiciar um espaço de promoção e experimentação dos sentidos corporais, através de oficinas lúdicas e atividades de consciência fonológica. Assim, disponibilizando um aprimoramento dos conhecimentos necessários sobre atividades diversas formas de linguagem, com objetivo de aprimorar o desempenho das atividades realizadas pelos

profissionais de educação.

Ações Fisioterapêuticas

Estas ações buscam promover melhor qualidade de vida aos estudantes com deficiência física e ou com mobilidade reduzida no âmbito acadêmico da FURG através de ações que oportunizarão maior independência viabilizando acessibilidade e permanência, implantando atividades de fisioterapia que ofereçam atividades baseadas em exercícios funcionais, atividades laborais apresentadas com dinamismo de uma forma lúdica.

Contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de valorização da importância do movimento como forma de desenvolvimento, como agente norteador de conhecimento e pesquisa e desenvolvendo atividades que incentivem o uso de tecnologias assertivas.

Sala De Recursos Multifuncionais

Laboratório SRM está à disposição de todos estudantes da FURG especialmente aos com deficiência e ou necessidades específicas. Responsável por apresentar acessibilidade aos materiais recebidos por eles em sala de aula, como artigos e livros, e através de um scanner leitor de textos digitalizar e converter para o computador, transformando o texto do papel em texto aberto a formatação, conhecido como texto puro.

Assim, os estudantes com deficiência visual consigam através de softwares instalados em seus computadores ler/ouvir o material que lhes foi solicitado. Se por hipótese o aluno não possuísse um computador pessoal, a SRM disponibiliza computadores com os softwares previamente instalados.

Outra atividade realizada, busca atender estudantes com “baixa visão”, assim, após a digitalização dos materiais entregues pelo aluno(a) foi feita a ampliação das fontes do texto, para que estas que possuem dificuldade de leitura de textos com fonte pequena tenham a possibilidade de ler seus materiais. Além disso, para auxílio aos estudantes com deficiência visual a SRM dispõe de uma Impressora Braille.

Laboratório de Acessibilidade e Mobilidade Urbana – LAMU

Estuda a acessibilidade arquitetônica no *Campi* FURG, através de ações, realizando estudos permanentes de acessibilidade nos espaços acadêmicos, tais como, salas de aula, espaços de mobilidade, de alimentação e de convivência. Pode-se perceber que constantemente tais pessoas enfrentam muitos obstáculos, sendo eles de locomoção, comunicação e até mesmo de aprendizagem. Para minimizar esses problemas e colaborar para a transformação deste modelo de urbanização, trabalha-se em parceria com a equipe da pró-reitoria de infraestrutura.

O LAMU propõe viabilizar a mobilidade e a acessibilidade de toda a comunidade

acadêmica principalmente as pessoas com algum tipo de deficiência e/ou mobilidade reduzida e/ou necessidade específica.

4 | APRESENTAÇÃO ANÁLISE RESULTADOS

O NEAI tendo essa abrangência apresentada em seus laboratórios apresenta variados resultados na avaliação de suas ações. Mostrando eficácia, pois o sucesso na trajetória acadêmica é observado pela comunidade tanto acadêmica como em geral.

O LabNEAI acompanha 100% dos estudantes ingressantes pelas cotas, assim como seus familiares e bolsistas PAENE e professores; a SRM atende 100% da demanda que frequenta o laboratório e, o LAMU, além de estudos permanentes de acessibilidade, desenvolveu os projetos: Mobilidade do Centro de Convivência (CC), Padronização de Passarelas Cobertas, Biblioteca para TODOS, Navegador GPS como Ferramenta de Acessibilidade para a Mobilidade no Campus Carreiros. Também desenvolve estudos que se fazem necessários uma maior visão de acessibilidade em espaços de convivência na universidade, como o estudo do Restaurante Universitário.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino inclusivo, é um objetivo rumo ao qual todos os sistemas podem dirigir-se. As mudanças que precisam ocorrer envolvem muitos níveis do sistema administrativo, incluindo a estrutura do setor central de educação, adaptações curriculares e capacitação docente (MATTOS, 2009). O Grupo Acessibilidade tem o cuidado com todos os processos que envolvem os acadêmicos, desde o ingresso à Universidade até a conclusão do curso.

Para Reily (2008), se uma pessoa com deficiência puder dispor de uma educação adequada, capaz de promover as suas potencialidades, estará reduzindo a consequência social da deficiência. Receber um aluno com necessidades educativas específicas exige, essencialmente, que toda a comunidade educacional esteja comprometida com o mesmo objetivo, o de realmente incluir e não somente integrar alunos.

O número de ingressantes cresce ou se mantém a cada ano, emergindo a necessidade de maior investimento, mais formação e colaboração por parte do governo, universidade e comunidade acadêmica em geral.

Acompanhando a trajetória da Educação Inclusiva e de toda discussão que a legislação vem tendo ao longo dos anos, pode-se dizer que estamos longe do ideal. Caminhamos firmes e fortes em prol da igualdade e núcleos como o NEAI são possibilidades de todos estudantes verem a FURG, não só como uma porta de entrada, mas sim como uma porta de saída com condições de equidade.

REFERÊNCIAS

FURG (Universidade Federal do Rio Grande). PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis). PROAAF (Programa de Ações Afirmativas). **Lista de ingressantes pelo PROAAF**. Disponível em: www.prae.furg.br. Acesso em 10/06/2017.

MATTOS, Doralina Conceição Santos. **Inclusão escolar sob a perspectiva psicopedagógica interacionista: percursos, implicações e contribuições**. Pós Graduação “Latu Sensu”. Universidade Candido Mendes, pag. 8. Rio de Janeiro 2009.

REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Série Educação Especial. Editora Papirus, São Paulo, 2008.

SANTAROSA, L. M.C. **Tecnologias Assistivas: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual**. Editora UFRGS, Porto Alegre 2002.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELETRICIDADE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pedro Arly de Abreu Paula

¹Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, CEP 63.902-098, Quixadá, CE, Brasil

Gilberto Dantas Saraiva

¹Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, CEP 63.902-098, Quixadá, CE, Brasil

Silvana da Silva Nogueira

²Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, CEP 59610-210, Mossoró, RN, Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa ressalta a importância da inclusão de deficientes visuais nas escolas regulares, das dificuldades encontradas pelos professores para ministrar aulas de física para estes estudantes e dos problemas enfrentados pelos estudantes com deficiência visual ao adentrar a sala de aula regular. O trabalho tem como objetivo fomentar a inclusão nas aulas de física através da construção e aplicação de materiais pedagógicos adaptados para deficientes visuais. O trabalho configura-se em uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores percussores do tema e em uma pesquisa-ação desenvolvida a partir da criação de produtos pedagógicos adaptados que visam promover a discussão voltada para a inclusão, podendo amenizar as dificuldades encontradas no ensino/aprendizagem dos conteúdos da

disciplina de Física ministrados para salas heterogêneas compostas por alunos “normais” e alunos que possuem deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de física. Aprendizagem significativa. Deficiência visual.

ABSTRACT: This research highlights the importance of the inclusion of the visually impaired in regular schools, the difficulties encountered by teachers to teach physics classes to these students and the problems faced by students with visual impairment as they enter the regular classroom. The objective of this work is to promote the inclusion in physics classes through the construction and application of pedagogical materials adapted for the visually impaired. The work is based on a bibliographic research based on percussive authors of the theme and on an action research developed from the creation of adapted pedagogical products that aim to promote the discussion focused on inclusion, being able to soften the difficulties found in the teaching / learning of the contents of the discipline of Physics taught to heterogeneous rooms composed of “normal students and students who have visual impairment”.

KEYWORDS: Physics teaching. Meaningful learning. Visual impairment.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de deficientes visuais na escola regular vem ganhando a cada dia uma maior visibilidade nos debates, congressos, ambientes escolares e também nas pesquisas acadêmicas. É uma temática de grande relevância e que merece ser cada vez mais explorada. Durante muito tempo eles ficaram fora do espaço educacional, no entanto, deve-se buscar mecanismos que garantam uma aprendizagem satisfatória, através pesquisas que gerem metodologias e produtos educacionais que proporcionem a inclusão.

O trabalho tem como objetivo fomentar a inclusão no ensino de Física, através da criação e aplicação de produtos educacionais adaptados para deficientes visuais. Tendo em vista as dificuldades encontradas por alunos deficientes visuais ao adentrar a escola regular, procura-se prover maneiras que os auxiliem na compreensão dos conteúdos da física. Nesse sentido, alguns desses entraves estão vinculados às metodologias dos professores, eles necessitam rever suas práticas de ensino a fim de buscar alternativas de inclusão suficiente.

A primeira parte deste trabalho se deu através de uma pesquisa bibliográfica. Para Gil (2008, p. 50) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Fundamentada em autores percussores do tema “inclusão de deficientes visuais”, como: Moreno (2017); Anjos (2017); Medeiros (2015) e Camargo (2012).

A segunda parte do trabalho configura-se uma pesquisa-ação. Na concepção de Gil (2008, p. 31). “Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa.” Desse modo, foram construídos instrumentos pedagógicos que facilitam a compreensão do conteúdo de eletricidade, através da sensação tátil. Inicialmente, elaborou-se dispositivos através de canos pvc, eva, botão e outros materiais. Com esses dispositivos podem-se trabalhar diferentes conteúdos no ensino de eletricidade para alunos com deficiência visual em turmas do ensino médio. Os conteúdos abordados pelo uso destes dispositivos foram o movimento de portadores de cargas submetidos a uma diferença de potencial (corrente elétrica); associação de resistores em série e paralelo e o cálculo do valor da resistência de um resistor.

A inclusão de deficientes visuais na escola regular hoje, é amparada por lei. Porém, na realidade da escola pública, por exemplo, ainda não acontece de maneira eficiente, isso está ligado a vários fatores, como a falta de materiais adequados e adaptados que possam ser utilizados como instrumentos pedagógicos de ensino. Na maioria das vezes as aulas são preparadas para o público vidente, sem a preocupação com os deficientes visuais que também estão inseridos na sala de aula. Desse modo, tivemos a intenção de trazer essa discussão e com ela criar alguns materiais que podem ajudar nessa inclusão.

2 | INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL

No Brasil, foi implantada a mais de um século conforme relata a autora Moreno (2017, p.1) “Os primeiros registros de educação especial no Brasil ocorreram na época do império quando em 1.854, D. Pedro II fundou o Instituto dos Meninos Cegos, que passou a se chamar em 1.891 de Instituto Benjamin Constant – IBC.” Embora a educação para deficientes visuais ainda tenha diversas dificuldades para se desenvolver plenamente, vem se aperfeiçoando no decorrer do tempo.

Para tanto, os profissionais envolvidos precisam analisar a sua prática pedagógica em relação ao fomento da educação inclusiva, pois ela não poderá simplesmente ter o caráter de inserir o aluno com deficiência dentro da sala, sem que ele possa estar aprendendo de fato. Segundo Anjos (2017) é importante que se tenha uma visão minuciosa junto aos deficientes visuais para que eles não estejam simplesmente junto aos outros videntes inertes a uma possível interação natural.

Os docentes devem propor metodologias que levem a uma inter-relação entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Para Kliemann e Pelin (2015, p.3) a convivência é bastante importante:

No caso da cegueira, não se trata somente do desenvolvimento das funções do tato ou da audição, mas sim da aquisição da linguagem, a utilização da experiência social, a relação com os videntes, que constituem a fonte de compensação. Então, para os cegos, não é o desenvolvimento excepcional das funções táteis e auditivas, por exemplo, o responsável pela compensação.

O ensino para deficientes visuais requer uma reflexão por parte do professor em relação a sua prática pedagógica. Para Pereira (2013), é importante que o docente perceba não a deficiência do discente, mas o aluno que ali se encontra, para aprender assim como os demais da turma.

Conforme Orlanda e Santos (2013) *apud* Santos e Balbino (2015, p.08), é necessário que:

O professor não precisa aprofundar-se a respeito das deficiências dos seus alunos, para isso existem os especialistas. Mas é necessário que tenham um conhecimento considerável sobre a necessidade do seu aluno deficiente, e que o considerem como um sujeito de direitos, um cidadão que ocupa um lugar na sociedade e que possui capacidades como todos os demais alunos, cabe ao professor planejar metodologias, fazer uso de recursos para implementar as práticas pedagógicas e proporcionar o desenvolvimento do seu aluno.

Cada vez mais a promoção da inclusão tem sido necessária nas salas de aula, isso visando garantir o direito à educação a todos os educandos. Afinal, como ressalta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações

de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional. (BRASIL, 2001, p. 20)

Desta maneira, torna-se perceptível a responsabilidade das todas as instituições de ensino, pois elas devem organizar suas ações educativas baseadas também em práticas inclusivas contínuas voltada para todo o corpo discente. Afinal, como é destacado na Declaração de Salamanca (1994, p.11):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Na obra do Professor Eder Camargo, intitulada como “Saberes docentes para inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física” é relada algumas formas que o professor de física deve trabalhar para que se possa ter um resultado desejado no que consiste o processo de ensino e aprendizagem do educando deficiente. Com isso, o autor enumera alguns possíveis questionamentos em relação aos docentes.

[...] Como deve proceder em sua prática docente de Física que tenha em sua sala de aula alunos cegos ou com baixa visão? Ou seja, como ele deve conduzir suas aulas? Em síntese, como ele deve se portar em um ambiente no qual haja a presença de alunos com deficiência visual e a de alunos sem a referida deficiência? (CAMARGO, 2012, p. 23).

Na referida obra é discutido não só formas pedagógicas para deficientes visual, mas também para todos os alunos da sala aula. Dentre essas discussões, fala-se da importância de produzir atividades que se possa obter uma aprendizagem com uma certa eficiência. Segundo afirma Camargo (2012, p. 27):

Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva está relacionado às seguintes variáveis: (a) propor situações problemáticas que sejam acessíveis, gerem interesse e proporcionem uma concepção preliminar da tarefa; b) propor aos discentes o estudo qualitativo das situações problemáticas e tomadas de decisões para estabelecer problemas precisos[...]

Para o desenvolvimento de atividades que vão propiciar melhorias na aprendizagem de alunos deficientes, é importante que ocorra discussões que ajudem ao professor regente a trabalhar em sala de aula quando tem um aluno cego ou

com baixa visão. Desta forma, o Professor Eder faz referência a uma metodologia chamada de Didática Multissensorial relatada no livro dele, denominado de Inclusão e necessidade educacional especial, publicado em 2016. Nele é descrito que é essencial que seja utilizado metodologias que visem não só informações visuais, já que existe uma grande tendência a se trabalhar somente com essas formas visuais, principalmente nas disciplinas de ciências naturais, tendo em vista que quase todas as análises do ambiente são realizadas através da visão.

Com isso, constrói-se uma percepção melhor de como aperfeiçoar determinadas competências e habilidades referentes aos parâmetros curriculares do ensino de física (BRASIL, 2000) a todos os discentes. Conforme esses PCNs, pode-se fortalecer a contextualização sociocultural, isso se dá pelo trabalho em sala através da construção junto dos alunos de um juízo de valor que esteja entrelaçado com os aspectos sociais relacionados com o caráter físico e tecnológico (BRASIL, 1996).

A educação inclusiva é um dos grandes desafios para a educação brasileira. No que concerne ao ensino de Física, essas barreiras são maiores ainda devido à complexidade dos conteúdos e a escassez de materiais didáticos adaptados para alunos deficientes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação faz referência à educação especial nos artigos 58, 59 e 60. Em seu artigo 59 são assegurados currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica que possam atender as necessidades dos discentes com deficiência. Ela também relata a importância da capacitação dos professores do ensino regular, a fim de garantir a integração dos discentes na sala de aula. (BRASIL, 1996).

Outra lei de grande importância acerca desse assunto é o Estatuto da Pessoa com Deficiência que em seu artigo 27, garante uma aprendizagem que possa levar o deficiente ao máximo de desenvolvimento de suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. Nesse mesmo estatuto, em seu artigo 28 é ressaltado a importância do aprimoramento dos sistemas de ensino com o intuito de garantir o acesso, a participação e aprendizagem do aluno especial através de recursos e serviços de acessibilidade para eliminar os entraves, fomentando a inclusão plena. (BRASIL, 2015).

Embora tenha-se passado mais de 30 anos da elaboração da denominada “Constituição Cidadã”, que garantiu direito a pessoas com deficiência e que defende uma educação inclusiva de qualidade (Gil, 2017), há muito o que se fazer para pôr estas normas em prática. É necessário que também ocorra o desenvolvimento de práticas educacionais de forma que possam garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos que apresentam especificidades sensoriais, cognitivas, físicas e psíquicas no sistema regular de ensino.

Conforme afirma Magalhães (2014, p.16) “a premissa subjacente à aprendizagem cooperativa é baseada na construção de um consenso através da cooperação com os membros do grupo, em contraste com a competição”. Essa cooperação pode partir tanto dos colegas de classe, professores

ou da escola em geral.

3 | AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES NA INCLUSÃO PLENA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Com relação a prática pedagógica referente aos alunos especiais, muitas vezes os professores não sabem como podem trabalhar, alguns docentes têm um pensamento errôneo referente a essa prática, pois acham que esses especiais não deveriam estar numa escola regular, mas em uma especializada. Esse pensamento deve ser refletido, pois a inclusão, assim como todas as práticas de sala de aula vão além dos conteúdos discutidos. Conforme Goffredo (1992) e Manzini (1999) *apud* Sant’Ana (2005, p. 228):

[...]a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infra-estrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência.

Os professores devem sempre buscar formas que possam ajudar os discentes especiais aprenderem, assim como os demais alunos. Conforme relata Sant’Ana (2005, p. 227) *apud* Camargo (2016, p.24):

[...] o sucesso da intervenção do professor da sala comum depende de mudanças nas práticas pedagógicas, da adoção de novos conceitos e estratégias, adaptação ou (re) construção de currículos, uso de novas técnicas e recurso específicos para o uso com esses estudantes, novas formas de avaliação, entre outras mudanças e implementações.

Todos os agentes que formam a escola devem estar imbuídos na excelência da inclusão para que em conjunto possam construir uma escola regular que proporciona uma inclusão plena ao educando especial.

Algumas dificuldades referentes à prática da inclusão são abordadas pela autora Izabella Mendes Sant’Ana (2005, p.229). Dentre estas dificuldades podemos citar a formação continuada, a formação específica dos professores e a falta de adequações na estrutura da escola. Com relação ao deficiente visual é de fundamental importância que a escola esteja preparada estruturalmente para esse aluno. Isso além de ajuda na locomoção do aluno cego, pode incitar a independência de locomoção para aquele que ainda não a adquiriu.

Sobre a formação continuada, o autor ressalta:

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das

Portanto, ideia é que este trabalho sirva de suporte para os professores de escolas públicas e privadas para que os mesmos adquiram habilidades na construção de novos materiais.

4 | CONSTRUÇÃO E USO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE ELETRICIDADE COM DEFICIENTES VISUAIS

Para o desenvolvimento da pesquisa foram construídos instrumentos pedagógicos que facilitassem a compreensão do conhecimento de física relacionada com o estudo da eletricidade, através da sensação tátil. Inicialmente, elaborou-se 4 dispositivos através de canos pvc, eva, botão e outros materiais. Com esses dispositivos, basicamente, pode-se trabalhar com 3 assuntos: movimento de portadores de cargas submetidos a uma diferença de potencial; associação de resistores em série e paralelo; cálculo do valor da resistência de um resistor.

4.1 Movimento de cargas

Os dispositivos da figura 1 descrevem o movimento dos elétrons numa situação hipotética de um fio metálico. A figura 1a representa movimento dos portadores de cargas sem a diferença de potencial, com isso percebe-se um movimento tipo browniano, como pode ser analisado pelo aluno cego através das setas que indicam o sentido do movimento. Os elétrons estão sendo representados pelos botões que nas imagens podem ser identificados pela cor roxa. As setas foram confeccionadas por EVA que assim como os botões têm o formato em relevo para que se consiga uma percepção feita pelo aluno cego através do tato.

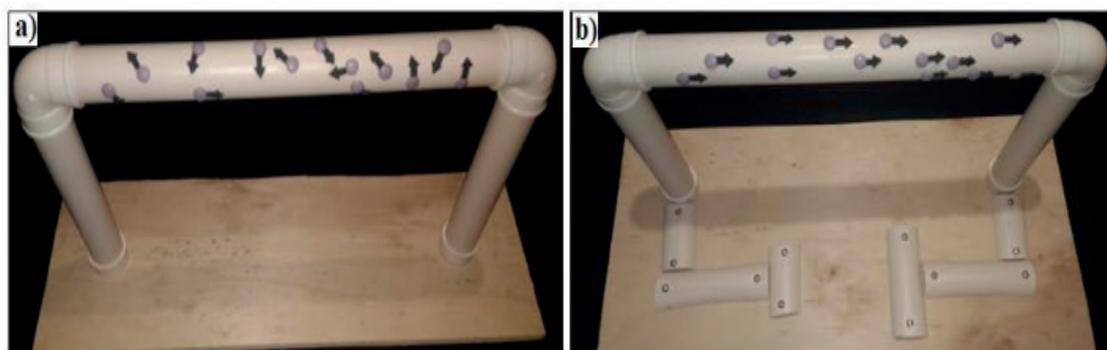


Figura 1: a) Representação tátil do movimento browniano dos elétrons. b) Figura Representação tátil do movimento dos elétrons ligado a uma fonte elétrica.

Fonte: Elaborado pelos autores

Na figura 1b, tem-se a representação da diferença de potencial atuando no fio hipotético, desta forma, surge uma corrente, e o movimento dos portadores de cargas no sentido do potencial maior. Para que o aluno consiga identificar essa diferença

de potencial, foram inseridas duas barras (uma maior e outra menor) com os canos. Através do tato esse aluno com deficiência visual poderá verificar o sentido do movimento dos portadores de cargas, assim como os outros alunos videntes. Para a confecção dos dispositivos das figuras 1a e 1b acima, foram utilizados os seguintes materiais: Cano de pvc de 40mm; 14 parafusos; Botões e Eva.

4.2 Cálculo da resistência de um resistor

Para determinar o valor da resistência de um resistor, utiliza-se a referência da figura 2a que descreve a posição das faixas de cores junto com os valores abordados nas tabelas 1 e 2. Verifica-se na figura 2a a representação de um resistor para a definição de seu valor. Os valores das três primeiras faixas são definidos de acordo com a tabela 01. A primeira e segunda faixa tem o objetivo de representar os dois primeiros dígitos de um número, a terceira corresponde quantidade de zeros após os dois primeiros algarismos. Caso exista uma quarta faixa, essa equivale à tolerância, ou faixa de erro, que é descrita em termos percentuais de acordo com definição do fabricante. Essa quarta faixa é representada na tabela 02.

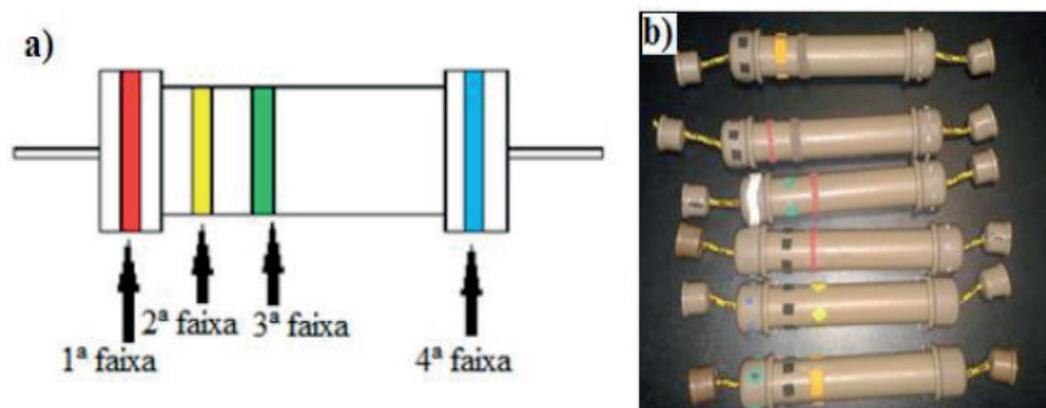


Figura 2: a) Representação das faixas de cores de um resistor que definem o valor da resistência. b) Representação tátil das faixas de um resistor.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Cor	Valor	Cor	Valor
Ouro	-1	Amarelo	4
Prata	-2	Verde	5
Preto	0	Azul	6
Marrom	1	Violeta	7
Vermelho	2	Cinza	8
Laranja	3	Branco	9

Tabela 1: Código de cores para as três primeiras faixas dos resistores.

Fonte: Machado (2002)

Cor	Valor
Ouro	$\pm 5\%$
Prata	$\pm 10\%$
Sem cor	$\pm 20\%$

Tabela 2: Código de cores para a tolerância dos resistores.

Fonte: Machado (2002)

Os circuitos elétricos podem ter componentes que estão dispostos de diversas formas, isso dependerá do objetivo que se pretende estabelecer no dispositivo. Os resistores podem ser conectados de uma forma que se possa obter um resistor equivalente. Essa combinação pode estar representada de três formas: série; paralelo; mista. Aqui, ocorrerá uma exposição das duas primeiras associações.

Quando vários elementos resistivos do circuito elétrico estão conectados em fila, sendo submetidos a uma mesma corrente, essa representação descreve uma relação em série. Para este caso, vamos supor uma associação em série com dois resistores, como descrita na figura 3a.

Primeiramente, deve-se ocorrer uma revisão de cálculos básicos para que sejam identificados os valores das faixas que irão definir a resistência. Como pode ser verificado, para cada cor existe um formato que está previamente definido por um número descrito nas tabelas 01 e 02. Esse formato (cores) em relevo construído de EVA vai ajudar o aluno deficiente visual a assimilar as representações associadas às cores. Os referidos dispositivos estão representados na figura 03 abaixo. O sentido da leitura do resistor acontece da esquerda para direita, para que o aluno cego possa seguir esse parâmetro, construiu-se três faixas de cores (formatos em relevo) bem próximas de uma extremidade, facilitando dessa forma uma independência na verificação dos valores de resistência feita pelo deficiente visual. Para a confecção dos dispositivos da figura 03, foram utilizados os seguintes materiais: Tampão de 20mm; Tampão de 32mm; Canos de 32mm; Corda e Eva.

4.3 Associação de resistores

A associação de resistores em série pode ser descrita pela figura-3a, são verificados os resistores dispostos numa mesma corrente. A figura-3b descreve a associação em paralelo, nela pode-se ter valores diferentes de corrente referente a cada valor de resistência identificado. Os valores de cada resistor serão calculados pelos métodos descritos na seção 4.2.

Os resistores das figuras abaixo podem ser trocados facilmente por outros com valores diferentes. Com relação ao cálculo da resistência equivalente, faz-se necessário uma revisão de operações matemáticas, principalmente, na associação em paralelo.

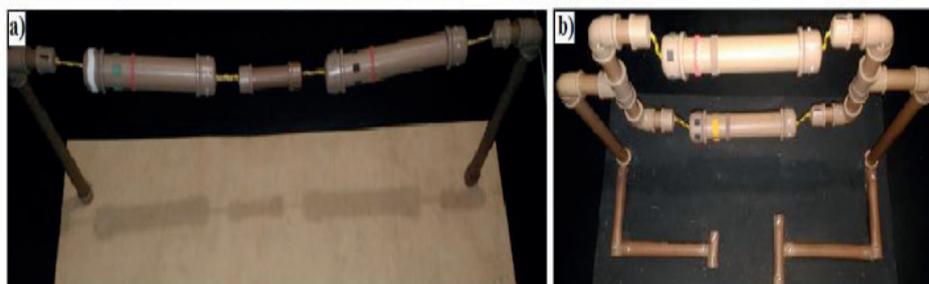


Figura 3: a) Representação tátil da associação em série de resistores. b) Representação tátil da associação em paralelo de resistores.

Fonte: Elaborada pelos autores

5 | A METODOLOGIA PARA A UTILIZAÇÃO DOS MATERIAS PEDAGÓGICOS

Para o desenvolvimento desse trabalho, foi utilizada a pesquisa-ação e a aprendizagem significativa. Com relação à pesquisa-ação, ao transcorrer do processo de ensino, é necessário que esteja sempre ocorrendo reflexões entre a prática e a investigação. Essa dualidade se faz através do ciclo representado na figura 04, de acordo com a descrição feita por Tripp (2005).

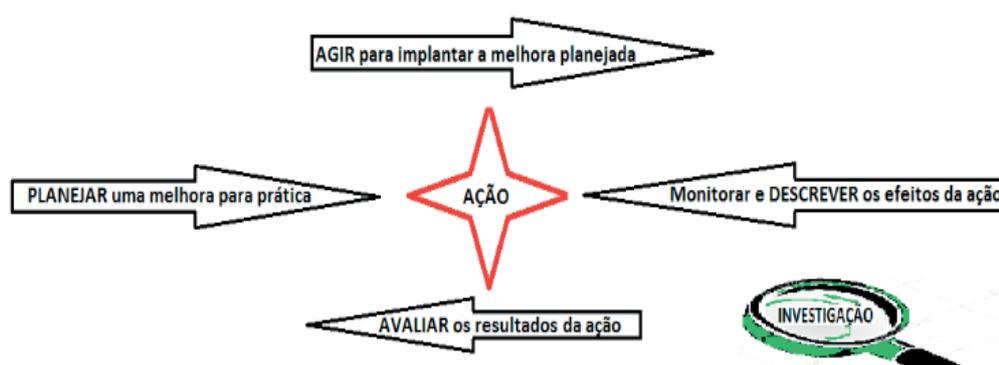


Figura 4: Descrição das fases do ciclo da investigação- ação.

Fonte: Adaptado da fonte Tripp (2005)

Esse ciclo que relaciona quatro processos de ensino vai fortalecer a prática da utilização de maquetes na aprendizagem dos conteúdos de eletricidade. Isso pode acontecer através do reconhecimento de um problema, depois, planeja-se a solução dele, faz-se sua aplicação, monitora e avalia sua eficácia.

Antes de desenvolver as maquetes na turma, inicialmente, aplica-se uma avaliação diagnóstica com intuito identificar o conjunto de conhecimento que o aluno traz consigo. Após a construção dessas estruturas cognitivas, trabalha-se com aquisição de um objeto pedagógico que possa interligar essas estruturas com os conteúdos de eletricidade. Essa ponte poderá ser um texto. Após a elaboração ou aquisição desse texto, utiliza-se um aplicativo denominado de “balabolka” que transforma textos escritos em áudios, facilitando o trabalho com os alunos cegos que poderão ficar com esses áudios em seus celulares, com isso, podendo o professor trabalhar com atividades

extraclases.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado tem como objetivo a construção de práticas pedagógicas adaptas para alunos com deficiência visual. O conteúdo abordado diz respeito ao ensino de eletricidade, que é tratado aqui como um modelo de prática pedagógica para inclusão no ensino de física. A meta deste trabalho é fazer com que estudantes com deficiência visual nas escolas regulares tenham conhecimento de que é possível ter acesso a práticas e metodologias inclusivas. Desta forma, visa promover a discussão e auxiliar os professores na divulgação e construção de novas metodologias voltadas para a inclusão no ensino de Física.

Diante das dificuldades encontradas por alunos deficientes visuais ao adentrar a escola regular, procura-se prover maneiras que os auxiliem estudantes e professores na compreensão dos conteúdos relacionados à física, já que alguns desses entraves estão vinculados às metodologias dos professores, e que os mesmos necessitam rever suas práticas de ensino com o intuito de buscar alternativas de inclusão satisfatória. Para amenizar esses problemas, propõe-se o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos que possam fazer com que ocorra uma aproximação entre o educando e os conhecimentos discutidos em sala, possibilitando a construção e compreensão dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

Anjos, A. D. dos. A Importância da Educação Especial e sua Inclusão. Só Pedagogia. Virtuuous Tecnologia da Informação, 2017. Disponível em <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/educacaoespecialinclusao/?pagina=4>> Acesso em 04/03/2019.

Anjos, A. D. dos. Alunos Cegos e de Baixa Visão no Meio Escolar. Só Pedagogia. Virtuuous Tecnologia da Informação, 2017. Disponível em <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/alunoscegos/?pagina=5>> Acesso em 04/03/2019.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB**. Lei nº9394/96: MEC, 1996.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146. Promulgada em 6 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº2/2001, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial- Brasília: MEC/SEESP,2001.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

CAMARGO, E. P. **Inclusão e necessidade educacional especial**: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

CAMARGO, E. P. **Saberes docentes para inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

GADOTTI, Moacir. **BONITEZA DE UM SONHO**: Ensinar-e-aprender com sentido. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2003.

Gil, M. A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência. Diversa, 2017. Disponível em :< <https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>> Acesso em 03 de Março de 2019.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFREDO, V. (1992). Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. Integração, 4(10), 118-127.

KLIEMANN, V. L. P.; PELIN, M. A educação e o processo de inclusão do aluno cego no ensino fundamental: memórias e reflexões federais, estaduais e municipais. Só Pedagogia. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2015. Disponível em < http://www.pedagogia.com.br/artigos/a_educacao_e_o_processo/?pagina=5> Acesso em 04/03/2019.

MACHADO, K. D. **Teoria do eletromagnetismo**. Paraná: Editora UEPG, 2002.

Magalhães, A. M. C, A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos alunos. 2014. 99f. Dissertação de mestrado-Universidade Portuguesa, Lisboa, 1994.

MORENO, S. C. S. A Inclusão do Aluno com Deficiência na Escola Regular. Só Pedagogia. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2017. Disponível em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/inclusaodeficiencia/?pagina=2> Acesso em 04/03/2019.

PEREIRA, F. M. **A DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR**.MILLENIUMON.LINE, 2003. Disponível em:<<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium28/8.htm>> Acesso: em 07 de Fev. de 2019.

RESNICK, R.; HALLIDAY, D. **FÍSICA**.4.ed. Rio de Janeiro: LTDA, 1983.

SANT'ANA, I, M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, 2005.

SANTOS, P. de O; BALBINO, E. S. Perspectivas atuais dos profissionais de educação: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, 2015. Arapiraca: Universidade Federal de Alagoas, 2015. 15p.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, 2005.

YOUNG, H. D. et al. **Física III: Eletromagnetismo**. 14.ed. São Paulo: Pearson, 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área da Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, 1994.

FOTOGRAFIA E CEGUEIRA: PARA ALÉM AS FRONTEIRAS DA COMUNICAÇÃO VISUAL

Ana Cláudia Dias Ribeiro

IFRO - *Campus Zona Norte*
Porto Velho - RO

Aloir Pedruzzi Junior

IFRO - *Campus Zona Norte*
Porto Velho - RO

Emi Silva de Oliveira

IFRO - *Campus Zona Ji-Paraná*
Porto Velho - RO

Caroline Alves Dias

IFRO - *Campus Zona Norte*
Porto Velho - RO

RESUMO: O projeto transmitiu a conceituação da arte da fotografia para além das fronteiras visuais, tendo como público alvo: jovens e adultos com graus variados de deficiência visual e membros visuais do Município de Porto Velho, com foco principal nos indivíduos portadores de deficiência visual. Partindo do pressuposto de que o sentido da visão não está restrito a captação física dos sinais luminosos, isto é, a visão em seu sentido mais amplo, compreende a subjetividade humana traduzida em seus estados psicológicos e conceituais, objetivou-se fortalecer o processo de inclusão social, compartilhando experiências sensoriais e promovendo um estreitamento nas relações entre pessoas visuais e com deficiência visual,

contribuindo para a melhoria da autoestima das pessoas com essa deficiência. Para a produção e execução foi realizado um breve histórico da fotografia por intermédio da obra de Benjamin (1994) e a experiência do fotógrafo Bavcar (1994) e Merleau-Ponty (2004) que encara a percepção como algo que vai além do visual, remetendo a um olhar interior que produz imagens mentais. A metodologia utilizada para repassar as técnicas de fotografia, considerando o público alvo, foi através de dinâmicas sensoriais e perceptivas realizadas durante as oficinas, promovendo a interação dos videntes com os deficientes visuais. O projeto resultou em conhecer a importância da fotografia, o papel que nela há de resgate da memória visual para aqueles que já possuíam essa experiência e a demonstração da construção dos nascidos cegos. Verificou-se a expressão do sentimento individual, a sua compreensão de como descrever para terceiros, a diferença singular das interpretações.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteira visual. Fotografia. Cegueira.

PHOTOGRAPHY AND BLINDNESS: BEYOND THE FRONTIERS OF VISUAL COMMUNICATION

ABSTRACT: The project transmitted the conceptualization of the art of photography

beyond the visual boundaries, targeting: young adults and adults with varying degrees of visual impairment and visual members of the Municipality of Porto Velho, with a primary focus on individuals with visual impairment. Assuming that the meaning of the vision is not restricted to the physical capture of the luminous signals, that is, the vision in its broadest sense, understands the human subjectivity translated into its psychological and conceptual states, the objective was to strengthen the process of inclusion social, sharing sensory experiences and promoting a narrowing in the relations between visual and visually impaired people, contributing to improve the self-esteem of people with this deficiency. For the production and execution, a brief history of photography was carried out through Benjamin (1994) and the experience of the photographer Bavcar (1994) and Merleau-Ponty (2004) who sees perception as something that goes beyond the visual, referring to an inner look that produces mental images. The methodology used to pass the photography techniques, considering the target audience, was through sensorial and perceptive dynamics during the workshops, promoting the interaction of the visionaries with the visually impaired. The project resulted in knowing the importance of photography, the role of visual memory in those who already had this experience and the demonstration of the construction of the blind born. The expression of individual feeling, his understanding of how to describe to others, the singular difference of the interpretations was verified.

KEYWORDS: Visual border. Photography. Blindness.

1 | INTRODUÇÃO

A fotografia é definida como arte de desenhar com a luz. Nesse processo, a imagem se revela conforme a exposição à luz constitui-se, portanto, uma atividade visual. Atualmente, fotografar é uma atividade corriqueira, com uma câmera ou celular na mão basta um clique e está pronto um recorte da realidade, o qual resulta do olhar do fotógrafo. Desse modo, a visão é tida como requisito obrigatório para o fotógrafo.

A integração dos jovens e adultos com graus variados de deficiência visual nos diversos meios sociais têm sido um desafio, não só pela necessidade de adaptação das estruturas físicas necessárias à locomoção, mas principalmente, por estigmas e marginalização nos diversos ambientes sociais. Tornando-se comum a visão de que o deficiente visual é incapaz de se desenvolver em diversas áreas do conhecimento e da aprendizagem.

Evgen Bavcar, doutor em Filosofia da Estética pela Universidade de Paris, filósofo, fotógrafo e teórico da Arte, tem inspirado vários experimentos envolvendo deficientes visuais e atividade fotográfica. Ele nasceu na Eslovênia e ficou cego aos 12 anos, começou a fotografar por volta dos 17 anos com incentivo da irmã. Atualmente, Bavcar viaja o mundo defendendo a ideia que “a imagem não é forçosamente visual (...)” e que “a fotografia é uma propriedade possível também para os cegos”.

Partindo do pressuposto de que o sentido da visão não está restrito a captação física dos sinais luminosos, isto é, a visão em seu sentido mais amplo, compreendendo

a subjetividade humana traduzida em seus estados psicológicos e conceituais, o objetivo dessa experiência foi fortalecer o processo de inclusão social, compartilhando experiências sensoriais e promovendo um estreitamento nas relações entre pessoas visuais e com deficiência visual, contribuindo para a melhoria da autoestima das pessoas com essa deficiência. Como tentativa de ampliar os recursos de comunicação e expressão de pessoas portadoras de limites visuais ou cegueira.

Ressalta-se que o projeto ocorreu devido ao interesse acerca do tema, bem como, por ter uma aluna na instituição que após os dezesseis primeiros anos de vida se viu como dependente visualmente de terceiros, vez que foi acometida de doença nas córneas. Mesmo com tanta dificuldade esta faz o Curso Tecnólogo em Gestão Pública no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Rondônia (doravante IFRO), *Campus* Porto Velho Zona Norte.

Assim, o projeto a Fotografia e cegueira: um experimento sobre as fronteiras da comunicação visual nasceu de uma realidade vivenciada pelos profissionais da educação que atuam no IFRO, *Campus* Porto Velho Zona Norte, aliado aos conhecimentos e estudos realizados por um fotógrafo que auxiliou no desenvolvimento da atividade. Esse trabalho foi apresentado no V Congresso Internacional - Educação, Inclusão e Inovação, em Lisboa, em julho de 2017.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O projeto de extensão Fotografia e cegueira: um experimento sobre as fronteiras da comunicação visual foi realizado no IFRO, autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criado através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus.

Especializa-se em oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino para os diversos setores da economia, na realização de pesquisa e no desenvolvimento de novos produtos e serviços, com estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, dispondo mecanismos para educação continuada. Trata-se de uma rede centenária de ensino atendendo a demanda de cada região do Estado, desde indígenas, quilombolas, portadores de necessidades especiais e outros.

O projeto refletiu a conceituação da arte da fotografia para além das fronteiras visuais, e teve como público alvo a comunidade interna e externa do IFRO, no município de Porto Velho/RO, envolveu jovens e adultos com variados graus de deficiência a interagir com membros visuais dessa comunidade.

O projeto proporcionou aos participantes a interação de uma forma humana e compreensão de que o olhar é muito mais do que podemos ver, valorizando a comunicação nas relações humanas e compreendendo melhor como se constitui o

universo dos deficientes visuais. Sabemos que um deficiente visual não vive num mundo sombrio e escuro, mas que eles percebem o ambiente e adquirem informações pelo tato, pela audição e pelo olfato.

Nisso somos iguais, somente com uma maneira diferente de observamos e até mesmo sentirmos o que está ao nosso redor, nas palavras de Bavar:

Ninguém domina o resultado. Na pintura também não. Talvez eu controle um pouco menos, do ponto de vista dos que enxergam, isto é daqueles que dizem que eu não vejo, de forma direta, minha imagem. Mas ninguém vê, nunca, sua imagem real, concreta. Todo pintor, todo escultor olha através de seus próprios óculos. Os meus são apenas um pouco mais escuros. (como citado em Tessler & Caron, 1998).

Observa-se que a pessoa que não enxerga deve ser estimulada a utilizar os outros sentidos desde cedo ou a partir do momento que perdeu a visão. Precisa aprender a desenvolver os outros sentidos, criando esquemas ou mapas mentais que a ajudem, por exemplo, localizar um supermercado. Guiando-se por outros elementos, tais como aroma, deslocamento do ar, barulhos e ruídos, dessa maneira um deficiente visual consegue se posicionar e captar através de uma lente fotográfica e transmitir através deste olhar o que eles conseguem ver e sentir.

Partindo desta explanação, este projeto levantou como problema a inclusão social das pessoas com deficiência visual nos diversos meios sociais, como grande desafio tanto nas estruturas físicas para a locomoção como na aceitação dos mesmos nos meios sociais.

Baseando-se nas técnicas de fotografia como uma tentativa de ampliar a comunicação e expressão de pessoas que possuem essa deficiência tendo como pressuposto que o sentido da visão não está restrito a captação dos sinais luminosos, mas na compreensão da subjetividade humana traduzida em seu estado psicológico e conceitual. No entanto, “o decisivo na fotografia continua sendo a relação entre o fotógrafo e sua técnica” (Benjamin, p. 100).

Objetivando fortalecer o processo de inclusão social compartilharam-se experiências sensoriais e promoveu-se um estreitamento no fortalecimento entre pessoas visuais e com deficiência visual. Com isso contribuiu-se com a melhora da autoestima através dos recursos cognitivo e constitutivo da fotografia como linguagem visual e processo de comunicação.

A partir de então se incrementou a assimilação dos processos visuais como elementos interpretativos na construção de uma comunicação criativa e expressiva através dos recursos da linguagem fotográfica com foco na deficiência visual, estimulando a pesquisa teórica e prática acerca das possibilidades da atividade fotográfica na produção do conhecimento e fomentando a inclusão social através das possibilidades interpretativas do deficiente visual.

A fotografia é muito mais que um olhar, apesar de ter sido considerada “durante muito tempo apenas como um registro do ‘real’, uma imagem que representa uma

cena de modo ‘fiel’” (Soldera, 2013, p. 975). É a transmissão da emoção é o terceiro olhar, é a arte de desenhar a luz capitada por indivíduos que já tiveram contato com a visão ou até mesmo os que nunca tiveram este contato.

Para Bavcar (1994) esse terceiro olhar pode ser compreendido como sendo “o olho o lugar mais obscuro do ser humano – porque ele recebe o máximo de luz - o olhar interior, o terceiro olhar, é ainda mais, porque ele recebe a luz indispensável do espírito, da memória”. Então a fotografia é basicamente “a impressão da aparência plena do corpo sob a luz e subsequente no papel” (Belting, 2005, p. 71). Já para Flusser (1985, p. 19) “são imagens de conceitos, são conceitos transcodificados em cenas”. E Bavcar, relata que:

“A fotografia para as pessoas, é uma coisa técnica e tecnológica, um trabalho de memória, uma impressão do real que não é possível. Para mim é a mesma coisa. Só que para mim não contém uma estética direta, um sentimento direto, mas indireto. Não há um sentimento direto, como se olhasse uma escultura ou a cara de uma pessoa, mas indireto, porque é com a palavra que eu entro nesta realidade visual”. (Magalhães, F., & Debértolis, K. (2003) como citado em Soldera, 2013, p. 976)

A fotografia para muitos é apenas uma imagem retratada e guardada, mas para os deficientes visuais é a maneira de transmitirem ao mundo a sua visão. De acordo com Brunella, o fotógrafo Brenden Borrellini, nasceu surdo e com visão limitada, que acabou evoluindo para a cegueira completa. A dificuldade não o impediu de desenvolver seu maior dom: a fotografia, provando que definitivamente o olhar vem de dentro da alma.

Para que Borrellini enche suas obras, as imagens foram transformadas de 2D para 3D, para que ele através do tato possa captar a sua ideia. “Eu posso ter uma noção do que me cerca. Mas quando estou tirando fotos, ainda preciso de alguma ajuda para guiar a câmera na direção certa. Ainda tenho alguma dificuldade para capturar a foto de imediato”, declarou o fotógrafo.

Dessa forma podemos concluir que o ato de fotografar está além das fronteiras visuais, pois nos transmite um olhar do belo que fica em nossas memórias, mesmo aos que nunca viram a beleza natural do mundo utilizam-se do tato, do olfato e da audição para sentir essa beleza e nos mostram o que veem através de uma câmera obscura, de um olhar sentimental, nos transmitindo um sentimento que outrora era somente sentido por eles, mas que ao interagir com as pessoas visuais nos levam a ver o belo pelo seu olhar.

3 | CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Tendo em consideração o objetivo proposto e as abordagens teóricas recorridas foram utilizadas dinâmicas sensoriais e perceptíveis ao repassar as técnicas da fotografia. Assim, promoveu-se a interação das pessoas visuais com as não visuais, resultando em conhecer a importância da fotografia e o papel que nela há de resgate

da memória visual para aqueles que já possuíram tal experiência e para os nascidos cegos demonstrando a construção dessa memória.

Na primeira etapa do projeto, foi realizada a divulgação junto à comunidade interna e externa do IFRO, Porto Velho Zona Norte. Foram convidados a participar tanto as pessoas visuais da comunidade como os deficientes visuais.

A oficina iniciou com a participação de trinta pessoas, sendo vinte e quatro visuais e seis não visuais e teve como parceiro a ASDEVRON – Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Rondônia. Com reuniões às quintas-feiras pela manhã. No princípio foi apresentado o estudo das técnicas da fotografia pelo professor e fotógrafo Walteir Costa, que ensinou a maneira correta de manusear e segurar a câmera e captura de imagem, utilizando a luz natural como auxílio para um foco infalível. Foram utilizados materiais concretos e paupáveis como recurso de preparação para o momento de fotografar.

Na segunda fase, foram realizadas dinâmicas onde os participantes visuais aprenderam a ser intérprete de imagens para os não visuais. Assim, interpretaram tudo o que viam de uma maneira clara e objetiva. Possibilitando a captação na memória da imagem descrita. Sendo ainda, vendados os olhos dos visuais para perceberem como é ver através do olhar de um deficiente visual, ou seja, ter a percepção daqueles que não tem a visão.

A terceira fase foi a saída de campo para capturar em diversos ambientes do Instituto. Os deficientes passaram a ter um contato direto com suas câmeras e seus intérpretes que os auxiliavam na descrição dos locais a serem fotografados, e assim se sentiram mais confiantes no que lhes era descritos. Em seguida foi lhes dado a oportunidade de sair para os pontos turísticos do Município, desenvolvendo seus conhecimentos e confiança.

Na última fase foi realizada a exposição das fotografias, no *Campus*, em evento aberto a toda a comunidade. Possibilitando aos que prestigiaram a exposição observar e perceber que não há fronteiras para quem não tem visão e sim um universo amplo a ser explorado, faltando apenas oportunidade.



Imagem 1: Parte da equipe do projeto na exposição das fotografias.

Fonte: Diego Doimo

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dentro da área temática comunicação, direitos humanos, justiça e tecnologia, o projeto em questão abrangeu como linha de extensão a arte visual e teve como prazo de realização um período aproximado de cinco meses.

O projeto teve uma relação com as atividades de pesquisa, ensino e extensão. Sendo que em relação à pesquisa muitas literaturas foram consultadas, conforme referencial anexo, gerando relatórios e artigo. Com relação ao ensino houve o envolvimento de estudantes bolsistas para a realização da atividade. Em relação a extensão envolveu pessoas da instituição e comunidade em geral.

Muitas vezes a integração dos deficientes se faz na sociedade pela força da lei, através desse projeto promoveu-se a sensibilização dos participantes visuais, a entenderem e pensarem na integração dos deficientes visuais; percebendo a necessidade de promoção de políticas públicas que favoreçam a efetiva integração dos deficientes visuais, seja no meio escolar, seja no mundo do trabalho, seja no lazer, entre outros.

Houve uma grande sensibilização sobre a inclusão social dos deficientes visuais com os participantes visuais da comunidade. No grupo de participantes do projeto havia deficientes visuais com pouca visão, deficientes que perderam há pouco tempo a visão e também os que nasceram sem ela, que buscaram juntamente com os demais participantes a interação e o aceitação dos mesmos no meio.

Durante o projeto observou-se que algumas pessoas se encontravam desanimadas por não serem aceitas na sociedade devido a sua deficiência, mas que ao se reunir foram aos poucos se reencontrando e adquirindo uma experiência nova. Notou-se que a sociedade se encontra despreparada e que nem sempre aceitam que um deficiente visual possa produzir uma atividade tida como exclusiva dos que possuem a visão. A foto a seguir ilustra como os intérpretes auxiliavam os deficientes visuais.

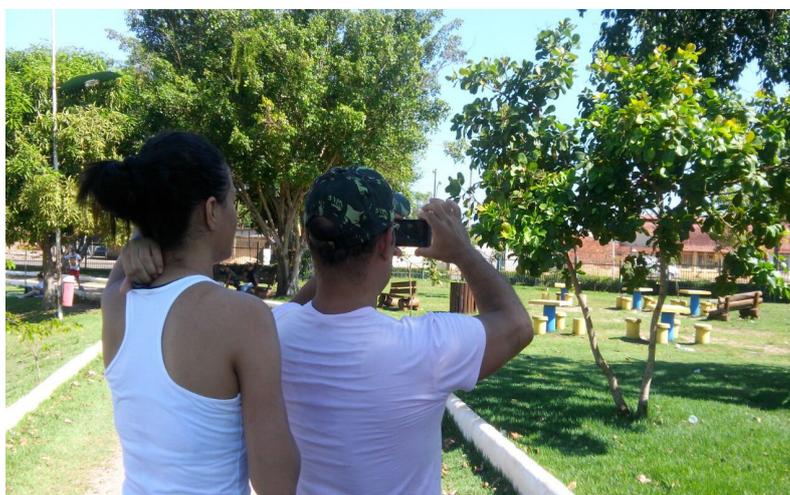


Imagem 2: Intérprete de imagem auxiliando um deficiente visual.

Fonte: Ana Cláudia

Ao utilizar o olhar do seu intérprete, o deficiente visual passa a ver por outro plano a imagem descrita, mas procura identificar de uma maneira pessoal o que abordar na realidade descrita. Buscando sentir através do cheiro, do ar, do som do ambiente que imagem fotografar. Portanto, ao terminarem este projeto os deficientes visuais passaram a compreenderem melhor as técnicas de fotografia, descobriram que podem “ver” e utilizar a câmera para transmitir a imagem.

Desta forma, os participantes encontraram na fotografia uma maneira de se expressar no meio social. Ampliando sua comunicação diante da sociedade, ganharam confiança e autoestima ao apresentarem suas fotos na exposição realizada no final deste projeto. Foto do jardim do IFRO, um deficiente visual participante do projeto.



Imagem 3: Jardim do IFRO

Fonte: José Augusto

Nesta foto Augusto utilizou a descrição feita por seu intérprete e se baseando pelas cores e as pedras no chão, imaginou um grande aquário e ao tirar a foto tentou transmitir o que tinha percebido. Se procurarmos “ver com os seus olhos” veremos a mesma imagem, pois as cores, as pedras, as árvores e o ambiente são características de um aquário, que nos remete a essa ideia, faltando ali somente os peixes para completar o cenário.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do projeto compreendeu-se que a arte da fotografia vai além das fronteiras visuais. Levando a imaginar ou vivenciar a visão que um deficiente visual tem do mundo. Compreendemos ainda, que todos nós somos “cegos”, pois, uma imagem não é só visual, mas são sentimentos demonstrados pelo fotógrafo. E, quando a fotografia é retratada por um deficiente visual devemos olhar a imagem com o sentimento para podermos entender a mensagem transmitida.

A fotografia aqui é utilizada como a visão de alguém que não tem visão, que busca em sua escuridão através de uma câmera obscura mostrar a beleza do mundo em que vive. É comparado com um pintor ou um escultor que tentam se conectar com

o mundo através da sua arte.

Para os deficientes visuais essa arte é tida como a maneira de comunicarem ao mundo o que sentem e o que “veem”, que não precisam ser excluídos, necessitam de oportunidades para demonstrar o que sabem. Bavcar (1998) relata que a “percepção não é aquilo que vemos, mas a maneira como abordamos o fato de ver”.

O compartilhamento das experiências obtido no decorrer deste projeto contribuiu para o alcance da inclusão social, tendo em vista que o instituto possui tal deficiente entre seu alunado. Para a sociedade teve a compreensão de que um deficiente visual só não enxerga com os olhos naturais, mas enxerga com os sentimentos e que esses podem nos ser transmitidos através da fotografia.

REFERÊNCIAS

BELTING, Hans (2005). **Por uma antropologia da imagem**. Conccinintas. Ano 6, volume 1, n. 8, julho 2005, p. 65-78.

BENJAMIN, W. (1998). **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense.

FLUSSER, V. (1985). **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec.

NUNES, Brunella (2013). **A história inspiradora do homem cego que conseguiu realizar o seu sonho: ser fotógrafo**. Disponível em: <http://www.hypeness.com.br/2014/08/a-historia-do-homem-que-nasceu-cego-e-se-tornou-fotografo/> Acesso em 04 Abril 2017.

SOLDERA, Dânia (2003). **Fotografia: o que surgem entre a imagem e a pessoa que olha**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual. Anais... Goiânia-GO: UFG, FAV, 2013

TESSLER, E., & Caron, M. (1998) **Uma câmera escura atrás de outra câmera escura**. Entrevista com Evgen Bavcar. Porto Arte – Revista de Artes Visuais. Volume 9, n. 17, p. 91-100. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27765/16363>. Acesso em 10 de abril de 2017.

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

Pedro Felipe da Costa Coelho

Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro
das Humanidades
Barreiras - Bahia

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo analisar o papel de docentes e gestores escolares no processo inclusivo de alunos deficientes visuais do ensino fundamental. Para tanto, procedeu-se um estudo exploratório de caráter qualitativo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas com 16 alunos deficientes visuais do ensino fundamental e de entrevistas em profundidade com cinco responsáveis desses alunos e seis gestores e professores de uma ONG que lida com deficientes visuais. Os resultados apontam que gestores de escolas públicas e privadas dificultam a matrícula dos alunos de diferentes formas, afirmando que não há vagas ou que taxas extras serão cobradas, respectivamente. Os professores, por sua vez, são atores que podem promover a inclusão dos alunos ou serem responsáveis por práticas exclusivas. A aproximação com ONGs e o diálogo com direcionado para a compreensão de suas limitações físicas foram ações inclusivas bem avaliadas pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Deficiência visual. Ensino Fundamental.

Gestores escolares.

THE ROLE OF TEACHERS AND SCHOOL MANAGERS IN THE INCLUSION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

ABSTRACT: This research has the objective to analyze the role of teachers and school administrators in the inclusive process of visual impairment students of elementary schools. Therefore, an exploratory qualitative study was made. Data were collected through narrative interviews with 16 visually impaired students and in-depth interviews with five relatives and six teachers and managers from an NGO dealing with the visually impaired. The results indicate that public and private school administrators make it difficult for students to enroll in different ways, stating that there are no vacancies or extra fees are charged, respectively. Teachers, in turn, are able to promote student inclusion or are responsible for excluding practices. The interaction with NGOs and the dialogue aimed to understand their physical limitations were inclusive actions that were well evaluated by the students.

KEYWORDS: School inclusion. Visual impairment. Elementary school. School managers.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão no ambiente educacional tem por objetivo a garantia de que todos os alunos, independente de suas capacidades, alcancem todo seu potencial em local escolar apropriado (ALVES; DUARTE, 2014). Embora se saiba que a inclusão educacional é um direito garantido pela legislação educacional vigente (BRASIL, 1996; 1998; 2001; 2008; 2015b), estudos recentes evidenciam que as intervenções educativas para os deficientes visuais no Brasil encontram-se comprometidas em função da falta de recursos didáticos adequados, da exclusão tecnológica, da didática baseada exclusivamente no visual e do despreparo docente para o ensino dos deficientes visuais (COSTA; NEVES; BARONE, 2007; FERNANDES, 2011; ZUCHERATO; FREITAS, 2011; RAZUCK; GUIMARÃES, 2014; FIGUEIREDO; KATO, 2015).

Qualquer aluno, em algum momento de sua vida acadêmica, está sujeito a apresentar dificuldades, que podem ser traduzidas por necessidades educacionais. Caso isso aconteça, espera-se que os gestores escolares e os professores conheçam estratégias para contornar a situação, ajudando-o a superá-las (LIPPE; ALVES; CAMARGO, 2012). Contudo, as falhas cometidas por esses dois atores são recorrentes e se manifestam de diferentes maneiras quando as instituições de ensino se deparam com alunos deficientes visuais, devido ao despreparo e ao preconceito perante tais alunos (RAZUCK; GUIMARÃES, 2014).

Dados do mais recente censo escolar indicam que houve um crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns (BRASIL, 2015a). Apesar disso, os dados não retratam empiricamente que os alunos têm tido acesso ao conhecimento e ao aprendizado dos conteúdos escolares, pois o sucesso da implementação de políticas públicas não se representa somente por números. Na verdade, o sucesso dessa implementação é constatado por três condições educacionais: a democratização do acesso e da permanência dos alunos nas escolas; a qualidade do ensino como uma variável da permanência, onde o aluno classifica ou desclassifica a escola; a gestão democrática, que permite conceituar a escola como um espaço de qualidade e com a participação coletiva.

Entretanto, tanto nas universidades (REGIANI; MOL, 2013) quanto nas escolas (VILARONGA; CAIADO, 2013) práticas exclusivas são manifestadas, sendo responsáveis, inclusive, pelo abandono dos alunos da escola. Quando tais práticas ocorrem no ensino fundamental, os alunos cegos ou com baixa visão perdem a oportunidade de se alfabetizarem, além de serem estimulados ao isolamento da sociedade (FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013).

Estudos voltados para a inclusão de deficientes visuais no ensino fundamental, em sua maioria, são oriundos da Educação e abordaram o processo de enfocam

na sala de aula, retratando as dificuldades dos alunos nas aulas de matemática (ROSA; BARALDI, 2015), física (BARBOSA-LIMA; GONÇALVES, 2015) e química (REGIANI; MOL, 2013). O papel dos gestores escolares na inclusão, por sua vez, vem sendo pouco explorado na literatura (OLIVEIRA; DRAGO, 2012). Além disso, há uma carência de publicações que tratam dos dois atores - professores e gestores escolares - simultaneamente.

Diante dessa carência de publicações sobre a temática e da contradição entre o elevado número de alunos com deficiência matriculados em escolas e os frequentes equívocos cometidos por professores e gestores escolares do ensino fundamental, esta pesquisa teve por objetivo analisar o papel de docentes e gestores escolares no processo inclusivo de alunos deficientes visuais do ensino fundamental. Para esta pesquisa, considerou-se que a inclusão escolar é um processo que não se limita à sala de aula, mas envolve todo o ambiente escolar onde a criança está inserida, sendo dada ênfase ao papel dos educadores e gestores escolares. Desse modo,

2 | REVISÃO DE LITERATURA

A inclusão se relaciona à igualdade de oportunidades para todas as pessoas da sociedade. Tais práticas são fomentadas, geralmente, por políticas públicas nas diversas áreas de atuação do Estado - como a saúde e educação - e direcionadas para grupos de cidadãos diversos. Especificamente sobre as práticas inclusivas voltadas para as pessoas com deficiência, costuma-se dividi-las em três fases distintas, que não são complementares e que coexistem atualmente: 1) a fase tradicional (caritativa), em que a pessoa com deficiência é objeto de caridade, de assistência, sendo considerada não produtiva e incapaz; 2) a fase reabilitatória, na qual a deficiência é entendida como problema individual, caracterizada pelo estereótipo da “anormalidade”, onde se busca a cura com a intervenção de especialistas clínicos; 3) e a fase da autonomia pessoal, onde se busca a vida independente através da luta pelos direitos civis de grupos minoritários (VIRALONGA; CAIADO, 2013).

A divisão de tais fases, entretanto, não condiz com a realidade nacional relativa à inclusão de pessoas com deficiência. Em diferentes ambientes, o deficiente precisa lidar com o excesso de piedade de uma sociedade que, de fato, ainda se encontra despreparada para atendê-los. Esse despreparo se reflete na educação, espaço em que os alunos deveriam ser estimulados ao diálogo com os demais e à independência, mas que, em muitos casos, depara-se com o oposto (FRANCO, 2007).

A inclusão escolar é uma inovação educacional que traz consigo uma proposta de abertura das escolas às diferenças (BUENO, 1999). Uma sala de aula inclusiva deve ser embasada nos princípios segundo os quais todas as crianças são capazes de aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. Nessa concepção, a diversidade não somente é valorizada, mas também deve ser considerada como um potencializador da união entre os membros de um grupo que favoreça a aprendizagem conjunta de

todos os alunos (LIPPE; ALVES; CAMARGO, 2012). O ensino oferecido pela maioria delas, porém, não favorece tal revisão pedagógica, uma vez que velhos modelos de ensino corroboram para a manutenção de medidas excludentes (BRASIL, 2008).

Oliveira (2006) destaca que a inclusão nas escolas exige uma reflexão crítica da comunidade escolar e o repensar em oportunidades educacionais que propiciem a aprendizagem dos componentes curriculares por todos os alunos. Para a autora, essa tarefa não é fácil e não se dá em curto período de tempo, pois é preciso que a escola sofra transformações de grandes proporções e em todas as direções (pedagógicas, administrativas, de formação em serviço, entre outras), buscando vencer antigos e atuais preconceitos existentes dentro dela.

Segundo Castaman (2006), o contexto escolar deve propiciar a inserção de todos os alunos, seja em ambiente público, seja privado, de modo acolhedor, com respeito, além de ofertar qualidade de ensino, independente da necessidade educacional especial que apresentem. De fato, as próprias diretrizes da educação básica do Brasil destacam isso, salientando que a inclusão educacional se assenta em uma proposta que reúne importantes valores simbólicos, compatíveis com a igualdade de oportunidades e direitos, oferecidos para todos os alunos, em um ambiente educacional adequado (BRASIL, 1996). Porém, mesmo com as mudanças políticas e com os novos e muitos documentos produzidos na área, a crença na incapacidade e na falta de potencial das pessoas com deficiência, impede mudanças nos processos de escolarização na direção do direito pleno à escolarização (FERREIRA, 2006).

Especificamente sobre os deficientes visuais, as instituições de educação cada vez mais recebem alunos com essa condição, sendo responsáveis por incluí-los neste novo espaço social e adaptando-os ao convívio dos ditos normais e vice-versa. Este convívio irá proporcionar, por meio da interação deficiente visual/dito normal, a formação de um autoconceito sobre si (positivo ou negativo) (MANTOAN, 2002). E o autoconceito positivo de si está inteiramente relacionado à realização contínua de um trabalho de sensibilização da comunidade escolar, assim como a realização de cursos de atualização para profissionais de ensino, adaptações nas estruturas físicas e curriculares das escolas, de maneira a quebrar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, além de impulsionar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas empreendidas (DALL'ACQUA, 2002).

Importante destacar que a inclusão de um aluno cego ou com baixa visão nas escolas e demais instituições de ensino não está relacionada apenas com as atividades desenvolvidas em sala de aula, mas, sobretudo, com a capacitação dos profissionais que lidam com os alunos, mudança de postura dos gestores educacionais perante as práticas inclusivas, além de depender de ajustes na estrutura física das escolas (DALL'ACQUA, 2002). Contudo, grande parte das escolas não se encontra preparada para receber alunos com deficiência visual pelo simples fato de não estarem dando conta de alcançar qualitativamente seus objetivos educacionais nem mesmo junto aos alunos considerados “normais”. Além disso, o desconhecimento por parte dos sujeitos

que compõem a escola explica a sensação de desconforto e reforça a resistência à inclusão escolar (BRASIL, 2008).

Alguns atores são considerados essenciais para a efetividade das práticas inclusivas. A família, por exemplo, exerce influência direta no aprendizado e ambientação dos alunos na escola, portanto é essencial verificar a questão familiar em relação à expectativa que os pais têm quanto ao nascimento do filho com deficiência e a colaboração que eles oferecem, no que se refere ao auxílio na aprendizagem do filho com deficiência visual (FRANCO, 2007).

Outro ator relevante e amplamente discutido na literatura sobre a inclusão é o professor. A postura do professor na sala de aula contribui (ou não) para a aprendizagem dos alunos, por meio de mediações e trocas simbólicas, favorecendo o seu desenvolvimento. Diante disso, faz-se necessário que as escolas e principalmente os professores da sala regular se preparem para o atendimento aos alunos que possuem deficiência (VYGOTSKY, 1997).

O professor poderá adaptar as atividades para os alunos com cegueira, utilizando sementes de diversas texturas para que o aluno possa identificar cada elemento da atividade. No caso dos alunos com baixa visão, o material deverá ter cores fortes ou contraste para que melhor se adapte à limitação de cada aluno, ou que as fontes sejam ampliadas, podendo estas ser alternativas essenciais no seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2007). Porém, diversas dificuldades são enfrentadas por esse grupo de alunos. O acesso ao livro, que é relativamente fácil para as pessoas videntes, torna-se difícil para os deficientes visuais, que ficam dependentes de instituições que disponibilizam livros em braile para leitura ou da boa vontade de pessoas que leiam para eles.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo da pesquisa, realizou-se uma pesquisa exploratória de caráter qualitativa. Os dados foram coletados em uma ONG (aqui denominada de ONG Vida) que atua na educação de crianças com deficiência visual através de entrevistas narrativas e entrevistas em profundidade. Enquanto a entrevista narrativa foi adotada com 16 alunos do ensino fundamental por ser uma técnica capaz de evidenciar aspectos nebulosos da realidade de um grupo de pessoas a partir de discursos individuais coletados em uma situação rotineira do entrevistado (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002), as entrevistas em profundidade foram conduzidas com seis gestores e professores da ONG e cinco responsáveis desses alunos.

A coleta de dados foi iniciada com a realização das entrevistas narrativas. Os diálogos foram realizados em diferentes momentos com os mesmos sujeitos de pesquisa, devido à dificuldade de ter a atenção das crianças por muitos minutos – até mesmo em conversas informais. O acesso aos sujeitos de pesquisa foi facilitado pela atuação do autor como professor voluntário na instituição durante o período da coleta

de dados. Foram feitas 93 entrevistas narrativas que tiveram 14 minutos de duração em média. O tamanho do roteiro de entrevista foi outro fator que justificou a condução das pequenas entrevistas em mais de um momento. Todas as entrevistas ocorreram dentro da instituição e foram realizadas antes, durante, no intervalo ou depois das aulas de crianças que frequentavam, no mínimo, semanalmente a ONG .

As crianças entrevistadas residem na região metropolitana de João Pessoa, possuem entre 7 e 16 anos e, em sua maioria, não iniciaram os estudos na idade ideal ou repetiram alguma série, o que justifica a disparidade entre as idades dos alunos e suas séries. Para as entrevistas em profundidade, foram selecionados profissionais com experiência mínima de 5 anos no atendimento ao deficiente visual, que possuem formações distintas e diferentes lentes sobre a inclusão escolar. Por fim, foram realizadas cinco entrevistas em profundidade com responsáveis de alunos da instituição. Os entrevistados são pessoas que frequentemente levam as crianças para a ONG Lar e ficam nas dependências da instituição até que as atividades sejam encerradas.

Os dados foram analisados segundo a “Espiral de análise de dados” desenvolvida por Creswell (2007). Foram analisadas 121 laudas de entrevistas narrativas e 95 laudas de entrevistas em profundidade. Após a leitura das transcrições, foram criados códigos que permitiram a identificação de temas em comum nos materiais coletados. Depois de comparados, os principais temas foram identificados e o material foi lido novamente com o objetivo de fazer interpretações à luz da teoria utilizada e agrupá-los em subtópicos. O processo de análise dos dados foi encerrado com a validação dos resultados pelos gestores e professores da ONG entrevistados - *member checks*.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este tópico traz a análise dos principais achados deste estudo. Os tópicos abaixo não foram previamente estabelecidos e derivam do processo de codificação, classificação, agrupamento e análise do material coletado.

4.1 Antes da matrícula: reação inicial da escola

A seleção da escola a ser frequentada no ensino fundamental é uma árdua decisão tomada pelos responsáveis de crianças com deficiência visual. Depois de selecionarem creches e pré-escolas para a formação inicial de seus filhos, os responsáveis dos alunos iniciam o processo de escolha da escola do ensino fundamental. Tal decisão faz parte do processo inclusivo (ou exclusivo) no ambiente escolar, pois constituem as impressões iniciais dos responsáveis sobre os serviços da escola.

Os resultados da pesquisa apontam que práticas exclusivas são iniciadas a partir desse momento, em função do receio dos gestores escolares em aceitar a matrícula de crianças cegas ou com visão subnormal. Embora se saiba que a legislação nacional garanta ao aluno deficiente visual o direito à igualdade de condições para o acesso

e a permanência na escola, além do direito de educação especializada quando essa se faz necessária (BRASIL, 2015), os relatos dos entrevistados evidenciam que a matrícula desses alunos é dificultada pelos gestores escolares quando a deficiência é constatada.

Acho que ela [diretora da escola] nunca quis que eu estudasse lá. E lá onde eu moro tem poucas [escolas]... Não tenho escolha (LAURO).

Olhe, comigo foi difícil e pra todas foram assim. Eles têm medo de cego, só pode. Parecia que meu filho estava doente (DIANA).

Os representantes das escolas apresentaram diversas justificativas para dificultar a matrícula dos alunos com deficiência. Nas escolas públicas, o argumento mais comum foi a falta de vagas. Os pais também foram desmotivados pelos gestores educacionais através de relatos negativos sobre a estrutura física das escolas e ao reduzido corpo docente das instituições. Segundo esses profissionais, turmas reduzidas, uma escola adaptada fisicamente e a contratação de profissionais voltados para a educação inclusiva são elementos que influenciam no desenvolvimento dos alunos com deficiência e não estão disponíveis em suas escolas públicas, como os relatos de Alana e Eleno ilustram.

Na escola onde eu trabalho eles não matriculavam... Arranjavam desculpa de todo jeito. Diziam que era pro bem da criança, que as outras [escolas] eram melhores. Botavam a culpa na calçada “esbucarada”, na falta de livros... em tudo (...) E no final das contas, se nada resolvesse, diziam que não tinha vaga (ALANA).

Ela demorou pra começar porque não tinha vaga. Mas foi o que eles disseram, não é? Minha vizinha conseguiu vaga num instante, pra Fernanda foi mais difícil (ELENO).

Como relatado por Eleno, em algumas escolas públicas existiam vagas disponíveis, porém os seus gestores deram informações falsas para os responsáveis dos alunos. Outras informações erradas foram repassadas aos pais dos alunos, tais como: há um limite de alunos com deficiência que podem ser matriculados em cada escola; os responsáveis pelos alunos devem arcar pelos custos extras das ferramentas pedagógicas inclusivas (livros em Braille, por exemplo); e os alunos deficientes visuais não precisam do material didático, assim como as transcrições abaixo demonstram:

É uma realidade... Infelizmente. Muitos pais vêm aqui e dizem que não estão aceitando matrícula na XXX (nome de escola pública), que não tem vaga na YYY (nome de outra escolar pública). A falta de respeito às leis é visível por aqui (EDISON)

Graças a Deus que deu certo agora, ela está estudando. Na [escola] passada, disseram que tinha um limite de vagas pra aluno cego. Achei um absurdo... E nem cega minha neta é (ELENO).

De maneira similar aos responsáveis dos alunos de escolas públicas, os pais e familiares de alunos do ensino privado enfrentaram entraves já na decisão de matrícula na escola. Apesar das escolas privadas também serem obrigadas por lei a aceitarem a matrícula de crianças com deficiência, a postura dos diretores e coordenadores pedagógicos mudou quando a deficiência das crianças foi constatada, como o relato de Ágata ilustrou. Além disso, uma nova prática exclusiva foi constatada: a cobrança de taxas extras para os alunos deficientes visuais.

(...) já foram logo dizendo que eu tinha isso e aquilo. Começou a aparecer tanta taxa (...). Sim, na matrícula. Falaram que ia aumentar os gastos da escola com o material didático, que precisariam contratar mais gente, ajeitar as salas. Como se não já fosse obrigação deles (DIANA).

Cobramos sim. E eu paguei, não é? Era a única [escola] perto da minha casa que eu confiava. Conhecia a professora, então valia a pena pagar mais. A gente conhece a lei, sabe que eles não podem cobrar. Mas também pensa no futuro do nosso filho, quer o melhor pra ele (...). E essas coisas demoram (CÉLIA).

Tais cobranças abusivas não são realizadas apenas durante a matrícula, mas as escolas também pressionam os responsáveis pelos alunos a pagarem taxas mensais relativas aos “custos extras” da permanência de um aluno com deficiência visual. De acordo com os responsáveis pelas escolas, o pagamento é necessário para que a escola contrate profissionais especializados e compre materiais pedagógicos voltados para tais alunos. No entanto, tal prática é ilegal e passível de multa e reclusão de dois a cinco anos (BRASIL, 2015).

Em outro diálogo, inclusive, foi relatado que uma renomada escola impediu a matrícula de Denise, até então aluna do 2º ano, em virtude de sua deficiência visual. Segundo o diretor da instituição, os custos de um professor apoiador e da contratação de um funcionário para acompanhar o aluno deficiente nos espaços da escola tornariam a matrícula inviável.

Nosso trabalho é ingrato, às vezes. Escutar os pais dizendo que querem ver seus filhos estudando e não consegue é difícil. A mãe da Denise é um exemplo. Tentou matricular ela na XXX [mesma escola particular], mas não conseguiu. Primeiro disseram que estava lotado, depois inventaram umas taxas extras. Tentamos dar um suporte para os familiares, mas não temos advogado (...). Ainda disseram que a Denise não ia conseguir andar sozinha na escola e que seria um “constrangimento” para a escola (BEATRIZ).

A última justificativa apresentada pelo diretor dessa escola evidencia o seu despreparo para prestar serviços educacionais às pessoas com deficiência. Pressupor que uma PcD é incapaz de se locomover numa escola desacompanhado é uma percepção distorcida que ilustra o estigma sofrido por deficientes visuais nesse espaço de aprendizado - que deveria promover práticas inclusivas, e não o contrário.

4.2 A rotina em sala de aula e o papel do docente

Os resultados da pesquisa indicam que a adaptação das ferramentas de ensino, por exemplo, é uma tarefa árdua para os docentes, principalmente àqueles sem experiência em ensinar PcD. Apesar de alguns professores possuírem interesse em ajudar o aluno cego a aprender, em muitos casos ele não sabe como. De fato, o aluno com deficiência visual precisa, necessariamente, de materiais especiais que permitam o seu aprendizado, como livros e exercícios em Braille, máquina de escrita em Braille (ou textos em fonte Arial 24 e cadernos com pautas largas, caso a criança apresente baixa visão). Nesse sentido, os professores adotaram estratégias alternativas para suprir a necessidade dessas ferramentas:

Dou aula em Mangabeira, na escola que eu ensino não tinha DOSVOX. Era difícil explicar pra um aluno cego o que é um computador e pra quê ele serve, se ele não podia utilizá-lo. Então, pesquisei algumas na Internet algumas ferramentas de ensino que me ajudaram. Meus alunos utilizavam o computador convencional e eu pedia para um aluno vidente dizer o que tinha na tela. Ou então, na maioria das vezes, eu levava meu *notebook* para a sala e dava a aula pra eles (...). Mas tinham coisas que realmente não davam, sem utilizar os outros sentidos o processo de aprendizagem fica bem difícil (FÁBIO).

A lentidão da impressão dos textos adaptados foi outra falha mencionada nos relatos dos sujeitos de pesquisas. Desse modo, parte dos docentes acaba reservando um horário livre para ler os textos aos seus alunos com deficiência visual ou direcionando os familiares dos alunos a fazer isso em casa, por meio de anotações nas agendas. Diana e Eleno, pais de alunos, descreveram esses eventos e apresentaram suas impressões sobre o comportamento do professor:

Ela [Alana, professora de inglês] faz o que pode, ajuda a Fernanda na XXX [ela da escola] e aqui. Cansou de ler os livros que ela pede e fazer os exercícios com ele. Mas chega uma hora que não dá, ela tem as coisas dela pra resolver. E pede nossa ajuda. Eu leio muito devagar, meu filho... Minha visão não está lá essas coisas também. Mas tem primo e tio pra ler pra ela, quando a professora não pode (ELENO).

Ela [professora de matemática da escola] sempre manda um recadinho na agenda, dizendo o que ela precisa ler de novo, quais exercícios vão ser cobrados. É bom, ajuda a gente a participar... Saber o que está acontecendo (DIANA).

No que diz respeito às ferramentas pedagógicas adotadas, professores e gestores da ONG Vida entrevistados relataram que os próprios materiais e brinquedos encontrados nas salas de recursos ou nos ambientes das escolas voltados para alunos com deficiência possuem problemas em seu formato. Na perspectiva desses, a significação tátil (o material didático deve possuir relevo perceptível e, tanto quanto possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes) e a fidelidade (o material deve possuir representação tão exata quanto

possível do modelo original) são geralmente desconsideradas na confecção e utilização dos brinquedos, o que gera prejuízo às crianças:

(...) pior é a mania de aumentar o tamanho dos brinquedos, isso atrapalha bastante. O [deficiente] visual precisa ter a noção do tamanho das coisas, e vai imaginar isso pegando nos objetos. Se você faz uma boneca com um rosto enorme ou com as pernas curtas, isso vai influenciar na maneira como ele percebe as bonecas (CARLA).

Assim como foi constatado em outras investigações desenvolvidas sobre a deficiência visual no ensino fundamental e superior (MANTOAN, 2002; LEITE, 2013), os equívocos cometidos pelos professores também ocorrem dentro da sala de aula, no momento da exposição do conteúdo. A utilização da lousa sem que seja dito o que está sendo escrito, os diálogos em voz baixa ou com a utilização de mímicas são exemplos de situações comuns no dia-a-dia dos sujeitos de pesquisa entrevistados que interferem em seu aprendizado.

Além desses equívocos, alguns docentes também demonstraram que não acreditam na capacidade dos entrevistados de assimilar o conteúdo abordado em sala de aula. O estereótipo negativo de tais professores provocou uma série de eventos prejudiciais à formação da identidade de seus alunos deficientes visuais. A crença de que o aluno cego ou com visão subnormal é incapaz de aprender, associado ao excesso de piedade, levaram os docentes a tratarem seus alunos de maneira diferenciada, os avaliando de maneira mais branda e comprometendo o seu desenvolvimento.

4.3 A interferência dos gestores escolares

A gestão de uma escola pública ou privada é complexa e exige dos profissionais habilidades diversas para lidar com as pressões internas e externas da rotina de um gestor escolar. Enquanto o diretor de escola pública é avaliado em função de indicadores municipais ou estaduais e precisa oferecer resultados positivos para barganhar maior repasse de recursos, o gestor de uma instituição privada é pressionado pelos proprietários da escola, que exigem um constante aumento do lucro de suas organizações.

O primeiro aspecto a ser destacado é a influência que diretores e proprietários das escolas possuem no direcionamento de recursos para a acessibilidade. A intensa concorrência das escolas particulares levou muitos proprietários e diretores de escola a desconsiderarem os seus alunos que possuem deficiência visual. Em alguns casos, professores e coordenadores pedagógicos apresentaram demandas relacionadas à inclusão, mas tais demandas não foram atendidas. O argumento de que os recursos financeiros são limitados foi geralmente utilizado, como os relatos abaixo evidenciam:

Ele [diretor da escola] praticamente riu da minha cara. Mostrou o valor da conta de luz e perguntou se eu tinha dinheiro pra pagar por isso tudo, porque ele não tinha (FÁBIO).

Infelizmente, não há uma cultura de inclusão das escolas e João Pessoa. Nossa batalha é grande e antiga, mas é difícil você colocar na cabeça de dono de escola que não tem a ver com bondade, caridade... Nada disso. É a lei. É a obrigação dele e dos outros donos de escola. Mas o argumento da falta de recursos é sempre utilizado... Dizem que o governo devia enviar dinheiro pra eles (DAIANE).

De maneira contrária às demandas dos professores e responsáveis pelos alunos, parte dos gestores escolares não direcionou recursos para a compra de materiais pedagógicos adequados, investimentos em acessibilidade e capacitação dos professores, pois argumentou que o número de alunos com deficiência dispostos a estudarem em seus estabelecimentos não justifica os gastos envolvidos com a inclusão. Na perspectiva desses gestores, os investimentos em acessibilidade devem ser custeados pelo Estado e os professores devem por si próprios buscarem capacitação pedagógica para ensinar alunos com deficiência.

Outro aspecto a ser destacado é que o diretor escolar exerce grande influência na cultura da escola em relação à inclusão. Os relatos dos estudantes apontam que, em muitas vezes, os próprios alunos sabiam quais alterações deveriam ser feitas na instituição para melhorar o seu aprendizado. A altura da voz, os ruídos na sala de aula e a repetição das frases são exemplos de aspectos que influenciam em seu aprendizado na sala de aula. Quando os gestores das escolas decidem por alterar a estrutura física da escola, por exemplo, atrapalham os alunos e a noção espacial que possuem do espaço físico. O relato de Hortência evidencia que o cuidado dos gestores escolares em escutar as demandas dos alunos pode ser um diferencial para as escolas:

Ele [diretor da escola] foi até minha sala e veio conversar comigo. Pediu pra eu levar minha mãe um dia pra lá, porque queria conversar com ela. Então, disse pra gente que estava disposto a ajudar, que as coisas são difíceis na escola, mas ele ia fazer o que podia. Aí, eu cheguei pra ele e disse... Disse que as mesas do refeitório eram pontudas e eu já tinha me machucado. Que ficava doidinha quando eles mudavam as cadeiras de lá do lugar, porque eles mudavam tudo, visse? E disse também que a moça do refeitório me chamava de coitadinha, ceguinha... Eu detesto! E ele foi atrás de resolver (...). Foi ótimo (HORTÊNCIA).

O final da transcrição acima ilustra outro importante aspecto: a interação dos sujeitos de pesquisa nas escolas não é restrita aos colegas da escola e aos docentes, mas também acontece com os demais colaboradores da instituição. Diante disso, é fundamental que os debates sobre deficiência não sejam realizados apenas com os pais dos alunos e com o corpo docente, mas também os funcionários do refeitório, auxiliares de limpeza, seguranças etc.

Ademais, há outras formas de melhorar a prestação de serviços para o aluno deficiente visual. Como foi relatado por Hortência, o respeito da comunidade escolar interfere diretamente no bem-estar subjetivo dos alunos. Sabendo disso, a realização de debates na escola sobre o tema e o desenvolvimento de treinamentos são ações

importantes para esse grupo de cidadãos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões relativas à inclusão no ambiente escolar são recorrentes no Brasil e abordam, dentre outros aspectos, políticas públicas, práticas e projetos que visam promover a melhoria do ensino para diversos grupos de cidadãos, como os deficientes visuais. Esta pesquisa apresenta uma discussão alinhada a essa temática, onde foi enfatizado o papel de dois atores no processo inclusivo de crianças com deficiência visual: os gestores escolares e os professores. A partir dos resultados encontrados, alguns pontos merecem ser destacados.

As práticas exclusivas que os deficientes visuais e seus familiares enfrentam para usufruir serviços educacionais se iniciam nos meses que antecedem o período letivo. A partir dos relatos, o direito de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola não é respeitado, uma vez que a matrícula desses alunos é dificultada por gestores escolares quando a deficiência é constatada. Nas escolas públicas, os pais foram desmotivados pelos gestores escolares a matricularem os alunos em função dos relatos de falta de vagas, da inacessibilidade da estrutura física das escolas e do repasse de informações erradas aos responsáveis (por exemplo, os alunos devem arcar pelos custos extras das ferramentas pedagógicas inclusivas).

Já os responsáveis por alunos de escolas particulares relataram que outras práticas exclusivas foram manifestadas, como a cobrança de taxas extras ilegais. Tais cobranças abusivas não são realizadas apenas durante a matrícula, mas as escolas também pressionam os responsáveis pelos alunos a pagarem taxas mensais relativas aos “custos extras” da permanência de um aluno com deficiência visual.

Foram encontrados indícios de que a integração entre os alunos bem conduzida pelos professores no início do período letivo e a realização de pequenas adaptações na estrutura física das salas são práticas inclusivas bem avaliadas pelos alunos. Contudo, outros professores demonstraram que não acreditam na capacidade dos entrevistados de assimilar o conteúdo abordado em sala de aula. Esse estereótipo negativo provocou uma série de eventos prejudiciais à formação da identidade de seus alunos deficientes visuais.

Por fim, ressalta-se que a intensa concorrência das escolas particulares levou muitos proprietários e diretores de escola a desconsiderarem os alunos que possuem deficiência visual. Em alguns casos, professores e coordenadores pedagógicos apresentaram demandas relacionadas à inclusão, mas tais demandas não foram atendidas. Já nas escolas públicas, a dificuldade em obter dinheiro e operacionalizar projetos são alguns dos argumentos evidenciados. A inclusão desse grupo de alunos não foi vista como prioritária, uma vez que, assim como os gestores de colégios particulares, os responsáveis pelas instituições educacionais públicas entendem que o contingente de alunos deficientes não justifica os investimentos.

No que diz respeito às contribuições da pesquisa para gestores escolares e professores, destaca-se que os beneficiados pelas ações inclusivas, em muitos casos, têm a noção exata de quais práticas são exclusivas e devem ser evitadas em sala de aula. Portanto, escutar os alunos é uma prática simples que deve ser estimulada. Para os professores, a altura da voz, os ruídos na sala de aula e a repetição das frases são exemplos de alguns aspectos que influenciam no aprendizado na sala de aula. Em relação aos gestores, a mudança da estrutura física da escola deve ser informada para os alunos.

Esta investigação ampliou o debate sobre a inclusão de deficientes visuais, por considerar a escola um espaço social complexo que não se restringe à sala de aula. Desse modo, as iniciativas e pesquisas voltadas para a inclusão desse grupo de cidadãos não devem se limitar à relação aluno-professor, mas podem considerar a influência dos demais atores inseridos no ambiente escolar, como os demais alunos (videntes ou não), os gestores escolares e os demais funcionários das instituições.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014.

BARBOSA-LIMA, M. C.; GONÇALVES, C. O. O ensino não formal e a formação de um professor de física para deficientes visuais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 2, 2014.

BRASIL. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar, 2015, INEP, Brasília, INEP, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CASTAMAN, A. S. Percursos e Discursos de Normalização na Educação Especial. *Revista Divisa*, Itapiranga, v. 4, p. 23-30, 2006.

COSTA, L.G.; NEVES, M.C.D.; BARONE, D.A.C. O ensino de Física para deficientes visuais a partir de uma perspectiva fenomenológica. **Ciência e Educação**, v.12, n.2, p.143-153, 2007.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALL'ACQUA, M. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FERNANDES, S.H.A.A. Relações entre o “visto” e o “sabido”: as representações de formas tridimensionais feitas por alunos cegos. **Revista Iberoamericana de Educação Matemática**, n. 26, p. 137-151, 2011.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. 1. ed. São Paulo: Summus, v. 1, p. 85-113, 2006.

FIGUEIREDO, R. M.; KATO, O. M. Estudos nacionais sobre o ensino para cegos: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 477-488, 2015.

FIORINI, M. L.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Motriz: **Revista de Educação Física**, v. 19, n. 1, p. 62-73, 2013.

FRANCO, J. R. et al. Orientação educacional às famílias com deficiência visual. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão de alunos com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p.64-89.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER M. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002.

LIPPE, E.; ALVES, F.; CAMARGO, E. Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência visual. **Revista Ensaio**, v.14, n. 2, p. 81-94, 2012.

MANTOAN, M. Ensinando a turma toda. **Pátio: Revista Pedagógica**, n.20, p. 18-23, 2002.

OLIVEIRA, A. A. Flexibilizações e Adequações Curriculares para Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais. SINOP-MT: CEACD/UNEMAT; Editora UNEMAT, 2006.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: Uma Análise Histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. p. 661- 690, Out. 2007.

OLIVEIRA, A. A.; DRAGO, S. L. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 75, p. 347-372, 2012.

PINHEIRO, M.; PENA DA SILVA, E.; RODRIGUES, L. O ir e vir dos deficientes visuais: barreiras arquitetônicas e acadêmicas na UFMT. **Inclusão Social**, v. 3, n. 1, p. 48-65, 2008.

RAZUCK, R.C.S.R.; GUIMARÃES, L.B. O desafio de ensinar modelos atômicos a alunos cegos e o processo de formação de professores. **Revista de Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 141-154, 2014.

REGIANI, A. M.; MOL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciências & Educação (Bauru)**, v. 19, n. 1, p. 123-134, 2013.

ROSA, F. M.; BARALDI, I. M. O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva. **Bolema**, v. 29, n. 53, p. 936-954, 2015.

VIRALONGA, C. A.; CAIADO, K. R. M. Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n.1, p. 61-78, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Gráfica Rogar, 1997.

ZUCHERATO, B.; FREITAS, M. I. A construção de gráficos táteis para alunos deficientes visuais. **Ciência em Extensão**, v. 7, n. 1, p. 24-41, 2011.

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

Darlan Morais Oliveira

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Marabá – Pará

Ana Amélia Coelho Braga

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de
Coimbra - ESTESC
Imperatriz- Maranhão

Josidalva de Almeida Batista

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
UNIFESSPA
Marabá – Pará

Josiane Almeida Silva

Centro Universitário Internacional UNINTER
Redenção - Pará

Alcicleide Pereira de Souza

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
UNIFESSPA
Marabá – Pará

Maria José Costa Faria

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
UNIFESSPA
Marabá – Pará

Henrique Silva de Souza

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
UNIFESSPA
Marabá – Pará

Maria da Conceição Silva Cardoso

Universidades Cândido Mendes
Imperatriz – MA

Larissa Carvalho de Sousa

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de

Coimbra - ESTESC

Imperatriz- Maranhão

Patrício Francisco da Silva

Universidade de Taubaté - UNITAU
Taubaté/SP

Leide Cintia Vieira Silva

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de
Coimbra - ESTESC
Imperatriz- Maranhão

Cremilda Peres Cangussu de Abreu

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
UNIFESSPA
Marabá – Pará

RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar as práticas utilizadas no ensino de ciências naturais e exatas voltadas para alunos com deficiência visual da educação básica regular. Utilizou-se uma adaptação da Revisão Sistemática de Literatura com Metanálise. O resultado demonstrou que o ensino de átomos/moléculas em Química pelo uso de materiais de baixo custo é prática mais utilizada ensino inclusivo de deficiente visual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica e Regular. Materiais de Baixo Custo. Química.

ABSTRACT: The objective of this study was to analyze the practices used in teaching natural and exact sciences aimed at students with

visual impairment of regular basic education. An adaptation of the Systematic Review of Literature with Meta-Analysis was used. The result demonstrated that the teaching of atoms / molecules in Chemistry by the use of low cost materials is most commonly used teaching inclusive of visual impairment.

KEYWORDS: Basic and Regular Education. Low Cost Materials. Chemistry.

1 | INTRODUÇÃO

Desde a Constituição Brasileira de 1988 que os alunos com alguma deficiência passam a ter direito de serem atendidos na participar da escola, preferencialmente em classe comum, sendo acolhidas suas necessidades (VAZ, 2012). Para isso há a necessidade de recursos didáticos e métodos que possibilitem a ativa aprendizagem desses alunos (FOSHESATO; GUIMARÃES, 2017).

Nesse Contexto, quando se fala em pesquisa sobre o ensino de Ciências para alunos com deficiência visual, os estudos são escassos, necessitando de maior atenção (SILVA; LANDIM, 2014).

Dessa forma desenvolveu-se esta pesquisa com o objetivo de analisar as práticas utilizadas no ensino de ciências naturais e exatas (Ciências, Biologia, Física, Matemática e Química) voltadas para alunos com deficiência visual da educação básica e regular.

2 | METODOLOGIA

Utilizou-se uma adaptação do método de Revisão Sistemática de Literatura com Metanálise combinando resultados de diferentes estudos (FIGUEREDO FILHO et al, 2014), em uma abordagem mais simplificada e menos rigorosa que a aplicada nas pesquisas em saúde. Para isso utilizou-se a base de dados do sites Google Acadêmico e Scielo configurados para exibir trabalhos em língua portuguesa sem recorte temporal, associando os termos indexadores: “ensino”; “ciências”; “química”; “física”; “biologia”; “matemática”; “deficientes visuais”.

Foram previamente definidos os seguintes critérios de inclusão: Estudos realizados com alunos com deficiência visual na educação básica regular; Pesquisas desenvolvidos a partir de atividades didáticas práticas. Também definiu-se os critérios de exclusão: Pesquisas realizadas em turmas especiais fora do contexto do ensino regular; revisões de literatura; pesquisas a base de entrevistas e observações; pesquisas sobre ensino de ciências humanas e linguagens; pesquisas realizadas com alunos de ensino superior; pesquisas sobre ensino com alunos com outras deficiências.

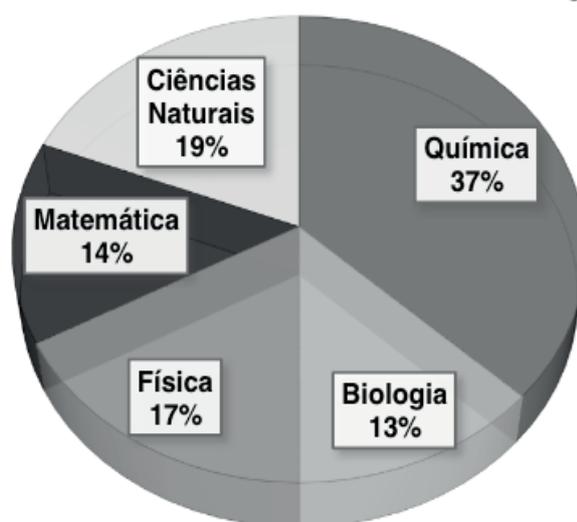
Encontrou-se 899 trabalhos, os quais fez-se a leitura de títulos, e quando necessário a leitura de resumos e do corpo do trabalho como prever a revisão sistemática (CASTRO, 2001) restando por fim apenas 48 trabalhos que satisfaziam todos os critérios, e sobre estes aplicou-se metanálise com as seguintes variáveis:

Disciplina; Metodologia/técnica aplicada; Unidades/conteúdos abordados, calculadas a partir de frequências relativas e absolutas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados demonstraram 48 estudos dos quais 37,5%(18) pertenciam a disciplina de Química; 18,7%(9) correspondiam a Ciências Naturais – ensino fundamental; 16,6%(8) correspondiam a Física; 14,5%(7) pertenciam a Matemática; e 12,5%(6) referentes a Biologia, como expressa o gráfico 1.

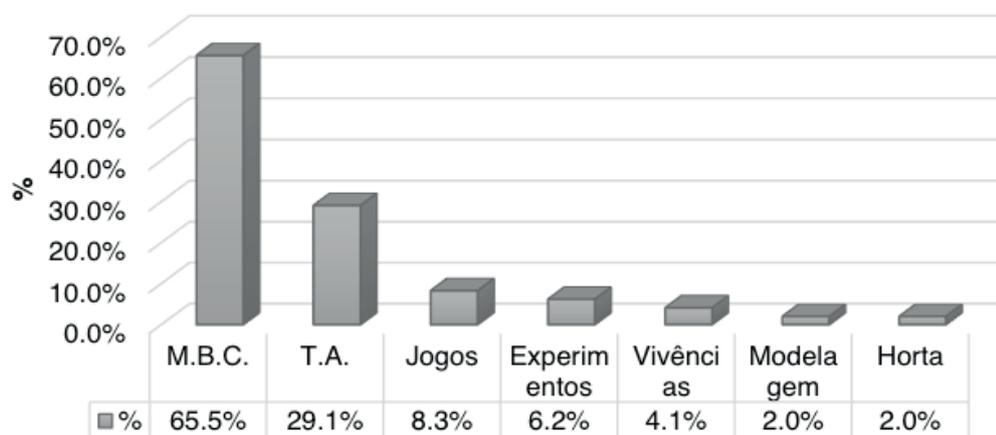
GRÁFICO 1: % de disciplinas com aplicação de métodos para ensino de deficientes visuais no ensino regular



Fonte: a autoria, 2019

Quanto as metodologias/técnicas aplicadas na educação científica de alunos deficientes visuais prevalece o uso de materiais de baixo custo (M.B.C) com 64,5%(31) dos trabalhos encontrados, os quais mencionam a eficiência da construção de estruturas táteis tridimensionais a partir de massa de modelar, E.V.A, tecido, esferas de plástico, materiais recicláveis etc; depois estão o uso de tecnologias assistivas (T.A.) com 29,1%(14) o que incluem a aplicação da máquina de Braille, programas de computador como Dosvox, desenvolvimento de software específico como o Química Inclusiva etc; em seguida vieram jogos com 8,3%(4), como por exemplo o dominó adaptado; experimentos 6,2%(3) como a análise do processo de destilação; vivências, 4,1%(2), ocorridas em ambientes naturais para percepção dos elementos da natureza; modelagem matemática para ensino de gráficos e equações, e a construção de horta para o ensino de botânica, os quais corresponderam a 2%(1) dos trabalhos cada uma, conforme gráfico 2.

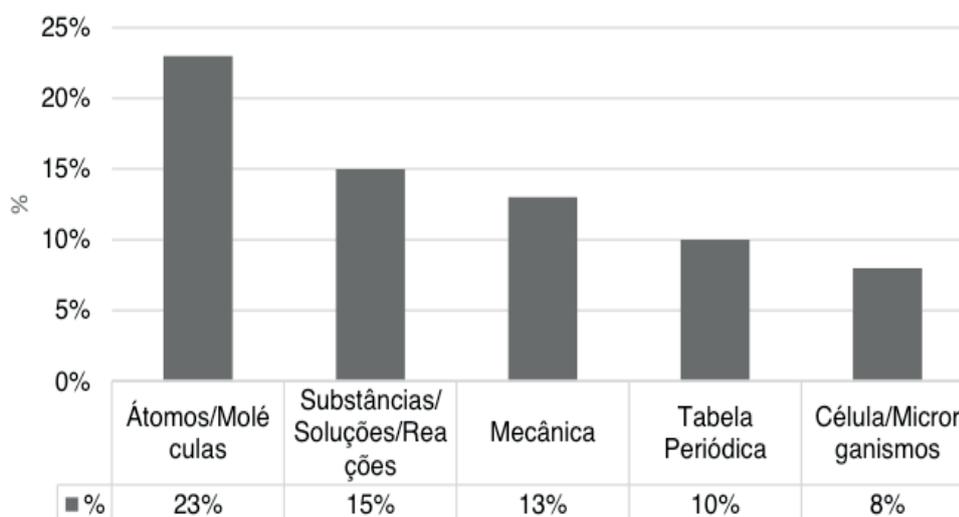
GRÁFICO 2: Métodos mais utilizado para o ensino de deficientes visuais no ensino regular



Fonte: a autoria, 2019

A respeito dos conteúdos/unidades temáticas mais trabalhados nesse contexto foram: átomos/moléculas com 22,9%(11); substâncias/soluções/reações químicas, 14,5%(7); mecânica, 12,5%(6); tabela periódica, 10,4%(5); célula e microrganismos, 8,3%(4); diversos temas tiveram participação menor nessas pesquisas, entre 2% (1) a 6,2%(3) os quais enumera-se: anatomia humana, astronomia, botânica, calorimetria, eletricidade, equações/funções, fórmulas/gráficos/medidas, genética mendeliana, geomorfologia, geometria, meio ambiente, probabilidade/operações básicas, ondulatória, óptica e verminoses, conforme se observa no gráfico 3.

Gráfico 3: Conteúdos/Unidades Temáticas mais utilizadas no ensino de deficientes visuais no ensino regular



Fonte: a autoria, 2019

Este trabalho concorda parcialmente com o estudo de Fochesato e Guimarães (2017) que pesquisou estudos internacionais voltados para ensino de ciências da

natureza (Ciências, Biologia, Física, Química) para deficientes visuais, com foco na Química. No referido estudo, ficou demonstrando o maior a valorização da produção de materiais didáticos para a finalidade discutida sobretudo no ensino de Química, entretanto as tecnologias assistivas no exterior principalmente nos Estados Unidos, estão muito mais presente nas propostas de materiais didáticos quando comparadas ao Brasil.

A presente pesquisa também foi ao encontro de modo parcial com os resultados de Silva e Ladim (2014) que também fizeram pesquisas em sobre tendência no ensino de ciências (apenas Ciências e Biologia) para alunos com deficiência visual, concluindo que os recursos didáticos táteis são o principal objeto de estudos dessas pesquisas.

4 | CONCLUSÃO

Concluiu-se que o ensino de átomos/moléculas em Química pelo uso de materiais de baixo custo é prática comumente utilizada no ensino de ciências naturais para alunos deficientes visuais, entretanto inúmeras praticas nas diversas disciplinas científicas podem ser usadas no ensino inclusivo para o atendimento dessa demanda. Nisso sugere-se a educares que busquem meios, principalmente a utilização de materiais de baixo custo para promover a adequação de conteúdos de ciências para o letramento científico de educandos com deficiência visual.

REFERENCIAS

CASTRO, A.A. Revisão sistemática: identificação e seleção dos estudos. In: CASTRO, A.A. **Revisão sistemática com e sem metanálise**. São Paulo: AAC; 2001. Disponível em: <http://www.metodologia.org>. Acesso em 12 ago. 2018

FIGUEREDO FILHO, D.B et al. O que é, para que serve e como se faz uma meta-análise? **Revista de Ciência Política: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n.2, p. 205 – 228, 2014.

FOSHESATO, R.A; GUIMARÃES, O.M. Tendências das pesquisas internacionais Sobre o ensino de ciências para deficientes visuais: foco nos materiais didáticos para o Ensino de química. **Revista Debates em Ensino de Química**. v.3, n.1, p 47-68, 2017

SILVA, T.S; LADIM, M.F. Tendências de pesquisa em Ensino de Ciências. **Scientia Plena**, v. 10, n. 04, p. 1-12, 2014.

VAZ, J.M.C et al. Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 3, p. 81 – 104, 2012.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: O PAPEL DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS NO MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA PARAENSE

Afonso Welliton de Sousa Nascimento

Universidade Federal do Pará
Afonsows27@gmail.com

Francinei Bentes Tavares

francinei@ufpa.br

Yvens Ely Martins Cordeiro

yemcordeiro@ufpa.br

Alexandre Augusto Cals e Souza

alexandre@ufpa.br

1 | INTRODUÇÃO

Constituem-se como objeto de estudo deste artigo as políticas educativas do Ensino Médio no Estado do Pará e seu papel na formação de educandos, pertencentes a uma escola pública da Amazônia Paraense, no Município de Abaetetuba, abrangendo o período de 2007 a 2012, tendo em vista compreender como tais políticas refletem nas expectativas das dinâmicas educacionais locais.

Falar de Ensino Médio na Amazônia paraense significa penetrar uma realidade complexa, derivada de múltiplos fatores, entre os quais citamos a sociobiodiversidade característica da região, a extensão territorial do Estado, bem como, a histórica desigualdade regional que tem imperado no Brasil e reflete substancialmente no agravamento dos

resultados nos indicadores do Norte e Nordeste do País, com destaque para os indicadores educacionais do Estado do Pará. Este aparece em penúltimo do ranking nacional do Ensino Médio, com o IDEB de 2,9, segundo dados do INEP de 2013.

A expansão do Ensino Fundamental no País e no Estado Pará, que o torna quase universalizado no acesso, ainda não foi capaz de superar a desigualdade educacional elevada entre as regiões e segmentos populacionais urbanos e rurais, étnicos e de gênero. A precariedade do ensino ainda é uma realidade, a distorção série-idade, condições físicas e materiais problemáticas e a falta de políticas que garantam a permanência com sucesso são elementos que evidenciam tal realidade nos municípios da Amazônia paraense.

Isto nos leva a problematizar o papel das políticas educacionais do Ensino desenvolvidas pelo Estado Paraense na formação de alunos, tendo em vista compreender como estas refletem nas dinâmicas sociais locais do Município estudado.

Assim, cabe definir esse universo da pesquisa desenvolvida, ou seja, olhar a realidade amazônica desde um lugar que pouco se estudou, mas que expressa o ambiente das populações que nela habita. Trata-se, então, de

pensar a educação desde o Município de Abaetetuba, que embora tenha uma dinâmica urbana e receba certa influência de grandes projetos industriais, perfaz em sua constituição uma forte presença de atividades tradicionais tanto na formação cultural de sua população – ribeirinhos, quilombolas e agricultores familiares – quanto na manutenção de atividades econômicas marcadamente desenvolvidas pelo extrativismo, a pesca, o artesanato e a agricultura familiar. Numa dinâmica caracteristicamente complexa, marcada pela influência do papel do Estado e do mercado nas cidades amazônicas, na linguagem de Castro (2009), demonstra uma complexa diferença na sua formação que nos leva a compreendê-las como realidades diferentes em sua origem, tanto definidas pelas atividades socioeconômicas e culturais de suas raízes históricas, quanto das relações sociais postas em sua trajetória de formação.

Desse modo, se justifica estudar o Ensino Médio na Amazônia Paraense, mais precisamente em Abaetetuba, com o desafio de realizar uma pesquisa em uma escola pública de Ensino Médio, em que, além de nos levar a repensar os saberes e as experiências de jovens alunos; significa, muito mais do que a busca de respostas, a possibilidade de elaborar um referencial que se configure como um caminho a ser trilhado na formação de políticas voltadas a formação média, tendo como pressuposto o diálogo entre as pessoas envolvidas no processo educativo na região.

Embora os municípios paraenses constituam estrutura formal no Estado, trazem em si dinâmicas constitutivas que representam não só valores e costumes tradicionais das populações que neles habitam, como possuem injunções locais que dão características próprias às formas de ação política e de poder dos diversos agentes sociais que os compõem.

Essa reflexão torna-se relevante porque ela muda o enfoque de se pensar os conceitos de política educacional, formação, pois os situa em um *locus* de agentes que representam as instâncias institucionais dos governos – e tratam do papel que a educação e/ou escola ocupam nesse espaço.

Assim, pensar a educação e/ou as instâncias institucionais no Município é compreender que, além das políticas públicas que simbolizam os investimentos econômicos, de saber e de infraestrutura, elas determinam poder de agentes sociais que representam políticas ou a hegemonia de grupos ou frações de classes sociais locais. Ou seja, um secretário de educação, um coordenador regional de ensino, bem como um diretor, professores, alunos significam tanto representação política como indicam resoluções de demandas sociais a serem solucionadas pelo Estado.

Tal percepção torna, assim, o papel da escola nesse *locus* como elemento fomentador tanto de possibilidade de ascensão social, respondendo ao anseio individual por elevação de conhecimento e perspectiva profissional, como também inclui a mentalidade de incorporar em seu conteúdo de formação a dinâmica do trabalho e da cultura local.

O Município então, como esse lugar de encontro, de política e de formação de cidadania, torna-se o referencial para que seja possível compreender a especificidade

da dinâmica social da Amazônia paraense. É expressão do urbano e do rural, do sujeito da cidade e do campo, de homens e mulheres que fundam sua existência e perfazem um processo de vida e política.

Na verdade, as questões que norteiam este trabalho apontam para os seguintes questionamentos: a formação se insere em uma perspectiva propedêutica e urbana, desvinculada da dinâmica social local? As experiências voltadas às escolas que recebem os alunos dessa dinâmica urbana e rural cumprem um processo formativo que reflita sua cultura e necessidades de sobrevivência? O mundo do trabalho e da cultura local seriam elementos efetivos de reflexão das atividades educacionais da educação básica, mais especificamente no Ensino Médio?

Portanto, cabendo a seguinte indagação do problema de pesquisa: *Qual o papel das políticas de Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado Paraense na formação de alunos?* De outro modo, a formação dos educandos refletem as implicações das políticas educacionais do Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado do Pará no município de Abaetetuba?

Assim, este artigo propõe desvelar qual a ideia de educação incorporada nas diretrizes e orientações das políticas educacionais propostas pelo Estado Paraense voltadas ao Ensino Médio no Município. Partimos da hipótese de que falta uma sincronia entre as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado Paraense no Ensino Médio, com a formação dos alunos.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Na busca da compreensão desta realidade, fez-se necessário utilizar como estratégia metodológica de pesquisa, que possibilitou o alcance dos objetivos propostos pela investigação, o estudo de caso, tomando como sentido entender o papel das experiências dos agentes envolvidos na constituição do tema em estudo.

Na verdade, o objetivo é analisar o papel das políticas educacionais do Ensino Médio nos saberes e experiências desenvolvidas na escola mediante ações educacionais refletidas tanto no desenvolvimento do projeto político-pedagógico quanto na compreensão dos coletivos e pessoas envolvidas: alunos concluintes do Ensino Médio. Segundo Chizzotti,

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisa que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-los analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (2009, p.102).

A elaboração da pesquisa passou necessariamente pelo olhar sensível e reflexivo sobre os envolvidos. Assim, a elaboração do conhecimento requer essencialmente a ação dos sujeitos que não são simplesmente informantes, mas agentes que

participam. Na prática, alunos, influenciaram nas ações da pesquisa, na medida em que ofereceram outro olhar acerca da dinâmica estabelecida no desenvolvimento da política educacional na escola de Ensino Médio estudada.

É preciso considerar que o estudo de caso no qual centramos a atenção é objeto de determinações internas e externas. Dessa maneira, além dos procedimentos de investigação no âmbito interno e externo da escola, consideramos também as orientações da SEDUC, ouvindo os gestores que conduziram a política educacional nesse período no Estado, bem como os representantes dessa Secretaria no Município, representada pelo gestor da Unidade Regional de Ensino; compreendendo, portanto, o conjunto de valores e expectativas que as pessoas elaboram diante do desenvolvimento da política educacional posta em prática.

É neste sentido que o pensamento de Chizzotti sobre estudo de caso se fez fundamento para o desenvolvimento da pesquisa, em sua linguagem, parafraseando o autor, no estudo de caso são tomados como unidade significativa do todo,

(...) e, por isso suficiente tanto para aprofundar um julgamento fidedigno quanto para propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação. (IDEM, 2009, p.102)

Além disso, no desenvolvimento da pesquisa, trabalhamos com dados secundários e primários. Assim, o levantamento bibliográfico e documental teve como objetivo garantir o arcabouço teórico que deu suporte à pesquisa. Tratou-se de uma atitude que permeou todos os momentos do estudo, conquanto tais investigações se configurem como um processo continuum em qualquer pesquisa. Empreendimento documental e bibliográfico, está centrado mais especificamente nas discussões acerca da temática pesquisada: contexto econômico-social e políticas educacionais nos planos nacional e local.

A pesquisa teve como objetivo o levantamento de informações acerca dos planos e projetos governamentais para a Educação, projetos de lei, resoluções e outros documentos oficiais que ajudaram na compreensão do objeto investigado.

De outro lado, os dados primários, centrados na coleta dos dados foram, colhidos de acordo com a dinâmica da própria condução da pesquisa. Destacam-se aqui os instrumentos mais recorrentes na tradição de pesquisa no campo educacional, tais como: entrevistas semiestruturadas, além da metodologia de grupo focal no diálogo com os estudantes. Dados quantiquantitativos levantados, buscando empreender uma investigação voltada tanto à descrição e a explicação da realidade tal como se apresenta quanto ao desvelamento dos determinantes não explícitos, mas marcantes na definição das políticas educacionais do Ensino Médio estabelecidas na realidade pesquisada.

A opção por essa escola de Ensino Médio decorreu, também, do fato de ela

estar localizada em um município caracteristicamente amazônico. Os discentes que frequentam essa escola, além de serem do meio popular, são em grande quantidade provenientes do campo: filhos de agricultores familiares e de populações tradicionais, como ribeirinhos e quilombolas. Esse fato é que nos exige pensar o papel das políticas educacionais em um *locus* que, embora urbano, forma pessoas para um universo composto de diversidades e de práticas sociais diferentes.

Quanto à escolha das turmas, a opção por aquelas do 3º ano do Ensino Médio, com discentes de idades diferenciadas e turnos diferentes decorre do fato de ensinar a compreensão sobre o universo juvenil e adulto que adentra o espaço escolar. Assim, uma diversidade de faixa etária foi envolvida e ouvida na organização da formação e da prática educativa nessa escola. Quanto ao número de *alunos em exercício na escola*, envolvidos na pesquisa com os quais o instrumento metodológico utilizado também foi o grupo focal, com os 14 participantes – divididos em três momentos e por turno que perfaziam os horários da escola: matutino, vespertino e noturno. O método utilizado para organização e análise dos dados foi o da análise de conteúdo o que facilitou a interpretação das respostas dadas pelos discentes pesquisados.

3 | CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO PARÁ

Compreender o papel das políticas educacionais do Estado Pará voltadas para o Ensino Médio na formação de discentes e na prática social de egressos significa ir à busca de uma interpretação que tenha como referência uma perspectiva de mesoabordagem do fenômeno educativo, em que, além das dinâmicas locais que se constituem em tecido de realização de tais políticas, há uma conjuntura global que se funda no papel do Estado Nacional e de suas ações como fomentador e realizador de políticas voltadas ao desenvolvimento econômico, social e político, que irão refletir decisivamente na educação na Amazônia paraense.

O período que tomamos como referência para investigar se inicia em 2007 e segue até 2012, intervalo em que se observa a confluência de mudanças introduzidas tanto no Estado Nacional como supostamente na dinâmica regional do Governo paraense. A conjuntura deste momento encontra-se envolta em um contexto socioeducacional marcado por continuidades das transformações no processo de reestruturação do capital e da globalização econômica em curso no Brasil desde a década de 90 do século imediatamente passado, que se traduz no novo papel da ciência e da tecnologia, bem como das modificações traduzidas pela informatização e pela microeletrônica no universo da economia e do mundo do trabalho produtivo.

Compreender, entretanto, o papel das políticas educacionais do Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado paraense no período que nos propomos estudar, significa que, além dessa conjuntura econômica, social e educacional acima exposta, que influencia efetivamente nas políticas do Ensino no Estado do Pará, esse período

estava, nos marcos da gestão do Estado Nacional, com os destinos nas mãos do presidente Lula, e não representou em essência transformação nos padrões da política econômica. Há, nas análises dos intelectuais de Economia e Ciências Políticas, um momento controverso no papel das políticas do governo em questão. Para diversos autores, permaneceria nos limites dos princípios neoliberais – Oliveira (2010), Coutinho (2008). Para outros, estaria em curso um processo de retomada de uma nova fase neodesenvolvimentista – Pochmann(2011).

Quando, porém, se vai à análise das políticas sociais do governo Lula, a agenda se altera, trazendo para o Estado um papel mais próximo das demandas sociais e um redirecionamento dos investimentos em educação.

Segundo Savana Melo (2011), mesmo que se possa afirmar que tenha havido continuidades no desenvolvimento das políticas educacionais do governo anterior, centrados, principalmente, nos ditames das agências internacionais de fomento, há, inegavelmente, segundo ele, diferenças importantes na implementação das diversas políticas educacionais. Enquanto no governo Fernando Henrique se primava por uma política impositiva, o governo Lula se estabelecia por políticas de adesão, com menor resistência às suas iniciativas.

Do mesmo modo, para o mesmo autor houve diferenças significativas no que se refere ao financiamento da Educação Básica, postas principalmente na reestruturação do fundo de financiamento, o FUNDEF, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Assim, no caminho da elaboração da política educacional, o Governo procura estabelecer outro enfoque nos princípios e diretrizes que norteariam a sua ação. Essa perspectiva encontra-se definida no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em cujo conteúdo fica evidente a necessidade de revisão das políticas educacionais voltadas para a Educação Básica.

Segundo o texto do documento, há necessidade premente de se superar o caráter dualista da formação e o olhar sobre a educação como instrumento de política fiscal e fragmentária¹ tendo como ênfase a superação de uma mentalidade gerencial e mercadológica que preponderou durante o desenvolvimento das políticas educacionais do governo anterior,

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios generalistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal. (BRASIL - MEC, 2007,

1 Forma como os autores que analisaram a economia durante a gestão do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso a definiram como de caráter neoliberal, centrada principalmente no ajuste financeiro e fiscal (FRIGOTTO, 1995)

Quando se retomam tais reflexões direcionadas ao Ensino Médio e ao Ensino Profissionalizante, o enfoque, embora não supere por si mesmo o sentido da dualidade estrutural entre formação propedêutica e profissional, reabre a possibilidade da unidade entre o caráter geral da formação e o universo do mundo do trabalho.

No âmbito da legislação, o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, e a Portaria 646, do Ministério da Educação e do Desporto, de 14 de maio de 1997, são discutidos e revogados com a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho 2004, pelo então presidente Lula. Nele busca-se superar a dualidade introduzida no decreto anterior, apontando acima de tudo a integração entre conhecimento e prática, saber e domínio tecnológico e, portanto, busca a superação da dualidade entre formação propedêutica e formação profissional, dando ênfase ao Ensino Médio Integrado.

Segundo Gaudêncio Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o documento é resultado da correlação de forças que se estabeleceram no âmbito interno do governo, de posições progressistas e conservadoras que se colocaram em disputa desde os embates da Constituição de 1988 e da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essa reflexão é o substrato do entendimento da política educacional do governo Lula voltado ao Ensino Médio. Retomam-se os princípios e as diretrizes apontadas na LDB, nos artigos 35 e 36, na perspectiva de superação estrutural da dualidade histórica entre pensamento e ação, conhecimento e mundo do trabalho, buscando na mentalidade da integração firmar o tripé efetivo da ciência, da cultura e do mundo do trabalho.

Essa realidade é expressa numa certa preocupação com a reestruturação e expansão do Ensino Médio por iniciativas da esfera federal. O Governo, compreendendo a importância estratégica do Ensino Médio para a Educação brasileira, instituiu um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial² – Portaria 1189, de 05 de dezembro de 2007, e Portaria 386 de 25 de março de 2008 –, objetivando

(...) estabelecer uma política de médio e longo prazo para consolidar, no ponto de vista quantitativo e qualitativo, o ensino médio no Brasil por meio:

- de uma reestruturação do modelo pedagógico desta etapa da educação básica que colabore na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional;
- da expansão da oferta de matrículas da rede de escolas médias federais para um patamar entre 10% das matrículas totais desta etapa da educação básica.

Essas ações mais globais do governo Lula, influenciaria o norte do desenvolvimento das políticas educacionais na Amazônia paraense no período de 2007 a 2012 no qual nos propomos estudar. No âmbito do discurso oficial do Governo do Estado do Pará, a linguagem é de superação de uma gestão centralizada voltada aos ditames do mercado

2 Coordenado pelo Ministério da Educação e Ministério Extraordinário de Assuntos Estratégicos.

e de parâmetros exclusivos de uma política econômica que deveria ser superada. O caminho a ser trilhado buscaria partir de uma nova dinâmica de planejamento, que incorporaria processos da gestão democrática e de participação da população na definição das demandas a serem assumidas pelo Governo do Estado nos dois biênios de sua administração.

Este enfoque encontrar-se-á nas definições das políticas públicas e nas ações do governo colocadas no PPA de 2008 a 2011, deliberadas como prioridades a serem assumidas.

Essas ações e metas foram compostas nas atividades desenvolvidas pelo Planejamento Territorial Participativo – PTP, que buscava a partir de assembleias envolvendo os diversos setores sociais e as diversas regiões do Estado pensadas como território, definir demandas e prioridades nas políticas sociais a serem desenvolvidas pelo Estado paraense. Assim então, se compunha o plano no preâmbulo norteador das estratégias de ação:

Neste contexto, o Plano Plurianual 2008-2011 foi fundamentado em um modelo inovador de planejamento e gestão, inaugurando uma nova fase no planejamento governamental com a construção e a gestão do Plano a partir de um amplo debate, buscando a implantação de um novo padrão de relação entre Estado e sociedade, marcada pela transparência, solidariedade e corresponsabilidade, consubstanciada no controle social.

A sociedade passa, então, a ser o agente de mudança para o desenvolvimento, com uma visão territorial/local de suas demandas sociais, garantido seu espaço neste novo Governo. (PARÁ, 2008 p.2).

Este aspecto torna-se ainda contundente quando estabelecem as ações na criação e desenvolvimento do Planejamento Territorial Participativo como instrumento de referência desse caráter democrático da gestão, buscando as diversas dinâmicas e demandas provenientes da real necessidade das populações envolvidas.

Quando se retorna aos aspectos educacionais, embora o norte da reflexão caminhe na construção fundada nestes parâmetros apontados pela gestão democrática, isto não significa dizer que, objetivamente, se logrou avanços significativos na incorporação das demandas sociais locais. No âmbito da gestão, constitui-se de forma conturbada; durante os quatro anos de gestão, modificou-se o gestor em torno de cinco vezes, o que não simbolizava um processo permanente de continuidade das ações desenvolvida por parte de cada um deles.

Algumas ações buscaram efetivamente dar outra dinâmica ao processo educacional que se coadunava com a mentalidade descrita nas ações de planejamento e gestão do Governo. Teve início um conjunto de seminários, fóruns, reuniões, com o intuito de reformular a legislação de ensino; diversas publicações foram encaminhadas às escolas, organismos e representações da sociedade civil com a intenção de redefinir uma nova política voltada para a Educação Básica.

Do mesmo modo, construíram-se as conferências de Educação, tanto municipais,

regionais e a estadual para elaboração do Plano Estadual de Educação, aprovado no final do Governo – Lei 7.441, de julho 2010.

No Ensino Médio buscava superar a dualidade sistêmica traduzida nos governos anteriores. Por via Secretaria de Estado de Educação – SEDUC – reincorporaram-se as Escolas de Trabalho e Produção ao sistema formal de ensino, da mesma forma que se buscou, por via das diversas publicações, estabelecer novos marcos ao Ensino Médio, tendo como influência os parâmetros definidos pelo Governo federal tanto nas balizas do Decreto 5.154/2004, quanto da Resolução 04/2010, que reformula as diretrizes curriculares da Educação Básica, em que ambos redefiniriam o caráter identitário do Ensino Médio, resgatado no conceito da integração e formação geral e mundo do trabalho.

Se por um lado, porém, no âmbito institucional, o Governo apontou avanços nas legislações e nos procedimentos, por outro, nos parece que por falta de uma maior organização interna e de um processo de intervenção sistêmica efetiva, aparentemente as ações acabaram por constituírem-se de maneira isolada, sem que se efetivassem como políticas públicas.

Quando se retorna ao caráter regional do sistema público de ensino, voltado aos municípios fincados nas dinâmicas amazônicas, não se vislumbrou no âmbito organizacional uma descentralização efetiva que fosse capaz de gerar nas Unidades Regionais de Ensino – URES – processos descentralizados que possibilitassem construções diferenciadas e experiências próprias, ou ainda que refletissem as dinâmicas das injunções sociais e da cultura local. As carências infraestruturais permanecem, a universalização ainda não se constituiu e a formação está distante de uma prática social cidadã que reflita a cidadania e o mundo do trabalho local.

A imagem que ainda se vislumbra, pois, é que no Ensino Médio a formação na escola se insere numa realidade de cunho propedêutico e urbano frágil, sem um vínculo efetivo com espaço social local; as realidades da formação nas escolas dos municípios que recebem os alunos dessa dinâmica rural e urbana convivem com um processo formativo distante de sua cultura e necessidades de sobrevivência; e o mundo do trabalho e da cultura local está longe das atividades educacionais propostas ao Ensino Médio.

Ante o exposto, fazem-se os seguintes questionamentos: em que medida as políticas educativas do Ensino Médio no Estado Pará refletem na formação dos educandos no município? O que orientou a dinâmica de formação do Ensino Médio no período que nos propomos estudar, de 2007 a 2012?

4 | POLÍTICA EDUCACIONAL E SEU REFLEXO NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES

Assim quando se vai ao universo dos participantes da pesquisa as vozes trazem o conflito entre a dinâmica da política posta em prática pelo Governo do Estado paraense e a formação no Município estudado. O que está em pauta é a necessidade

de superação da dualidade sistêmica da expansão que não conseguiu responder aos anseios de formação do conjunto populacional a ser atendido. No discurso está a imperiosa urgência de integração entre o processo formativo e o mundo do trabalho. Esta é a tônica das vozes que ressoam sobre a realidade educacional da escola pública do Município, elemento que reforça a interpretação de Marise Ramos, quando estuda o perfil da política educacional voltada à Educação Básica e a Formação Profissional, a partir dos anos 1990 do século anterior. As reformas tinham como principal objetivo as demandas levantadas pelo mercado, em detrimento de uma formação integral que respondesse às necessidades humanas, o que aprofundou o fosso entre a formação geral e o mundo do trabalho, o que, na linguagem dos gestores do sistema, influenciaria peremptoriamente na política educacional dos governos paraenses. Ainda, segundo Ramos, “A posição descolada da educação profissional e tecnológica em relação ao sistema educacional, assim como as políticas de formação para o trabalho, passou a ser orientada para os programas da capacitação de massa” (2012, p,35), o que refletiu efetivamente nas consequências formativas da escola pública no Brasil, separando formação geral da preparação para o trabalho. O mesmo refletiu na perspectiva da formação do Ensino Médio regular e/ou profissional do Estado paraense e, por conseguinte, no Município e na escola pesquisada, permanecendo o sentido da dualidade sistêmica e não respondendo o anseio de um número considerável de alunos.

Isso demonstra o que se vem afirmando em todo o trabalho da distância do conhecimento oficial com os anseios dos que adentram a escola provenientes do meio popular, o que exige das instituições públicas outra dimensão de currículo, com uma formação crítica capaz de dar a essas pessoas possibilidades de conhecimento e reconhecimento destes como sujeito de direito.

De tal modo, se percebe é que para os alunos entrevistados o Ensino Médio traz a contradição inerente ao seu papel definido na política educacional. É tempo de passagem, local legítimo da formação. Por outro lado, pelos percalços estruturais, sua formação torna frágil e pouco reflete na preparação, principalmente, para a continuidade dos estudos e ao mundo do trabalho, pois quem aspira tem que buscar complemento de formação em outros lugares, em especial em cursinhos preparatórios. Segundo os discentes, a maioria não havia se inscrito no concurso vestibular porque não se sentia preparada. Os que o fizeram estavam desde o início do ano fazendo formação paralela nos cursos preparatórios. Somado a isso, vêm, ainda à falta de estrutura da escola, a carga horária excessiva dos professores e o descompromisso do Governo e/ou do Estado em relação à escola pública, o que leva à desmotivação e à evasão dos alunos; fato demonstrativo do reflexo negativo da política educacional na formação desenvolvida no universo escolar.

A continuidade desse discurso permanece quando se reflete com os alunos sobre a preparação para o trabalho, o conflito entre a resignação e a crítica no conteúdo das falas. Novamente, há a dessignificação do reflexo das proposições educacionais do

sistema com as necessidades das populações atendidas. A negação da integração como elemento essencial da expansão, como se refletiu no capítulo anterior, trouxe a permanente distância entre os objetivos da política, a formação na escola e o real sentido e interesse do aluno.

Destaca-se que a formação recebida na escola não dá uma preparação assim tão qualificada, capaz de dar acesso às grandes ocupações industriais. Isto só é possível se eles, além do Ensino Médio, buscarem cursos que deem uma formação específica, tanto para o comércio local quanto para empregos na indústria. Na linguagem dos alunos, não há estrutura na escola que favoreça tal finalidade. Mesmo uma formação básica de informática é pouco pensada, ainda que a escola possua um laboratório. Isto reforça o sentido da dualidade sistêmica na expansão do Ensino Médio para as cidades do Estado paraense. Como afirma a aluna,

Então esse conhecimento que falta é que procuro em cursinho, e em escola profissionalizantes. E eu acho que o ensino médio, terceiro ano que eu estou cursando, há muita carência dessa preparação para o mercado de trabalho. A informática que é importante não se vê na escola mesmo que exista o laboratório. (ALUNA B – T).

Por dentro dessa reflexão, complementam os discentes seguintes, chamando a atenção para a carência na formação para o mundo do trabalho em especial, para empresas de maior porte, principalmente de quem está concluindo o Ensino Médio:

Assim, se você trabalhar numa loja, você tem que fazer um curso de operador de caixa, por exemplo, então é algo fora da escola, do Ensino Médio. Então foco sim essa carência, eu saindo daqui da escola no meu último ano, eu não vou a lugar nenhum ou empresa de grande porte, citando, por exemplo, Alunorte, só com o meu certificado do ensino médio conseguir um bom emprego não, então tenho que fazer um curso técnico ou fazer faculdade para poder conseguir um emprego bom. (ALUNA C – T).

Essa reflexão demonstra como não houve, nos anos que enfocamos no estudo, na perspectiva da expansão do Ensino Médio para os municípios, a proposição do Ensino Médio Integrado, como forma de amenizar a dualidade sistêmica na política de Educação do Estado dos anos anteriores. Confirmando o que se refletiu, as proposições sistêmicas ficaram muito mais na intencionalidade do que efetivamente chegam ao universo escolar. Os aspectos enfocados na proposta curricular permaneceram no Ensino Médio Regular, na ênfase da formação para continuidade dos estudos em detrimento das demais dimensões formativas, estabelecendo, portanto, o papel ideológico e de classe ocupado pelo conhecimento oficial como define Apple (2006), determinando para diversos setores sociais o lugar de ocupação no processo de produção.

5 | ELEMENTOS CONCLUSIVOS

Essas conclusões respaldam-se na linguagem dos alunos, quando expressam seu entendimento acerca do reflexo da formação e reafirmam o sentido do conflito entre a dinâmica da política posta em prática pelo Governo do Estado paraense e a formação no Município estudado, o que está em pauta é a necessidade de superação da dualidade sistêmica da expansão que não conseguiu responder aos anseios de formação do conjunto populacional a ser atendido. No discurso está a imperiosa urgência de integração entre o processo formativo e o mundo do trabalho. Esta é a tônica das vozes que ressoam sobre a realidade educacional da escola pública do Município. As falas discentes, no entanto, também apontam para perspectivas positivas nesta formação. Quando provocados sobre o sentido da escola em sua vida, apesar de reconhecerem a fragilidade do aprendizado, emitem valores importantes: primeiro, legitimam a escola como esse local de aprendizado, afirmam que, apesar das dificuldades se o aluno se dedicar, ele aprende. Segundo, é também o lugar da formação pessoal e do aprendizado para o convívio social, surgindo em suas falas a dimensão da ética, do aprendizado do modo de expressar e de levar para a vida conhecimentos importantes para sua prática social. Refletem o sentido de gostar da escola, local de encontro, de formação da amizade e de saber conviver em sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**; trad. Venícius Figueira. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BRASIL - MEC, **Plano de Desenvolvimento da Educação**; Brasília, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10ed. Campinas, SP: Cortez, 2009. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 16)

COUTINHO, Cláudio N. A Hegemonia da Pequena Política. In: OLIVEIRA, Francisco de & BRAGA, Ruy & RIZEK, Cibele(orgs). **Hegemonia às Avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise, A Gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise(orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Savana Diniz G. Políticas para o Ensino Médio e a Educação Profissional: implicações sobre o trabalho docente na Argentina e Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila & DUARTE, Adriana(orgs). **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às Avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de & BRAGA, Ruy & RIZEK, Cibele(orgs). **Hegemonia às Avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo. 2010.

PARA, Governo do. **Plano Plurianual – 2008-2011**. Belém, 2008

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento e Perspectivas Novas para o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marize A Educação Tecnológica como Política de Estado. In: OLIVEIRA, Ramon(org) **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papyrus. 2012.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE OS FATORES QUE INFLUENCIAM NA APROVAÇÃO NO ENEM

Raelma Medeiros Dantas

Núcleo Permanente de Concursos (Comperve)
Natal - RN

Maria Genilda Marques Cardoso

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí (IFPI)
Teresina - PI

Iloneide Carlos de Oliveira Ramos

Núcleo Permanente de Concursos (Comperve)
Natal - RN

Isauro Beltrán Núñez

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)
Natal - RN

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar os fatores que influenciam o sucesso de discentes nas provas do ENEM, com base na opinião de estudantes participantes do exame e de professores das redes públicas estadual e federal de Ensino Médio, para contribuir com a comunidade científica e de professores(as) além de possibilitar a elaboração de hipótese a ser comparada com os resultados de dados coletados, posteriormente, na Meta 3, que trata do acesso e da permanência dos estudantes na Universidade, da pesquisa sobre análises dos processos avaliativos da Comperve/UFRN, em andamento. Dessa maneira, esta

produção pretende responder parcialmente à seguinte questão de estudo: o(s) fator(es) que contribuiu(ram) para o sucesso do aluno egresso de Ensino Médio aprovado no ENEM é(são) o(s) mesmo(s) fator(es) que contribuiu(ram) para a permanência do estudante universitário na UFRN? Assim, identificamos os fatores de sucesso que influenciam os estudantes na aprovação do ENEM, por meio de dados extraídos de questionários aplicados junto a 5.705 estudantes que fizeram o ENEM 2015 e ingressaram na UFRN em 2016, 54 professores da área de Ciências Humanas (9 de Filosofia, 18 de Geografia, 15 de História, 12 de Sociologia) e 54 professores da área de Ciências da Natureza (19 de Biologia, 15 de Física, 20 de Química) das redes públicas estadual e federal de ensino de Natal. O estudo tem natureza quali/quantitativa. Constatou-se que discentes e professores das distintas áreas consideram o hábito de leitura de diversos gêneros nos meios de comunicação fator preponderante para o sucesso na aprovação do ENEM, etc.

PALAVRAS-CHAVE: ENEM. Sucesso nos estudos. Permanência. Ensino Médio. Ensino Superior.

STUDENTS' AND TEACHERS' PERCEPTIONS ON THE FACTORS THAT INFLUENCE ENEM APPROVAL

ABSTRACT: The present article aims to analyze the factors that influence students' success in the ENEM tests, based on the opinion of students participating in the exam and state and federal public high school teachers, in order to contribute with the scientific and teaching community, as well as to elaborate a hypothesis to be compared to the data collected later, in Meta 3, which deals with the access and permanence of students in the University, object of research of the evaluation processes of Comperve / UFRN (in progress). Thus, this study intends to partially answer the following research question: are the factors that contribute to the success of the high school students approved in ENEM the same factors that contribute to their permanence at university? In order to do that, we identified the success factors that influence students in the approval of ENEM, through data extracted from questionnaires applied to 5,705 students who completed the 2015 edition of the test and enrolled at UFRN in 2016. The questionnaires were also applied to 54 teachers from the Human Sciences field (9 in Philosophy, 18 in Geography, 15 in History, 12 in Sociology) and to 54 teachers in the Natural Sciences field (19 in Biology, 15 in Physics, 20 in Chemistry) of the state and federal public schools in Natal. The study has a qualitative / quantitative nature. Among other results, it was found that students and teachers of the different areas consider preponderant the reading of various genres in the media to guarantee success in ENEM, etc.

KEYWORDS: ENEM. Learning success. Permanence. High School. Undergraduate School.

1 | INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliação em larga escala, foi criado há 19 anos e massificou-se como avaliação que pretende, além da autoavaliação dos estudantes egressos do Ensino Médio, entre outros objetivos, servir de referencial para o acesso ao Ensino Superior, sobretudo, em universidades públicas. Adota em sua configuração uma série de pressupostos e concepções de ensinar/aprender e sua idealização visa também induzir políticas e práticas educacionais para o Ensino Médio. Dessa forma, “[...] o ENEM nasce visando ser um instrumento governamental para forçar um currículo de base nacional, tentando a qualidade da educação via o instrumento avaliativo sendo, assim, reguladora da qualidade” (SANTOS, 2011, p. 195).

Alguns documentos alicerçam suas concepções: Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (1998); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000); Matriz de Referência do SAEB (2001); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); Matriz de referência do Novo Ensino Médio (2009) (CAMPOS, s.d). Alves (2005) ratifica algumas especificidades do exame:

O Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do Enem ao entrar na escola possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame. (ALVES, 2005, p. 8).

Essa estratégia indutiva da reforma do Ensino Médio por meio de uma avaliação pode ser significada de diferentes formas no cotidiano da escola, inclusive de fazer com que tal instituição atue na forma de cursinho (receituário). Por isso, o ENEM, enquanto estratégia indutora da reforma, precisa ser bem conduzido e orientado no âmbito da escola e da formação de professores. Se partirmos da ideia de que a escola e os professores estão bem orientados sobre a reforma do Ensino Médio e pressuposto da avaliação acredita-se no êxito da estratégia e resultados da aprendizagem aferidos por meio de uma avaliação. Entretanto, a despeito de todas essas articulações necessárias entre os processos ensinados na escola e um exame, avaliação externa, não problematizadas neste estudo, optamos para este intento extrair da experiência de estudantes e professores os *fatores que influenciam(ram) a aprovação no ENEM*.

A metodologia de pesquisa utilizada neste estudo é de natureza quali/quantitativa, com aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, a 5.705 estudantes que fizeram o ENEM 2015 e ingressaram na UFRN em 2016, 54 professores da área de Ciências Humanas (9 de Filosofia, 18 de Geografia, 15 de História, 12 de Sociologia) e 54 professores da área de Ciências da Natureza (19 de Biologia, 15 de Física, 20 de Química) das redes públicas estadual e federal de ensino de Natal, com o intuito de identificar esses fatores que influenciam(ram) na aprovação do ENEM, comparar e problematizar as percepções de estudantes ingressantes na UFRN e professores de escolas públicas de duas áreas de conhecimento, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Consideramos relevante essa discussão na perspectiva de influir em proposições de políticas educacionais e/ou práticas educativas que favoreçam o sucesso de um maior número de estudantes na conclusão do Ensino Médio e propiciar o êxito no acesso e na trajetória no Ensino Superior.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao buscarmos discutir os fatores que influenciam o sucesso de estudantes egressos do Ensino Médio no ENEM, perguntamo-nos que ideia de sucesso/êxito partimos para nos fundamentar? Azevedo (2011) nos diz que há múltiplos caminhos do sucesso escolar:

[...] existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são devidamente explicitados, desocultando os sentidos que subjazem aos variados enunciados. Ganham particular acuidade, entre nós, os seguintes focos: (i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclos de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo – e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos. (AZEVEDO, 2011, p. 2).

Por essa classificação e pelo objeto de estudo deste trabalho, identificamos que a ideia de sucesso escolar aqui trazida é a do êxito tido em um exame, por meio de seu desempenho. Entretanto, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não se reduz aos resultados de desempenho apenas; nele, incorporam-se concepções de ensinar e aprender (INEP, 2005) e fundamentos educacionais, além de se configurar, pelas intencionalidades governamentais, em indutor de uma reforma do Ensino Médio. Evidentemente, “em nenhum sistema, as normas e as formas de excelência (classificação) das quais depende o êxito escolar são objeto de unanimidade, assim como não o são os níveis de exigência e os limiares que separam um aluno com desempenho satisfatório de um aluno fracassado” (PERRENOUD, 2003, p. 15).

Perrenoud (1999, p. 35) considera que “nem todas as hierarquias de excelência criadas no âmbito do sistema de ensino são indicadores de êxito ou de fracasso escolares” e que a noção de êxito ou de fracasso escolar utilizada pelos sujeitos que fazem o ambiente educacional é polissêmico. Contudo, “a escola recebeu da sociedade (através do Estado ou de qualquer outro poder organizador) o direito de impor sua definição de êxito aos usuários e de lhe dar, se não status de ‘verdade’, pelo menos o de ‘coisa julgada’” (PERRENOUD, 1999, p. 36).

A aprovação no ENEM se constitui uma forma de medir as competências e habilidades dos estudantes adquiridas no Ensino Médio e servir de instrumento/nota para seleção em uma universidade pública/particular. É uma avaliação institucional em larga escala que mede e qualifica

[...] as estruturas [mentais] responsáveis por essas interações. Tais estruturas se desenvolvem e são fortalecidas em todas as dimensões de nossa vida, pela quantidade e qualidade das relações que estabelecemos com o mundo físico e social desde o nascimento. O Enem focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola. (ATAÍDE, 2005, p.8).

As competências são “as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (INEP, 2002, p.7). E as habilidades “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e

articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (INEP, 2002, p.7). Mas, quais são essas competências e habilidades mediadas pela escola que são objetos da avaliação ENEM? O documento do INEP *Matriz de Referência do ENEM* organizou-se em 5 eixos cognitivos comuns em todas as áreas de conhecimento avaliada: domínio de linguagens; compreensão de fenômenos; resolução de situações-problemas; construção de argumentos; e elaboração de propostas. As competências e habilidades estão organizadas por área de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (9 competências e 30 habilidades); Matemática e suas Tecnologias (7 competências e 30 habilidades); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (8 competências e 30 habilidades); Ciências Humanas e suas Tecnologias (6 competências e 30 habilidades).

Em estudos de Cassassus sobre a escola e as desigualdades, aponta-se que “o desempenho em educação é o resultado de uma combinação complexa de fatores [externos e internos a escola] que exercem influência sobre os alunos” (CASASSUS, 2007, p. 135), de maneira que compreender o seu funcionamento e como articulá-los “pode-se esperar que o desempenho dos alunos aumente efetivamente”(CASASSUS, 2007, p. 136). A exemplo, como fator externo à escola, cita em seu estudo o nível sociocultural dos pais e, como um dos fatores interno à escola, o mais importante que influencia no desempenho são os processos que acontecem em sala de aula.

Em comunicação oral de Azevedo (2011), destaca-se a meta-análise feita por Wang, Heartel e Walberg (1994), que identifica 28 fatores que influenciam a aprendizagem destacando-as por ordem de prioridade:

1.Gestão da turma/sala de aula (64,8%); 2.Processos metacognitivos (63,0%); 3.Processos cognitivos (61,3%); 4.Meio social e apoio dos pais (58,4%); 5.Interações sociais entre os alunos e o professor (56,7%); 6.Atributos sociais e comportamento (55,2%); 7.Motivações e atributos afetivos (54,8%); 8.Os outros alunos (53,9%); 9.Número de horas de ensino (53,7%); 10.Cultura da escola (53,3%); 11.Cultura da aula/turma (52,3%); 12. Clima da aula/turma (52,3%); 13.Modos de ensinar na sala de aula (52,1)... 26.Política educativa do Estado. (WANG, HEARTEL; WALBERG, 1994 apud AZEVEDO, 2011, p. 4).

Nesse estudo, identificou-se “o professor como sendo o fator que tem mais influência na aprendizagem dos alunos (o professor é o elemento-chave dos três primeiros fatores) e este vem à frente do fator família” (AZEVEDO, 2011, p. 4).

Esses fatores que influenciam a aprendizagem contribuem para o sucesso em uma aprovação de um Exame e continuidade dos estudos, se este, por sua vez, está devidamente articulado com o processo de ensino e aprendizagem. Se as concepções intrínsecas no ENEM, que dizem respeito a um modo de aprender e ensinar, incorporam-se ao cotidiano da escola, que não é o exercício de pré-vestibulares ou de cursinhos organizados para ensinar os macetes das provas, mas a vivência de seus pressupostos e concepções, é provável que o sucesso e/ou seu desempenho seja maior.

3 | METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada nesse estudo é de natureza **quali/quantitativa**, com aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas e produção de tabelas para análise dos dados.

A aplicação do questionário com estudantes foi feito por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e contou com a participação de 5.705 estudantes que fizeram o ENEM 2015 e ingressaram na UFRN em 2016. Dentre as perguntas do questionário, selecionamos a seguinte de múltipla escolha: *Quais fatores você considera como decisivos para seu sucesso na Prova do ENEM?* As respostas foram classificadas considerando os fatores internos e os externos à escola que contribuíram para o sucesso na aprovação do ENEM. Colocamos nas tabelas os fatores que influenciam(aram) na aprovação em ordem decrescente para as devidas análises e comparação das percepções.

Além dessa informação, extraímos do conjunto de perguntas os dados em relação ao número e percentual dos estudantes que fizeram o ensino médio todo em escola pública e todo em escola particular. Outro dado extraído foi se o estudante havia se preparado para o ENEM 2015.

O questionário destinado aos professores apresentou uma estrutura com algumas perguntas semelhantes ao questionário dos estudantes. A aplicação foi realizada por bolsistas e colaboradores da Comperve/UFRN, que fizeram visitas às escolas da rede pública de ensino, previamente contatadas para aplicação do questionário. Preencheram o questionário 54 professores da área de Ciências Humanas (9 de Filosofia, 18 de Geografia, 15 de História, 12 de Sociologia) e 54 professores da área de Ciências da Natureza (19 de Biologia, 15 de Física, 20 de Química) das redes públicas estadual e federal de ensino de Natal, com o intuito de identificar esses fatores que influenciam(aram) na aprovação do ENEM, comparar e problematizar as percepções de estudantes ingressantes na UFRN e professores de duas áreas de conhecimento Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Para a análise dos dados, consideraram-se os dados estatísticos produzidos por meio das tabelas associados a uma leitura qualitativa da realidade educacional.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os fatores que influenciam o sucesso em uma aprovação no ENEM, presume-se, são diversos e, vistos a partir de um conjunto de sujeitos (estudantes e professores), permite-nos olhar a tônica do(s) componente(s) que convergiram para esses êxitos. Mas quem são esses sujeitos ingressantes na UFRN em 2016.1, que fizeram a prova do ENEM em 2015? Poderíamos trazer inúmeras informações sobre o perfil desses estudantes, mas preferimos visualizar a contribuição da escola pública nesse sucesso, por meio das variáveis *o tipo de escola onde cursou o ensino médio e se frequentou o cursinho para prestar o ENEM*. Após isso, descrevemos e analisamos os dados

relacionados aos fatores que influenciam o sucesso no ENEM.

O perfil do ingressante na UFRN que fez todo o Ensino Médio em escola pública em 2014 foi 48,3% (3.165); em 2015, foi 53,9% (3.340); e, em 2016, foi de 56,0% (3.735). Já os estudantes ingressantes na UFRN que fizeram o Ensino Médio todo em escola particular totalizaram, em 2014, 45% (2.951); em 2015, 40,2% (2.490); e, em 2016, 38,2% (2.546). Esses dados foram extraídos do questionário aplicado com estudantes ingressantes da UFRN em 2014, 2015 e 2016. Os números revelam um aumento gradativo da presença de estudantes de escola pública do Ensino Médio na UFRN entre 2014 e 2016 e uma redução do número de estudantes que fizeram todo o ensino médio em escola particular. É provável que tal fenômeno tenha se dado em função da expansão da oferta do ensino médio e do acesso a políticas de inclusão/ações afirmativas.

63,3% (4.217) dos ingressantes na UFRN não fizeram nenhuma preparação para o ENEM, 31% (2.062) fizeram algum tipo de preparação para o ENEM: cursinhos da rede particular/da rede pública, curso de matérias isoladas, cursinho e curso de matérias isoladas e cursinho da UFRN. Se associarmos os percentuais dos ingressantes que não fizeram nenhuma preparação para o ENEM e os percentuais de estudantes que fizeram todo o ensino médio em escola pública, diferença pequena, isto nos leva a supor que as orientações e estimulações do ensino-aprendizagem da escola pública de ensino médio foram exitosas, na medida em que os estudantes desenvolveram habilidades que atenderam as exigências do ENEM. Isso sem desconsiderar que outros possíveis fatores tenham contribuído para sua aprovação.

Na Tabela 1, os estudantes ingressantes nos dizem os reais fatores que influenciaram sua aprovação no ENEM 2015. Classificamos os itens *b*, *e*, *f*, *g*, *j* e *i* como fatores internos de sucesso influenciados pela escola. Os itens *d*, *a*, *l*, *h*, *c*, *e* e *k* como fatores externos à escola que influenciaram em sua aprovação. Os quatro primeiros fatores, com maiores percentuais, envolvem influências que perpassam o estudante, como hábito de leituras e estudo de forma independente, a escola que o preparou para prestar o exame e o apoio da família. O item *os outros* que aparecem com 22,5% na Tabela 1, são fatores que influíram no sucesso dos respondentes, mas que não foram explicitados e que pelos números não influenciam os resultados.

Na Tabela 2, os respondentes são os professores de escolas públicas de Natal da área de conhecimento Ciências Humanas. Os itens que figuram com maiores percentuais são, em primeiro lugar, os hábitos de leituras, seguido do apoio da família, e os dois itens seguintes dizem respeito à escola (metodologias de ensino e os professores). O estudo de forma independente é também um dos fatores que se destaca entre os professores como influenciável no sucesso do aluno.

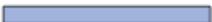
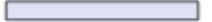
Fatores de sucesso	Frequência	Percentual
d> Hábito de leitura de diversos gêneros nos diversos meios de comunicação	 3016	52,9%
b> Preparação na escola onde cursou o Ensino Médio	 2920	51,2%
a> Apoio da família	 2745	48,1%
l> Estudo de forma independente	 2495	43,7%
e> Conhecimento da forma de avaliar do ENEM	 2360	41,4%
h> Planejamento adequado do tempo	 2265	39,7%
f> Professores do Ensino Médio	 2170	38,0%
g> Metodologias de ensino usadas pelos professores	 1841	32,3%
j> Uso das novas tecnologias da informação e das comunicações	 1557	27,3%
i> Uso de estratégias de ensino diferenciadas	 1513	26,5%
c> Participação em cursinho preparatório	 1418	24,9%
k> Participação em um grupo de estudo	 742	13,0%
m> Outras	 1282	22,5%
Total/ respondentes	5705	

Tabela 1 - Fatores decisivos para o sucesso de estudantes ingressantes na UFRN na Prova do ENEM 2015.

Interrogados : 6664 / respondentes: 5705 / Respostas: 26324

Percentagem calculada sobre a base de respondentes

Fonte : Questionário da pesquisa

Fatores de sucesso	Frequência	Percentual
d> Hábito de leitura de diversos gêneros nos diversos meios de comunicação	 43	79,6%
a> Apoio da família	 34	63,0%
g> Metodologias de ensino usadas pelos professores	 30	55,6%
f> Professores do Ensino Médio	 29	53,7%
l> Estudo de forma independente	 28	51,9%
h> Planejamento adequado do tempo	 26	48,1%
i> Uso de estratégias de ensino diferenciadas	 20	37,0%
e> Conhecimento da forma de avaliar do ENEM	 20	37,0%
k> Participação em um grupo de estudo	 18	33,3%
j> Uso das novas tecnologias da informação e das comunicações	 17	31,5%
c> Participação em cursinho preparatório	 12	22,2%
m> Outras	 4	7,4%
Total/ répondeurs	54	

Tabela 2 – Fatores de sucesso para a aprovação no ENEM segundo os Docentes Ciências Humanas

Interrogados : 54 / respondentes: 54 / Respostas: 281

Percentagem calculada sobre a base de respondentes

Fonte : Questionário da pesquisa

Na Tabela 3, os fatores que influenciam o sucesso na aprovação no ENEM, apontados pelos professores de Ciências da Natureza, são os mesmos apontados pelos professores de Ciências Humanas. Entretanto, sua ênfase está mais nos fatores externos que internos (considerado os 5 primeiros itens da referida tabela) à escola.

Fatores de sucesso	Frequência	Percentual
d> Hábito de leitura de diversos gêneros nos diversos meios de comunicação	 43	79,6%
a> Apoio da família	 33	61,1%
h> Planejamento adequado do tempo	 33	61,1%
g> Metodologias de ensino usadas pelos professores	 26	48,1%
l> Estudo de forma independente	 24	44,4%
k> Participação em um grupo de estudo	 22	40,7%
f> Professores do Ensino Médio	 21	38,9%
j> Uso das novas tecnologias da informação e das comunicações	 21	38,9%
i> Uso de estratégias de ensino diferenciadas	 17	31,5%
e> Conhecimento da forma de avaliar do ENEM	 14	25,9%
c> Participação em cursinho preparatório	 10	18,5%
m> Outras	 2	3,7%
Total/ répondants	54	

Tabela 3 – Fatores de sucesso para a aprovação no ENEM segundo os Docentes de Ciências da Natureza.

Interrogados : 54 / respondentes: 54 / Respostas: 266

Percentagem calculada sobre a base de respondentes

Fonte : Questionário da pesquisa

Os posicionamentos destacados nas Tabelas 1, 2 e 3 de estudantes e professores sinalizam uma diversidade de influências no sucesso dos estudantes que prestam o ENEM. Os *hábitos de leitura de diversos gêneros nos diversos meios de comunicação* figuram, entre os sujeitos respondentes do estudo, como a primeira influência, entre os vários fatores especificados. Os fatores apontados pelos estudantes em segunda, terceira e quarta posição, considerados os maiores percentuais são: *preparação na escola onde cursou o Ensino Médio, apoio da família e estudo de forma independente*. Entre os professores, em segunda posição, foi comum o *apoio da família* e em terceiro e quarto os professores de Ciências Humanas apontaram as *metodologias de ensino usadas pelos professores* e os *professores do Ensino Médio*. Já os professores

de Ciências da Natureza destacaram, em terceira e quarta posições, como fatores de influência para o sucesso no ENEM, o *planejamento adequado do tempo* e as *metodologias de ensino usadas pelos professores*.

O fator de influência mais salientado entre os participantes do estudo, no caso, os *hábitos de leituras de diversos gêneros nos diversos meios de comunicação*, nos faz levantar indagações sobre o assunto, que merece aprofundamento: nesses hábitos de leituras utilizados pelos estudantes, por meio de diversos meios de comunicação, que meios são esses mais utilizados que auxiliaram em seu êxito? Entre esses hábitos constituídos que ensejaram seu sucesso/desempenho, qual o nível de contribuição da escola e da família?

Esse fator salientado por estudantes e professores, ao nosso ver, configura-se numa das condições para o êxito e o bom desempenho de estudantes no Ensino Médio e, sobretudo, no ENEM. A prova ENEM explora, em seus enunciados, contextualização, situação-problema e interdisciplinaridade que requerem do estudante uma boa leitura, o que implica análise, interpretação e mobilização de diversos conhecimentos adquiridos. Por outro lado, o acesso às mídias e aos diversos meios de comunicação ampliam o *background* cultural dos estudantes.

Neves (2010) faz menção, em sua dissertação, à relação hábito de ler e êxito escolar a partir de Sacristán:

A complementaridade da educação nas aulas com os hábitos de ler noutros âmbitos está validada pela investigação. Ler textos que não sejam os escolares está relacionado com o êxito escolar. Esta associação pode dever-se ao apoio da força dos hábitos de ler fora e dentro das aulas, ou quiçá se produza esse efeito de acumulação de capitais culturais proporcionados pelos diferentes modos de ler. O certo é que o nível de sucesso escolar está relacionado com a leitura feita com funções não académicas. A prática frequente da leitura em jovens de 15-16 anos está directamente associada a um rendimento escolar mais elevado (...). (SACRISTÁN, 2008, p.103 *apud* NEVES, 2010, p. 23).

Essa mesma autora responde, em seu estudo, a duas perguntas, e embora a realidade educacional seja portuguesa e não brasileira, incita-nos a também nos perguntar em nosso território de atuação: existe relação entre hábitos de leitura e o sucesso escolar nos alunos no final do ensino básico? A escola é capaz de motivar os alunos para a criação de hábitos de leitura num contexto sociocultural desfavorecido? A primeira questão já respondemos com os dados obtidos nesse estudo. A segunda questão precisamos investigar.

Neves (2010) comprova, em seu estudo, que os alunos que apresentam hábitos de leitura obtêm melhores resultados e mais sucesso escolar e que a escola, apesar de inserida em um contexto sociocultural desfavorecido, pode estimular a criação e o desenvolvimento de hábitos de leitura.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil dos estudantes ingressos na UFRN de escola pública de 2014 a 2016 aumentou gradativamente e se reduziu o número de estudantes de escolas particulares no mesmo período. Dos ingressantes em 2016, aprovados no ENEM 2015, mais da metade são de escolas públicas e não fizeram nenhuma preparação para o ENEM, o que nos permite olhar com otimismo para os números e melhoria da qualidade, ainda que pequena, de nossa escola pública.

Os dados apresentados sobre os fatores que influenciam a aprovação no ENEM indicados por estudantes e professores nos levam a inferir que estes são multirreferenciados. Entretanto, os respondentes destacaram, com maior ênfase, a influência do hábito de *leitura de diversos gêneros em diversos meios de comunicação*. Estudos revelam essa relação hábitos de leituras e sucesso escolar. O hábito de leitura se constitui fator preponderante para a aprovação nas provas do ENEM.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ataíde. Apresentação. In: **INEP. Exame Nacional no Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: O Instituto, 2005, p. 7-9.

AZEVEDO, Joaquim. **Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores**. Comunicação oral realizada no Seminário sobre a Promoção do Sucesso escolar, promovido pela Universidade Católica, no Porto, a 25 de Janeiro de 2011. Disponível em: <<joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Sucesso%20escolar-texto%20para%20livro%20%20Joaquim%20Machado%20v%202.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **A Escola de Ensino Médio e o Novo ENEM** (artigo não publicado – s.d).

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, UNESCO, 2007.

INEP. **Enem 2002**. Relatório Pedagógico 2002. Brasília, DF: 2002. Disponível em: <download.inep.gov.br/educação_basica/enem/relatórios_pedagogicos/relatório_pedagogico_enem_2002.pdf >. Acesso em: 26 mar. 2017.

INEP. **Exame Nacional no Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: O Instituto, 2005.

INEP. **Matriz de Referência ENEM**. Disponível em: < ensinomediodigital.fgv.br/resources/pdf/matriz_novo enem.pdf >. Acesso em: 30 mar. 2017.

NEVES, Sônia Fernandes Silva. **Hábitos de leitura e sucesso escolar – um estudo de caso em alunos no final do ensino básico**. Dissertação. Departamento de Ciências da Educação e Patrimônio. Universidade Portucalense Infante. Dezembro/2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Patrícia Chittoni Ramos (tradução). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9 - 27, julho/2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(1), pp. 109-116. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf >. Acesso em: 27 mar. 2018.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular**. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/er/n40/a13.pdf >. Acesso em: 21 mar. 2018.

A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tiago Oliveira de Moraes

Centro Universitário Internacional - UNINTER
Oeiras do Pará - Pará

RESUMO: Este trabalho é resultado de pesquisa acadêmica realizada no âmbito educacional, precisamente no campo da atuação psicopedagógica, com o objetivo de analisar o trabalho psicopedagógico frente às dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos, elementos de análise diagnóstica do profissional psicopedagogo. Para este material, foram reunidos os resultados de pesquisa bibliográfica, de análise documental (teórica e prática), com fulcro das linhas teóricas nas áreas da psicologia, psicopedagogia, neurologia, neuropsicologia, etc.. Além disso, foram considerados também, fatores que contribuem negativamente ao processo de ensino-aprendizagem de crianças da educação básica, que possuem dificuldades de aprendizagem, para compreender e se chegar a formas de condutas dos psicopedagogos diante das problemáticas identificadas. Como resultado, elaborou-se este material com o intento de auxiliar a prática avaliativa e, por conseguinte, a intervenção psicopedagógica na escola. Sendo assim, a pesquisa abraçou alguns registros significativos que ajudaram a formular um material indutor de reflexão e

análise da prática psicopedagógica, para auxiliar o psicopedagogo na formulação e organização, diagnóstico e avaliação, respectivamente, do trabalho pedagógico e de crianças com dificuldades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Dificuldade. Transtornos. Psicopedagogia

THE PSYCHOPEDAGOGIC ACTIVITY IN THE DIFFICULTY OF LEARNING OF STUDENTS IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This work is the result of academic research carried out in the educational field, precisely in the field of psychopedagogical activity, with the objective of analyzing the psychopedagogical work in the face of learning difficulties and specific disorders, elements of diagnostic analysis of the psychopedagogical professional. For this material, the results of bibliographic research, documentary analysis (theoretical and practical), with the focus of the theoretical lines in the areas of psychology, psychopedagogy, neurology, neuropsychology, etc. were gathered. In addition, they were also considered contributing factors negatively to the process of teaching and learning of children of basic education, who have learning difficulties, to understand and to reach ways of conducting psycho-pedagogues in the face of identified problems. As a result, this material

was elaborated with the intent of assisting the evaluative practice and, consequently, the psychopedagogical intervention in the school. Thus, the research embraced some significant records that helped formulate an inductive material for reflection and analysis of psychopedagogical practice, to assist the psychopedagogue in the formulation and organization, diagnosis and evaluation, respectively, of pedagogical work and of children with learning difficulties.

KEYWORDS: Teaching-learning. Difficulty. Disorders. Psychopedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

Durante o momento de escolarização, muitas experiências são vividas desde o primeiro contato dos alunos com o espaço escolar (colegas de classe, professores, conteúdos, metodologias, etc.) até as diversas formas de aprendizagem exploradas pela escola e apresentadas pelos alunos, aspectos que são importantes para os processos de ensino e aprendizagem.

Compreender tais aspectos é de fundamental importância para os educadores saberem atuar de forma significativa, desenvolvendo metodologias condizentes com as formas e necessidades, que cada sujeito possui e utiliza para aprender. Nesse aspecto, o trabalho psicopedagógico, diante dos desafios do ensino de crianças da educação básica, deve convergir para as necessidades desses indivíduos, principalmente àqueles com dificuldades de aprendizagem.

A priori, com base na pesquisa realizada para se chegar aos resultados deste trabalho, foi necessário analisar o processo de ensino de crianças da educação básica, com ênfase nas dificuldades apresentadas por elas e verificadas pelos educadores, seus grupos familiares e profissionais psicopedagogos, de modo a se obter um diagnóstico razoavelmente correto acerca de suas dificuldades.

Além do que, é preciso também levantar questões acerca da atuação psicopedagógica nas escolas, na elaboração de hipóteses e/ou possibilidades de um trabalho mais significativo, visto que é árdua a tarefa educativa em meios às dificuldades do ensino público; mais ainda é o trato com crianças que apresentam dificuldades e transtornos de aprendizagem.

Neste sentido, este produto do conhecimento teve como base os subsídios teóricos e os registros de experiências vividas por educadores e psicopedagogos, no que confere a atuação psicopedagógica diante do contexto das dificuldades de aprendizagem. Isso levará também à possibilidade de traçar um diálogo eficaz entre educadores e psicopedagogos, para se chegar a possíveis soluções dos problemas de crianças, que vivem essa realidade bastante arraigada no processo educativo das escolas brasileiras.

Além do mais, deu-se o enfoque nos aspectos das dificuldades de aprendizagem devidamente definidas, para entender-se melhor os comportamentos e as atitudes apresentados pelos alunos, em pesquisas afins e anteriores, para posteriormente,

perceber de que forma a escola e o profissional psicopedagogo precisam se posicionar diante de tal problemática.

Deste modo, o objetivo principal desta pesquisa foi investigar os aspectos da atuação psicopedagógica no âmbito escolar, quanto às dificuldades de aprendizagem, apresentadas pelos alunos, assim como descrever previsões de organização do trabalho psicopedagógico, para intervir nesse espaço de complexidade dos processos de ensino e aprendizagem; tendo ainda como alvo específico, a análise do trabalho psicopedagógico quanto às dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos da educação básica; a atuação psicopedagógica diante das dificuldades de aprendizagem existentes e as possíveis propostas de metodologias para a atuação docente diante dessas dificuldades elencadas pelo psicopedagogo.

Esta análise se deu devido à necessidade de os profissionais psicopedagogos conhecerem com maior ênfase as posturas profissionais adotadas atualmente no âmbito escolar e entre os estudiosos do campo educacional, precisamente no trabalho psicopedagógico, que vão desde a formação desse profissional até as experiências evidenciadas nas escolas. E além disso, ainda é necessário produzir subsídios que contribuam para a formação e atuação psicopedagógica, com vista na problemática elencada neste trabalho.

Espera-se então que este material possa servir de sustentáculo teórico e prático para a atuação psicopedagógica nas escolas, tendo como foco principal para essa atuação, o trabalho de psicopedagogos frente às dificuldades de aprendizagem de alunos da educação básica, como forma de promoção de uma educação adequada e de qualidade, para todos os sujeitos aprendentes.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A proposta metodológica utilizada para a produção do conhecimento contida neste trabalho foi organizada a partir de etapas bem definidas, que orientaram todos os procedimentos ao longo da pesquisa, em torno da temática estudada.

Na primeira etapa, foi feito levantamento de subsídios teóricos para embasar a pesquisa, no campo das dificuldades de aprendizagem e a atuação psicopedagógica e docente diante das problemáticas vividas por alunos e professores de escolas públicas. Nesta etapa, foram reunidos os elementos teóricos mais relevantes para a elaboração deste material, em vista de se produzir um trabalho que vá subsidiar a atuação de profissionais psicopedagogos; frutos da pesquisa bibliográfica.

Na segunda etapa, foram feitas a leitura e a análise das linhas teóricas elencadas durante a pesquisa. Neste momento, foram levados em conta alguns estudos teóricos feitos por diversos autores no campo da atuação psicopedagógica, em que pese os conhecimentos adquiridos através de experiências dos profissionais diante das dificuldades de aprendizagem e de metodologias afirmativas voltadas para a atuação frente a essas problemáticas.

Posteriormente, foi feita a síntese que culminou neste trabalho como resultado da pesquisa. Nesta etapa, após todo o processo de análise dos subsídios pesquisados, foi elaborado, enfim, este instrumento teórico, que servirá também de elemento acadêmico para estudos e reanálises posteriores.

Antes de mais nada, é importante atentar que esse trabalho visa a apresentação fundamentada das teorias e experiências elencadas a seguir, fruto da pesquisa realizada, com o intuito de fortificar o terreno científico dos estudos educacionais, principalmente no que se refere às problemáticas apresentadas neste material.

3 | A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA E O ENSINO FORMAL

Antes de iniciar o seu trabalho psicopedagógico, o profissional psicopedagogo, após passar por sua formação no curso de especialização ou (quando é o caso) de graduação, ofertado por algumas universidades, deve munir-se de revisões teóricas, instrumentos didáticos e procedimentos pedagógicos, para poder então organizar seu trabalho dentro de sua área de atuação, quer seja na escola, quer seja nas clínicas e centros de terapias multidisciplinares.

Atualmente, o trabalho de psicopedagogos nos espaços educativos das escolas ainda enfrenta grades desafios, frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos; não somente encerradas em si, mas por diversos fatores que propiciam o desenvolvimento dessas dificuldades. Nesse caso, pode-se destacar os fatores do próprio aparelho da escola, para não levar em conta ainda os fatores negativos de origens familiares na vida dos alunos, evidenciando assim o que Weiss (2012, p. 19) se refere em um dos seus trabalhos: *“o fracasso escolar”*.

A esses fatores pode-se relacionar ao que Paín (1985, p. 13) descreve como perturbações na aprendizagem.

Consideramos perturbações na aprendizagem aquelas que atentam contra a normalidade deste processo, qualquer que seja o nível cognitivo do sujeito. [...]

Cabe diferenciar dos problemas de aprendizagem aquelas perturbações que se produzem exclusivamente no marco da instituição escolar. Os problemas escolares se manifestam na resistência às normas disciplinares, na má integração no grupo de pares, na desqualificação do professor, na inibição mental ou expressiva, etc., e geralmente aparecem como formações reativas diante de uma enlutada de mal elaborada transição do grupo familiar ao grupo social. (PAÍN, 1985, p. 13)

É nesse momento que a escola pode detectar os problemas de aprendizagem, que afligem a vida de professores, os quais não conseguem desenvolver metodologias aceitavelmente adequadas às necessidades cognitivas de cada criança. Para realizar essa avaliação diagnóstica, através da atuação psicopedagógica, o profissional psicopedagogo precisa estar embebido de conhecimentos acerca dos fatores que provocam dificuldades de aprendizagem entre os alunos. Além do que, ele deve elaborar recursos e procedimentos adequados ao processo de ensino, visando a colaboração

junto aos professores, no desenvolvimento de suas atividades educativas.

A escola é instituição de educação formal que, no exercício de suas atribuições, deve desenvolver práticas de ensino que favoreça a aprendizagem dos seus sujeitos, mediante a relação efetiva e afetiva entre aluno, professor, conhecimento e experiências cognitivas coletivas. Entretanto, o psicopedagogo ainda enfrenta resistências de alguns professores, para desenvolver suas atividades, sem deixar de causar desconfiança entre estes, sobre suas credibilidades no processo de ensino dos seus alunos.

A educação do sujeito deve ser baseada nas relações dos elementos que fazem parte da vida humana, uma vez que a escola irá preparar o indivíduo para uma vida em sociedade. Nesse sentido, faz-se necessário que os profissionais do ensino, quais sejam o gestor escolar, o coordenador pedagógico, os professores, o psicopedagogo e psicólogo do ensino estejam estreitamente voltados para o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos e em consonância, quando se trata de metodologias positivas e significativas, propícias ao ensino de qualidades.

Práticas de ensino devem ser elaboradas com base nos aspectos da aprendizagem dos alunos, desde as formas com as quais eles adquirem os conhecimentos até as dificuldades que podem apresentar durante o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o profissional psicopedagogo precisa estar atento às concepções e metodologias usadas com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Como bem ressalta SILVA,

A escola é a parte central da vida de toda criança ou jovem que tem a oportunidade de frequentá-la. Para alunos que têm dificuldade de aprendizagem, a vida escolar pode ser bem dura e muitas vezes frustrante. Quase todos os alunos pertencentes a estes problemas, têm sentimentos de incompetência e inadequação, que nestes casos incorporam o fracasso crônico, a baixa autoestima e o estresse, sendo difícil, mas necessário, acreditar que esses alunos, que parecem abatidos, desmotivados, agitados e por vezes agressivos, tenham alguma promessa de sucesso. (SILVA, 2012)

Com base no exposto, a educação transpassada pela marca das dificuldades de aprendizagem de crianças é um problema que requer da comunidade escolar, uma atuação profunda e real, tendo na figura do psicopedagogo e de seu trabalho o suporte profissional necessário, para que educadores, técnicos da educação, familiares e alunos possam alcançar níveis de aprendizagem bastante eficazes, transformando o processo educativo num espaço de conhecimento efetivo e desenvolvimento sociocultural.

Faz-se tão necessário ainda perceber como a atuação psicopedagógica pode contribuir para o ensino de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Em vista disso, esta análise enfatizou no estudo significativo das dificuldades de aprendizagem em crianças da educação básica e na atuação profissional do psicopedagogo frente a essas dificuldades, como processo importante de colaboração para o ensino desses sujeitos.

4 | PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM À ÉGIDE DAS INSTITUIÇÕES (FAMILIAR E ESCOLAR)

Como os profissionais psicopedagogos podem lidar com os casos de dificuldades de aprendizagem existentes nas escolas? Essa é a grande questão que norteia o estudo acerca da atuação psicopedagógica diante dos problemas e dificuldades de aprendizagem enfrentados por professores e alunos, portanto a escola, uma vez que o processo de ensino dos sujeitos deve ser a abordagem principal, para a organização do trabalho da instituição.

A princípio, destaca-se o que Paín (1985, p. 13) afirma sobre problemas na aprendizagem como *“aquelas perturbações”*, que se revelam como os conflitos institucionais e procedimentais nas tentativas de ensinar a prender. Ademais, pode-se destacar ainda, o mal funcionamento de escolas sucateadas, pisoteadas pelo descaso educacional, que vem causando frustração na atuação administrativa e pedagógica dos profissionais, reforçando ainda mais o fracasso escolar.

Para além disso, a atuação do psicopedagogo visa dar suporte perante aos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem, mas sem se omitir aos problemas anteriores, os quais também revestem de aspectos desfavoráveis o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ou seja, além dos transtornos funcionais específicas que os alunos apresentam, o psicopedagogo deve ficar atento ainda mais aos problemas paralelos, de origem familiar, socioeconômico, institucional e metodológico ocorridos na sala de aula e, por consequência, na escola como um todo.

Em vista da necessidade de a escola, assim como de professores, familiares, técnicos e, principalmente, os profissionais psicopedagogos, conseguirem lidar com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, uma (re)análise sobre o processo de ensino (atuação pedagógica, psicopedagógica e aprendizagem das crianças) deve ser feita dentro do espaço em que também permeiam as suas grandes dificuldades para aprender.

Desse modo, a atuação por meio da organização do trabalho, norteada pelas etapas de diagnósticos e avaliações psicopedagógicos clínicos e institucionais, deve ser feita de modo a se identificar fatores internos e externos que dificultam o trabalho pedagógico, no âmbito escolar, para que não haja equívocos de direcionamento dos problemas e das dificuldades atribuídas às crianças, como verdadeiros motivos do “fracasso” em seu processo de “ensino-aprendizagem”. (Weiss, 2012, p. 25)

Apesar da grande apresentação de problemas oriundos da instituição escolar, não se pode deixar de lado o que as crianças trazem consigo, que, na maioria das vezes, tem origem na instituição familiar, por vezes perpassando pela comunidade em geral, da qual esses sujeitos fazem parte. Nesse contexto, o que tem mais peso são os fatores socioeconômicos e afetivos das famílias dos alunos que apresentam problemas e dificuldades de aprendizagem.

Muitos problemas, segundo a literatura do ramo educacional, estão relacionados às condições inferiores de sobrevivências das crianças e suas famílias. A essas condições, pode-se destacar o fator socioeconômico baixo, de pobreza e extrema pobreza, que fazem, às vezes, algumas crianças fazerem de sua alimentação escolar, a única refeição do dia, assim como as dificuldades dos pais em manterem essas crianças adequadamente na escola, quando estas precisam trabalhar para contribuir na manutenção do lar.

Quanto às questões afetivas, pode-se destacar os aspectos negativos do convívio familiar, que muitas vezes se refletem inconscientemente no comportamento dentro da escola, e que podem ser diagnosticados através dos procedimentos diagnósticos e avaliativos, por meio do trabalho psicopedagógico. Além disso, destaca-se ainda a aversão das crianças por disciplinas, acarretada mais pela postura desagradável do professor do que pelo próprio conteúdo, ou vice-versa, quando o conteúdo não agrada as crianças; impedindo, portanto, o professor em desenvolver sua disciplina com segurança e eficácia.

A frustração dos alunos com o conteúdo, diante das cobranças de seus professores; metodologias fracas ou, na maioria das vezes, superexigentes no processo avaliativo, causando *“uma ansiedade insuportável para o aluno”*; e a apresentação de conteúdos novos de formas exageradas, também podem contribuir negativamente para acentuar os problemas e as dificuldades de aprendizagem desses indivíduos. (Weiss, 2012, p. 23)

Esses desequilíbrios emocionais sentidos pelos alunos podem levá-los ao que Pichon-Rivière chama de *“medo à perda”* e *“medo ao ataque”*, o que pode interferir no comportamento do aprendente, tirando-lhe a possibilidade de equilíbrio dos conhecimentos adquiridos e a dificuldade em aprender novos conhecimentos. Isso acontece quando a escola apresenta os conteúdos aos alunos de forma inadequada. (PICHON-RIVIÈRE *apud* WEISS, 2012, *ibidem*)

Neste sentido, o psicopedagogo deve estar ciente de que, ao receber queixas dos professores ou alunos, ele deve dominar algumas estratégias de avaliação e metodológica para tratar das dificuldades dos alunos, assim como subsidiar os professores no seu processo pedagógico diante de tais problemas.

Portanto, a atuação psicopedagógica não se limita unicamente no ambiente da clínica, pois teria sua atenção somente voltada para o aluno através de diagnóstico, avaliações psicopedagógicas e metodologias relativas ao seu trabalho. Mas também, deve estar voltada para o espaço da instituição e seus partícipes, principalmente àqueles que lançam mão de práticas pedagógicas para promover o ensino.

5 | A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DE UM ENSINO DE QUALIDADE

Como o principal objetivo deste material é o estudo dos aspectos da atuação psicopedagógica no âmbito escolar, quanto às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, assim como previsão de procedimentos psicopedagógicos, para intervir nesse espaço de complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, tratar-se-á agora da atuação propriamente dita, vista do ângulo da organização, do diagnóstico e da avaliação do trabalho psicopedagógico, propostos por Visca (1987), Weiss (1992), Paín (1985), e refletidas ainda mais por Leal & Nogueira (2012 e 2013), Bossa (2007 e 2011) e Porto (2011).

Além dessa perspectiva, é necessário ainda compreender os conceitos básicos das dificuldades de aprendizagem, para posterior intervenção psicopedagógica, apresentadas nesta produção por Leal & Nogueira (2012 e 2013) e Alves (2011).

Sabe-se que na atuação psicopedagógica dentro do ambiente escolar, são recorrentes as queixas de professores junto às equipes docente e técnica da escola, quanto às dificuldades de lidar com determinados alunos, no que diz respeito, na maioria das vezes, a algumas dificuldades em aprender, paralelas, por conseguinte, às dificuldades daqueles em desenvolver uma boa metodologia de ensino.

Nessa hora, apresentadas as queixas, é necessário que o profissional psicopedagogo esteja atento às reclamações de professores, principalmente com o intuito de verificar as dificuldades que os alunos apresentam, e que dificultam no seu processo cognitivo de aquisição do conhecimento.

Para dar essa atenção e atuar eficazmente no processo de ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades, contribuindo também para as metodologias de ensino dos professores, o psicopedagogo deve observar os elementos norteadores do seu trabalho, pois como é apresentado por Bossa (2007), *“são profissionais que devem estar preparados para a prevenção, diagnóstico e o tratamento dos problemas de aprendizagem”*. (BOSSA, 2007, apud BULHÕES et al., (2018))

Visto isso, o psicopedagogo poderá proceder com sua avaliação psicopedagógica clínica, que é uma prática essencial para se alcançar soluções precisas contra as dificuldades de aprendizagem, apresentadas pelos alunos; mais além, deve observar as práticas da psicopedagogia institucional, na perspectiva da prevenção, atuando junto aos professores e sempre em vista da qualidade do ensino.

Na atuação psicopedagógica, frente às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, após as queixas dos professores, o profissional psicopedagogo deverá organizar sua metodologia de trabalho, através das suas avaliações psicopedagógicas, com base nas etapas e atividades do diagnóstico clínico, pelos quais ele observará o indivíduo com dificuldade de aprendizagem. (LEAL & NOGUEIRA, 2013, p. 83)

Para esse processo, o psicopedagogo fará jus aos seus conhecimentos acerca das dificuldades de aprendizagem existentes, de modo que, ao final de cada

processo, ele possa levantar suas hipóteses e chegar a um resultado convincente sobre determinada dificuldade, que deverá ser tratada por ele, pelo professor e demais profissionais, dos quais sejam necessárias as suas participações.

Para esse intento, o psicopedagogo deve, anteriormente, entender as noções conceituais no campo das dificuldades de aprendizagem, bem como saber lidar com indivíduos que possuem tais dificuldades, no sentido de promover uma intervenção psicopedagógica em vista de um ensino de qualidade, em que a aprendizagem do indivíduo seja o foco principal, depois do diagnóstico, resguardando sempre as diferentes formas de aquisição do conhecimento pelos alunos.

6 | DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS BÁSICOS

No campo dos estudos educacionais, através das pesquisas voltadas para as metodologias de ensino, para o currículo e às práticas de ensino, muito se tem observado a preocupação de educadores em desenvolver métodos educativos favoráveis ao desenvolvimento de suas competências, sem levar em conta, na maioria das vezes, como o aluno aprende, suas necessidades ou possíveis dificuldades que prejudicam sua aprendizagem.

Com o intuito de alavancar mais ainda o processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas, surge o profissional psicopedagogo, dotado de conhecimentos e experiências eficazes ao trabalho no campo educacional, em que o foco principal é o ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidade específica no modo de aprender; o que devem ser observadas pelos educadores e queixadas a um profissional adequado (psicopedagogo), para o devido acompanhamento.

Diante disso, o psicopedagogo, antes de qualquer acompanhamento ou intervenção psicopedagógica, deve conhecer e entender, junto com a equipe da escola, as dificuldades de aprendizagem existentes no meio educacional ou fora dele, para poder atuar, tendo em vista um ensino de qualidade para todos os envolvidos nesse processo.

É preciso, portanto, um trabalho educativo, em conjunto com a comunidade escolar, já que é “importante que professores, diretores, coordenadores, estudantes, pais e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem compreendam o que são as dificuldades de aprendizagem e como podem, juntos, superá-las”. (LEAL e NOGUEIRA, 2012, p. 49)

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Leal e Nogueira (2012, p. 50) evidencia que as dificuldades em questão são tratadas, no documento mencionado, como “transtornos funcionais específicos, quais sejam: “dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros”. (BRASIL, 2008, p 6 apud LEAL e NOGUEIRA, 2012, p. 51)

À guisa de outras terminologias que denominam as dificuldades de

aprendizagem, e tratando logo dessa temática com base no que é adotado por Leal e Nogueira (2012, p. 53), será apresentado a seguir alguns breves conceitos dos tipos de dificuldades de aprendizagem, comuns nos sujeitos presentes no sistema educacional de ensino público ou não.

As dificuldades de aprendizagem são apresentadas por Leal e Nogueira (2012) na perspectiva dos transtornos funcionais específicos, que se manifestam na linguagem oral e escrita (dislexia, disgrafia e disortografia), na aprendizagem matemática (discalculia) e no comportamento (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade).

a. Dislexia

A dificuldade está relacionada ao desenvolvimento comprometido da leitura no indivíduo. Esse comprometimento pode se manifestar na leitura, no que se refere ao “reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura. (LEAL e NOGUEIRA, 2012, p. 78). Assim sendo,

A palavra *dislexia*, de origem grega, vem das raízes “*dis*”, que significa “distúrbio” ou “disfunção”, e “*lexis*”, que significa “palavra” ou, em latim, “leitura”. A dislexia, portanto, é o comprometimento acentuado no desenvolvimento nas habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura (DSM-IV-TR, 2003). (idem)

Historicamente, a dislexia foi identificada e documentada pela primeira vez em 1896, descrita como “cegueira verbal”. “Em 1925, o neurologista americano, Dr. Orton, propôs o termo “dislexia específica” ou “distúrbio específico de leitura”, para referir-se a crianças com distúrbio na aprendizagem da leitura”. (ALVES, 2011, p. 29)

Anos depois, outros termos foram empregados e jogados em desuso, devido à falta de especificidade, permanecendo o termo “dislexia”, o mais apropriado para definir a dificuldade funcional de aprendizagem no campo da leitura entre crianças. Após anos de estudos, que vão desde os enfoques linguísticos, sensoriais dos sistemas fonológico e auditivo, e funções cognitivas, até os estudos dos transtornos específicos “da aquisição e do desenvolvimento da aprendizagem da leitura”, esta descrição é razoavelmente mais adequada para conceituar o termo Dislexia. (Ibid., p. 30)

Em suma, a Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem da leitura comprovadamente de origem neurológica caracterizado pela dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, fluência e interpretação. Essas dificuldades resultam tipicamente do *déficit* no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas. (ibid., p.31)

Vale destacar que não basta somente esta definição concisa sobre a dislexia a ser levada em conta para um procedimento diagnóstico e, posteriormente avaliativo psicopedagógico. É necessário pois, que o psicopedagogo vá além no entendimento dessa dificuldade, uma vez que se trata de fatores neurológicos complexos e não

somente de meros motivos externos das práticas educativas inadequadas.

b. Disgrafia

Segundo Ciasca (2009) é a dificuldade de aprendizagem que se manifesta na aquisição escrita do indivíduo. Ou seja, o indivíduo com disgrafia não consegue manifestar uma escrita adequada à linguagem escrita e oral, que possibilite uma compreensão adequada do que se escreve. Não significa dizer que o indivíduo escreve errado, pois a disgrafia não está associada àquilo que o aluno aprende, mas à incapacidade de transmitir a linguagem de forma compreensível e legível graficamente por meio da sua própria escrita. Também não se pode confundir disgrafia com disortografia (que será tratado a seguir). Alguns casos de disgrafia também podem ser percebidos a partir de uma dificuldade no “processamento sequencial da informação recebida”, seja ela verbal ou não verbal, além do que, dos “distúrbios de motricidade ampla e especialmente fina, bem como distúrbios de coordenação visiomotora, [...]”. (LEAL e NOGUEIRA, 2012, p. 75-76)

c. Disortografia

A disortografia “caracteriza-se pelas trocas ortográficas e confusões com as letras”. Ou seja, nesse caso o indivíduo apresenta dificuldade em transcrever a linguagem oral de forma correta, através de letras que possuem sons e formas parecidos, o que pode ocorrer na troca do “v” pelo “f” (sons parecidos, mas diferentes na configuração fonética) e “d” pelo “b” (formas parecidas, porém inversas).

Deve-se ter uma atenção especial em casos de disortografia, pelo educador, pois como alerta Crenitte e Gonçalves (2009), as confusões ortográficas são normais em indivíduos das séries iniciais, ou seja, em anos mais avançados, a persistência dessas confusões “pode se tratar de uma disortografia”. (CRENITTE e GONÇALVES, 2009, p. 197-198 apud LEAL e NOGUEIRA, 2012, p. 77)

d. Discalculia

A discalculia é “o transtorno específico da habilidade em aritmética” (CID-10) (1993) ou transtorno da matemática (DSM-IV-TR, 2003). Ou seja, é, portanto, a dificuldade de realizar cálculos por meio das operações básicas da matemática, quais sejam “adição, subtração, multiplicação e divisão”.

Segundo Leal e Nogueira (2012), a discalculia não pode ser tida como uma dificuldade resultante de processos de aprendizagem desfavoráveis ou a algum “retardo mental grave (CID-10, 1993)”, mas como evidencia Bastos (2006, p. 195 apud LEAL e NOGUEIRA, 2012, p. 81), pode ser observada como uma falha no processamento cerebral para as operações matemáticas.

e. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)

Surgido na década de “1980, no DSM-II (Manual Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais, 3ª edição), o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (DSM-IV-TR) é um transtorno que se manifesta a partir do comportamento, ocasionando a desatenção ou a hiperatividade no indivíduo. Existem fatores que devem ser observados com cuidado para definir esse tipo de transtorno nos indivíduos. Esses fatores estão relacionados com a idade, o sexo, o período de surgimento e de persistência do comportamento caracterizado como TDAH, algo que deve ser observado cuidadosamente através de avaliação psicopedagógica ou por equipe multidisciplinar, por meio de diagnóstico. (ibid. p. 115)

Apresentadas as definições dos tipos de dificuldades de aprendizagem, tais conceitos são tidos de forma concisa, após releituras acadêmicas sobre a problemática em questão, para se ter como base, o mínimo de noção acerca de dessas dificuldades. Com isso, o profissional psicopedagogo poderá ter facilidade de visão crítica e responsável, no decorrer do processo de avaliação e diagnóstico do indivíduo.

É preciso, portanto, que esse profissional domine a área do conhecimento responsável pela aprendizagem escolar, acerca dessas dificuldades. Desse modo e com a colaboração da escola e de uma equipe multidisciplinar, será possível ao psicopedagogo intervir de forma significativa e satisfatória no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos atualmente nas escolas de educação básica, a partir da atuação psicopedagógica, por meio das linhas estudadas e experiências registradas, vistos do ângulo das dificuldades de aprendizagem vividas por alunos e professores, pôde-se analisar o quanto é necessário intervir efetivamente na educação dos sujeitos que apresentam certos tipos de dificuldades ou transtornos.

A atuação pedagógica na sala de aula, assim como a psicopedagógica clínica e institucional devem ser um instrumento de transformação, na solução de problemas de ensino causados pelos problemas e dificuldades, que muitas crianças sofrem dentro das salas de aulas, levando em conta a intensidades dessas dificuldades e o contingente reduzido de profissionais qualificados para lhe darem com tais problemáticas.

Este produto de conhecimento, no campo das dificuldades de aprendizagem, presentes nos estudos teóricos de profissionais psicopedagogos, poderá fornecer à atuação psicopedagógica (por que não também à formação continuada de educadores?), subsídios que venham servir de aportes teóricos e metodológico junto às práticas de ensino, voltadas ao trato das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Este trabalho, é, portanto, mais um passo para se chegar a uma definição teórico e metodológica, obtendo como resultado uma ferramenta de ensino para atuação profissional, no campo educacional, com o objetivo de contribuir para ensino, para a formação acadêmica, para o enriquecimento científico e para os estudos psicopedagógicos, relativos às dificuldades de aprendizagem e atuação do psicopedagogo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M.; MOUSINHO, R. CAPELLINE, S. A. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

BULHÕES, J. L. da S.; et al. **A intervenção psicopedagógica frente às Dificuldades de leitura e escrita de uma Adolescente com síndrome de down**. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_11_43_03_idinscrito_2096_7bd897d63627c20d26faeb70e9a9d5c7.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CARVALHO, M. G. Q. **Dificuldade de aprendizagem...: o que as crianças falam sobre isso?**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-4599.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Concepções e práticas na escola sobre a dificuldade de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/11_concepcoes_e_praticas_na_escola_sobre_dificuldade_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

LEAL, D.; NOGUEIRA, M. O. G. **Dificuldade de aprendizagem: um olhar psicopedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. **Psicopedagogia clínica: caminhos teóricos e práticos**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

OLIVEIRA, V. B. de; BOSSA, N. A.; (Orgs.). **Avaliação psicopedagógica: da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PAÍN, S. **Diagnóstico de Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PORTO, O. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

ROSÁRIO, E. P. do, et al. **Atuação do psicopedagogo e as dificuldades de aprendizagem dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental em virtude da aprovação automática**. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/5341/1468>>. Acesso em: 22 set. 2018.

SILVA, L. B. DA. Instituições escolares, problemas de aprendizagem e estratégias de intervenção e atuação psicopedagógicas. **Revista de Educação do Ideau**. Florianópolis, SC, v. 7, n. 15, Jan./Jun. 2012. Disponível: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/49_1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

TOSTES, E. A. T.; et al. **Os desafios e processos que o psicopedagogo enfrenta nas escolas do ensino fundamental**. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol13_n2_2016/12%20-%20OS%20DESAFIOS%20E%20PROCESSOS%20QUE%20O%20PSICOPEDAGOGO%20ENFRENTA%20NAS.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE MORRO DO CHAPÉU- BA (1979-2015)

Solon Natalício Araújo dos Santos

s_natalicio@yahoo.com.br

Secretaria de Educação do Estado da Bahia

RESUMO: Este trabalho pretende re-construir a narrativa histórica da mobilização e participação política dos homens e mulheres ligados direta ou indiretamente ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu-BA, entre os anos de 1979 a 2015, abordando suas experiências, os conflitos e as relações sociais de trabalho. Fundado em julho de 1979, o STR de Morro do Chapéu é uma das mais significantes entidades sindicais de uma categoria subalterna dos “mundos do trabalho” das regiões de Irecê, Chapada Diamantina e Piemonte da Chapada. Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados documentos como as atas e registros de sócios, entrevistas para a história oral, fotografias e leituras de uma bibliografia específica sobre o tema. O trabalho busca analisar a articulação dessa estrutura sindical com a defesa dos interesses dos trabalhadores rurais e os conflitos de terra ocorridos na região centro-norte do estado da Bahia.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalhadores Rurais; sindicalismo; cultura política; mundo do trabalho; redemocratização

ABSTRACT: This paper intends to re-construct

the historical narrative of the mobilization and political participation of the men and women directly or indirectly linked to the Rural Workers' Union of Morro do Chapéu-BA, between 1979 and 2015, addressing their experiences, conflicts and social relations of work. Founded in July 1979, the STR of Morro do Chapéu is one of the most significant union entities of a subaltern category of the “worlds of work” in the regions of Irecê, Chapada Diamantina and Piemonte da Chapada. For the development of the work were used documents such as minutes and records of members, interviews for oral history, photographs and readings of a specific bibliography on the subject. The paper seeks to analyze the articulation of this union structure with the defense of the interests of rural workers and the conflicts of land occurred in the central-north region of the state of Bahia.

KEYWORDS: Rural Workers; syndicalism; political culture; world of work; redemocratization

Em 1º de setembro de 2008, às 09:00 horas da manhã, um sindicato de trabalhadores rurais de uma pequena cidade do sertão da Bahia, que havia sido fundado no final da década de 1970, convocou uma assembleia para deliberar sobre a ratificação de sua fundação, atendendo a uma exigência do Ministério do Trabalho e Emprego. O senhor Fabio Oliveira Pinto, então

presidente daquele sindicato, explicou a necessidade da ratificação aos presentes na assembleia em virtude da falta de publicação à época da fundação do sindicato nos jornais. A ratificação foi estabelecida pela portaria nº 343 de 04 de maio de 2000 que exige publicações para requerimento de registro junto ao Ministério de Trabalho e Emprego. Por aclamação geral, todos os trabalhadores e trabalhadoras rurais presentes ratificaram a fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu-BA¹.

O município de Morro do Chapéu está localizado no Piemonte da Chapada Diamantina, região centro norte do Estado da Bahia, distante 384 Km de Salvador, capital do Estado. Segundo o Censo 2010 do IBGE, a área de Morro do Chapéu é de 5742, 910 Km², com uma população residente de 35.164 habitantes e uma densidade demográfica de 6,12 hab/Km².

Dos 35.164 habitantes, 17.688 compõem a população masculina e 17.476 a população feminina, 20.267 consistem na população residente urbana e 14.897 na população residente rural. Destas 14.897 pessoas, 5.056 são do gênero masculino, de 10 anos ou mais de idade, e estão ocupadas com atividades cujo trabalho principal são a agricultura, pecuária, produção florestal, pesca ou a aquicultura. E 2.336 são do gênero feminino, de 10 anos ou mais de idade, e estão ocupadas com atividades cujo trabalho principal são a agricultura, pecuária, produção florestal, pesca ou a aquicultura².

A memória é a base da identidade, e é por ela que se chega à história. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares e objetos de memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, atas e fotografias, mas preservados como patrimônio histórico.

A partir da célebre fórmula de Karl Marx “os homens fazem sua própria história, mas não sabem que a fazem”³, registrada em **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**, podemos considerar o modo como os trabalhadores rurais ou urbanos, homens ou mulheres, jovens ou idosos percebem e compreendem as suas vivências e experiências históricas.

Este é um estudo de História Social das experiências e lutas de uma classe específica do Mundo do Trabalho a partir das culturas políticas e representações de sua entidade sindical. O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a trajetória histórica do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu e as experiências culturais, políticas e socioeconômicas dos homens e mulheres que fizeram e fazem parte da história dessa entidade e do mundo do trabalho específico que representa.

Com este trabalho, espero como E. P. Thompson, contribuir “para o desenvolvimento da compreensão da história como política, entendida como

1 Livro de Ata de Assembleia Geral, p. 75-6.

2 DADOS DO IBGE – MORRO DO CHAPÉU CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Disponível no site: <http://cidades.ibge.gov.br>. Consultado no dia 28/02/2014

3 MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Martin Claret, 2007. p. 19.

compromisso com a vida e os desejos dos homens e mulheres reais⁷⁴.



Deste trabalho pode-se destacar uma aproximação com a renovada história política, preocupada com as relações entre política e cultura: culturas políticas, políticas culturais e culturas históricas. O interesse pela ação dos indivíduos, grupos e movimentos sociais responsáveis pela fundação, experiências e trajetória histórica do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu é o estudo de caso por meio do qual discutiremos as relações entre cultura política e cultura histórica.

O conceito de cultura política “permite explicar ou compreender o comportamento político de atores individuais e coletivos, privilegiando suas próprias percepções, lógicas cognitivas, memórias, vivências e sensibilidades”. A Nova História Política evidencia que as culturas políticas exerceram papel fundamental na criação de novas práticas que possibilitaram a diversos agentes negociar seus próprios interesses e articular “ideias, valores, crenças, símbolos, ritos, vocabulário, imagens e memórias em prol de lutas políticas e culturais”⁷⁵.

Considerar o camponês, agricultor familiar ou trabalhador rural como um ator social específico significa afirmar que sua reprodução não se explica apenas pela subordinação ao capital, mas também pela sua própria capacidade de resistência e adaptação.

4 NEGRO, Antonio L; FONTES, Paulo; FORTES, Alexandre. Peculiaridades de E. P. Thompson. In: THOMPSON, E. P. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2001. p. 45.
5 ABREU, Marta; GONTIJO, Rebeca; SOIHET, Rachel (orgs.). Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 14.

A partir da segunda metade do século XX, as correntes políticas de esquerda no Brasil começaram a usar o termo camponês para designar, de forma generalizada, os trabalhadores rurais, quando estes se organizaram em associações, como as Ligas Camponesas, e passaram a reivindicar seus direitos frente aos grandes e médios proprietários e lutar contra a expropriação⁶.

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o processo de modernização capitalista no Brasil foi acelerado, o que se reflete na construção de grandes obras públicas e na expansão do crédito fornecido às várias atividades econômicas, em nome do desenvolvimento. Foram construídas as primeiras grandes represas no rio São Francisco, visando a produção de energia elétrica, e criada a SUDENE, uma superintendência que deveria modernizar as atividades agrícolas e pecuárias feitas na região Nordeste. Estimulou-se a implantação de indústrias e expandiu-se consideravelmente a rede rodoviária, com estradas asfaltadas ligando os mais diversos pontos do país. Foram criadas superintendências de desenvolvimento regional, que estimularam a política de industrialização, de construção de obras de infraestrutura e de modernização da agricultura.

No Brasil foi apenas na década de 1960 que a população urbana superou a rural. Pelo Censo de 1940, mais de 68% dos habitantes viviam no campo. No Censo de 1980, já se via o inverso: cerca de 68% nas cidades. Ou seja: no curto espaço de tempo de 40 anos a população brasileira passou por uma inversão radical, com milhões de pessoas abandonando o campo em direção a cidades – onde muitos se instalaram de forma precária em favelas e periferias⁷.

Contudo, migrar não é a única possibilidade nem a natural reação a uma deterioração das condições de existência no campo. Outras reações são possíveis, entre as quais a resistência pela via da mobilização política, buscando anular as causas da saída e melhorar as condições de vida nas próprias regiões de origem.

Conforme Manuel Correia de Andrade, as lutas dos camponeses ou trabalhadores rurais não foram objeto de preocupação dos partidos políticos brasileiros, nem os agricultores receberam apoio destes às suas reivindicações. Isto se explica, uma vez que os partidos políticos, controlados pelas classes dominantes, estavam profundamente ligados ao latifúndio. O Partido Comunista do Brasil, que depois passou a ser chamado Partido Comunista Brasileiro, foi o primeiro a levantar o problema camponês, ao afirmar em seus manifestos que era necessário organizar um movimento operário-camponês para a tomada do poder. Contudo, sob inspiração da doutrina marxista-leninista, o PCB admitia que coubesse ao operariado o comando da revolução comunista, enquanto o camponês ficava colocado em um segundo plano, em seus programas e em sua linha de ação⁸.

6 ANDRADE, op. cit., p. 6

7 Disponível no site: <http://www.ibge.gov.br>. Consultado no dia 28/02/2014

8 ANDRADE, Manuel Correia de. Lutas Camponesas no Nordeste. São Paulo: Editora Ática, 1986. p. 25.

No Brasil, enquanto os trabalhadores urbanos tinham já uma longa história de atividade e presença política, na área rural, o movimento de organização camponesa, em termos de reivindicações e de objetivos definidos surgiu muito tardiamente. Tanto que em fins dos anos 1950, havia somente cinco sindicatos reconhecidos em todo o país. O mais antigo era o Sindicato dos Empregados Rurais de Campos (1933), no estado do Rio de Janeiro, que datava da década de 1930. Os outros eram: o Sindicato dos Empregados Rurais de Belmonte, criado em 1951 e reconhecido em 1955, e o Sindicato dos Empregados Rurais de Ilhéus e Itabuna na Bahia, criado em 1952 e reconhecido em 1957; o Sindicato dos Empregados Rurais de Tubarão, criado em 1951 e reconhecido em 1952, em Santa Catarina; e o Sindicato dos Empregados Rurais de Barreiros, Rio Formoso e Serinhaem, criado em 1954 e reconhecido em 1956, em Pernambuco.

Segundo Andrade, dentro da estrutura sindical corporativista do Brasil, havia dificuldade para a organização de sindicatos de trabalhadores rurais, face à repressão dos proprietários de terra e às restrições feitas pelo Ministério do Trabalho, que controlava o movimento sindical e que não via com bons olhos a organização dos trabalhadores do campo. Para contornar a situação, os sindicalistas rurais e o Partido Comunista do Brasil, em sua fase de legalidade (1945), organizaram associações, registradas em cartório, nos termos do Código Civil, a que denominavam ligas camponesas⁹.

Numerosas ligas camponesas foram organizadas em 1945 nas áreas periféricas do Recife e em alguns municípios do interior de Pernambuco, aglutinando plantadores de legumes, que se viam ameaçados de expulsão das terras arrendadas que cultivavam. Dentre as ligas organizadas, podemos destacar a da Iputinga, que depois foi transferida para o Bonji. Esta Liga Camponesa sobreviveu à cassação do registro do PCB e fora fundada pelos militantes Amaro do Capim, Carlos Cavalcante e José dos Prazeres, um incansável semeador de ligas, como a de Galiléia e de Barra da Guabiraba, mesmo depois de expulso do PCB¹⁰. Contudo, a maior parte das “ligas” do PCB foi extinta no final da década de 1940, sem terem alcançado projeção nacional.

Segundo Manuel Correia de Andrade, apesar das dificuldades de organização e da perseguição policial, o meio camponês mantinha-se agitado, em um momento histórico de expansão da grande propriedade e de expropriação do pequeno produtor. Estudantes, intelectuais e militantes mantinham contatos e estimulavam e assessoravam o movimento camponês. Consta que na década de 1950, ocorreram revoltas no Paraná (guerrilha de Porecatu), no Maranhão (revolta de D. Noca) e em Goiás, onde se formou o território livre de Tromba-Formoso¹¹.

De acordo com Andrade, as ligas camponesas ganharam grande importância nas áreas onde havia camponeses a serem expropriados devido à expansão da cultura de

9 ANDRADE, Manuel Correia de. *Lutas Camponesas no Nordeste*. São Paulo: Editora Ática, 1986. p. 26.

10 Idem.

11 Idem.

cana-de-açúcar, como nos municípios de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, Mari e Sapé, na Paraíba, ou nas áreas em ocupação, onde os posseiros eram expulsos da terra por latifundiários e grileiros – sertões do Maranhão, Piauí e Bahia.

Concomitante à criação das Ligas Camponesa, ampliação de sua importância e extensão de sua influência por quase todos os estados do Brasil, o movimento de sindicalização rural era desenvolvido pela Ultab (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), criada em 1954, na Conferência Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, em São Paulo, sob a influência do PCB.

Enquanto as Ligas tiveram uma grande penetração no meio rural camponês, onde dominavam arrendatários, posseiros, parceiros e pequenos proprietários, o movimento sindical teve maior expressão nas áreas onde dominavam os assalariados agrícolas, onde se fazia a cultura da cana-de-açúcar, do cacau e posteriormente do café.

Porém, ocorre que os sindicatos só podiam funcionar plenamente se reconhecidos pelo Ministério do Trabalho, que os controla – até a destituição de diretorias eleitas pela base e a substituição destas por interventores é facultada ao Ministério – como forma de impedir que eles tenham uma atuação mais enérgica na articulação de suas reivindicações.

Iniciou-se uma luta, que se acirraria, entre os sindicatos organizados pelo PCB e as Ligas Camponesas. Na maioria dos estados da região Nordeste, os governadores reprimiam, em nome da ordem e da lei, as tentativas dos camponeses tanto de se organizarem como de levantarem reivindicações, pleiteando melhoria das condições de trabalho ou reconhecimento de direitos já consagrados em lei.

Nossas formas atuais de percepção do mundo rural brasileiro e de seus agentes guardam estreita relação com processos políticos e sociais ocorridos a partir dos anos 1940 e que atingiram um de seus momentos de maior intensidade no início da década de 1960, durante o governo de João Goulart (1961-1964). Segundo Ângela de Castro e Gomes, “os projetos de estender a legislação trabalhista ao campo, que existiram ainda durante o Estado Novo, não tiveram um bom curso, encontrando resistências sólidas, vindas especialmente dos proprietários rurais”¹².

Não obstante, ao longo dos anos 1950, algumas transformações estiveram em curso e foram aprofundadas em inícios dos anos 1960. Os direitos dos trabalhadores rurais só começaram a ser assumidos a partir do governo de João Goulart, presidente que foi o principal defensor da sindicalização rural e da Reforma Agrária durante a Nova República (1945–1964)¹³.

De acordo com Marcelo Badaró Mattos, “com uma carreira marcada pela proximidade em relação às lideranças sindicais do PTB e seus aliados”, Jango foi,

12 GOMES, Ângela de Castro. Cidadania e direitos do trabalho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p. 55

13 RIBEIRO, Darci. João Goulart. Disponível em: <www.institutojoaogoulart.org.br/conteúdo.php?id=34>. Acesso em 22. abr. 2010.

entre os presidentes do período 1945-1964, “aquele que mais abriu espaços políticos para a discussão das propostas do sindicalismo, em especial nos últimos meses de seu governo, quando pareciam fracassar suas tentativas de conciliação política com os setores mais à direita no espectro político”¹⁴. Contudo, Mattos adverte que “isso não significa que seu comportamento evitasse a tradicional concepção trabalhista do controle sobre as mobilizações operárias”¹⁵.

Em 1963, foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural. No bojo de uma ampla campanha pelas chamadas Reformas de Base, este documento colocou, pela primeira vez, o homem do campo no circuito de proteção social do Estado. O principal impacto do Estatuto do Trabalhador Rural ocorreu na área de organização sindical, tornando-a mais simples e desburocratizada. Gomes afirma que “as experiências de formação de associações de trabalhadores rurais que estavam em curso, como a das Ligas Camponesas, multiplicaram-se rapidamente, surgindo inúmeros sindicatos”¹⁶.

Apesar desse grande ganho, no que diz respeito à extensão dos benefícios trabalhistas, o Estatuto do Trabalhador Rural não teve os mesmos desdobramentos. Pois, como afirmou Gomes, “as resistências continuaram fortes e não houve uma previsão de recursos adequada e consistente para o cumprimento da proteção”¹⁷. Os trabalhadores rurais, na prática, ainda na década de 1960, assim como os autônomos e os domésticos, continuavam excluídos dos benefícios trabalhistas enquanto direitos de cidadania.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) foi fundada em 22 de dezembro de 1963 como resultado direto das organizações dos trabalhadores e trabalhadoras em Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e das Federações Estaduais dos Trabalhadores na Agricultura, que compõem o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR). O MSTTR, ao longo das últimas cinco décadas, consolidou-se como principal instrumento de representação sindical e de luta dos povos do campo, da floresta e das águas¹⁸.

O período do governo de João Goulart (1961-1964) foi de intensificação das lutas camponesas e das divergências entre as várias tendências, enfraquecendo o movimento dos trabalhadores rurais, que seria inteiramente desarticulado em 1964, para somente voltar a ter maior agressividade e expressão quinze anos depois, a partir de 1979.

O golpe civil-militar de 1964 resultou em uma das mais intensa e profunda repressão política que a classe trabalhadora e os estudantes enfrentaram na história do Brasil. Além das ocupações militares, das intervenções, das cassações, das prisões

14 MATTOS, Marcelo Badaró. Trabalhadores e sindicatos no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 98.

15 Idem.

16 GOMES, Ângela de Castro. Cidadania e direitos do trabalho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p. 55

17 Idem, p. 55-6.

18 Idem

e exílios. A ditadura passou a se utilizar de práticas de tortura, assassinatos e censura, acabando com a liberdade de expressão, organização e manifestação política. Os números oficiais apontam que mais de 40 mil brasileiros foram vítimas dos atos de exceção no regime instaurado em 1964, e destes, 475 foram mortos.

Sabe-se que com o golpe civil-militar de 1964, as lutas no campo sofreram um refluxo. Diversas lideranças foram perseguidas, assassinadas e torturadas pelas Forças Armadas e por organismos policiais do Estado. Outros fugiram ou se exilaram. Terras desapropriadas foram devolvidas aos seus supostos antigos donos e o medo tornou-se um componente na vida dos trabalhadores rurais, que nesse novo contexto não tinham apenas a violência dos proprietários e grileiros para se preocupar, mas também do governo autoritário recém-instalado.

Um processo de intervenção do governo militar se abateu sobre os sindicatos, federações e também sobre a CONTAG. A intervenção sobre as organizações sindicais dos trabalhadores rurais foi conduzida a partir de um acordo entre militares e os Círculos Operários, que nomearam Juntas Governamentais para dirigir as organizações sindicais. Os Círculos Operários foi um movimento que surgiu no início da década de 1930, ligado diretamente à Igreja Católica, e era marcado por seu caráter de ordem assistencialista, paternalista e conciliatório. O circulismo foi a experiência-piloto da Igreja no meio operário, que pretendia remediar as condições de pobreza em que viviam os trabalhadores ao mesmo tempo em que desqualificava qualquer possibilidade de mudança social pela via da ruptura, deslocando todas as questões do mundo do trabalho para a esfera da cooperação.

Após o golpe, a CONTAG sofreu intervenção do Ministério do Trabalho, alijando dirigentes comunistas de seus cargos, pondo em seu lugar católicos circulistas.

Contudo, a repressão ao Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais (MSTR) e às Ligas Camponesas, após o golpe, não significou o desaparecimento das lutas no campo.

Os congressos da CONTAG foram espaços centrais de mobilização para o sindicalismo rural. Tanto os congressos de 1973 como o de 1979 foram importantes locais de articulação e troca de experiência para os trabalhadores rurais. Anteriormente, eles eram precedidos por encontros preparatórios regionais e estaduais, que se constituíram em espaços de mobilização e sistematização das reivindicações do MSTR.

Fundado em 15 de julho de 1979, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu legalmente é regido pelos estatutos da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no estado da Bahia (FETAG-BA), e pelos seus próprios regimentos e estatuto.

O STR de Morro do Chapéu foi formado em um período importante da história recente do Brasil, posto que o processo de transição democrática dos finais dos anos 1970 e início dos anos 1980 representa um momento de ruptura política. A mobilização

para o sindicalismo rural teve como espaços centrais os Congressos no âmbito da FETAG e da CONTAG. Em 1979 ocorreu o III Congresso da CONTAG, um importante local de articulação e troca de experiência para os trabalhadores rurais.

O Congresso de 1979 da CONTAG ocorreu em um momento de distensão do regime, com a extinção dos Atos Institucionais e a aprovação da Lei da Anistia, vivia-se assim um contexto de euforia em relação ao crescimento dos movimentos sociais e de redemocratização do país. Pode-se afirmar que o III Congresso da CONTAG foi um momento de retomada das lutas sindicais no campo e oportunidade de atualização das práticas sindicais.

Em agosto de 1981, na cidade de Praia Grande, Estado de São Paulo, foi realizada a I Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT). Nela estiveram presentes 1091 entidades sindicais e 5036 delegados. Do campo participaram 348 sindicatos, 17 Federações com a sua Confederação, a CONTAG, totalizando 1200 delegados. Conforme Regina Reyes Novaes,

“a expressiva delegação dos ‘rurais’, sua participação efetiva nos grupos de trabalho e uma atuação conjunta no plenário, orquestrada pela CONTAG, chamou a atenção não só de operários fabris, funcionários públicos, assalariados médios e trabalhadores de serviços ali presentes, como também de estudiosos do sindicalismo no Brasil, para muitos dos quais as lutas no campo se resumiam à história das Ligas Camponesas, reprimidas e desbaratadas após o golpe militar de 1964”¹⁹.

O movimento sindical dos trabalhadores rurais renasceu nos fins da década de 1970, dando primeira prioridade às campanhas reivindicatórias por melhoria salarial e melhores condições de vida para o trabalhador; procurava mobilizar a classe a associar-se aos sindicatos, mas mantinha a estrutura assistencial, sobretudo através do FUNRURAL, que viabilizava a aposentadoria do trabalhador rural com idade avançada ou doente. A reativação dos sindicatos rurais resultou do desejo dos trabalhadores de atenuar a pressão que sofriam por parte dos proprietários e de efetivar o reconhecimento dos seus direitos. Numerosos sindicatos mantiveram vínculos de dependência com proprietários, mas outros desenvolveram uma intensa atividade em defesa dos interesses dos seus associados. Há uma grande diferença, quanto ao nível de capacidade de luta, entre os sindicatos onde dominam os assalariados (com interesses mais homogêneos) e os sindicatos onde dominam os pequenos proprietários, mais heterogêneos e menos ativos.

As formas de luta mais agudas no meio rural da região Nordeste apresentam características diferentes, conforme as áreas onde se ocorrem: áreas da grande produção capitalista, ou mais tradicionais, ou em ocupação. Assim, nas regiões de grande lavoura (cana de açúcar, cacau e café) a forma de luta mais característica

19 NOVAES, Regina Reyes. Continuidades e rupturas no Sindicalismo Rural. In: BOITO JR, Armando; et al (orgs). O Sindicalismo Brasileiro nos anos 80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 173.

é a greve dos trabalhadores, reivindicando em geral melhores salários e melhores condições de trabalho. Naquelas onde o capitalismo não tem intensa aplicação, a luta ainda é contra a expropriação do pequeno produtor ou de defesa da terra pelo posseiro.

Conforme Eric Wolf, antropólogo austríaco radicado e formado nos Estados Unidos da América, “o protesto rural adquire importância, não tanto porque seja em si mesmo revolucionário, mas porque desafia todo um sistema de poder”²⁰.

Nessa perspectiva, a história do movimento sindical rural de Morro do Chapéu se insere no panorama geral de reorganização da estrutura sindical no período de distensão da ditadura militar e de vinculação às centrais sindicais, além da criação da Comissão Pastoral da Terra.

Podemos vincular o contexto histórico e local da questão rural no município de Morro do Chapéu a partir da leitura de uma publicação paga na edição de jornal Correio do Sertão do dia 15 de Janeiro de 1979, intitulada Esclarecimento Importante, de autoria do senhor Gemeniano Teles da Cruz, datada em 1º de Janeiro de 1979:

“Foi encaminhado pelo Secretario da Agricultura da Bahia, um “Processo Crime” sendo indiciado pelo Delegado Regional e já encaminhado à Justiça do Morro do Chapéu. Dizem os “Grileiros” na queixa que Geminiano está dificultando o progresso de Morro do Chapéu no plantio de café.

Creio que denunciar ‘grilagem’ apontar ‘fraude’ repudiar a ‘ação dos violentos e dos corruptos’, além de ser uma atitude corajosa e até patriótica é sobre tudo uma valiosa contribuição minha para o progresso do meu país. Tudo começou quando fiz várias denúncias de Cartório de [Morro do] Chapéu, fabricava escritura fantasma ou seja falsas a favor de Grileiros, com as quais tem conseguido vultosos empréstimos em Bancos Oficiais, utilizando documentos públicos, inverídicos, juridicamente inválidos, que represente transações fantasma e inexistente”²¹.

Preocupados com os conflitos no campo, mas também com questões de “aposentadoria (por velhice ou invalidez), pensão, auxílio funeral, serviços de saúde, serviço social”, os trabalhadores rurais procuravam construir formas de enfrentamento contra os proprietários e patronato rurais, além do próprio Estado e governos federal, estadual e municipal.

Às 14:00 horas do dia 15 de julho de 1979 na sede do prédio do antigo INPS (Instituto Nacional da Previdência Social), situado na Praça da Bandeira, na cidade de Morro do Chapéu-BA, reuniram-se de livre vontade aproximadamente 580 pessoas físicas residentes no município com o objetivo especial de fundar um sindicato de Trabalhadores Rurais, nos termos da legislação vigente²².

Todos os trabalhos foram dirigidos pelos senhores Generino Pereira de Novaes e

20 WOLF, Eric. Fases do protesto rural na América Latina. In: WOLF, Eric. Antropologia e Poder. (Organizado por Bela Feldman-Bianco e Gustavo Lins Ribeiro). Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unicamp, 2003. p. 195.

21 CORREIO DO SERTÃO, Ano 62, nº 2230, Morro do Chapéu-BA, 15 de Janeiro de 1979.

22 AFSTRMC. Ata de Fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu. Morro do Chapéu, 15 de Julho de 1979.

Dr. Erber Santos, este era advogado e aquele era o segundo Secretário da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado da Bahia (FETAG-BA). O senhor Generino Pereira de Novaes foi aclamado como Diretor dos Trabalhos e, para secretariá-lo e lavrar a ata da reunião, convidou Maria Neide Valois Coutinho, funcionária do FUNRURAL. Por sua vez, a assembleia indicou os senhores Belizário Vieira da Silva e Dilesmundo Pinto Souza, então assessores educacionais da FETAG-BA, para escrutinadores, ficando assim constituída a mesa²³.

Em seguida, o Diretor dos Trabalhos, Generino Pereira de Novaes mandou que se fizesse a leitura do Edital de Convocação para reconhecimento de todos os presentes e passou-se a discutir o item sobre a fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu. Consta na Ata de Fundação que vários oradores se fizeram ouvir defendendo a “tese da necessidade de se fundar o Sindicato para defender os interesses da categoria”, do usufruto dos direitos assim como da submissão aos deveres constantes da legislação sindical²⁴.

Após intensa discussão sobre a necessidade do sindicato, passou-se à votação da ideia de fundação do Sindicato, matéria a qual foi aprovada por unanimidade. Em seguida, continuando o que determinava o edital de convocação, começaram a discutir os Estatutos Sociais, que foram lidos na íntegra pelo Diretor da Mesa. O senhor Generino Pereira de Novaes, conforme uma das cláusulas do Estatuto Social da Entidade, leu os artigos item por item para discussão e para serem votados por escrutínio secreto. Ao final da discussão, os Estatutos Sociais com seus artigos foram aprovados por unanimidade em escrutínio secreto²⁵.

Depois da votação dos estatutos, o diretor da mesa Sr. Generino Pereira de Novaes declarou que era necessário eleger uma Diretoria Provisória e, de acordo com a legislação da entidade, suspendeu a sessão por 30 (trinta) minutos para a tomada das providências necessárias e organização das chapas. Reiniciados os trabalhos, procederam-se as eleições da Diretoria por escrutínio secreto que resultaram na seguinte apuração:

Presidente	Rubens Dias dos Santos
Secretário	Renan de Oliveira Araújo
Tesoureiro	Gisvaldo Souza Maciel

Fonte: AFSTRMC. Ata de Fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu. Morro do Chapéu, 15 de Julho de 1979.

Conforme a Ata de Fundação, todos os eleitos são cidadãos brasileiros,

23 Idem; CORREIO DO SERTÃO, Ano 63, nº 2243, Morro do Chapéu-BA, 30 de Julho de 1979.

24 Idem.

25 Idem. Entrevista com Maria Neide Valois Coutinho, realizada no dia 31 de maio de 2013.

considerados de moral ilibida e atendentes de todas as exigências da lei. O diretor dos trabalhos Generino Pereira de Novaes os declarou eleitos e empossados. O Presidente eleito, Rubens Dias dos Santos, com a palavra declarou definitivamente fundado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu, e em seguida passou a discutir sobre a fixação da contribuição dos associados, mensalidade a qual, por sugestão de Novaes, foi estabelecida no valor de Cr\$ 10,00 (Dez Cruzeiros)²⁶.

O presidente Rubens Dias dos Santos colocou que seria solicitado ao Ministério do Trabalho o reconhecimento do Sindicato para poder exercer a sua função legalmente, conforme o Estatuto. Com esse intento, o Presidente pediu autorização ao Conselheiro que o atendeu. Ao fim, em nome dos eleitos, o presidente Rubens Dias dos Santos agradeceu a todos os presentes a confiança depositada, franqueou a palavra à assembleia, e diante da ausência de manifestação, declarou encerrados os trabalhos²⁷.

Segundo o jornal Correio do Sertão do dia 30 de Julho de 1979, “a instalação do Sindicato deu motivo a um intenso movimento [...], em virtude de se planejar uma disputada eleição para a diretoria [...], o que dum certo modo tomou natural caráter político, havendo discursos e discussões”. O tradicional jornal morrense aponta que o resultado foi “que os trabalhadores rurais não tiveram a liberdade de votar e então, de comum acordo, a referida diretoria foi aclamada e empossada provisoriamente”²⁸.

Conforme o primeiro artigo do Capítulo I do seu Estatuto Social, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu foi constituído para fins de estudo agrícola; de garantia dos direitos trabalhistas, previdenciários, políticos e sociais; de defesa e coordenação dos interesses profissionais, individuais e coletivos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais (ativos, aposentados e pensionistas)²⁹.

De acordo com o seu Estatuto Social, o STR de Morro do Chapéu considera como trabalhadores e trabalhadoras rurais todos os indivíduos que exercem atividades como assalariados empregados permanentes, safristas e eventuais na agricultura, pecuária e similares, na silvicultura, na produção extrativa rural, os aposentados e pensionistas da área rural, bem como, os pequenos produtores, proprietários, posseiros, assentados, meeiros, parceiros e arrendatários, que exercem atividade rural, individualmente ou em regime de economia familiar, ou seja, o trabalho da mesma família executado em condições de mútua dependência e colaboração, com ajuda eventual de terceiros, observando-se o limite máximo de quatro módulos fiscais (Totalizando 260 hectares, sendo que um módulo fiscal equivale a uma área rural de 65 hectares)³⁰.

Sobre as mudanças em relação à situação dos trabalhadores rurais, comparando

26 AFSTRMC. Ata de Fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu. Morro do Chapéu, 15 de Julho de 1979.

27 Idem

28 CORREIO DO SERTÃO, Ano 63, nº 2243, Morro do Chapéu-BA, 30 de Julho de 1979.

29 ESSTRMC. Estatuto Social do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu. Morro de Chapéu – Bahia, 05 de Setembro de 1999.

30 Idem.

o antes e o depois da fundação do STR de Morro do Chapéu, a senhora Maria Neide Valois Coutinho, funcionária aposentada do INSS, ex-representante do FUNRURAL e que esteve presente na reunião de 15 de Julho de 1979 sobre a fundação do Sindicato, nos diz:

“Olhe, o que eu acho que melhorou, pra os trabalhadores, não sei se por que eu era do antigo FUNRURAL, era representante do FUNRURAL em Morro do Chapéu. E eu acho que o que melhorou, falando da ligação com FUNRURAL, foi exatamente um documento que era chamado de folha de informação, que o fazendeiro assinava pra que o trabalhador pudesse conseguir a aposentadoria, pra que se fosse possível concedermos o benefício, era necessário que o trabalhador assinasse uma folha de informação, informando o período de trabalho naquela propriedade, colocasse o número de INCRA e tudo, e aquele documento, ele precisava do visto do sindicato. Então, nesse sentido, eu acho que melhorou muito na época pra o trabalhador rural. Que antes era assinado pelo juiz de paz, por que não tinha sindicato, então a partir da fundação do sindicato, então passou a ser assinado pelo sindicato. Agora em termos de assistência que eu via, é, em Cafarnaum e Canarana, no sentido da assistência jurídica, médica e odontológica, eu sinceramente te digo, eu não senti isso em Morro do Chapéu. Não sei se melhorou em termos, assim, de outras assistências por lá, não posso lhe afirmar. Mas nesse sentido aí, parece que nós não conseguimos alcançar o objetivo que nós pleiteávamos, não sei, parece que não foi assim a contento, nos dá a impressão, mas no sentido da aposentadoria eu acho que facilitou, que melhorou, acredito.”³¹

O STR de Morro do Chapéu até o dia 23 de novembro de 2015 possuía o número de 18318 inscritos entre ativos e inativos, dos quais 955 estavam em condições de votos para as eleições do quadriênio 2015/2019. Observa-se que, segundo seu Estatuto Social, o sindicato abrange os membros da categoria dos trabalhadores rurais independente das suas convicções políticas, filosóficas, partidárias ou religiosas, sem discriminação de cor, raça ou gênero³².

Em 2013, foi realizado o 11º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (11º CNTTR) pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), entidade que completou 50 anos, “com uma trajetória marcada pela defesa incansável dos direitos e interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, escrevendo uma história marcada pela luta, coragem e persistência”³³.

Nestes mais de 30 anos de história, é necessário reconhecer e dar a importância devida ao papel que tem o movimento sindical na luta para que as leis sejam cumpridas no país e para que se estreitem as ligações entre esse movimento no campo, movimento dos agricultores, dos trabalhadores urbanos, do operariado. Ressalta-se também a grande participação que tem a CONTAG e a FETAG, atuando juntamente com os STRs, na luta em defesa dos agricultores e trabalhadores rurais, da reforma agrária,

31 Entrevista com Maria Neide Valois Coutinho, realizada no dia 31 de maio de 2013.

32 Idem; Ata de Apuração das Eleições para Diretoria Executiva, Conselho Fiscal e Suplentes do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Morro do Chapéu-Bahia, para o quadriênio 2015/2019, realizada das 08:00 as 19:30 horas do dia 11 do mês de outubro de 2015.

33 CONTAG. Anais do 11º Congresso Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. Cidade Gráfica: Distrito Federal, 2013. p. 11

na organização de manifestações, passeatas e congressos onde são debatidos os problemas e sugeridas soluções para a questão da terra, demandas e assistências aos trabalhadores.

FONTES

Escritas

Ata de Apuração das Eleições para Diretoria Executiva, Conselho Fiscal e Suplentes do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Morro do Chapéu-Bahia, para o quadriênio 2015/2019, realizada das 08:00 as 19:30 horas do dia 11 do mês de outubro de 2015.

AFSTRMC. Ata de Fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu. Morro do Chapéu, 15 de Julho de 1979.

CORREIO DO SERTÃO, Ano 62, nº 2230, Morro do Chapéu-BA, 15 de Janeiro de 1979.

CORREIO DO SERTÃO, Ano 63, nº 2243, Morro do Chapéu-BA, 30 de Julho de 1979.

ESSTRMC. Estatuto Social do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morro do Chapéu. Morro de Chapéu – Bahia, 05 de Setembro de 1999.

Livro de Ata de Assembleia Geral

Orais

Entrevista com Maria Neide Valois Coutinho, realizada no dia 31 de maio de 2013.

REFERENCIAS

ABREU, Marta; GONTIJO, Rebeca; SOIHET, Rachel (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Lutas Camponesas no Nordeste**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

CONTAG. **Anais do 11º Congresso Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais**. Cidade Gráfica: Distrito Federal, 2013.

DADOS DO IBGE – MORRO DO CHAPÉU CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Disponível no site: <http://cidades.ibge.gov.br>. Consultado no dia 28/02/2014

GOMES, Ângela de Castro. **Cidadania e direitos do trabalho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NEGRO, Antonio L; FONTES, Paulo; FORTES, Alexandre. Peculiaridades de E. P. Thompson. In: THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2001.

NOVAES, Regina Reyes. Continuidades e rupturas no Sindicalismo Rural. In: BOITO JR, Armando; et al (orgs). **O Sindicalismo Brasileiro nos anos 80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, Darci. João Goulart. Disponível em: <www.institutojoaogoulart.org.br/conteúdo.php?id=34>. Acesso em 22. abr. 2010.

WOLF, Eric. Fases do protesto rural na América Latina. In: WOLF, Eric. **Antropologia e Poder**. (Organizado por Bela Feldman-Bianco e Gustavo Lins Ribeiro). Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

POR UMA POÉTICA DA MEMÓRIA: NARRATIVAS VISUAIS ENTRECruzANDO TEMPOS E ESPAÇOS

Roberto Lima Sales

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins (IFTO)
Paraíso do Tocantins - TO

Mariane Freiesleben

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins (IFTO)
Paraíso do Tocantins - TO

RESUMO: Esse estudo trata da relação entre arte, memória e espaço geográfico e objetivou compreender e evidenciar as potencialidades educacionais de um projeto de extensão, vinculado ao IFTO - Campus Paraíso. Desde sua implantação, o referido projeto parte de uma ação interdisciplinar, nos bairros periféricos da cidade de Paraíso do Tocantins - TO, com o intuito de ampliar a aproximação entre estudantes, escola e comunidade para, assim, promover uma prática pedagógica de ensinar e de aprender por meio do diálogo entre gerações, tendo a arte visual, a memória coletiva e o espaço urbano como mediadores. Esse trabalho baseia-se nas perspectivas dos estudos de Paulo Freire (1996, 2011a, 2011b), Halbwachs (2004) e Walter Benjamin (1984, 1993a, 1993b). A metodologia desta pesquisa organizou-se a partir de um estudo exploratório de natureza qualitativa, tendo como lócus da pesquisa o espaço urbano e como

sujeitos investigados jovens, em situações de vulnerabilidade social, que frequentam o ensino médio, no IFTO - Campus Paraíso, e alguns cidadãos membros da comunidade. Os resultados dessa pesquisa apontam que os estudantes participantes do projeto, aos poucos, estão tornando-se capazes de (re)significar e (re)escrever a história do seu próprio tempo e espaço, ao passo em que aprendem e ensinam criticamente, articulando o passado no novo, um passado atualizado como experiência, o qual se revela como revitalização, dignificação e humanização da memória. Em suma, evidencia-se novos caminhos metodológicos que podem contribuir para uma educação interdisciplinar para/pela memória que se destaque como desveladora dos espaços e das tramas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Arte. Memória Coletiva. Espaço Urbano. Narrativa.

FOR A POETIC OF THE MEMORY: VISUAL NARRATIVES INTERSECTING TIMES AND SPACES

ABSTRACT: This study treats of the relation among art, memory and geographical space and it aimed to understand and to evidence the education potentialities of an extension project, linked to IFTO - Campus Paraíso. Since its implantation, this project part of an interdisciplinary action, in the outlying areas of

the city of Paraíso do Tocantins – TO, in order to broaden the approach among students, school and community to promote a pedagogical practice of teaching and learning through the dialogue between generations, with the visual arts, the collective memory and the urban space as mediators. This work consists in the perspectives of the studies of Paulo Freire (1996, 2011a, 2011b), Halbwachs (2004) and Walter Benjamin (1984, 1993a, 1993b). The methodology of this research was organized from an exploratory study of qualitative nature, having as a locus of research the urban space and young people as investigated subjects, in social vulnerable situations, who attend the high school, in IFTO – Campus Paraíso, and some citizens members of the community. The results this research verify that the students of the investigated extension project, gradually, they are becoming able to (re)signify and (re)write the history of your own time and space, simultaneously they learn and teach critically, articulating the past in the new, a update past as an experience, which reveals as revitalization, dignification and humanization of the memory. In brief, the study shows new methodological ways that can contribute to an interdisciplinary education to/by memory that stands out as unveiling of the space and social plots.

KEYWORDS: Education. Art. Collective Memory. Urban Space. Narrative.

1 | INTRODUÇÃO

No intuito de contribuir com pesquisas voltadas para o contexto do ensino interdisciplinar, em especial as práticas didáticas que se processam na relação entre artes visuais, memória coletiva e espaço geográfico, objetivou-se, neste estudo, compreender e evidenciar as potencialidades educacionais de um projeto de extensão à comunidade, intitulado “Narrativas Visuais: a Vida como Obra de Arte”, vinculado ao IFTO - Campus Paraíso do Tocantins.

Diante deste objetivo, esse estudo caracterizou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como estudo de caso o projeto de extensão supracitado. Como público-alvo, foram selecionados alguns estudantes do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFTO - Campus Paraíso do Tocantins. Alguns membros da comunidade e professores também atuaram como participantes da pesquisa.

Em relação ao Projeto de extensão “Narrativas Visuais: a Vida como Obra de Arte”, vale destacar que trata-se de um projeto, coordenado pelo professor Roberto Lima Sales, que procura estabelecer redes de conexões entre a escola e a comunidade, para, assim, trabalhar um conjunto de ações que visam ampliar o ingresso da arte nas comunidades mais carentes. Tal projeto foi implantado como atividade de extensão em março de 2016, tendo como objetivo geral ampliar a aproximação entre estudantes, escola e comunidade para, assim, promover uma prática pedagógica de ensinar e de aprender por meio do diálogo entre gerações, tendo a arte visual, a memória coletiva e o espaço urbano como mediadores.

Esse projeto procurou capacitar, estimular e provocar os jovens participantes

a produzirem obras artísticas que dialogam com suas memórias individuais, com a memória coletiva de sua comunidade, com o espaço urbano e com o cotidiano, ao mesmo tempo em que tentam responder, refletir e materializar plasticamente as seguintes questões: “Quem sou eu?”, “Onde estou?”, “Qual é o meu lugar?”, “Eu o conheço?”, “O que de especial tem em meu lugar e nas memórias de minha comunidade?”, “Como eu percebo meu espaço e minhas memórias?”.

O referido projeto de extensão parte da estratégia pedagógica de apropriar-se de narrativas visuais, enquanto materialidade plástica e recurso capaz de evocar memórias e possibilitar leituras críticas de uma realidade histórica de uma dada comunidade. A proposta do projeto consiste em envolver estudantes com o cotidiano da vida de alguns membros de sua comunidade, de forma a provocar esses jovens a estabelecer uma maior interação e uma significativa troca de saberes e de experiências, para assim, ampliar suas percepções em relação a sua realidade local e de mundo, bem como ampliar suas competências e habilidades em relação à aprendizagem de artes, de história, de geografia, dentre outras disciplinas.

Diante desta perspectiva, a prática educativa desta investigação constituiu-se nas perspectivas do diálogo-problematizador de Paulo Freire (1996, 2011a, 2011b). Enquanto que o estudo da memória parte das fundamentações de Halbwachs (2004), em referência a memória coletiva. Já a relação entre arte, memória e espaço urbano, articulada nessa pesquisa, toma como base teórico-metodológica as perspectivas de Walter Benjamin (1984, 1993a, 1993b) à luz da sua concepção de que a memória constitui-se de um passado atualizado como experiência, tendo a estética e a poética como mediadoras.

2 | ARTE, MEMÓRIA E ESPAÇO À LUZ DAS PERSPECTIVAS FREIRIANA, BENJAMINIANA E HALBWACHSIANA

Para refletir sobre práticas inovadoras de educação numa perspectiva mais libertadora, autônoma e dialógica para o ensino interdisciplinar, buscamos suporte nos estudos de Paulo Freire (1996, 2011a, 2011b), o qual propõe a educação como meio de liberdade em que o professor e o estudante são os autores do processo de ensino e aprendizagem, e não meros sujeitos aptos e programados para reproduzir e consumir.

Nessa ótica, o autor aponta e reforça a necessidade do exercício da cooperação, compartilhamento e autonomia no processo ensino-aprendizagem. Para ele, a educação para o diálogo deve ser impactante para os envolvidos. Assim, é essencial que seja mediada de forma problematizadora. Nesse sentido, é importante destacar que problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade-problema (FREIRE, 2011b. p. 229).

Em suma, Freire (2011a, 2011b) defende uma proposta de pedagogia libertadora que assume o sujeito como protagonista de sua própria história e de sua emancipação, na medida em que a educação torna-se problematizadora ao ponto de romper os

obstáculos que impedem os sujeitos oprimidos de compreenderem sua realidade vivida e de se libertarem. Segundo Freire (2011b), a superação dessa situação se faz pela conscientização histórica do sujeito, o qual torna-se capaz de reconhecer e ampliar sua existência histórica, estabelecendo, dessa forma, uma relação dialógica com o outro e com o mundo.

Em consonância com a perspectiva pedagógica libertadora e problematizadora de Freire (2011a, 2011b), temos as perspectivas de Walter Benjamin (1984, 1993a, 1993b) que propõe o repensar crítico de valores ideológicos de forma a revisitar nossas memórias e resgatar do esquecimento os valores que podem fazer de nossa história outra história capaz de nos levar ao encontro com nossas verdades. Nesse sentido, os fragmentos de memória evocados podem trazer a tona um passado que a história oficial enterrou, para que dessa forma seja celebrado os feitos dos sujeitos oprimidos, em contraposição a glorificação da vitória dos vencedores sobre a tradição dos vencidos. Benjamin (1993a, 1993b) tece essas reflexões ao mesmo tempo em que propõe um novo caminho para a reconstrução da história por meio de uma narrativa “a contrapelo”, do ponto de vista dos vencidos e em oposição a ideologia do vencedor.

Benjamin (1984, 1993a, 1993b) busca outra relação entre passado e presente, que rompe com a história linear. Para isso propõe uma outra interpretação da história em contraposição a leitura contemplativa do passado, para que se possa compreender o passado como um vínculo entre cidadãos que se conectam por gerações, ou seja, um passado que se atualiza como experiência no “agora”, que apresenta-se como memória evocada, uma espécie de palimpsesto no qual se inscreve as marcas de escritas anteriores.

Benjamin (1984, 1993a, 1993b) compreendeu que na época moderna prevalece a ideologia alicerçada pelo capitalismo, a qual instala um processo de individualização do sujeito e quebra das relações interpessoais. Como consequência, a sociedade está perdendo sua capacidade de ensinar valores morais por meio do intercâmbio de experiências. Os indivíduos tornam-se cada vez mais alheios aos seus valores tradicionais, ao ponto de substituí-los por relações comerciais e por bens materiais. E, assim, os cidadãos mais antigos não encontram mais espaços e oportunidades para contar as histórias dos seus feitos e, dessa forma, transmitir seus conselhos, suas experiências e seus ensinamentos às novas gerações.

Diante desta problemática, Benjamin (1984, 1993a, 1993b) adota o espaço urbano como cenário para refletir e apontar caminhos para a recuperação dos sentidos na modernidade. Em sua compreensão, o espaço urbano é o lugar de entrecruzamento entre a fluidez e a rapidez, entre as tradições e as culturas, onde o sujeito pode assumir o protagonismo de sua vida. Para isso, Benjamin concebe a narrativa como um ato de “narrar o tempo”, de forma a explorar um tempo denso e descontínuo de uma historicidade que não pertence ao tempo homogêneo e vazio. E para isso, é imprescindível o intercâmbio entre os tempos e espaços do narrador e seus ouvintes, de modo a entrelaçar vidas a partir de conexões entre passado, presente e futuro.

Benjamin (1993a, 1993b) procura unir o poder da narrativa ao potencial crítico da arte. Ele sugere a politização da arte como forma de contribuir para formação de uma consciência revolucionária e para a elaboração de novas realidades. Este filósofo afirma que a arte pode cristalizar o tempo de forma não-linear e desvinculá-lo do poder do capital para assim confrontar o passado oprimido e ressignificá-lo em um presente inovador e um futuro onde seja possível formar uma sociedade mais humana, solidária e livre.

Vale ressaltar que, com base nas perspectivas de Benjamin (1984, 1993a, 1993b), o projeto de extensão, explorado nessa pesquisa, trabalha com o termo “Narrativas visuais” para expressar as obras artístico-visuais que foram produzidas em autoria coletiva (envolvendo estudantes, professores e membros de sua comunidade). Desse modo, todos os autores das obras artísticas atuaram como protagonistas, criando obras inspiradas nas histórias de vida, nas histórias dos espaços geográficos da cidade, nas percepções e nas interpretações de memórias evocadas por meio de lugares, de fotografias de acervos pessoais e demais objetos de lembranças pessoais. Destaca-se que as produções das narrativas visuais foram fundamentadas pelo método da montagem de Walter Benjamin (1984, 1993a, 1993b), que, segundo o qual, toma-se como base as técnicas de bricolagem das vanguardas artísticas, das primeiras décadas do século XX, para propor uma nova forma de narrar por meio de fragmentos de imagens que transitam entre memórias, realidade e imaginário, justapondo tempos e espaços para produzir novas experiências e percepções críticas da sociedade. Sob esta perspectiva, o tempo pode ser lido por meio de montagens e de imagens não-lineares e não-cronológicas. Neste aspecto, a arte apresenta-se como recurso potente para retermos o tempo e vislumbrarmos modelos alternativos, capazes de romper com a representação progressivo-linear que captura e domina o sujeito na homogeneidade espaço-temporal. Nesse sentido, Didi-Huberman (2007) alerta que:

É, pois, o tempo mesmo que se torna visível na montagem de imagens. Corresponde a cada qual – artista ou sábio, pensador ou poeta – converter tal visibilidade na potência de ver os tempos: um recurso para observar a história, para poder manejar a arqueologia e a crítica política ‘desmontando-a’ para imaginar modelos alternativos (DIDI-HUBERMAN, 2007, p. 7).

Diante do exposto, entende-se que no método da montagem de Benjamin deve prevalecer a coexistência de temporalidades que se traduzem como a correlação de modos de experimentar e viver o mundo.

Em virtude dos fatos até aqui mencionados, percebe-se a importância do papel da memória na construção e na afirmação das identidades coletivas e no poder de influenciar a recuperação de valores tradicionais, morais, humanos e afetivos de uma comunidade. Nesse aspecto, compreende-se a importância de tecermos uma breve reflexão sobre a concepção de memória.

Conforme Halbwachs (2004), pensamos por associação, nossa memória não é

construída individualmente. Em nossa mente funciona uma rede de pensamentos, que interligam as lembranças, que se entrecruzam e que são recuperados de acordo com as ideologias e o entorno social em que o indivíduo está inserido no momento em que precisa recuperar alguma informação. As lembranças, portanto, não são formadas individualmente, visto que é “impossível conceber o problema da evocação e da localização das lembranças se não tomarmos para ponto de aplicação os quadros sociais reais que servem de ponto de referência nesta reconstrução que chamamos de memória” (HALBWACHS, 2004, p. 10). As lembranças de um indivíduo sempre estão ligadas a uma relação com o seu grupo social, não existem fora dele. (HALBWACHS, 2004).

Para Halbwachs (2004), a memória individual seria um ponto de vista sobre a memória coletiva, este ponto de vista varia de acordo com as relações que cada indivíduo estabelece com os outros e com os meios. Somos inspirados por outros indivíduos, por outros grupos, por jornais, revistas, entre outros. Logo, o artista pode apreender sua produção não somente pela escala estética, mas também pela escala social, espacial e histórica, por via de uma autoria coletiva.

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa organizou-se a partir de um estudo exploratório de natureza qualitativa, utilizando o estudo de caso como técnica de pesquisa. Para a coleta de dados definiu-se instrumentos que atendessem ao contexto da pesquisa. Nesse sentido, elegeu-se os seguintes instrumentos: diário de campo e roda de conversa.

Os dados investigados foram obtidos a partir dos enunciados extraídos de interações em oficinas artísticas, em rodas de conversas e em demais práticas da pesquisa de campo. As produções artístico-visuais e as narrativas textuais, orais e visuais por elas evocadas também constituíram-se como fontes para a investigação.

Como público-alvo foram selecionados jovens estudantes, em situações de vulnerabilidade social, que frequentam o ensino médio integrado ao ensino técnico, no IFTO - Campus Paraíso, e alguns cidadãos membros da comunidade. Vale ressaltar que foram atribuídos nomes fictícios aos participantes da pesquisa para preservar suas identidades.

Em relação ao trabalho de campo, avançamos neste estudo motivados pela possibilidade de educar para/pela memória. Com este propósito procurou-se sensibilizar os educandos a estabelecer uma ponte entre a realidade escolar e a comunitária, tornando a arte, a história e a geografia mais próxima de suas realidades, por meio do conhecimento e da valorização da herança cultural e dos saberes locais dos moradores mais velhos. E para que esta ação fosse capaz de “tocar” a memória e passar a vigorar no cotidiano da comunidade escolar foi fundamental a participação ativa de alguns dos cidadãos, em especial os velhos narradores, pioneiros da cidade e guardiões de memórias locais.

Para a análise dessa proposta realizamos uma prática pedagógica de produção, compartilhamento e troca de narrativas imagéticas e orais, que se estruturou na promoção e validação de 12 oficinas, com duração total de 60 horas. Onde, 16 (dezesseis) estudantes foram capacitados em produções fotográficas, em desenhos e em pinturas com ênfase em montagens e bricolagens, bem como em operar o software de edição de imagens Photoshop e Gimp. Além disso, os estudantes também participaram de oficinas teórico-práticas que abordaram a relação entre arte, memória e espaço geográfico, à luz dos principais teóricos desse estudo (Freire, Benjamin e Halbwachs).

Com esta meta, o estudo se organizou nas seguintes etapas: 1 – capacitação dos estudantes participantes e estudos da teoria que fundamentou o experimento pedagógico; 2 – promoção de interações dialógicas entre os estudantes e a sua comunidade no intuito de fortalecer o elo afetivo e buscar desvelar memórias e lembranças individuais e coletivas; 3 – realização de uma oficina para os estudantes no intuito de promover: a sistematização do material coletado, a definição dos temas e das categorias, e o planejamento da produção das narrativas visuais; 4 – participação dos estudantes em estudos e debates via ferramentas virtuais (redes sociais, fóruns e FAQs); 5 – envolvimento dos estudantes e dos narradores colaboradores na elaboração de ideias, de estratégias e da produção coletiva de narrativas visuais, via encontros presenciais ou virtuais; 6 – promoção de oficinas para os estudantes no intuito de realizar a leitura crítica e a ressignificação das obras elaboradas, bem como o compartilhamento e a exposição das obras para a comunidade; 7 – análise de impacto da experiência pedagógica do projeto por parte dos estudantes e dos membros da comunidade envolvidos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise que se segue, escolhemos investigar uma das obras visuais produzidas pelos estudantes/artistas participantes dessa pesquisa. Assim, apresentamos a obra “Contos e causos de uma velha rodoviária”, de autoria de Michael, Naty, Pedro e Ana (2016).



Figura 01 - Narrativa visual “Contos e causos de uma velha rodoviária” (2016)

Fonte: Arte digital e desenhos elaborados pelos autores Michael, Naty, Pedro e Ana.

Fotografia de Cleber Morais

Os referidos autores dessa narrativa visual (figura 01) relatam que a produção dessa obra foi inspirada nas histórias que seus pais e avós contaram sobre suas vivências no espaço-tempo da velha rodoviária. Essa obra visual foi produzida a partir da montagem de recortes de uma fotografia da “Pensão Rodoviária” da cidade de Paraíso do Tocantins - TO (de autoria do fotógrafo, historiador e engenheiro paraísense Cleber Morais, datada do ano de 1975) e de desenhos feitos à mão livre (pelos próprios estudantes/artistas) que foram recortados e colados no plano visual.

Dentre esses desenhos manuais, temos a representação de crianças brincando no entorno da antiga rodoviária e também temos a representação do progresso que foi expressa pela imagem de um emaranhado de prédios modernos que crescem em várias direções e aos poucos vão abafando e consumindo os velhos prédios e suas memórias. Na obra visual, nota-se a imagem dos prédios modernos, logo acima do velho prédio da rodoviária.

Segundo os estudantes/artistas, as imagens das crianças representam alguns dos seus pais e avós, ainda no tempo de suas infâncias. No canto inferior esquerdo da obra, percebe-se a imagem de uma menina sentada sobre suas malas, lendo um livro. Essa é a imagem do tempo de criança de Dona Josefa, mãe de Ana, uma das autoras dessa obra visual. Esta senhora colaborou com várias histórias de suas passagens pela antiga rodoviária, quando acompanhava seu pai em viagens a negócios. Ela nos contou histórias de diversos trabalhadores que embarcavam para outros destinos e deixavam na cidade a sua contribuição para o processo de fundação e construção do município de Paraíso do Tocantins.

Sob outro ângulo, percebe-se a imagem de duas crianças recebendo doces de

um velho senhor. Estas são as representações do tempo de infância de “Seu José”, pai de Michael e de “Seu João”, pai de Pedro. Estes senhores relembram o tempo em que frequentavam a rodoviária com seus pais e ganhavam balinhas e doces do velho senhor proprietário da lanchonete da rodoviária. Enquanto degustavam os doces, “Seu José” e “Seu João” brincavam e ouviam os contos e os causos das pessoas que passavam pela rodoviária. As narrativas de Dona Josefa, de “Seu José” e de “Seu João” transitaram pelas memórias do eu-criança de cada um, e assim, as bagagens de suas experiências foram revisitadas. Como resultado, fragmentos de memórias foram evocados e muitas histórias foram narradas. Histórias de trabalhadores, de pessoas humildes e batalhadoras que muito contribuíram para construir a cidade. Histórias de líderes comunitários que lutaram por condições mais dignas de vida e de trabalho para o seu povo. Porém, alertam esses narradores, “essas histórias de luta e de superação do nosso povo estão na beira do esquecimento” (Dona Josefa, 2016), “muitos, que aqui deixaram o seu legado, foram esquecidos” (Dona Josefa, 2016) e assim, “mais uma vez, a história do povo é enterrada para dar lugar a história dos dominantes” (Seu João, 2016).

Diante dessa breve descrição da narrativa visual “Contos e causos de uma velha rodoviária”, enfatiza-se que todas as obras visuais, produzidas por Ana, Naty, Michel e Pedro, incorporaram as múltiplas vozes do povo de sua comunidade para que, assim, possa ser ecoado as diversas histórias de vida, em meio a dicotomia entre a história dos dominantes e a história dos dominados. Nesse sentido, à luz da perspectiva de Benjamin (1984, 1993a, 1993b) e Freire (2011a, 2011b), seguiu-se na construção de uma outra história, que não se constitui apenas por fatos, mas que se forma também por cidadãos capazes de escrever sua própria história, de contraporem-se à ideologia de seus opressores e de libertarem-se da história contada pelos dominadores.

Nesse sentido, a obra visual “Contos e causos de uma velha rodoviária” é uma amostra de um conjunto de obras visuais (produzidas pelos estudantes) que constituíram-se como narrativas visuais repletas de discursos (contestadores de uma ideologia dominante) que apossam de um mesmo espaço urbano para revelar as diversas histórias e fragmentos de memórias, de tempos e de espaços distintos, que residem em cada sujeito. As muitas “rodoviárias” do imaginário coletivo se concretizaram em narrativas visuais e orais que procuram subverter a lógica capital e globalizante, para assim questionar e colocar em debate a forma como os espaços sociais estão sendo desapropriados dos valores identitários, históricos e culturais.

Em outro aspecto, percebe-se, na obra visual, elementos que nos reportam para uma época em que a primeira rodoviária da cidade constituía-se como um espaço para além de sua função-fim. De forma que a rodoviária é narrada não somente como um lugar de transporte de pessoas, mas também como um lugar de encontros para prostrar, como lugar de entretenimento, de brincadeiras, de aconchego, de sabores e de saberes de uma comunidade. Algumas narrativas orais dos estudantes também manifestam sentimentos de afetividade e de pertencimento para com o lugar e o seu

povo, a saber:

A velha rodoviária de Paraíso sempre fez parte das histórias de minha família e do meu povo. Eles contam histórias de uma rodoviária que funcionava também como um ponto de encontro dos moradores da comunidade. Lá, também era o ponto para tomar um cafezinho, bater papo, comer um 'pastelzinho da rodoviária' e contar os feitos do meu povo. (Estudante Michael, 2016).

Pela velha rodoviária passaram muitas histórias de muitos trabalhadores que construíram essa cidade e educaram muitos jovens. Assim como a velha rodoviária, muitas dessas histórias dos feitos do nosso povo foram demolidas [...] resta a nossas memórias a missão de desenterrá-las. (Estudante Naty, 2016).

Hoje em dia meu pai ainda me conta muitas histórias de sua passagem pela velha rodoviária. Ele relembra de muitas histórias de um povo trabalhador e lutador, que ergueu esta cidade [...] mas essas histórias não foram registradas em livros, nem em arquivos públicos, elas estão parcialmente escritas somente nas lembranças do meu pai e de alguns outros. (Estudante Pedro, 2016).

Nesse sentido, ressalta-se que grande parte das memórias e das histórias da antiga rodoviária, foram evocadas por meio das lembranças do tempo de infância, lembranças estas que se constituíram num trabalho de autoria coletiva que se processou na interação dialógica, na troca de narrativas e no entrelaçamento de sentidos. Neste processo, pensamentos são conectados, lembranças são relacionadas e recuperadas de acordo com o contexto e com a interação interpessoal, e assim percebemos que as lembranças não são formadas individualmente, dependem da interação com lembranças alheias (HALBWACHS, 2004). É neste sentido que a imagem, enquanto instância de uma interação social, “revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica”. (LE GOOF, 2003, p. 466).

Percebe-se que por meio da obra visual, cada um dos seus autores questiona sua própria existência em meio à cidade que, cada dia mais, passa a adquirir uma dinâmica em que a relação tempo/espço estreita as distâncias e acelera e pressiona a vida contemporânea. A obra visual, enquanto narrativa, causa ruídos no percurso que a cidade traça para o futuro, ao questionar a existência humana e a qualidade de vida, em favor de uma vivência sensível. A obra converte-se em uma poética e narrativa espaço-visual que procura dar um novo significado as histórias do povo e a lugares que, atualmente, não existem mais em sua forma material/física, mas ainda existem na memória coletiva de uma comunidade e passam a ser evocados, percebidos e materializados, oral e plasticamente, como novos/espços ainda repleto de mistérios/novidades.

É como nos diz Naty (2016), “assim como a velha rodoviária, muitas dessas histórias dos feitos do nosso povo foram demolidas [...] resta a nossas memórias a missão de desenterrá-las”. As reflexões de Benjamin ecoam na voz dessa estudante, quando expressa uma nova forma de reconstruir a história em que a dominação da vida atual seja desmascarada e revelada, desconstruindo, assim, a imagem de um tempo engessado e combatendo a visão da história dos opressores.

Sob a ótica benjaminiana e freiriana, os jovens procuraram narrar, desenhar e

reescrever fragmentos de histórias de um passado que foi atualizado no momento presente sob uma espiral da libertação de esperanças oprimidas do presente-passado. Consequentemente, essa atitude e ação gerou uma prática histórica que despertou percepções da realidade, do poder dos vencedores na sociedade e das possibilidades de superar essa realidade por meio de uma consciência histórica (FREIRE, 2011a, 2011b) e revolucionária (BENJAMIN, 1993a), que se molda em meio a construção social da memória (HALBWACHS, 2004) e a emancipação do sujeito, enquanto protagonista da transformação de si próprio e do mundo.

Portanto, evidencia-se a relevância de um processo ensino-aprendizagem que se faz contextualizado e interdisciplinar, em meio à autoria coletiva dos seus protagonistas (estudantes, professores e comunidade), os quais incorporaram na obra de arte e no espaço urbano os seus múltiplos olhares e significados que procuraram celebrar a sensibilidade da memória tal como ela se encontra, como um mosaico, ou um texto escrito por muitos autores, no qual diferentes sentidos, lembranças e vivências tem o seu espaço e a sua importância.

5 | CONCLUSÃO

Nesse estudo, constatou-se que os sujeitos participantes desse projeto de extensão adquiriram competências no sentido de serem capazes de se apropriarem dos conhecimentos artísticos, geográficos, históricos, linguísticos, dentre outros, para assim articulá-los em prol de aprender e ensinar criticamente, vinculando o passado no novo.

Nesse sentido, os resultados que estão sendo adquiridos no projeto de extensão supra analisado alimentam a esperança de que é possível que a arte visual, a memória e o espaço geográfico se façam presentes nas estratégias educacionais e interdisciplinares, dialogando com os saberes formais e informais que permeiam a escola e a comunidade.

A experiência pedagógica desse projeto de extensão despertou múltiplas vozes, que ecoaram e formaram uma polifonia poética e mnemônica capaz de ressignificar o velho no novo, um passado atualizado como experiência, que se revela não como monumentalização do tempo, mas como revitalização e humanização da memória de sujeitos, oriundos de uma comunidade carente, que, aos poucos, estão tornando-se capazes de (re)escrever uma nova história. São vozes que narram histórias nunca antes relatadas de um povo carente de recursos financeiros, mas rico em saberes da experiência e dignos de reconhecimento social.

As imagens representadas na obra “Contos e causos de uma velha rodoviária” (e nas demais obras produzidas neste experimento) evidenciam o conhecimento, o significado e as marcas de uma cidade, de lugares de memória e de um povo paraisense com suas peculiaridades próprias, com imagens pretéritas próprias (de um tempo lento e não-linear). Eis uma produção de arte que se reinventa como obra que

narra e é narrada, que se hibridiza na relação entre arte e vida, entre arte e cotidiano, entre imagem e tempo, entre tempo e espaço, formando, assim, uma “imagem cristal” onde coabitam temporalidades que se traduzem como a coexistência de modos de experimentar e viver o mundo.

Portanto, impulsionamos modos contemporâneos de narrar, ao ponto de desestabilizar sentidos já construídos. Numa perspectiva benjaminiana, faz-se necessário formar um narrador adaptado a estas novas configurações da sociedade contemporânea, de forma que este seja capaz de se apropriar do seu conhecimento, de suas experiências e de suas habilidades artísticas e técnicas, fazendo uso das linguagens e tecnologias midiáticas que lhe são oferecidas, para produzir, sistematizar e tornar pública, narrativas, carregadas de experiências, saberes, tradições e rituais de nossa cultura, reafirmando, dessa forma, as memórias produtoras de identificação histórica, social e cultural.

Em suma, evidenciou-se novos caminhos metodológicos que podem contribuir para uma educação interdisciplinar para/pela memória que se constitua em meio a uma ação na comunidade, essencialmente artística, geográfica, histórica, cultural e humana e que se destaque como desveladora dos espaços e das tramas sociais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras escolhidas I: magia e técnica; arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993a.

_____. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1993b.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Storia dell'arte e anacronismo delle immagini**. Torino: Bollati Boringhieri, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática para a liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011b.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 2003.

NORA, Pierre. Entre a Memória e a História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 2003. p. 7-28.

SEPÚLVEDA, Myrian dos Santos. **Memória coletiva teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

FORMAÇÃO HUMANA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: TRAÇOS DE UMA RELAÇÃO QUE DESAFIA O PROFISSIONAL PROFESSOR

José Robério de Sousa Almeida

Universidade Federal Rural do Semiárido,
Programa de Pós-graduação em Ecologia e
Conservação, Mossoró-RN

Maria Elizomar de Almeida e Silva Sousa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
Pós-graduação em Educação, Mossoró-RN

Lia Hebe Gonçalves de Lima Oliveira

Secretaria de Educação, Escola de Ensino Médio
Manoel de Castro Filho, Quixeré-Ceará

Maria Josenir da Silva Nascimento

Secretaria de Educação, Escola de Ensino Médio
Manoel de Castro Filho, Quixeré-Ceará

RESUMO: Aborda a Violência nas Escolas como elemento contrário ao processo de Formação Contínua dos Professores e à Formação Humana dos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Objetiva refletir sobre a(s) percepção(ões) que os professores da Educação Básica do Município de Quixeré-Ce-Br têm da Formação Humana e da Violência nas Escolas, bem como da relação que se estabelece entre elas. Consiste numa pesquisa exploratória, na qual se utilizou como ferramenta de coleta de dados a entrevista com professores de diferentes escolas da sede do município de Quixeré-Ceará. Os principais achados apontam para uma carência conceitual dos termos Formação Humana e

Violência, apesar dos professores direcionarem suas opiniões do senso comum para próximo do conceito científico. Revela-se carência na formação inicial e continuada dos profissionais acerca da temática investigada. Considera-se a necessidade da inclusão, diante da carência observada, da temática Violência e Formação Humana no processo de formação contínua dos profissionais do magistério.

PALAVRAS-CHAVE: Formação humana; Violência nas escolas; Formação docente; Desenvolvimento humano.

HUMAN TRAINING AND VIOLENCE IN SCHOOLS: TRAITS OF A RELATIONSHIP THAT CHALLENGE THE PROFESSIONAL TEACHER

ABSTRACT: It addresses Violence in Schools as an element contrary to the process of Continuous Training of Teachers and to the Human Formation of the subjects involved in the teaching and learning process. It aims to reflect on the perception (s) that the teachers of the Basic Education of the Municipality of Quixeré-Ce-Br have of the Human Formation and of Violence in Schools, as well as of the relation established between them. It consists of an exploratory research, in which the interview with teachers from different schools of the municipality of Quixeré-Ceará was used as a

data collection tool. The main findings point to a conceptual lack of the terms Human Formation and Violence, although teachers direct their opinions from common sense to close to the scientific concept. There is a lack in the initial and continuous training of professionals about the research topic. It is considered necessary to include, in the face of the observed deficiency, the theme Violence and Human Formation in the process of continuous training of teachers.

KEYWORDS: Human Formation; Violence in Schools, Teacher Training, Human Development.

1 | INTRODUÇÃO

A formação docente (TARDIF, 2000) é tema atual de debate e reflexão com fins ao desenvolvimento de uma profissionalização da carreira do magistério. Entre os pontos de debate incluem-se uma variedade de tópicos que, por si, configuram a complexidade da temática supra posta. Entre esses pontos pode-se citar o currículo dos cursos de formação e o de atuação docente. Pode-se questionar o que e como está ocorrendo a formação e/ou o que e como se concretiza a ação docente no âmbito da Educação Básica, considerando esta como consequência direta da formação inicial.

O professor da Educação Básica depara-se cotidianamente e, cada vez mais, com novas experiências que, por sua vez, sendo ímpares, não foram previstas em seu processo de formação inicial. Nasce, assim, a necessidade de uma formação contínua que se baseia na realidade prática da ação docente. O professor como ‘profissional’ da Educação é o ser que vive e reflete sobre as experiências que sua prática lhe permite viver.

No mundo globalizado (DE FRANCO, 2003), onde o local vira global ao mesmo tempo em que o que é global alcança os espaços locais, não se pode mais conceber comunidades isoladas do resto do mundo. Tudo está conectado e uma ação num espaço específico pode gerar reação no mais inesperado e longínquo espaço imaginável. Percebe-se, dessa maneira, que a formação contínua permite ao professor em exercício continuar aprendendo sobre, com e na sua própria prática para lograr objetivos amplos como sua própria formação pessoal e profissional e a de seus alunos.

É uma busca constante pela Formação Humana, entendida como a formação integral do ser em todos os aspectos de sua vida. Em Lima (2007) compreendemos que

humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências. Processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a preservação da saúde, para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita (LIMA, 2007, p. 18).

A Formação Humana abrange, portanto, aspectos biológicos, sociais, históricos, políticos que confluem e interferem na vida humana e a escola, como organização educativa assume o objetivo de levar seus integrantes a “aprender determinados conhecimentos e dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem a aprendizagem” (LIMA, 2007, p. 19). Nesse sentido a escola se consolida como espaço e o currículo como instrumento de formação humana (LIMA, 2007).

Em Morin (2003) entende-se que

A humanidade é uma entidade planetária e biosférica. O ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se dela pela cultura, pensamento e consciência. Tudo isso nos coloca diante do caráter duplo e complexo do que é humano: a humanidade não se reduz absolutamente à animalidade, mas, sem animalidade, não há humanidade (MORIN, 2003, p. 40).

Para Nóvoa (1992) o desafio da formação contínua dos professores não se situa numa reciclagem dos mesmos, mas também na qualificação dos profissionais para o desempenho de novas funções. Estas funções podem ser administrativas, de gestão, orientação escolar, mas também pode-se incluir novas temáticas que, antes pareciam alheias ao espaço escolar, porém na atualidade se erigem como indispensáveis de serem refletidas no exercício da docência: as políticas públicas, a gestão democrática, a inclusão, a violência...

Nóvoa (2010) apresentando a necessidade de um perfil para o bom professor na atualidade mostra o compromisso social do profissional, o que o obriga a ir além da escola, comunicar com o público, com a comunidade sobre os princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural. Há a necessidade de ultrapassar fronteiras e buscar compreender a nova ordem e os problemas internos e externos à escola que interferem no seu funcionamento e rendimento. Entre esses problemas pode-se citar a Violência.

Considere-se a Violência como antagônica à Formação Humana, posto que atenta contra os valores sociais do bem-estar e do respeito ao outro. Em busca de uma conceituação para o termo e sua presença nas escolas realizou-se uma visita a literatura.

A recente história política do Brasil, protagonizada pelos intelectuais que trabalhavam nas universidades e organizações não-governamentais trouxeram à tona o tema da violência na discussão pública (ZALUAR, 2002). Para Xavier (2008) a conspicuidade da violência, que se expressa tanto em nível internacional, com conflitos armados, indústria bélica e terrorismo, como a nível nacional e comunitário, marca a época que vivemos. Buscar compreender essa realidade chocante que impacta o cotidiano de jovens é urgente e necessário (XAVIER, 2002).

Shilling (2004) diz que

esse tema informa a fala das pessoas no cotidiano, aparece de modo espetacular na mídia, permeia os discursos políticos, provoca ações de políticas públicas, produz pesquisas, debates. A sensação é de que a violência tomou conta do mundo (SHILLING, 2004, p. 8).

Em Abramovay *et. al.* (2005) percebe-se a multiplicidade de formas assumidas pela violência. Uma abundância que se manifesta numa variedade de períodos históricos e culturas, gerando por sua vez diferentes compreensões sobre o tema. Assim, violência é entendida como um conceito relativo, o qual depende do momento histórico no qual ele é estudado e, conseqüentemente, é um conceito mutável. Pode sofrer câmbios de sentido, pois nomeia práticas de diferentes formas de sociabilidade em dado contexto sociocultural (ABRAMOVAY *et. al.*, 2005).

Shilling (2004) defende a multidimensionalidade e complexidade do conceito de violência, que se expande em muitas direções e exige uma abordagem também complexa para que se possa dar conta desse objeto.

Wieviorka (1997) explicita que a violência muda de um período a outro e que as recentes transformações sociais foram tão marcantes que justificam compreender a atualidade como uma nova era e, portanto, exige considerar um novo paradigma da violência que caracterizaria o mundo contemporâneo.

Os significados da violência foram renovados profundamente nas suas expressões mais concretas. Enfim, a violência praticada nos dias atuais é distinta de outrora, deve ser encarada de uma forma diferente da que habitualmente é. “A idéia de um novo paradigma é, portanto, comportada pelo exame das mudanças que remetem aos significados, às percepções e aos modos de abordagem da violência” (WIEVIORKA, 1997, p. 14).

Shilling (2004) reforça essa diversidade defendendo a existência de “violências diversas implicando atores diversos” que se manifestam de formas diversas como a violência física, psicológica, emocional, simbólica, exigindo, portanto, respostas diversas e sem desconsiderar que em qualquer das situações existem agressores e vítimas (SHILLING, 2004, p. 35).

A dificuldade de definição da violência também pode ser percebida em Xavier (2008) e sua necessidade de resignificação segundo tempos, lugares, relações e percepções em Abramovay *et. al.* (2005).

Tavares dos Santos (1993, p. 133) evidencia a necessidade de “superar concepções soberanas do poder e da economia, para dar conta da microfísica da violência”, não bastando remeter à economia ou à política. Alerta para

dirigir o olhar sociológico para os modos pelos quais o corpo passa a ser levado em conta nos dispositivos disciplinares da sociedade: nas prisões, nas casernas, nas escolas, nos asilos, nos programas de colonização. Até mesmo nos espaços infinitesimais da vida cotidiana, por onde a violência se exerce de modo polivalente. (TAVARES DOS SANTOS, 1993, p. 133-134).

Segundo Abramovay *et. al.* (2005) o ganho civilizatório no plano dos direitos humanos permite incluir os preconceitos derivados de questões de gênero, raça, geração e classe etc., bem como suas manifestações, como violências.

No mesmo sentido, Tavares dos Santos (1993) diz que a fabricação de uma teia de exclusões é resultado de uma prática de violência inserida numa rede de dominações que incluem questões de gênero, classe, etnia, categoria social, ou a violência simbólica.

Complexo, pragmático, presente, relativo... o termo violência gera um debate sobre sua conceituação. Para Abramovay *et. al.* (2005) existem elementos comuns que ajudam a delimitar o tema:

a noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (classe ou categoria social, gênero ou etnia), violação de direitos humanos e sentidos para os vitimados, sendo portanto básico privilegiar no conceito de violência tanto princípios civilizatórios sobre direitos – já que muitas vezes os destituídos desses não têm condições objetivas ou parâmetros para se reconhecerem como vítimas – quanto o percebido, o sentido, o assumido como sofrimento, dor ou dano. O “objetificado” nas violências tanto podem ser direitos materiais quanto culturais e simbólicos, sendo que a violência é um tipo de relação social (ABRAMOVAY *et. al.*, 2005, p. 56).

De acordo com Tavares dos Santos (1993)

Poderíamos considerar a violência como um dispositivo poder-saber, uma prática disciplinar que produz um dano social, atuando sobre espaços abertos, que se instaura com uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. (TAVARES DOS SANTOS, p. 140-141).

A temática da violência pode ser compreendida a partir do seu reconhecimento como objeto complexo e multicausal. Ela envolve uma dimensão estrutural e outra cultural, as quais exigem-se mutuamente por estarem intimamente articuladas. A violência não se resume a questões de desigualdade social, criminalidade, crises do Estado ou de suas políticas, etc. (CANDAUI, 1999).

Para Zaluar (2002) há na literatura várias formas de justificar a existência da violência, entre elas, destacam-se:

1. A pobreza como causa da criminalidade;
2. A desigualdade social como explicação da violência;
3. A cultura da violência existe e cresce;
4. Contam-se os mortos e os danos para avaliar o crescimento da violência;
5. Traficantes que nasceram nas favelas são vítimas, mais do que responsáveis, pelo tráfico no Brasil;

6. A segurança pública não pode ser a preocupação central dos que atentam para a consolidação da democracia no país.

Estas afirmações que, muitas vezes, são reproduzidas sem reflexão sobre o que realmente significam são, para Zaluar (2002), fontes de crítica.

Em Arendt (2004) vê-se que a suspeita de que há condições para que se promovam mudanças e estas não são promovidas é que surgirá o ódio. Este, por sua vez, funciona como a base onde se constroem os atos violentos.

A violência não é privilégio desta ou daquela sociedade. Ela não pode ser encapsulada, não se refere aos critérios nem às regras de uma ou outra civilização. Ela é presente (ZALUAR, 2002).

Clastres (2004) explica que a sociedade é representada como uma organização hierárquica, onde um chefe, rei ou déspota ocupa a função de comando, colocando-se como “um exterior à sociedade”. É necessária a presença de senhores e súditos, dominantes e dominados para que um aglomerado de pessoas seja considerado sociedade.

Não se pode resumir o fato social – violência – a números. A avaliação da violência vai além da contagem de mortos e feridos, contabilizados em hospitais e delegacias. Os sofrimentos psíquicos e morais, suas vítimas e os envolvidos com eles são, muitas vezes, invisíveis. São diferentes dos danos físicos, mas que perduram como momentos traumáticos (ZALUAR, 2002). Abramovay *et. al.* (2005) explicita que “o que um olhar estrangeiro não concebe como aflição, pode ser sentido como tal por quem é alvo de um determinado ato ou prática” (ABRAMOVAY *et. al.*, 2005, p.54).

Para Shilling (2004) é possível problematizar a afirmação sobre o crescimento da violência, se há realmente incremento da violência, argumentando sobre a escassez de trabalhos sobre a temática. Questiona como saber se houve aumento da violência sem parâmetros e/ou referenciais que seriam fornecidos por estudos anteriores. Acrescenta ainda sobre o olhar amedrontado que lançamos sobre a violência.

A realidade social torna as crianças do meio violento, vítimas. Mas, não se pode negar aos traficantes das favelas a sua responsabilidade sobre o tráfico persistir no seu meio. Ele é vítima, mas também é agressor (ZALUAR, 2002). Para Abramovay *et. al.* (2005) a estrutura e o modo de organização da sociedade estimulam a perpetuação, propagação da violência.

Violência é, segundo Salles *et. al.* (2008),

conceituada como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. A violência pode se manifestar por signos ou por símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica. Os atos agressivos implicam em condutas ou comportamentos de dano, de menosprezo, de desdém, de ataques à integridade física social, simbólica, psicológica ou patrimonial do outro (SALLES, 2008, p. 16).

Arendt (2004) define o poder como uma habilidade humana de agir em uníssono, de comum acordo. O poder não é propriedade individual, mas propriedade coletiva. Neste sentido, os chefes das sociedades primitivas (CLASTRES, 2004) teriam o poder, pois representavam o grupo. Arendt (2004) explica que, enquanto o grupo estiver unido, o poder existe.

Debarbieux (2002) compreende a violência escolar como tema complexo que, sendo consequência de causas endógenas e exógenas, deve ser analisada macro e microssociologicamente. Mostra a importância da mobilização nessa área. Da mesma forma, Candau (1999) enfatiza que a relação entre violência social e escolar não pode ser vista de modo mecanicista e simplista.

Pode-se perceber que a violência social e a escolar não podem ser dissociadas. Existe, portanto, uma teia que enreda problemáticas sociais como o desemprego, miséria, corrupção, exclusão, concentração de renda e poder, autoritarismo, desigualdade com a violência escolar (CANDAU, 1999).

A violência, em Shilling (2004) é vista como capaz de causar um silenciamento em suas vítimas. A escola, como um dos espaços onde há violência, seria um local de silenciamento cultural, de colonização e apagamento do outro, onde ela ocorre de forma naturalizada ou invisível.

Diante do explícito percebe-se a problemática da violência no âmbito escolar e a necessidade da temática ser incluída nas discussões sobre o processo de Formação Docente, especificamente na formação continuada, já que é uma realidade atual que contrasta com os objetivos de Formação Humana integral dos estudantes da Educação Básica.

Este trabalho parte de uma questão inicial: Qual(is) a(s) percepção(ões) que os professores da Educação Básica do Município de Quixeré-Ce-Br têm da Formação Humana e da Violência nas Escolas, bem como a relação entre ambas? E objetiva refletir sobre a(s) percepção(ões) que os professores da Educação Básica do Município de Quixeré-Ce-Br têm da Formação Humana e da Violência nas Escolas, bem como da relação que se estabelece entre elas.

2 | METODOLOGIA

Optou-se por uma pesquisa etnográfica, qualitativa, exploratória, fenomenológica, por meio de entrevista com professores da Educação Básica da sede do município de Quixeré-Ce no mês de janeiro de 2014.

A sede do município conta com quatro escolas. Duas delas são mantidas pela Prefeitura Municipal de Quixeré, sendo classificadas como de Rede Pública Municipal. Outra escola, também da Rede Pública, é mantida pelo Governo do Estado do Ceará. A última pertence a uma rede filantrópica de escolas que atua em todo o país. Além dessas, existem outras três escolas particulares de menor abrangência em termos de

número de alunos que atende. As últimas não fizeram parte da amostra.

Foram informantes durante a coleta de dados três professores, um da escola da rede estadual, um da escola filantrópica e o terceiro da escola municipal com maior número de alunos. A coleta foi feita por entrevista estruturada.

Para a seleção dos informantes Vargas (2005) explica que numa investigação qualitativa o número de informantes não é relevante. A profundidade do estudo será determinada pela seleção dos informantes e de que maneira se obtém as informações.

Para Pérez Serrano (1998) a linha etnográfica, antropológica, interessa-se mais em modelos socioculturais da conduta do que na quantificação dos feitos humanos. Defende a descrição e análise qualitativa frente à quantificação. Valoriza, além do número e freqüências, a descrição do modelo de conduta ou as variadas formas de manifestação desse modelo. Refletir a cultura mais que simplesmente medir, esclarece-se melhor em aspectos qualitativos, as condutas dos atores observados (Pérez Serrano, 1998).

Vargas (2005) explica que objetivo da fenomenologia é compreender as habilidades, prática e experiências cotidianas, articulando as semelhanças e diferenças que os seres humanos constroem nos significados, compromissos, práticas, habilidades e experiências.

Compreende-se, segundo Vargas (2005, p. 88) o paradigma qualitativo de investigação, já denominado naturalista, fenomenológico e hermenêutico, como uma reação à hegemonia do paradigma positivista. Seu enfoque é holístico, valendo perceber o todo e tratando de compreender o que gera as reações humanas no próprio contexto onde elas se expressam.

A investigação é do tipo exploratória que, segundo Vargas (2005), tem por objetivo familiarizar o investigador com o objeto investigado, pois este é, geralmente, escassamente estudado ou nunca abordado antes. São, portanto, investigações que dão o ponto de partida para estudos posteriores mais profundos.

Pérez Serrano (1998) destaca a fase de coleta de dados, recomendando que há que se valer de fontes diversas. Diz que interessa conhecer as realidades em suas dimensões reais e temporais, em seu contexto social. Destaca como principais técnicas investigação para um enfoque qualitativo a observação participante, a entrevista, entre outras.

Para coleta de dados foi realizada um entrevista estruturada com três professores, um de cada escola investigada, na qual se perguntava o conceito de Formação Humana, de Violência e sua visão sobre como se manifesta Violência nas escolas, quem são os principais autores e vítimas, o principal tipo, além da relação entre a Violência e a Formação Humana.

As respostas dos sujeitos informantes foram escritas e analisadas cuidadosamente a fim de identificar as percepções dos mesmos, aquelas que estavam explícitas em suas respostas, bem como as implícitas, percebidas pela comparação e contrastação entre as respostas das diferentes questões e diferentes sujeitos.

3 | RESULTADOS

Os resultados a seguir apresentados constituem um levantamento inicial da problemática da violência nas escolas como elemento contrário à formação humana dos alunos, professores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo. Não encerram nem traduzem toda a complexidade que a formação docente e humana ou a violência suscita.

Perguntou-se aos professores, num sentido de problematização inicial do tema, que idéia, conceito ou percepção tinham acerca da Formação Humana e da Violência. Os professores investigados são representantes das três maiores escolas da sede do município de Quixeré-Ce (Rede estadual, Rede municipal, Rede filantrópica) e tem formações em diferentes áreas, sendo um de Português, um de Física e um de Química, todos com licenciatura.

Questionados sobre o conhecimento, contato, estudo ou debate sobre Formação Humana dois professores afirmaram nunca ter ouvido falar a expressão, enquanto que um deles disse ter estudado na graduação. Porém, numa questão seguinte sobre trabalhar a Formação Humana de seus alunos todos responderam sim.

Há, inicialmente, a percepção de uma forte incoerência entre as respostas dos professores uma vez que para se desenvolver uma estratégia de trabalho em defesa de algo seria necessário um mínimo de conhecimento do tema e, quando se afirma não ter tido conhecimento do assunto, pode-se perguntar, como fazem para trabalhar no outro o que não conhecem para si?

Lima (2007) mostra que a escola “cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade” (p.17) e, para realizá-lo é necessário que o professor, profissional responsável por essa tarefa em linha de frente, precisa primeiro adquirir os conhecimentos para posteriormente socializá-lo.

Na expectativa de entender como a incoerência anteriormente percebida foi gerada pediu-se aos entrevistados que elaborassem um conceito, pessoal, de Formação Humana. A resposta de todos apontam para o objetivo do que crêem ser a expressão. Todos os professores, a seu modo, conceituam a Formação Humana como meio para o ajustamento social do indivíduo. Para ilustrar esta afirmação as falas dos professores:

“Tudo o que contribui de forma positiva para a vivência no meio social. Conjunto de aprendizagens adquiridas e compartilhadas” (Professor A).

“(...) deve ser algo relacionado a uma formação do indivíduo, focando na humanidade do mesmo. Nos aspectos voltados ao ser como um cidadão que respeita o outro (...)” (Professor B)

“Acredito que formação humana seja um meio de orientar e formar as pessoas sobre os seus direitos, deveres e valores como cidadão” (Professor C).

Percebe-se o tom de dúvida na fala do Professor B quando diz “deve ser” e as respostas curtas sem maiores condições de argumentação dos demais revelam uma prática sem consistência teórica.

Sobre o conceito de Violência os professores manifestaram opiniões muito semelhantes, afirmando que se trata de tudo que fere o outro, seja física, verbal ou psicologicamente. Os Professores B e C classificaram a violência em Física e Verbal, enquanto o Professor A acrescentou a violência psicológica na classificação. Percebe-se certa familiaridade dos professores com a temática, coerência em suas definições e interesse pelo assunto.

Em Arellano (2007) compreende-se que não se pode entender a violência somente como atos de agressão física, mas tudo aquilo que impeça o desenvolvimento no campo psíquico, moral e físico de um homem em busca de auto-realização. Da mesma forma “a violência é compreendida além da violência física (a violência em si) e é vista psicológica ou moral, como danos à pessoa ou à sua extensão – família, vizinhança, bens” em Shilling (2004, p. 38).

Ao serem perguntados sobre a existência de violência na escola a unânime resposta que sim, com uma ênfase dada pelo Professor B que sim, e muita, revelam a percepção do problema no cotidiano das escolas. É importante ressaltar que o município investigado é considerado pequeno, sua sede tem cerca de 10 mil habitantes, fazendo crer que a violência se expandiu além dos grandes centros urbanos e adentrou as escolas de todos os espaços com força.

A pesquisa feita por Abramovay e Rua (2002) em capitais do Brasil descrevem o quadro da violência nas escolas brasileiras dos centros urbanos, porém é necessário perceber a presença da violência nas pequenas cidades e incluir esse tema na agenda de debate e reflexão da Educação.

Sobre os principais autores da violência escolar, dois professores (B e C) citam os alunos, enquanto que o Professor A opina que todos os sujeitos da organização escolar são autores de atos violentos na escola.

O mesmo se observa com relação às principais vítimas. Os professores B e C apontam todos os sujeitos como vítimas dos alunos e o Professor A afirma que todos são autores e todos são vítimas.

Segundo Shilling (2004) pensar as relações de poder externas, que contornam as escolas, além de ver como elas são traduzidas no seu cotidiano é central para que se possa dar conta da tarefa de educar. Ressalta ainda a importância de não reduzir a escola apenas à posição de vítima, posto que possui sua própria cota de violência e, por vezes, é algoz.

A escola é palco do estabelecimento de relações de poder que, por si, geram, insatisfações entre os sujeitos e podem culminar em atos violentos. A escola é vítima do poder externo e, em seu interior, há poderes em constantes conflitos. Pode ser a relação diretor-professor, professor-aluno, aluno-aluno ... todas elas passíveis de discordâncias e exigências por uma das partes, levando a outra parte a se sentir

diminuída, humilhada, vítima de violência.

Perguntou-se ainda sobre o principal tipo de violência praticada na escola, ao que os professores responderam ser a violência verbal. Acrescentaram ainda que são os alunos que a praticam contra eles mesmos e, por vezes, contra professores e núcleo gestor.

Abramovay e Rua (2002) mostram o conceito de incivilidade como “delitos contra objetos e propriedades, como estragos em caixas de correspondência, quebra de portas e vidraças, danificação das instalações elétricas, elevadores, móveis e equipamentos, prédios e veículos” (Abramovay e Rua, 2002, p. 74).

O termo incivildades, para Abramovay e Rua (2002) é, como o termo violência, ambíguo, “não considerado por alguns autores como violência, e mais referido como agressividade ou padrões de educação contrários às normas de convivência e respeito para com o outro” (Abramovay e Rua, 2002, p. 74).

Os professores investigados não atribuem essas formas comportamentais dos alunos como formas de violência, o que denuncia a limitação da definição que fazem do termo.

Questionados sobre que relação percebem entre Formação Humana e Violência os professores revelam:

Quando os valores são bem trabalhados e se tem uma boa estrutura familiar, as pessoas conseguem respeitar as diferenças e entender os limites dos outros. Se a criança ou o adolescente vive em meio a uma família de conflitos, fica difícil ela saber respeitar e aceitar as determinadas regras (Professor A);

Acredito que se existisse a prática de se debater temas sobre o assunto, de uma forma que chamasse a atenção do aluno, algo poderia ser mudado na mentalidade de muitos (Professor B);

Existe uma forte relação, pois a formação humana ensina justamente como se comportar de maneira correta, dando total ênfase aos valores humanos (Professor C)

São percepções de uma realidade carente de mudança, de defesa dos valores, de ação dos professores acerca da reflexão e movimento em busca de soluções frente à violência escolar e, por consequência, à violência social. Percebe-se a estreita relação entre a necessidade de formação integral do indivíduo-cidadão como ser complexo. Defesa dos valores humanos resumem a carência sentida por esses professores no trato cotidiano de suas atividades docentes.

Por fim, para exemplificar a vivência da violência nas escolas pediu-se que contassem um fato vivido ou presenciado pelo professor que retrate o problema no loco de sua prática. A seguir transcreve-se e discute-se a partir das narrativas:

Um aluno da turma de 6 anos queria sair da sala como de costume (pois sempre passava o horário quase todo fora de sala), a professora resolveu que naquele dia não deixaria que ele ficasse perturbando o sossego das outras salas, evitando sua saída, revoltado com a situação o garoto começou a chutar a porta da sala, vendo que a professora não se importava começou a bater nos colegas, a professora

foi ao encontro para levá-lo de volta a sua cadeira, ele (a criança) correu e pegou um estilete que estava no meio das coisas da professora para tentar furá-la (a professora), porém esse encontrava-se travado e ele(o aluno) por ser pequeno não soube como abrir, nesse momento a professora segurou-o pelos ombros tentando sentá-lo, porém o aluno soltou-se e agarrou uma cadeirinha para jogar na professora, nesse instante o núcleo gestor chegou e levou a criança para deixá-la em casa. Dentro de poucos instantes a mãe do aluno chegou aos berros na escola para se entender com a professora, esmurrou a porta da sala e gritou desafiando a mesma a sair da sala e ir se entender com ela ali fora.

Percebemos nesse caso a falta de estrutura dessa senhora, a forma que o filho se comportou na sala percebemos que é apenas o reflexo do que ele vive em casa. Sem nem mesmo antes conversar com a professora para saber o que tinha havido, acreditou no que o filho havia contado em casa, sem ouvir o outro lado da história. Houve aí violência verbal e psicológica, não houve a física porque a professora não abriu a porta, depois disso a professora pediu licença prêmio e vencido o prazo, pediu a licença sem remuneração (Professor A).

O Professor A denuncia em seu caso a desestruturação familiar, a insegurança das escolas, o desrespeito dos alunos para com os professores, a falta de cooperação entre família e escola, a evasão docente ... fatos que caracterizam a escola da atualidade e temas dignos de ser postos em pauta quando se trata de pesquisa sobre a compreensão das tramas que se estabelecem no meio de educação formal.

Além das danificações propositais dos bens materiais que constituem as principais incivildades, Abramovay e Rua (2002) explicam que as incivildades também podem ser cometidas contra pessoas e se expressam na forma de intimidações físicas (empurrões, escarros) e verbais (injúrias, xingamentos e ameaças). E isto também se pode perceber no caso do Professor B:

Foi comigo mesmo. Um aluno por conta de uma nota abaixo que a que ele pretendia (totalmente incoerentemente), reclamou com palavras de baixo cunho a minha pessoa, sobre o porquê da mesma. O mesmo, inclusive ameaçou no momento, que iria fazer um grande mal a minha pessoa. Chamei o mesmo para uma conversa informal, e conseguimos resolver que aquele caminho não seria o mais adequado (Professor B).

O Professor B, por sua vez, exemplifica um tipo de violência comum nas escolas, a intimidação. Nesse caso temos o aluno intimidando o professor, mas sabe-se que a recíproca é verdadeira, bem como entre os pares existe este tipo de relação conflituosa. Além disso, o professor mostra o diálogo ou negociação como forma de enfrentar o conflito.

Salamé (2003) enumera as forma de desordem e indisciplina, a desmotivação, a apatia, a falta de cooperação, má educação, insolência, desobediência, provocação, ameaças, hostilidade e estratégias verbais como exemplos de condutas que se repetem e constituem incivildade na sala de aula. Mas além das incivildades, a violência física também assume forma na escola. Segundo o Professor C:

Estava lecionando minha aula normalmente quando dois alunos começaram a se

esbofetear, por motivos que ainda não sei, foi necessário chamar a direção para acabar com a briga.

O Professor C mostra um tipo de violência que muitas vezes se tenta mascarar, a violência física. Ela é mais comum entre os alunos e na maioria das vezes não são dadas a perceber. Ela ocorre em horários como intervalo, saída e entrada, deixando os professores e demais profissionais das escolas inconscientes da frequência com que ocorrem. Outras vezes os profissionais preferem não encarar a problemática e até se evadem desses momentos e lugares onde a probabilidade de ocorrência dos atos violentos ocontejam. No exemplo citado o professor se vê indefeso e incapaz de atuar sobre o conflito, busca ajuda e apoio da direção. Isso mostra a carência de muitos outros profissionais acerca do conhecimento e da preparação para enfrentar e preparar seus alunos para o enfrentamento ao conflito.

Vê-se em Magalhães (2006, p.2) que “no caso do professor, mais especificamente, não sabe como agir para resolver e prevenir os múltiplos problemas relativos a violência que surgem no cotidiano escolar”. Falta-lhe, prioritariamente, o conceito de conflito e a compreensão de sua importância para formação integral do ser em sociedade.

Arellano (2007) propõe a necessidade de aprender a analisar os conflitos, buscando suas causas, o que implica a docentes e alunos a necessidade de possuir ferramentas e utilizar estratégias que os ajude a conhecer e enfrentar os conflitos que os acometem cotidianamente. Realça o papel do professor no intuito de, na formação de seus alunos, incentivar o respeito e a consolidação de valores.

Destaca-se a Mediação e a Negociação como meios para identificar e trabalhar o conflito no ambiente escolar. Arellano (2007) explica em que consiste cada um dos métodos: a) a Negociação prevê o intercambio entre as partes envolvidas no conflito buscando um acordo mediante cessão e obtenção de algo em troca (ARELLANO, 2007, p. 35); a Mediação inclui um terceiro elemento, imparcial, que atua como condutor da comunicação em busca de pontos de encontro que permitam um acordó (ARELLANO, 2007, p. 37).

Para negociar, as partes envolvidas utilizam sequências encadeadas, argumentam e influenciam-se mutuamente, além de serem influenciadas por agentes externos. Cada uma das partes sofre mudanças a partir da interação entre os negociadores (Arellano, 2007).

A Mediação pode ser considerada uma forma especial de negociação onde entra em cena uma terceira pessoa, imparcial, que guia o processo através da persuasão e busca de soluções, ou ainda através da análise de alternativas, praticando a empatia e tendo como meta o acordo. Ao mediador não cabe tomar decisões. As partes devem buscar uma solução do tipo ganhar-ganhar (Arellano, 2007).

No caso do Professor B percebe-se a utilização da Negociação e no Professor C uma tentativa de Mediação. Em ambos os casos os processos de resolução de conflitos são postos em prática quase inconscientemente, como uma resposta imediata ao

estímulo dado pela situação violenta. Mas nem um dos professores têm consciência da estratégia utilizada nem dos mecanismos que podem torná-la produtiva para as partes envolvidas no conflito.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo ao qual se propôs este trabalho, a saber: refletir sobre a(s) percepção(ões) que os professores da Educação Básica do Município de Quixeré-Ce-Br têm da Formação Humana e da Violência nas Escolas, bem como da relação que se estabelece entre elas, pode-se, em caráter conclusivo mas, sem contudo, encerrar a questão, considerar:

Os professores percebem a crescente onda de violência social e entendem que a escola é elemento constituinte da mesma e, por isso, autora e vítima;

- Os conceitos que os professores formulam acerca da Formação Humana e da Violência são incompletos e fruto da experiência cotidiana, revelando uma carência da abordagem dos mesmos em sua formação inicial e continuada;
- A percepção da relação entre violência e formação humana é percebida pelos professores, mas lhes faltam condições teóricas para atuar eficazmente sobre a primeira e perseguição da segunda;

A atenção dos pesquisadores para esta estreita e antagônica relação é necessária para que se possa acerrar da compreensão do complexo meio escolar.

As reflexões realizadas neste são introdutórias e superficiais no sentido do entendimento desta urgente e importante temática que, somada a muitas outras, compõem o cotidiano da prática docente. É necessária a exploração da mesma a fim de sistematizar os saberes docentes desenvolvidos e a desenvolver no enfrentamento à violência e na busca por uma Formação Humana integral dos sujeitos ligados à escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; VALVERDE, Danielle Oliveira; BARBOSA, Diana Teixeira; AVANCINI, Maria Marta Picarelli; CASTRO, Mary Garcia. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

ARENDT, Hannah. (Primeira publicação 1969/1970) Da Violência. Trad. Maria Cláudia Drummond. Digitalizada em 2004.

DEBARBIEUX, Eric. "Violência nas escolas": divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric & BLAYA, Catherine. Violência nas escolas e Políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

CLASTRES, Pierre. 1980. Arqueologia da Violência. Editora Cosac & Naify. 2004.

DE FRANCO, Augusto. A revolução do local: globalização, glocalização, localização. São Paulo: Cultura/AED, 2003.

LIMA, Elvira Souza. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação de professores, Educação, Violência escolar e a proposta de uma Educação para a Paz: um estudo interinstitucional das percepções e propostas produzidas pelos programas de pós-graduação da Região Centro-oeste. VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente. Eixo Temático I – Políticas educativas na América Latina: conseqüências sobre a formação e o trabalho docente. 06 e 07 de novembro de 2006, UERJ, Rio de Janeiro.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina, 8. ed. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, ANTÓNIO (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educación, 2010 - ince.mec.es. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 09.02.2014.

PÉREZ SERRANO, Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes. I. Métodos. Ed. La Muralla, Madrid, 1998.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce M. A. De Paula; CASTRO, Juan Carlos Revilla; VILLANUEVA, Concepcion Fernandez; BILBAO, Roberto Dominguez. A violência no cotidiano escolar. Educação: Teoria e Prática. Vol. 18, nº 30, jan-jun – 2008, p. 15-23.

SHILLING, Flávia. A sociedade da insegurança e a violência na escola. São Paulo: Moderna, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A cidadania dilacerada. Revista Crítica de Ciências Sociais. nº 37, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, junho de 1993.

VARGAS, Ana Isabel Mora. Guía para elaborar una propuesta de investigación. Educación, año/vol 29, numero 02, Universidad de Costa Rica, ciudad universitaria Rod, Costa Rica, 2005. p 67-97.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. Tempo social; Revista Sociologia. USP. São Paulo, 9(1); 5-41, maio de 1997.

XAVIER, Marlon. Arendt, Jung e Humanismo: um olhar interdisciplinar sobre a violência. Saúde Soc. São Paulo, v.17, n.3, p.19-32, 2008.

ZALUAR, Alba. Oito temas para debate: violência e segurança pública. SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 38, 2002, pp. 19-24

SOBRE AS ORGANIZADORAS

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

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

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

D

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

Desenvolvimento humano 69, 238, 252

Dificuldade de aprendizagem 201, 204, 207, 209

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

E

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

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

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

Educação no campo 37, 65, 66, 74

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

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

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

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

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

F

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

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

G

Gestor escolar 161, 201

M

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

Multiletramento 110

P

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

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

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

Psicopedagogia 197, 204, 209, 210

S

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

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

T

Tecnologia assistiva 120, 124, 127

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

V

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

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

