

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



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



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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

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

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 2 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-865-6 DOI 10.22533/at.ed.656192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

No **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Fechando esta edição, no **Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

CAPÍTULO 1	1
A CORRENTE VYGOTSKYANA: UMA RESPOSTA À INCLUSÃO ESCOLAR?	
Rosmarí Deggerone Fernanda Ceolin Teló	
DOI 10.22533/at.ed.6561923121	
CAPÍTULO 2	12
A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA	
Caroline Andrea Pottker	
DOI 10.22533/at.ed.6561923122	
CAPÍTULO 3	25
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR	
Raphaella Ferraz Figueiredo João Diógenes Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6561923123	
CAPÍTULO 4	37
A ESCRITA DO SUJEITO SURDO: REFLEXOS DA ORALIDADE EM “SINAIS”	
Angela Lemos de Oliveira Christianne Benatti Rochebois	
DOI 10.22533/at.ed.6561923124	
CAPÍTULO 5	53
A FAMÍLIA E A ESCOLA: CONECTANDO SABERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Marcele Rickes Ana Paula de Almeida Sabrine de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6561923125	
CAPÍTULO 6	62
A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA	
Júlia Aparecida Costa Martins Flores Thaesa Jesana da Silva Bacellar	
DOI 10.22533/at.ed.6561923126	
CAPÍTULO 7	73
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALBINISMO NOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA DIVERSIDADE HUMANA	
Nivaldo Vieira de Santana	
DOI 10.22533/at.ed.6561923127	

CAPÍTULO 8	86
ALFABETIZAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: UM APONTAMENTO DAS VULNERABILIDADES DENTRO DA ESCOLA	
José Henrique Monteiro da Fonseca Degmar Francisca dos Anjos Jessika Karoliny Ostelony da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6561923128	
CAPÍTULO 9	94
AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E EDUCAÇÃO EM MEIO AS DESIGUALDADES SOCIAIS	
Andreia Moro Chiapinoto Juciane Severo Corrêa	
DOI 10.22533/at.ed.6561923129	
CAPÍTULO 10	106
DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO AUTISTA, BARREIRAS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	
Jaluza das Neves Alves Fernandes Claudete Lima Elisandra da Silva Paz Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.65619231210	
CAPÍTULO 11	112
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM INCLUSA	
Jéssica De Oliveira Giroto Adriana Maria da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.65619231211	
CAPÍTULO 12	123
INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PREMISSA PARA UM MUNDO IGUALITÁRIO	
Sandra Berro Maia Andréa Magale Berro Vernier Alan Pedroso Leite Bárbara Gehrke Bairros Émerson Juliano dos Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.65619231212	
CAPÍTULO 13	134
O PROCESSO DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM: ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA	
Thaesa Jesana da Silva Bacellar Júlia Aparecida Costa Martins Flores	
DOI 10.22533/at.ed.65619231213	
CAPÍTULO 14	145
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL POR MEIO DE JOGO EDUCACIONAL	
Tiago Francisco Andrade Diocesano Carla Diacui Medeiros Berkenbrock	
DOI 10.22533/at.ed.65619231214	

CAPÍTULO 15 159

REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Carlos dos Santos Viana
Marcelino Pinheiro dos Santos
Maura Gleide Lima dos Santos
Jussara Tânia Silva Moreira
Diego Pita Ramos

DOI 10.22533/at.ed.65619231215

CAPÍTULO 16 172

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DE ALUNOS SURDOS

Renata Aparecida de Souza
Jórcelia Erminia da Silva Carneiro
Cláudia Landin Negreiro
Maria Elizabete Rambo Kochhann

DOI 10.22533/at.ed.65619231216

CAPÍTULO 17 184

SÉCULO XXI: A REDENÇÃO...

Armando Guimarães Nembrí

DOI 10.22533/at.ed.65619231217

CAPÍTULO 18 194

A ARTE MOVIMENTO: CONSTRUÇÕES DE OFICINAS/VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Edisio Pereira da Silva Luz Júnior
Joyce Fernandes Prates
Carmem Virgínia Moraes da Silva

DOI 10.22533/at.ed.65619231218

ARTE E CULTURA

CAPÍTULO 19 207

A TEORIA DA REPRODUÇÃO CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU APLICADA A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990

Cláudia Regina Paese

DOI 10.22533/at.ed.65619231219

CAPÍTULO 20 221

ATIVIDADES CIRCENSES COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jarbas Pereira Santos
Daniel Ewerton Mendes
Marilda Teixeira Mendes
Michela Abreu Francisco Alves
Kamila Rodrigues Silva
Ketile Angélica Silva

DOI 10.22533/at.ed.65619231220

CAPÍTULO 21 234

ATOS E AFETOS : CONCEITOS FREIRIANOS AO ENCONTRO DO FAZER TEATRAL DE ARTISTAS DE GRUPOS DE TEATRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL

Barbara Leite Matias

DOI 10.22533/at.ed.65619231221

CAPÍTULO 22	246
DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E MULTICULTURALISMO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NOS ENPECS (1997-2015)	
José Elyton Batista dos Santos	
Dagmar Braga de Oliveira	
Manoel Messias Santos Alves	
Bruno Meneses Rodrigues	
Willian Lima Santos	
DOI 10.22533/at.ed.65619231222	
CAPÍTULO 23	258
DIMENSÕES DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O PROJETO ESCOLA E MUSEU COMO UMA PONTE ENTRE AS FORMAÇÕES ACADÊMICA E CULTURAL COM FOCO EM EQUIDADE	
Priscila Matos Resinentti	
Cristina Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.65619231223	
CAPÍTULO 24	272
EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFERENÇAS ENTRE A CULTURA MUSICAL DE ALUNOS E PROFESSORES	
Luanna Aparecida Batista da Fonseca	
Rodrigo Cavalcante da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.65619231224	
CAPÍTULO 25	279
LETRAMENTO CULTURAL: DISPOSITIVO DE DESCONSTRUÇÃO E DENÚNCIA	
Erika Nunes de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.65619231225	
CAPÍTULO 26	292
O BEIJU COMO FONTE DE SEGURANÇA ALIMENTAR E FORTALECIMENTO DA CULTURA	
Neuza França da Silva	
Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson	
DOI 10.22533/at.ed.65619231226	
CAPÍTULO 27	304
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DAS COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÕES DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO PERÍMETRO URBANO DE CAMPO GRANDE/MS EM 2016	
Lucimara De Oliveira Calvis	
Airton Aredes	
DOI 10.22533/at.ed.65619231227	
CAPÍTULO 28	318
TRATAMENTO E GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS QUÍMICOS DE LABORATÓRIOS ESCOLARES: CONCEITOS BÁSICOS E NECESSIDADE DE CONSCIENTIZAÇÃO	
Sérgio Giacomassi	
DOI 10.22533/at.ed.65619231228	

SAÚDE E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 29	324
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS ALIMENTARES DE MORADORES DE CONJUNTO HABITACIONAL POPULAR	
Carmelita Rikelly Santos de Souza	
Elza Francisca Corrêa Cunha	
Elizabeth Lustosa Costa	
Ingrid Stefanny Santos da Conceição	
DOI 10.22533/at.ed.65619231229	
CAPÍTULO 30	338
EDUCAÇÃO E SANEAMENTO BÁSICO: O QUADRO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ENSINO	
Joanna Ísis Chaves Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.65619231230	
CAPÍTULO 31	350
NOVAS CONCEPÇÕES NA GESTÃO DA ÁGUA: UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	
Clovis Gorczewski	
Micheli Capuano Irigaray	
DOI 10.22533/at.ed.65619231231	
SOBRE O ORGANIZADOR	363
ÍNDICE REMISSIVO	364

A CORRENTE VYGOTSKYANA: UMA RESPOSTA À INCLUSÃO ESCOLAR?

Data de aceite: 04/12/2018

Rosmarí Deggerone

Centro de Ensino Médio Integrado UPF
Passo Fundo – Rio Grande do Sul

Fernanda Ceolin Teló

Centro de Ensino Médio Integrado UPF
Passo Fundo – Rio Grande do Sul

RESUMO: O artigo buscou respostas referentes à inclusão escolar, que é um desafio constante à comunidade escolar, especialmente. Devido as particularidades que o tema apresenta, este exige um novo direcionamento do fazer-pedagógico e, conseqüentemente do professor, quanto aos conhecimentos específicos, ao processo ensino-aprendizagem, as metodologias, os métodos para que a aprendizagem aconteça, em relação ao indivíduo na condição de inclusão. Uma das alternativas encontradas para proporcionar um embasamento teórico ao professor são as leituras de algumas obras de Vygotsky. Constata-se que o autor através de conceitos básicos oportuniza a compreensão do tema proposto e permite, assim, inicialmente as reflexões quanto há necessidade de redefinir a função da escola, do professor, as intervenções didático-pedagógicas essenciais à criança, na

escola regular. E, também que a criança venha a apresentar um desenvolvimento cognitivo adequado, nos diferentes aspectos que integram a condição humana, a partir das suas capacidades individuais, nos diversos níveis da escolaridade, no sistema educacional vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Linguagem. Conceitos Vygotskyanos. Inclusão Escolar.

VYGOTSKYANA CURRENT: AN ANSWER TO SCHOOL INCLUSION?

ABSTRACT: The article sought answers regarding school inclusion, which is a constant challenge to the school community, especially. Due to the particularities that the theme presents, it requires a new direction of the pedagogical-making and, consequently, of the teacher, regarding the specific knowledge, the teaching-learning process, the methodologies, the methods for the learning to happen, in relation to the individual in the classroom. condition of inclusion. One of the alternatives found to provide a theoretical basis for the teacher is the reading of some works by Vygotsky. It is found that the author through basic concepts provides an opportunity to understand the proposed theme and thus allows initially the reflections

on the need to redefine the role of the school, the teacher, the didactic-pedagogical interventions essential to the child in regular school. And also that the child will present an adequate cognitive development, in the different aspects that integrate the human condition, from their individual capacities, at the different levels of education, in the current educational system.

KEYWORDS: Learning. Language. Vygotskyan Concepts. School Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

As inquietações no cotidiano escolar, mais especificamente relacionadas aos alunos na condição de incluídos nos primeiros anos no ensino fundamental, são os alicerces para uma busca de respostas, a partir de leituras das obras de Vygotsky. Consta-se que o autor, no início do século XX, apresenta uma preocupação com a escola, com o professor, com a ação didático-pedagógica relacionada não somente com o indivíduo definido como “normal”, mas sim com aquele que apresenta patologias mentais, como exemplo: o esquizofrênico, ou o que tenha um retardo mental.

O processo de ensino-aprendizagem, nos anos iniciais, apresenta muitas particularidades, pois a clientela-alvo são crianças a partir dos 6 anos de idade e muitas não frequentaram a pré-escola; porém nestas, quando não apresentam nenhum laudo referente a alguma patologia neurológica, psicológica ou em ambas, o conhecimento acontece de maneira

individualizada e cada uma tem o seu ritmo no desenvolvimento das suas capacidades motoras, cognitivas entre outras. O desafio que desestabiliza o professor é, na maioria das vezes, o aluno com deficiências motoras, neurológicas, psicológicas... e com encaminhamentos a serem realizados ou anteriormente comprovados, por diversos profissionais: neurologistas, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicopedagogos.

A obrigatoriedade imposta à escola a partir de diretrizes educacionais ou pareceres quanto à inclusão da criança na sala de aula regular, num primeiro momento apresenta como finalidade a socialização e, concomitantes a sua formação social, cultural, cognitiva. A retirada parcial ou total da criança com deficiência de locais de atendimentos específicos e a inclusão no cotidiano da escola regular traz como consequência imediata a necessidade de uma alternativa metodológica a ser adotada no processo ensino-aprendizagem. Ainda, tal realidade apresenta um aumento gradativo tanto no número de crianças atendidas, quanto as hipóteses ou diagnósticos confirmados, por uma equipe multiprofissional. Diante desta realidade há uma necessidade emergente de buscar subsídios para identificar e, posteriormente desenvolver as capacidades da criança, condizente com a sua

individualidade e então construir a sua autonomia e independência no cotidiano da existência humana.

Os questionamentos quanto ao sujeito-aprendiz são, além de complexos, inúmeros, e assim busca-se ressaltar alguns talvez mais relevantes: 1º) Como utilizar uma metodologia didático-pedagógica ao aluno de maneira adequada e humanizada com o intuito de desenvolver as suas capacidades específicas cognitivas e motoras?; 2º) Quais os mecanismos/instrumentos fundamentais a serem adotados para identificar as capacidades do aluno-aprendiz?; 3º) Como o aluno-aprendiz está inserido no processo de ensino-aprendizagem, diante das capacidades específicas que apresenta?; 4º) O adulto, na condição de professor/monitor, poderá intervir de maneira significativa para que as capacidades do aluno-aprendiz possam apresentar um desenvolvimento no mínimo satisfatório, no cotidiano escolar?; 5º) Que conhecimentos deverá possuir o professor para ser capaz de perceber as capacidades do aluno na condição de aprendiz?

Provavelmente, estas perguntas são constantes no contexto educacional vigente, seja ao nível do ensino particular ou público, exigindo a conscientização dos integrantes dos processos pedagógicos de que é uma realidade vivenciada sem retrocessos e que a clientela será ampliada à medida que a criança avança na aprendizagem, na socialização ou em ambas. Em algumas crianças, devido a um comprometimento mais grave quanto ao nível cognitivo, motor e neurológico, especialmente, a aprendizagem será restrita e a socialização mais abrangente, tendo como prioridade o avanço quanto a idade cronológica.

No cotidiano da escola regular, a realidade quanto à inclusão é uma situação recente e de obrigatoriedade frente a sociedade como um todo e, tem como particularidades a formação e o desenvolvimento da criança trazendo uma revolução e uma adaptação do ambiente e dos integrantes do processo ensino-aprendizagem. A escola precisa se reinventar e não ser apenas o ambiente que promove a socialização, mas sim ser capaz de perceber as capacidades e ser integrante do desenvolvimento e da formação da criança.

Em vista disso, é relevante salientar que a inclusão é uma realidade cuja especificidade cada vez mais exige do professor e do monitor, ou de ambos, metodologias alternativas, visando promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. A partir destas necessidades detectadas faz-se necessário a equipe gestora, em especial o coordenador dos anos iniciais, juntamente com os professores, realizar estudos sobre as patologias, as síndromes, os retardos mentais, buscando pesquisadores que apontam teorias referentes às práticas didático-pedagógicas e outros aspectos que participam do processo ensino-aprendizagem do indivíduo.

2 | APRENDIZAGEM E OS CONCEITOS VYGOTSKYANOS

A aprendizagem é um processo complexo e se entrelaça com inúmeros fatores e causas que interferem de uma maneira direta ou indireta na formação do indivíduo.

Neste sentido, Vygotsky:

estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ou uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) assim, como o sistema instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível do seu desenvolvimento cultural (2000, p.9).

Para o autor, a mediação torna-se necessária para haver um desenvolvimento do indivíduo e uma aprendizagem, e que esta ocorre através do sistema de signos ou de instrumentos. Ao refletir sobre a maneira como as crianças incluídas estão sendo conduzidas no ambiente escolar, verifica-se que há uma preocupação em proporcionar especialmente uma interação entre ambas. Num primeiro momento, percebe-se uma ênfase maior quanto à adaptação e à socialização, mas a prática didático-pedagógica está centrada na Teoria de Vygotsky, pois tem-se a figura de um monitor, além do professor da turma. O monitor é, na realidade, o adulto que possibilitará, individualmente, que a criança desenvolva atividades para as quais ainda dependa de ajuda. A partir desta constatação tem-se na figura do monitor mais especificamente a aplicabilidade prática de um dos maiores conceitos vygotksyanos, o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A relevância deste conceito permite ao professor, diante do seu conhecimento, atuar de maneira mais direcionada nas capacidades que ainda a criança poderá vir a desenvolver e não a realizar atividades repetidas que não contribuem para a sua aprendizagem e desenvolvimento, além de, na maioria das vezes, serem pouco atrativas. Oportunizar condições para que a criança de maneira gradativa venha a adquirir o domínio de determinada capacidade é essencial para o seu desenvolvimento mental. É primordial destacar que Vygotsky: “ao insistir que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, tornou-se um dos principais defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia (2000, p. 8)”.

Portanto, esta associação permite que nos dias atuais a prática pedagógica se aproprie desta teoria e seja capaz de incluir a criança com comprometimentos neurológicos e fisiológicos, de maneira que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam, apesar das limitações que são grifadas nos laudos. A escola precisa intervir a partir de práticas didático-pedagógicas consistentes no processo do desenvolvimento e na aprendizagem da criança, tendo como fundamentação a visão de Vygotsky, em particular os três conceitos da sua corrente teórica chamada de sóciointeracionista: Zona de Desenvolvimento Proximal, Aprendizagem Mediada

e Pensamento Verbal.

Na inclusão, percebe-se a presença da corrente de Vygotsky de uma maneira explícita ou implícita, tendo a sua aplicação e apropriação, pois há a inserção da criança no ambiente escolar, e que para o autor o desenvolvimento mental da criança é o papel a ser concretizado pela escola, pois o mesmo ainda afirma que o ensino é um processo social. A sociedade, recentemente, está tendo uma preocupação maior com a criança com deficiência, independentemente da classificação, ou do laudo emitido. Primeiramente, a escolha da escola como instituição social e as interações que são processadas entre o adulto e a criança constituem o processo de internalização tão necessário para que ocorra o seu desenvolvimento cognitivo e mental. É importante ressaltar que a internalização não é uma simples adoção de conhecimentos passados do adulto para a criança, mas sim há uma transformação do próprio processo cognitivo, alterando as funções como: memória, percepção, pensamento e linguagem.

Quanto à construção do conhecimento, para Vygotsky este acontece primeiramente na interação com o outro e num segundo momento ocorre a internalização, isto é, ao nível intrapessoal. Assim, o autor salienta que não há classes homogêneas de crianças e que, sendo assim, para cada uma deverão ser oportunizadas ações didático-pedagógicas necessárias para o desenvolvimento das suas capacidades individuais. Tal constatação é ainda mais relevante quando a clientela-alvo são crianças com patologias neurológicas, psicológicas ou psiquiátricas. Para reforçar tal aspecto relacionado ao desenvolvimento, é importante salientar que:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1998, p. 96-97).

A criança na escola estabelece relações nos aspectos intelectuais, sociais, culturais, históricas, emocionais, afetivos que são resultantes das vivências com as diferenças e encontra-se em um ambiente propício para internalizar os símbolos e os significados. O desenvolvimento cognitivo na criança caracteriza-se por ser um processo complexo e dialético. Nesta direção é importante destacar que:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se um símbolo (VYGOTSKY, 1998, p. 70).

A palavra é um signo necessário para que haja a formação de conceitos e a partir deste processo mediador a criança tem a possibilidade de interagir e fazer com que o pensamento interior passe a manifestar-se, na relação com o outro. A criança inicialmente interage com o outro e com o mundo através da linguagem não-verbal e à medida que ocorre o seu desenvolvimento, amplia-se a sua interação com a linguagem verbal: a palavra. A palavra traz consigo a apropriação de um símbolo que torna a criança um ser capaz de se expressar e comunicar com o contexto onde vive, se relaciona.

Para Oliveira, o universo dos significados são:

Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua deste grupo (1992, p. 28).

O desenvolvimento da oralidade na criança incluída, com comprometimentos cognitivos, é um dos aspectos que merece maior atenção do professor/monitor, tendo como finalidade a comunicação oral e a construção dos conceitos, a partir da língua do grupo a que pertence. Ainda, diante dos comprometimentos identificados é fundamental a utilização de estímulos visando promover o desenvolvimento cerebral, especialmente nos anos iniciais, pois a criança encontra-se com a chamada plasticidade cerebral, isto é um cérebro flexível que irá de adaptar e desenvolver-se dependendo do que o ambiente proporcionar (OLIVEIRA, 1992).

3 | A LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM

A linguagem é um dos elementos essenciais para o processo ensino-aprendizagem. Vygotsky (2000) salienta que a linguagem é um instrumento complexo que viabiliza a comunicação do indivíduo socialmente e que, sem a mesma, este não é social, nem histórico e nem cultural. Verifica-se, ainda, que o pesquisador descreve nos seus estudos muitos aspectos referentes à linguagem e as suas particularidades e singularidades.

O autor afirma que:

A comunicação entre adultos usando conceitos reais e crianças usando seus equivalentes funcionais era possível porque o adulto e criança partilham um contexto comum na forma do mundo de objetos a que estão se referindo. Por causa desse contexto partilhado, os significados de suas palavras ou seus conceitos irão se sobrepor parcialmente (VYGOTSKY, 2001, p. 288).

No contexto escolar, a comunicação entre a criança e o adulto é fundamental para acontecer a formação de significados ou conceitos relacionados, primeiramente

com os objetos e após o mundo. Para o autor, a criança se desenvolve, porque aprende e está aprendizagem acontece na relação com o outro, com o mundo e nas interações estabelecidas.

O autor ainda enfatiza que:

a aprendizagem de palavras pelas crianças marca apenas o início de um desenvolvimento semântico que pode levar anos para atingir seu ponto culminante. Em certo sentido, portanto, crianças e adultos estão vivendo em um universo semântico diferente, e as palavras que eles usam só coincidem pelo fato de se referirem aos mesmos objetos (VYGOTSKY, 2001, p. 293).

A aprendizagem e a linguagem apresentam nos alunos incluídos características peculiares, mas traduzem, ainda assim, os mesmos objetos. Há três fases que constituem a linguagem: a social, a egocêntrica e a interior (VYGOTSKY, 2000). Muitos alunos apresentam dificuldades motoras que apesar das tecnologias disponíveis, ainda encontram limitações para dominar a palavra escrita, a produção de textos. Em contrapartida, a oralidade, os gestos são as formas de linguagem que o aluno se apropria para se relacionar com os outros e com o mundo. Assim, ele consegue, de uma maneira singular, realizar a manifestação do pensamento e da linguagem, em uma relação interfuncional.

Nesta direção, Vygotsky afirma:

[...] A palavra está quase sempre pronta quando está pronto o conceito. Por isto há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento. É totalmente impossível calcular a importância fundamental desta abordagem da questão para todos os problemas genéticos do pensamento e da linguagem. Essa importância se deve, antes de tudo, a que só a admissão de tal abordagem viabiliza, pela primeira vez, a análise genético-causal do pensamento e da linguagem. Só começamos a entender a relação efetiva entre o desenvolvimento social da criança quando aprendemos a ver a unidade entre a comunicação e generalizações (VYGOTSKY, 2001, p.13).

No cotidiano profissional, mais especificamente na escola, o aluno-incluído devido ao comprometimento da linguagem, exige metodologias alternativas para que o processo ensino-aprendizagem se concretize de maneira significativa, a partir das suas capacidades específicas. Portanto, o desenvolvimento social da criança é o principal objetivo da inclusão do indivíduo, no ambiente escolar e torna-se possível através da linguagem. A socialização é uma meta que nos dias atuais acontece através do cumprimento das leis vigentes. A inclusão apresenta enormes desafios que englobam desde retardos mentais leves até síndromes genéticas com um elevado grau de comprometimento do desenvolvimento cognitivo e motor do ser humano. Neste contexto os estudos de Vygotsky apresentam-se como uma alternativa viável no sentido de embasar intervenções nas ações didático-pedagógicas a serem adotadas na escola.

Para Oliveira (1992), é imprescindível citar os Planos Genéticos de Desenvolvimento que Vygotsky postula, afirmando que são as quatro entradas relacionadas ao desenvolvimento da criança e que quando integradas definem o funcionamento psicológico do ser humano. Os Planos Genéticos de Desenvolvimento, são: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. O educador, ao obter conhecimentos sobre os planos mencionados, terá subsídios e será capaz de avaliar a criança na situação de inclusão, e promover o desenvolvimento das suas potencialidades, compreendendo, diante do seu fazer pedagógico, os diferentes níveis de aprendizagem que são concretizados no ambiente escolar, inclusive das outras crianças. Ainda a autora, argumenta que:

Essa diferença genética na atividade mental tem uma correspondência na organização cortical. Na criança pequena as regiões do cérebro responsáveis pelo processo mais elementares são mais fundamentais para o seu psicológico, no adulto, ao contrário, a importância maior é das áreas ligadas a processamentos mais complexos. Assim sendo, lesões em determinadas áreas corticais podem levar a síndromes completamente diferentes, dependendo do estágio de desenvolvimento psicológico do indivíduo em que a lesão ocorra (1992, p. 26).

4 | O PAPEL DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O brinquedo, nos primeiros anos de vida da criança representa um objeto real do seu mundo, e integra, principalmente, o fazer de conta, a imaginação. Cada etapa do desenvolvimento da criança amplia o interesse para outro brinquedo, pois há um aumento gradativo de curiosidades, necessidades.

Neste contexto, Vygotsky afirma que:

Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma atividade (1998, p. 122).

A atividade mental é estimulada através do brinquedo e satisfaz determinadas necessidades da criança. O brinquedo e a criança integram um mundo de faz de conta, que estimula a imaginação e parece ser um instrumento que se incorporado adequadamente às alternativas didático-pedagógicas da criança na situação de inclusão, possa ser um recurso indispensável para o desenvolvimento formativo e cognitivo.

Quanto ao brinquedo, é importante enfatizar que:

Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário – que todo o jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta

delineia a evolução do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 1988, p. 126).

No processo ensino-aprendizagem, o brinquedo, mais especificamente os jogos são realizados com a aplicação de regras. Acredita-se que as regras são fundamentais para que o processo cognitivo seja concretizado, especialmente à criança, na situação de inclusão. Sendo assim, a partir de brinquedos, de jogos, a criança desenvolve a imaginação e apropria-se de regras, que irão integrar o seu desenvolvimento formativo.

Diante do exposto, o pesquisador em questão afirma:

A raiz das restrições situacionais sobre uma criança situa-se no aspecto principal da consciência característica da primeira infância: a união de motivações e percepção. Nesta idade, a percepção não é, em geral, um aspecto independente, mas, ao contrário, é um aspecto integrado de uma reação motora. Toda a percepção é um estímulo para a atividade. Uma vez que uma situação é comunicada psicologicamente através da percepção, e desde que a percepção não está separada da atividade motivacional e motora, é compreensível que a criança, com sua consciência estrutura dessa maneira, seja restringida pela situação na qual ela se encontra (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

A criança com algumas limitações, mas especificamente com hipóteses ou diagnósticos emitidos através de laudos, precisa no ambiente escolar, precisa ser adequadamente acolhida e percebida no sentido de desenvolver as capacidades que possui. Muitas escolas públicas, além da sala de aula regular frequentada pela criança, oportunizam a sala de apoio, com um profissional com formação em psicomotricidade, ou áreas afins, visando auxiliar no processo formativo. A sala de recursos utiliza o brinquedo, o jogo, a tecnologia com a criança de maneira individualizada ou em duplas com o objetivo de desenvolver as capacidades cognitivas e motoras. Algumas crianças, com a idade cronológica na puberdade (adolescência), mas com a idade mental de 4 a 5 anos apresentam um melhor desenvolvimento, especialmente na atividade motora, em pequenas tarefas desenvolvidas a partir da estimulação de uma atividade lúdica.

O desenvolvimento da criança, com capacidades comprometidas, exige um repensar a utilização do brinquedo para buscar o desenvolvimento a partir deste. Neste aspecto Vygotsky preconiza que:

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo parece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1998, p.135).

Diante da afirmação de Vygotsky, pode-se considerar que o brinquedo é uma alternativa a ser empregada nas práticas didático-pedagógicas também do aluno-

incluído, por ser uma atividade condutora que poderá proporcionar o desenvolvimento das capacidades detectadas. Ainda, o autor enfatiza que o binômio brinquedo-desenvolvimento versus instrução-desenvolvimento, torna-se algo comparado e concretizado a partir de mudanças referentes às necessidades e a consciência. Sendo assim, afirma que:

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental. (...) Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo de percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VYGOTSKY, 1998, p. 136-137).

Para o autor, o brinquedo cria e recria uma relação de significado, diante de vivências reais. Ainda é um meio que proporciona à criança o uso da imaginação e a possibilidade de desenvolver o pensamento de maneira gradativa, nas diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo. Inicialmente, o brinquedo faz referências com o mundo real e a partir do pensamento construído, este evolui e torna-se abstrato. A criança utiliza o brinquedo, dependendo da idade, de maneira que predomina a imaginação ou o pensamento abstrato. O ato de brincar com determinado brinquedo faz com que a criança, além de desenvolver o pensamento e a imaginação, possa também criar regras ou obedecer ou ambas as situações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar respostas ao tema inclusão, no contexto escolar vigente, a apropriação de algumas obras de Vygotsky, colaboradores e estudiosos constata-se que os temas abordados são complexos, filosóficos e surpreendentemente atuais. As leituras realizadas foram fundamentais para um embasamento teórico para um futuro projeto de pesquisa, pois trazem elementos fundamentais para uma abordagem aprofundada sobre o tema em questão e permitem, também, num primeiro momento reavaliar o processo ensino-aprendizagem e as suas interferências no desenvolvimento e formação da criança com deficiência, no ambiente escolar regular, em especial nos primeiros anos do ensino fundamental.

O autor enfatiza a relevância da escola como um processo dinâmico, repleto de informações, significados, de alternativas didático-pedagógicas e de interações no desenvolvimento do ser humano, na condição de aprendiz. Compreender a formação social, na situação de inclusão a partir dos estudos de Vygotsky é, provavelmente, perceber a preocupação do autor quanto à função da escola, do professor, as

intervenções didático-pedagógicas necessárias para o desenvolvimento da criança.

É essencial diferenciar situações em que a criança com deficiência é inserida no ambiente escolar e não incluída. A inclusão exige muito mais que diretrizes e pareceres específicos a serem adotados pelos gestores, pois abrange um grupo de indivíduos com particularidades específicas e que integram um universo de capacidades a serem exploradas, colocando-os num enfoque de alta complexidade; não se deve esquecer que o ensino, por si só, já contempla a individualidade de cada criança, considerada como “normal”.

Diante da criança incluída a complexidade do processo ensino-aprendizagem torna-se ainda mais evidente e requer novas posturas éticas e profissionais e, provavelmente, uma reestruturação de todo o ensino, começando nos anos iniciais e, gradativamente, alcançando os outros níveis, no sistema educacional vigente.

REFERÊNCIAS

LA TAILLE, Yves. (org) *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. Trad. José Cipolla Neto e cols. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA

Data de aceite: 04/12/2018

Caroline Andrea Pottker

Centro Universitário Ingá – Uningá
Maringá - Paraná

RESUMO: O presente artigo, de natureza bibliográfica, tem o objetivo de analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação da pessoa com deficiência, compreendendo o processo de humanização, capaz de promover a transformação da condição biológica pela apropriação cultural. Para tanto, foi abordado o papel da escola no processo de humanização pela apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Compreendendo que o homem, através das relações sociais, com ênfase o ambiente escolar, passa a assumir características culturais como o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e a apropriação de conceitos. Num segundo momento destaca-se a necessidade da organização de um ensino que se adiante ao desenvolvimento e que promova a compensação da deficiência. Assim, conclui-se que caberia à educação especial promover recursos para compensação da deficiência destes alunos, proporcionando sua inclusão

nos diferentes meios sociais e oportunizando-lhe as maiores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Psicologia Histórico-Cultural; Humanização.

THE EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES: A PROCESS OF HUMANIZATION THROUGH THE APPROPRIATION OF CULTURE

ABSTRACT: This article, of bibliographical nature, aims to analyze the contributions of Historical-Cultural Psychology to the education of people with disabilities, understanding the process of humanization, capable of promoting the transformation of the biological condition through cultural appropriation. To this end, the role of the school in the humanization process was approached by the appropriation of the knowledge historically elaborated by humanity. Understanding that man, through social relations, with emphasis on the school environment, begins to assume cultural characteristics such as the development of higher psychological functions and the appropriation of concepts. Secondly, there is the need to organize education that goes ahead with development

and promotes disability compensation. Thus, it is concluded that it would be up to the special education to promote resources to compensate for the disability of these students, providing their inclusion in different social environments and providing them with greater possibilities for learning and development.

KEYWORDS: Special education; Historical-Cultural Psychology; Humanization.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com o censo do IBGE (2010), no Brasil, 23,9% da população apresentam algum tipo de deficiência (45,6 milhões). Em relação a isso o Censo Escolar divulgado pelo INEP anualmente, indicou no ano de 2015 um total de 745.363 alunos com deficiência matriculados em escolas especiais e/ou classes especiais e escolas regulares e/ou classes comuns do sistema de ensino brasileiro. Tal matrícula, por outro lado nem sempre representa a possibilidade de aprendizado e desenvolvimento desses alunos, nem a permanência destes na escola.

Diante destes dados, e vivendo sob a égide histórica de um movimento de inclusão escolar, a escola é incumbida da tarefa de possibilitar a todos os sujeitos, independente da natureza das suas diferenças individuais o acesso à escola pública. O princípio inclusivo das pessoas com deficiência na escola comum é defendido nos documentos oficiais e vem produzindo políticas públicas que visam a sua efetivação. Contudo, a escola se tornando inclusiva, não elimina as contradições sociais presentes no atual modo de produção capitalista, que se alimenta do processo de exclusão de parcelas da população para manter a sua longa existência. Essas contradições ocorrem na medida em que defendemos a inclusão das crianças com deficiência em uma escola em que nem mesmo aqueles que não apresentaram nenhuma alteração biológica estão aprendendo, conforme Siqueira e Gianetti (2011).

Com isso, devemos entender o movimento histórico que define a Educação Especial como integrante do sistema de ensino em meio às mesmas incoerências existentes no contexto geral de educação, decorrentes de suas formas de participação na sociedade capitalista, constituída na dimensão da práxis e do trabalho social. A temática da inclusão só busca incluir o que está excluído (BARROCO, 2007). Na sociedade de classes em sua forma capitalista, os marginalizados não estão excluídos, este sistema inclui a todos para participarem de uma forma peculiar de tal sociedade. Em outras palavras, mesmo com a implantação de projetos que buscam incluir a todos, uma pequena parte da sociedade tem a oportunidade de usufruir dos bens produzidos pela humanidade, enquanto a maioria fica aquém desta apropriação, assim, entende-se que de forma igualitária todos estão incluídos neste sistema capitalista.

Este é o retrato que se tem da educação especial no Brasil, neste contexto de inclusão em tempos de exclusão, criam-se políticas públicas para incluir os que já foram excluídos, entretanto, este movimento de inclusão escolar não garante aos alunos com deficiência a apropriação dos conhecimentos científicos. Mesmo assim, é relevante continuar investindo nas escolas, as quais podem propiciar a criação de instrumentos capazes de promover uma ação transformadora e consciente, por meio de um ensino organizado.

Destarte, quando se realiza um trabalho educativo com tais pessoas, é importante que a instituição de ensino conheça as peculiaridades do caminho de desenvolvimento pelo qual deve conduzir seu aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo criado. Neste sentido, é fundamental organizar propositalmente as condições adequadas de desenvolvimento da pessoa com deficiência, haja vista que as suas possibilidades de desenvolvimento não são qualidades psíquicas prontas, mas requerem para a sua formação as condições correspondentes de educação e ensino.

Ao se considerar a educação escolar como fundamental para a apropriação da cultura produzida, cabe questionar a Educação e, dentro desta, a Educação Especial, discutindo as formas e condições de ensino oferecidas às pessoas com deficiência e às que aprendem diferentemente, por nem sempre lhes possibilitarem o aprendizado escolar. Vigotski (1997, 2001) traz importantes contribuições no que se refere à sua concepção de desenvolvimento, que tem caráter principal a aprendizagem; com menção às possibilidades de as pessoas com deficiência desenvolverem-se a partir de suas relações sociais e da educação escolar oportunizada. Assim nos fundamentamos em uma teoria - a Psicologia Histórico-Cultural - que acredita nas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo em um homem cultural e na movimentação de suas aprendizagens, considerando a qualidade das mediações histórico-sociais vivenciadas.

O sistema educacional necessita que se liberte a pessoa com deficiência das amarras do determinismo biológico e contribuir para o desenvolvimento do homem cultural, esperando a superação desta sociedade em prol de um sistema menos desigual nas possibilidades efetivas de humanização. Dessa forma, este artigo tem por objetivo analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação da pessoa com deficiência, compreendendo o processo de humanização, capaz de promover a transposição da condição biológica pela apropriação cultural.

2 | O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA

Segundo Duarte (2000, p.110), a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois “possibilita a apropriação do conhecimento, objetivo historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo, que não é passivo neste processo, mas que se torna “sujeito” de suas ações”. Além disso, a escola é uma instituição onde a criança tem a oportunidade de se inserir na sociedade e, na coletividade, contribuir para transformações na estrutura social.

A educação deve desempenhar um papel central na transformação do homem. Nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alterações do tipo humano histórico. Desse modo, pessoas com ou sem deficiência têm direito a uma educação de qualidade, já que a concretização da humanidade em cada homem se dá pela apropriação da cultura humana.

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente promovida por fins. Daí o trabalho educativo, diferencia-se de formas espontâneas de educação, ocorrida em outras atividades, também dirigida por fins, mas que não são de produzir a humanidade nos indivíduos. (DUARTE, 2000, p. 88)

Neste prisma a educação é essencial, pois, de acordo com Leontiev (1978, p.267), ela se caracteriza por um “processo de humanização, que permite aos homens o desenvolvimento de suas aptidões, numa apropriação do que se constituiu historicamente pela humanidade, através das interações sociais estabelecidas”.

Assim, entendemos que Vigotski defende a escolarização para todos por acreditar na potencialidade das crianças e no papel social da escola no desenvolvimento psíquico destas. Por isso, a escola deve exercer sua função, ou seja, proporcionar por meio do ensino o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a apropriação dos conceitos e a formação da consciência do aluno com ou sem deficiência.

Neste sentido, Bock (2000) afirma que a educação escolar tem como princípio fundamental possibilitar o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, sendo entendida como um meio de conduzir o indivíduo ao processo de humanização.

Para ilustrar essa defesa, citamos Vygotski (1997, p. 243)

[...] as aquisições que a criança com atraso profundo consegue sob a influência de uma educação resulta, a partir do ponto de vista do desenvolvimento, nos valores fundamentais que a criatura do homem pode adquirir, e sem os quais se vê forçada a permanecer em um estado semianimal. A educação faz de um idiota um homem. Com ajuda da educação, a criança profundamente atrasada cumpre o processo de formação do homem.

Assim, compreende-se a educação como um processo de humanização que busca transformar o homem a partir da apropriação de conhecimentos científicos, que foram produzidos intencionalmente pelo conjunto dos homens. A escola se

coloca como promotora na conquista da emancipação humana, provocando na pessoa com ou sem deficiência a assimilação de conhecimentos que partem do cotidiano para os mais elaborados.

Barroco (2007) explicita que, a deficiência não impossibilita o processo de humanização do homem, pois, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a “educação é um processo de humanização” (p.118). Dessa forma, a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos desse saber.

Nesse sentido, compreendemos que o processo de humanização, da transformação em humano, decorre dos processos de objetivação e apropriação. O objeto é objetivado com uma função social e internalizado como característica do gênero humano. Este processo de ação do homem no mundo ocorre a partir de suas necessidades, quando o homem dá um significado social a um objeto, esta passa a satisfazer suas necessidades.

A despeito disso, Vygotski (1997) quando se refere à criança “anormal” defende que a apropriação da cultura se dá pela criança normal e pela criança com deficiência da mesma forma, tendo em vista que a lei de desenvolvimento da criança normal e da criança com deficiência apresenta-se como uma lei única. Desse modo, as crianças, por meio das relações sociais e das condições materiais concretas, passam a assumir características culturais, adquiridas no processo de ensino, desenvolvendo suas funções psicológicas e formando os conceitos.

De acordo com Leontiev (1978), a aprendizagem do homem é um processo de reprodução, nas propriedades dos indivíduos, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. Nesse processo de reprodução o homem se apropria de instrumentos e signos, os quais lhe permitem apreender, compreender e intervir no mundo.

Os instrumentos são meios que servem para dominar os processos da natureza, ou seja, são meios de que o homem lança mão para realizar sua atividade externa (Vygotski, 1997). Os instrumentos constituem um produto da evolução histórica da humanidade, enquanto os signos são para Shuare (1990), todo estímulo condicionado criado artificialmente pelo homem que constitui um meio para dominar o comportamento – em outras palavras, são meios artificiais produzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de auto-regulação, de controle do comportamento do homem.

As pessoas com deficiência encontram dificuldade para o uso destes instrumentos, conseqüentemente para o controle do seu comportamento, assim, Vygotsky e Luria (1996, p.229) escrevem que,

[...] uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles

permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural.

Diante do exposto, vemos que a criança deficiente encontra-se inserida em uma cultura criada pela humanidade com aparatos e instrumentos para crianças normais, logo, para os mesmos autores, a criança deficiente apresenta não só uma deficiência natural, biológica, mas também uma deficiência cultural, e carece de recursos culturais auxiliares. Por meio do processo educativo, a escola tem condições de possibilitar a estas crianças o acesso à esses recursos culturais e aos conhecimentos importantes para seu desenvolvimento.

Como esclarece Vygotski (1997), o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas superiores podem operar. Com isso, constata-se que a mediação permite que se desenvolvam as funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento, imaginação). A criação e o uso desses estímulos artificiais auxiliam o homem no domínio e conquista das formas superiores de comportamento. Estes facilitam a relação entre o ato interno e sua repercussão no ambiente, podendo o homem dominar a si mesmo a partir do meio externo e por meio de instrumentos psicológicos, pois, para Vigotski, todo instrumento é necessariamente um estímulo. “A atividade prática do homem, portanto, se faz duplamente mediada: por um lado, está mediada por ferramentas e, por outro, [...] mediada com a ajuda das palavras” (VYGOTSKI, 1997, p. 165), realizando a operação intelectual.

Neste sentido, Vygotsky e Luria (1996, p. 100) afirmam:

A criança se equipa e se reequipa ao longo do seu processo evolutivo com os mais diversos instrumentos; aquela que pertence ao nível superior se diferencia, entre outras coisas, daquela que pertence ao nível inferior pelo nível e pelo tipo de instrumental, isto é, pelo grau de domínio do próprio comportamento. [...] a diferença nos tipos de desenvolvimento infantil está estreitamente vinculada com as características do desenvolvimento instrumental.

Sobre isso, os mesmos autores complementam que a diferença básica entre a criança normal e a criança com deficiência, é a dificuldade do segundo grupo em utilizar os recursos e signos culturais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, observa-se que a deficiência não é apenas biológica, mas também, e em grande medida, ao uso cultural dos instrumentos. Dessa forma, cabe a educação escolar um importante papel nesse processo de transformação das funções psicológicas elementares em superiores, por meio do ensino dos conhecimentos científicos. Vygotski defendia uma escola de qualidade, em que a educação escolar teria o compromisso de favorecer aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a partir das mediações, ao serem transmitidos os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade.

Conforme Vigotski (2001), cabe à escola a transmissão do saber sistematizado, e é pela mediação promovida pelo professor que a criança se apropria do conhecimento científico e desenvolve-se psicologicamente. O professor, então, como expõe Facci (2004), constitui-se como mediador entre os conteúdos curriculares e os alunos no processo ensino-aprendizagem. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ajudando a criança a guiar o seu comportamento (FACCI, 2004).

Na realidade, o professor necessita criar mediadores específicos, utilizar técnicas pedagógicas, recursos e métodos que busquem a superação da deficiência (BARROCO; FACCI; TULESKI, 2006, p. 32). Estas mediações são estabelecidas no contexto escolar com objetivo de possibilitar o uso cultural dos processos psicológicos, por meio dos recursos auxiliares, como os sofisticados meios de comunicação alternativa para as crianças com deficiência física, computadores com programas avançados para os cegos, a comunicação para o surdocego pelas libras, tátil ou pelo tadooma, etc.

Segundo Facci (2004), para que os alunos se apropriem do conhecimento, o professor deve desenvolver métodos que conduzam ao desenvolvimento das potencialidades mentais, precisa estabelecer uma programação de ensino, uma sistematização de conhecimentos que sirva de base para a formação de um verdadeiro desenvolvimento mental. O que possibilitará a humanização do aluno com deficiência será este movimento dialético entre as relações estabelecidas entre professor e aluno e a apropriação dos instrumentos, proporcionando-lhe as características culturais por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da internalização de conceitos espontâneos e científicos, permitindo-lhe avançar a barreira da limitação biológica a partir das relações sociais.

Para que isso ocorra o professor necessita conhecer a formação dos conceitos científicos e a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. A aprendizagem desses conhecimentos científicos na escola ocorrerá por meio do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento e a aprendizagem não são independentes, como também não se sobrepõem um ao outro, ou seja, o processo de desenvolvimento segue a aprendizagem. O desenvolvimento ocorre em dois níveis: o real, que consiste naquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, e o desenvolvimento próximo, que se forma pelos conteúdos que o indivíduo consegue executar com ajuda ou por imitação (VIGOTSKI, 2001).

A esse respeito Vigotski (2001) afirma que a aprendizagem deve focar a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, as funções que ainda não estão desenvolvidas completamente. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001). O ensino adequado é o que tem em vista os conhecimentos que

a criança não consegue fazer sozinha, mas que ela pode realizar com o auxílio de outrem ou por imitação.

Complementando, Vigotski (2001) apresenta que a apropriação cultural por meio do ensino deve fazer avançar o desenvolvimento da criança deficiente, ou seja, o ensino deve atuar no sentido de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, com isso, a sua humanização. Devido à importância do papel da escola no desenvolvimento do aluno deficiente e em sua formação enquanto homem cultural, cumpre observar que este se desenvolve a partir das relações com os outros, com as quais irá se apropriar da cultura e dos saberes do meio no qual está inserido; mas para obter êxito em seu desenvolvimento ele precisa ter acesso e a essa cultura e dela apropriar-se por meio da escola.

De acordo com Vigotski (2001), a escola deve trabalhar com o nível de desenvolvimento próximo, pois ensinar a criança o que ela já sabe é estéril, já que o intuito é ter um ensino que proporcione o domínio na utilização dos mediadores culturais. A aprendizagem escolar, então, leva ao desenvolvimento do indivíduo, bem como à formação dos conceitos científicos.

O professor deve ter domínio do saber a ser transmitido e conhecimento de como este educando se desenvolve, a fim de atuar na constituição do homem cultural, criativo e criador capaz de libertar a criança da condição de pessoa com deficiência. Para isso, ele tem significativo destaque no desenvolvimento da compensação cultural da deficiência, conceito este, que será discutido no próximo item.

3 | A COMPENSAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Para Vygotski (1997, p.161) a “educação dos alunos com necessidades especiais não se diferencia dos outros”. Os alunos com deficiência alcançam o mesmo grau de desenvolvimento que os outros alunos, porém por outras vias. É função do professor direcionar formas adequadas de compensação, porque, na realidade, ela não ocorre naturalmente, é a manifestação concreta de cada deficiência que direcionará seu trabalho e lhe apontará as habilidades a serem usadas como meio de compensação e de oportunidade de interação social para essa criança.

Para tanto, Vygotski (1997) esclarece que se é fato que o defeito traz algum tipo de limitação ao ser humano, também o é que ele estimula maneiras de se superar estas limitações e alcançar tal desenvolvimento de outra forma. Por isso, o defeito origina aquilo que podemos chamar de estímulos para sua compensação. O conceito de compensação — tese central dos estudos da defectologia — consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com

deficiência se desenvolverem. Vygotski (1997) declara que a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito.

Segundo Barroco (2007, p.224) Vigotski assevera que o processo de compensação, “não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos”. A compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações.

Dessa forma, Vygotski (1997) aponta a importância do valor social em relação à deficiência destacando que o processo de desenvolvimento da deficiência ocorre em função do conflito que se estabelece entre as limitações impostas pelo defeito e as necessidades oriundas do meio social no qual o sujeito está inserido.

Para o mesmo autor, o defeito ou a deficiência biológica pode ser compensada a partir dos instrumentos culturais: É quando ocorre a compensação do defeito. No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas “tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma ‘cultura do defeito’ específica” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221). Por conseguinte, o “desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural. [...] a cultura nivela a diferença de capacidade, e o desenvolvimento cultural [...] converte em histórica a superação natural de um desenvolvimento orgânico incompleto” (VYGOTSKI, 1997, p. 187). Portanto, o ser humano se humaniza na/e pelas relações sociais, pelas experiências adquiridas entre os seres humanos e a natureza. Sob este viés, a educação voltada a essas pessoas deve considerar que são, em princípio, alunos com potencial à humanização, portanto, deve-se insistir no ensino de conteúdos científicos, construídos e elaborados pela humanidade, pois, assim, podem distanciar-se de seus limites biológicos e fazer as compensações e ascender em seu desenvolvimento.

Barroco e Facci (2004, p. 31) reforçam essa prerrogativa e apontam que “[...] o psiquismo humano dos sujeitos com ou sem deficiência só pode ser compreendido enquanto objeto essencialmente histórico”. Desta forma, a criança irá adquirir as características que são próprias da sua espécie, ou seja, dos seres humanos pelas relações estabelecidas ao longo de sua vida e pela apropriação dos instrumentos neste percurso.

Para que o aluno com deficiência consiga ultrapassar o limite do biológico, ou seja, para que ele seja capaz de fazer as compensações, acreditamos que sejam

necessárias estratégias e que estas devam partir da escola e da organização do ensino, com intuito de que este aluno tenha acesso aos bens culturais e materiais, apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Assim, a escola deve propiciar espaços, técnicas pedagógicas, recursos e conteúdos, ou seja, o que de melhor a humanidade já produziu até o momento, com objetivos evidentes e bem definidos:

Um defeito pode funcionar como poderoso estímulo, no sentido de reorganização cultural da personalidade, e o professor, na escola, precisa saber como descobrir as possibilidades de compensação e como fazer uso desta. Na realidade, o professor necessita criar mediadores específicos, utilizar técnicas pedagógicas, recursos e métodos que busquem a superação da deficiência (BARROCO; FACCI; TULESKI, 2006, p. 32).

Nesse sentido, a humanização do homem é promovida pela mediação e por instrumentos, e ocorre pela herança cultural passada entre as gerações. Deste modo, o desenvolvimento humano é provocado pela qualidade das mediações entre a criança e o adulto, numa relação dialética, favorecendo as trocas entre os objetos do mundo circundante e as pessoas de seu convívio e transformando suas estruturas primárias em funções psicológicas superiores, o que ocorre por meio dos signos (SHUARE, 1990).

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), a criança deficiente aprende a compensar a sua dificuldade em realizar suas atividades a partir do surgimento de novas habilidades provindas do meio cultural. De tal modo, que “o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (p.221). Logo, para os autores, o que deve imperar são as características positivas da pessoa deficiente. Referindo-se ao defeito, afirmam que este também pode ser um estímulo para seu desenvolvimento psíquico.

O mecanismo básico da compensação de um defeito parece ser o seguinte: o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um “defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.222).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentamos neste artigo, para a Psicologia Histórico-Cultural, a apropriação cultural é responsável pelo processo de humanização. Vigotski

acreditava que todas as crianças deficientes ou não, podem aprender e se desenvolver, mesmo as deficiências mais severas. Na coletividade, a criança encontra mediadores que a levem a superar as limitações biológicas, esta pode se apropriar do uso de instrumentos culturais e desenvolver suas funções psicológicas superiores, nisto consiste a compensação do defeito. Para isso, é preciso criar instrumentos culturais (pedagógicos) especiais adaptados à estrutura psicológica da criança.

Quando pensamos na escola, as mediações sócio-históricas da criança podem ser representadas pelos professores como ainda, instrumentos (livros e outros). Partindo deste princípio e do qual o processo de inclusão/exclusão se constitui, a partir das interações que se produzem nos espaços sociais. Nos colocamos a analisar que de acordo com o exposto acima sobre os estudos de Vigotski, a criança não se vê como deficiente é a sociedade (professores, colegas, pais) que lhe coloca em posição social inferior, e acaba assim a excluindo. Por isso, é importante a sociedade compreender que a criança deficiente tem um defeito físico, mas tem grandes potencialidades para se desenvolver e compensar esse defeito.

A educação deveria possibilitar aos educandos a superação das dificuldades naturais impostas por suas limitações e não promover o agravamento delas em práticas educativas segregacionistas, fechadas em um mundo à parte, o mundo da doença e da incapacidade. É importante que na temática da inclusão as pessoas com deficiência possam participar ativamente da vida em sociedade e, assim, recuperem o seu valor social.

Vygotski (1997) evidencia que a educação de crianças com deficiência deve partir do ponto de que associadas à deficiência existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações e são essas possibilidades que devem ser exploradas, de forma norteadora, no processo educativo de crianças com deficiência.

Assim, o homem em processo de humanização pode encontrar, nas relações com o outro na educação escolar, as mediações e instrumentalizações necessárias e fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem, etc.), que, organizadas em sistemas funcionais, organizam dinamicamente a vida mental de um indivíduo nas suas relações com seu meio. Então o homem pode ter ampliadas as suas possibilidades de movimentar-se em seu desenvolvimento e de apropriar-se das características produzidas historicamente pelas gerações humanas.

Defendendo a ideia de que o ser humano se desenvolve nas relações sociais, Vigotski é contrário a segregação do indivíduo deficiente, que fica privado do contato com as pessoas, e assim impossibilitado de se desenvolver. Então, é indispensável oportunizar a plena participação da pessoa com deficiência, de

maneira que a deficiência deixe de ser um obstáculo ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento e passe a ser sua força impulsionadora.

A escola, em sua função de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao utilizar seus meios pedagógicos não deve se adaptar ao defeito, mas vencê-lo, num grande desafio do problema prático da defectologia. À educação caberia inserir essas crianças na vida e promover meios para compensação de sua deficiência, promovendo sua inclusão nos diferentes meios sociais e oportunizando-lhe maiores possibilidades de desenvolvimento.

Diante disso, apresentamos a necessidade de pesquisas e investimentos para a educação das crianças com deficiência, considerando o desenvolvimento cultural como instrumento de humanização. Vygotski se refere à criança com deficiência, no entanto, esperamos que o caráter humanizador dado à educação se aplica a todos os sujeitos sejam eles com deficiência ou não.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D. Implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial: aprendizagem que movimenta o desenvolvimento. In: **Proposta Curricular para a Educação Especial Norteadores Teóricos**. Sarandi: Prefeitura Municipal de Sarandi, PR, Brasil, p. 28-38, 2004.

BARROCO, S. N. S.; FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultural. **Revista de Psicologia**. Santo André, vol. 10, nº 13, p. 11-22, jan. jun, 2006.

BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) - Unesp, Araraquara, SP.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E.R.; PROENÇA, M.; ROCHA, L.M., (Org.) **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.20-32.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*. Ano XXI nº 71, Julho, 2000.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

IBGE. 2016. Disponível em:<<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=438>>. Acesso 12/06/2016.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SIQUEIRA, C.M; GIANNETTI, J.G. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Ver Assoc. Med. Bras.**57(1): 78-87, 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R., **Estudos sobre a história do comportamento**: Símios homem primitivo e criança (pp.151-239). Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras Escogidas** (Tomo V) Madrid: Visor Distribuciones. (original publicado em 1983), 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo, 2001.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR

Data de aceite: 04/12/2018

Raphaela Ferraz Figueiredo

UESB

Vitória da Conquista – Bahia

João Diógenes Ferreira dos Santos

UESB

Vitória da Conquista – Bahia

RESUMO: Este artigo trata, através da pesquisa bibliográfica, sobre a violência intrafamiliar sofrida por crianças e a escola como espaço de discussão sobre a violência, tomando como perspectiva a escola enquanto ponto de apoio e auxílio para acolher as vítimas da violência intrafamiliar e o fato de que os educadores podem estabelecer políticas com o intuito de coibir os diversos tipos de violência sofridas pelas crianças no ambiente doméstico. A criança representa o ser que está em constantes descobertas, sobretudo a partir do grupo familiar, que deve educa-lo e protege-lo. No entanto, é no ambiente familiar que ocorrem inúmeros casos de violência, praticados pelos membros da própria família. Esses casos de violência intrafamiliar apesar de ter repercussão e ações de combate governamentais e não governamentais, ainda permanecem em uma certa invisibilidade e silenciamento. É neste

contexto que o educador se faz presente, pois é no ambiente escolar que a criança passa um tempo significativo e possui convívio social fora do ambiente doméstico, estabelecendo suas relações, assim sendo, a escola poder vista como espaço para que ocorra discussões sobre a violência intrafamiliar.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Escola. Violência Intrafamiliar.

SCHOOL AS A SPACE FOR DISCUSSION ON INTRAFAMILY VIOLENCE

ABSTRACT: Through bibliographic research, this article deals with the intrafamilial violence suffered by children and the school as a space for discussion about the violence, taking as a perspective the school as a point of support and help to receive the victims of the intrafamilial violence and the fact that Educators can set policies to curb the various types of violence suffered by children in the home environment. The child represents the being that is in constant discovery, especially from the family group, which must educate and protect it. However, it is in the family environment that numerous cases of violence occur, committed by family members. These cases of intrafamily violence, despite having repercussions and governmental

and non-governmental combat actions, still remain in a certain invisibility and silence. It is in this context that the educator is present, because it is in the school environment that the child spends a significant amount of time and has social life outside the home environment, establishing their relationships, thus, the school can be seen as a space for discussions about the intrafamily violence.

KEYWORDS: Child. School. Intrafamily Violence.

1 | INTRODUÇÃO

A violência intrafamiliar em face das crianças e adolescentes possui íntima relação com a construção histórica e social relacionada às ações de gênero, assim sendo, o estudo sobre este fenômeno exige um aprofundamento sobre o tema. Pois, embora haja avanços nas discussões sobre a violência intrafamiliar contra a população infanto-juvenil, ainda, existente na sociedade brasileira, baseada no patriarcalismo, que deixa esta forma de violência na invisibilidade e silenciamento e, por essa razão, carece de estudos.

Neste sentido, é importante dizer que a história social da criança é marcada pela violência seja ela física ou psicológica, muito relacionada com a condição dada à criança que, sempre foi vista como um objeto que compõem o seio familiar, como um mero espectador.

A violência intrafamiliar nunca foi vista como um problema social, pois a visão da sociedade é de que os castigos físicos e psicológicos eram necessários para educar as crianças. Desse modo, os pais eram detentores dos direitos e cabe a eles tomar todas as decisões sobre seus filhos.

As crianças, que deveriam ter todo apoio e serem acolhidas por seus familiares, em muitos casos encontram-se desprotegidos e o ambiente doméstico torna-se um lugar perigoso, por ser o local onde elas sofrem os atos de violência.

Nesta perspectiva, a criança elege a escola com um local de abrigo e acolhimento, pois é neste lócus que ela passa um tempo significativo do seu dia-a-dia, vendo na figura do docente e dos demais funcionários, um ponto de apoio com quem possa conversar. Entretanto, é preciso esclarecer que para que exista essa relação de acolhimento entre professor e criança/aluno é necessário que o olhar do educador esteja atento e, sobretudo, afetuoso, entendendo que é papel da escola e do educador.

Assim sendo, o objetivo desse artigo é tratar sobre a violência intrafamiliar e de que forma a escola e os educadores podem ajudar a identificar as crianças que são vítimas desse tipo de violência, ressaltando que a violência intrafamiliar é configurada quando ocorre no ambiente doméstico e quem pratica o ato de violência é um parente da vítima.

2 | VIOLÊNCIA INTRAMILIAR

A violência faz parte do cotidiano da população da nossa sociedade, trazendo em seu bojo o medo e a insegurança e isso faz com que haja ações do poder público no sentido de criar políticas públicas que visam mitigar os casos de violência ocorridos nas cidades brasileiras.

Ao falar sobre violência, procuramos dialogar com a cientista social Marilena Chauí (1998) que, assim como Pita (2015), explica que a origem etimológica do termo violência vem do latim *vis*, força e significa: desnaturar, coagir, constranger, torturar, brutalizar, violar, todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito na qual defende o enquanto. Nesse esteio, a autora define a violência como:

Um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. (CHAUI, 1998, p.2).

A violência é caracterizada por uma relação entre um ou vários sujeitos dotados de vontades e a vítima. O ato de violência imprime em si insegurança, ódio, raiva, frustrações e opressão, e na vítima, danos físicos, psíquicos e emocionais (CHAUI, 1998).

A violência transcende as relações sociais externas e permeia as mais variadas instituições, chegando ao lócus da família. Apesar das várias possibilidades de organização familiar existentes na sociedade brasileira atual, esta ainda carrega condutas pedagógicas autoritárias, incutidas historicamente por meio de castigos físicos e outras práticas repressivas e abusivas.

Nesse sentido, Kaloustian (2000, p.14) assegura que “ela se manifesta como um conjunto de trajetórias individuais que se expressam em arranjos diversificados e em espaços e organizações domiciliares peculiares”.

Ao tratar sobre a violência intrafamiliar, podemos assegurar que há uma invisibilidade e silenciamento e a forma de enfrentamento difere dos demais tipos de violência, principalmente quando as vítimas são crianças e os agentes seus próprios pais.

Para Saffioti (2002), a violência familiar abrange a mulher, os filhos, a empregada e atinge até outros moradores do domicílio, parentes ou não, que convivem com a família. Contudo, o problema se agrava visto que, em regra, ela é silenciada e invisível, e praticada por pessoas que exercem poder sobre a vítima

Neste prisma, Azevedo e Guerra (2006, p.45) aduzem que “consideram a violência intrafamiliar que atinge crianças e adolescentes cometida por seus pais, membros da família extensa ou pelos responsáveis revela uma transgressão dos

adultos”.

Segundo as supracitadas autoras, o fato dos familiares agirem de forma violenta em face dos seus filhos configura um ato que infringe todas as relações humanas, as quais deveriam ser pautadas no respeito e afetividade, além de cumprirem o dever de proteção e promoção dos direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Demais disso, é importante salientar que nossa sociedade foi construída com base em um sistema predominantemente patriarcal, em que as relações entre pais e filhos, seja no espaço privado ou público. Assim fortaleceram a ideia perante a sociedade de que os filhos deviam obediência aos seus pais, sendo muitas vezes tratados como objetos dentro do grupo familiar.

A partir dessa perspectiva, podemos analisar que o caráter pedagógico no âmbito familiar chegava aos moldes da crueldade e se tornou uma tradição na qual parte da infância brasileira foi educada até meados do século XX e essa mentalidade perpetuou-se e tem diversas características que são reforçadas por discursos usados para a manutenção da memória social. Assim, para Peralta (2007), as memórias sociais são frequentemente o produto de uma construção política deliberada. Demais disso, Peralta (2007), nos ensina que:

Esta abordagem teórica ao estudo da memória assume que as imagens do passado são estrategicamente inventadas e manipuladas por sectores dominantes da sociedade para servir as suas próprias necessidades no presente. Essa perspectiva procura, assim, especialmente analisar quem controla ou impõe o conteúdo da memória social e de que forma esta memória socialmente imposta serve os propósitos atuais dos poderes instituídos. (PERALTA, 2007, p.8).

Nesse viés, a violência intrafamiliar que acomete crianças e adolescentes no âmbito das relações domésticas, historicamente, não é tratada como uma forma grave de violência, pois é comum dentro de uma sociedade machista e patriarcal que os assuntos da vida privada de uma família devam permanecer na invisibilidade.

A violência intrafamiliar é difícil de ser denunciada, uma que vez que a sociedade acredita na família como sendo algo santificado e, portanto, há uma necessidade de preservação da instituição familiar.

Apesar de pequenos avanços no tratamento dado às crianças e adolescentes no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi instituído o Estado Democrático de Direito, deixando para trás um passado de autoritarismo e ausência de liberdade e proteção para os cidadãos brasileiros. Desse modo, a Constituição trouxe novos fundamentos como cidadania, dignidade, liberdade da pessoa humana.

Os seus objetivos fundamentais são o de construir uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional e erradique a pobreza e a marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos, sem preconceitos de raça, cor, idade ou quaisquer outras formas

Para Silva (2009), os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, visando possibilitar melhores condições de vida aos mais carentes e necessitados.

O Estado Democrático de Direito é portanto o campo fértil para a realização dos direitos fundamentais, ou seja, dos “[...] pressupostos elementares de uma vida na liberdade e na dignidade humana”. Somente nele a dignidade da pessoa humana e a cidadania se realizam completamente, garantindo às minorias a necessária proteção em face dos “[...] desvios de poder praticados pela maioria no poder. (ARANÃO, 2007, p.218).

Demais disso, o Estado democrático de Direito é o detentor dos direitos sociais e proteção aos grupos sociais, a exemplo da criança, conforme está devidamente previsto no art. 6º e art. 201, II, proteção à maternidade, especialmente à gestante, do direito de assistência social; art.203, I, proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II- amparo às crianças e adolescentes carentes.

No entanto, apesar de objetivos bem definidos, a realidade vivenciada pela população brasileira é outra, mesmo após 31 anos da promulgação da Constituição de 1988, ainda há uma grande parcela da sociedade que anseia em viver todos os direitos democráticos presentes no texto da Carta Magna, principalmente quando se trata da proteção à criança e ao adolescente, pois há inúmeros casos em que as crianças e os adolescentes são desassistidos pelo Estado.

A população infanto-juvenil tem direito em viver uma vida digna, com educação, saúde, conviver em família e comunidade, sem violência, pois é sabido que há uma grande vulnerabilidade e existem inúmeros fatores que contribuem para que a vida das crianças e adolescentes seja permeada por muitas dificuldades, fazendo com que a infância não seja vivenciada, haja vista que a realidade de muitas crianças e adolescentes, principalmente as pobres no Brasil, é de abandono e violência.

Segundo Freitas (2016), a partir do final do século XX, a infância passou a ser questão apreciada pelo Estado com o planejamento de políticas públicas e econômico com a finalidade de proteger as crianças.

No entanto, ressalta-se que a história da criança no Brasil e sua proteção, deve ser analisada a partir de critérios de etnoracial e classe econômica, pois, como aduz Freitas (2016, p.35), “é necessário reconhecer que muitas vezes a situação penosa de crianças e experiências de sofrimento individual e coletivo desvelando modos diferentes da apropriação da palavra proteção”.

A proteção que tanto é necessária e que deve derivar da sociedade e do Estado, aconteceu ao longo da história, mas não para as crianças e sim contra elas. Ressalta-se que a criança passou a ser objeto de discussão da sociedade desde 1980, com temas de proteção e direitos, no contexto da redemocratização

da sociedade do Brasil e na construção conflituosa da democracia e do Estado de Direito. Assim, o Estado tratou de proteger a sociedade contra a criança pobre, delinquente e abandonada por suas famílias, sendo possível perceber que a proteção e direitos nem sempre foram concedidos às crianças, mas usados contra elas e atrelados a diferenças de classe, cor e origem (FREITAS, 2016).

Por esse motivo, é importante ressaltar que desde a promulgação dos marcos jurídicos, a criança e ao adolescente passaram a ser vistos como sujeitos de direitos e receberam proteção integral da família, sociedade e do Estado.

A Constituição Federal de 1988, traz em seu bojo um avanço acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes, em seus artigos 227, 228 e 229, que tratam de questões que estão direta ou indiretamente relacionadas às crianças e adolescentes. O artigo 227 da Constituição Federal esclarece que:

É dever da família, da sociedade do Estado assegurar à Criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Como bem exposto, o Estado tem o dever, firmado na carta magna, de proteger e criar programas para promoção e assistência integral à criança e ao adolescente, conforme esclarece seu parágrafo 1º:

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Assim sendo, o Estado tem obrigação de cumprir o que é exposto na legislação vigente, concedendo a proteção integral e garantindo os direitos das crianças e adolescentes. Outro avanço na regulamentação desses direitos foi a promulgação da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, conhecido como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta lei traz em seu texto artigos que também reiteram o que já foi exposto na Constituição Federal e acrescenta mais obrigações ao poder público no tratamento das crianças e adolescentes, sem restrição de classe econômica, gênero, origem e cor.

Art. 4o É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5o Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

Verifica-se avanços com a promulgação da legislação que trata do tema, da criação de políticas públicas, a exemplo da Política Nacional de Assistência Social, consolidada em 2004, e a política de atendimento, conforme descrita no art. 87 do ECA:

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento: I-políticas sociais básicas; II - políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem; III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão; IV - serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos- proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente.VI - políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009)VII - campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009).

Não há como negar que o ECA é um instrumento que trouxe um avanço político e jurídico assegurando às crianças e aos adolescentes a posição de sujeitos de direitos e construindo uma nova concepção destes seres, antes objetificados por suas famílias e pelo poder público.

No entanto, ainda há um grande retrocesso e o que se vê é o descaso do poder público na tratativa dos direitos e na criação de políticas públicas para assegurar as condições de uma vida plena e digna para as crianças.

O Estado não cumpre de forma eficiente e eficaz no atendimento dos Direitos da população infanto-juvenil, como determinam os marcos legais, Constituição de 1988 e ECA, em especial, das crianças pobres, oriundas de famílias de classes menos favorecidas. Como bem esclarecido acima, os marcos jurídicos são avanços, mas eles não trazem a efetividade dos direitos, estes devem ser postos em prática, assim, é necessário que o Estado haja no cumprimento daquilo que é exposto no

texto das Leis.

O Princípio da Prioridade Absoluta está traduzido no art. 227 da Constituição, pois ele assegura total prioridade à criança e ao adolescente, protegendo de forma ampla, não apenas os direitos fundamentais das crianças enquanto seres humanos, mas todos os direitos referentes especificamente a elas.

Este princípio está de acordo com os direitos fundamentais já estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990:

Quando dispõe a respeito dos direitos fundamentais, o Estatuto da Criança e do Adolescente valora em grau máximo a vida, a saúde, a liberdade, o respeito, a dignidade, a convivência familiar e comunitária, a educação, a cultura, o esporte, o lazer, a profissionalização, a proteção ao trabalho. Através da prevenção busca evitar lesão ou ameaça aos direitos fundamentais, utilizando-se da tutela civil e penal como forma de proteger bens jurídicos primordiais. Estimula a realização espontânea dos direitos mediante a definição da política de atendimento a criação de instrumento de democracia participativa, como os conselhos de Direitos e os conselhos tutelares. E, como último recurso, dispõe sobre o acesso à justiça, prescrevendo o conteúdo e a forma de validação compulsória dos direitos irrealizados. (SILVA, 2009, p.57).

Coadunando com o pensamento exposto acima, Carvalho (2011, p.15.) aduz: “os direitos de proteção à pessoa da criança e adolescente são tidos como como direitos fundamentais, uma vez que preenchem as características para atingirem tal status”. Assim, um direito fundamental, seja ele individual ou coletivo, é fundado na proteção e promoção da dignidade da pessoa humana.

O Estado, mostra-se ineficiente e ineficaz ao deixar de cumprir com o que está na legislação e, principalmente, por deixar de promover políticas públicas em prol das crianças e do adolescente, agindo com descaso e violência ao negar amparo e assistência aos que precisam de proteção integral, proteção esta que não lhes é dada por parte de seus familiares e pela sociedade, cabendo sim, ao Estado agir de forma eficiente.

Contudo, quando se trata de políticas públicas, Rizzini *et al* (2006) lembram que, a partir de um processo histórico, as políticas sociais no Brasil estão configuradas em um campo de lutas onde as forças desiguais, mesmo a legislação vigente, amplamente exposta no corpo do texto, mostrando avanços, seja em oportunidade do debate sobre as causas, seja na implantação de políticas e práticas sociais.

Demais disso, apesar de toda a proteção da legislação, a realidade vivenciada pelas crianças e adolescentes no Brasil está bem distante do que é assegurado na Constituição brasileira e no ECA e a lei 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha ,pois, como já exposto, as crianças convivem diariamente com a violência dentro dos seus lares, sendo vítimas, na maioria das vezes, direta ou indiretamente dos atos de violência cometidos por seus familiares, assim, a violência sofrida pelas crianças não é descoberta, pois aqueles que deveriam protegê-los são seus

algozes.

Por essa razão, é na escola que as crianças podem encontrar um auxílio para a denúncia dos atos de violência e na percepção dos professores acerca do comportamento dos alunos e no diálogo estabelecido entre eles.

3 | O PAPEL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE APOIO NA DISCUSSÃO SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR

A escola, na sua criação, foi vista como ambiente de ensino mais técnico, passando lições básicas, sem estabelecer diálogos entre mestres e alunos e demonstrar afetividade, assim, era um espaço reservado para aprender, mas como bem esclareceu Fernandes (2008, p.123), “a função educativa da escola, no meio social brasileiro e, em particular a escola primária, não se restringe à instrução propriamente dita. Ela é muito ampla, pois, por causa de condições e de fatores especiais, quando a escola não consegue transmitir certos conhecimentos”.

É importante frisar que a educação no Brasil, diz respeito também a intervenção do Estado com objetivos políticos, sendo que ao Estado, “impunha-se naturalmente a necessidade de educar as massas, egressas da antiga ordem escravocrata e senhorial sem nenhum preparo para que pudessem participar da ordem social legalmente igualitária (FERNANDES, 2008, p.124).

Freitas (2016) aduz que “no final do século XX a infância tornou-se uma questão candente para o Estado e para as políticas públicas não governamentais, para o planejamento econômico e sanitário”.

Assim sendo, mostrou-se o total despreparo em atender efetivamente a necessidade de educar aos menos favorecidos, tornando a escola um espaço privilegiado para apenas algumas pessoas, frequentado de acordo com a classe social da família da criança. As crianças das classes dominantes eram enviadas para os colégios internos, geralmente instituições particulares, enviadas para os internatos por suas famílias para que tivessem uma educação melhor e não desenvolverem hábitos da rua.

Nos dizeres de Rago (2014), era um meio de deixar as crianças e, conseqüentemente toda a família, no interior da habitação e impedir que se organizassem atividades fora da intimidade doméstica.

Com relação às crianças das famílias abastadas, o poder médico recomendava o preenchimento das horas vagas com leitura selecionadas e ginásticas, medida preventiva contra os voos da imaginação e a prática onanista, características dos jovens indolentes e fracos. (RAGO, 2014, p.164).

A educação para as crianças pobres estava embasada na doutrinação dos corpos e em moralizar essas crianças por meio da educação física e a higienização

da alma para que não houvesse possibilidade de ter pensamentos imorais, sendo necessário que a educação fosse praticada de modo repressivo e com muita disciplina, ensinando com castigos físicos e psicológicos. “Nas escolas privadas e instituições disciplinares da infância desamparada, à antiga disciplina “quase militar”, punitiva e violenta, que recorria aos castigos corporais” (RAGO, 2014, p.46).

A escola era um lugar de disciplina que utilizada todos os meios, inclusive os castigos físicos, como forma de conseguir garantir uma boa formação dos alunos, eram tempos em que se pregava que quanto mais rigidez na educação, mais a criança aprenderia, principalmente valores morais.

Não havia espaço para diálogo entre professor e aluno, “o mestre era uma autoridade amada e temida e cada aluno via nele uma poderosa autoridade moral capaz de castigá-lo e, ao mesmo tempo, um benfeitor que zelava por sua boa formação” (RESENDE, 2015, p.49). Assim, a escola não era um espaço que possibilitava discutir assuntos que não estivessem relacionados as matérias, a exemplo do português ou da matemática.

Ainda hoje, século XXI, a escola é um espaço voltado para educar e ensinar, apesar de conviver com o descaso do poder público que pouco investe na educação e na qualidade do ensino, na valorização dos professores, problemas que são muito sérios e precisam serem tratados com extrema atenção e resolvidos com medidas eficazes.

A escola também pode ser um espaço de diálogo e acolhimento, sobretudo no caso das crianças que são vítimas da violência ocorrida no espaço doméstico, pois muitas crianças que são vítimas de violência intrafamiliar não têm meios para buscar apoio no Conselho Tutelar, no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), nas delegacias, no entanto, enxergam a escola como uma rede de apoio, um lugar de acolhimento (RESENDE, 2015, p.65)

Por isso, é necessário reafirmar que a escola deve ser espaço privilegiado para a prevenção da violência, valorização do papel pedagógico de todos membros que compõem o quadro escolar com o objetivo de construir uma educação que vai além de cuidar dos problemas internos, construindo meios para identificar os casos de violência intrafamiliar e tomando as medidas cabíveis com o intuito de denunciar e proteger os alunos que sofrem violência em seus lares (PINEA *et al*, 2011, p.4).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência em face da população infanto-juvenil, notadamente a violência intrafamiliar, embora tenha ganhado repercussão ao longo dos anos através de campanhas e propagandas midiáticas, projetos governamentais e não

governamentais, ainda é um tema recente que carece de investigação.

Isto porque, embora a violência intrafamiliar faça parte da realidade de muitas crianças e adolescentes, existe uma carência enorme de registros e estatísticas sobre os fatos referentes a essa forma de violência e por isso não há uma discussão mais aprofundada na sociedade sobre o tema que muitas vezes é silenciado.

Demais disso, há um descaso do poder público que delinea um processo de negação dos direitos das crianças e adolescentes que ainda hoje não são tratados como detentores de direitos.

Assim sendo, as crianças que são vítimas desse tipo de violência encontram-se desamparadas e, por isso, é interessante que a escola assuma um papel de espaço de discussão acerca da violência intrafamiliar e acolhimento dos seus alunos que são vítimas de seus familiares.

REFERÊNCIAS

ARANÃO, A. Estado Democrático de Direito, criminalidade e violência: o desrespeito aos direitos fundamentais e o papel da educação. **Lex – jurisprudência do STF**, São Paulo, vol. 351, p.5-23, 2007.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Violência psicológica doméstica: vozes da juventude**. São Paulo: Lacri - Laboratório de Estudos da Criança/PSA/IPUSP, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

COSTA, R. P. **Gilberto Freyre e a infância no Brasil patriarcal**, USP, ano VI, 2015.

CHAUÍ, M. Ética e violência. **Revista Teoria e Debate**. São Paulo, n. 39, out./dez. 1988

FREITAS, M. C. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortêz, 2016.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso – 48ª ed. rev – São Paulo: Global, 2003.

KALOUSTIAN, M. S. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNICEF, 2000.

PERALTA, E. Abordagens Teóricas ao estudo da memória social: Uma Resenha Crítica. **Arquivos da memória, antropologia, escala e memória**, nº2 (nova série), Centro de Estudos de Etnologia portuguesa, 2007.

PÍNEA, A. C.; RAMOS, M. B.; OLIVEIRA, T. S.; TANAKA, E. D. O. Conhecimento do educador sobre seu papel perante a criança que sofre de violência doméstica. In: **Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina 08 a 10 novembro de 2011, p. 2352-2360.

PITA, S. S. L. **Memória e Infância: Manifestações da violência doméstica nos anos Escolares.** Dissertação (Mestrado em Memória). Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

RIZZINI, I.; et al. **Acolhendo Crianças e Adolescentes: Experiências do Direito à convivência Familiar e Comunitária no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

RAGO, M. **Do Cabaré ao Lar: A Utopia da cidade disciplinar e a Resistência anarquista, Brasil 1890-1930.** 4º ed, São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RESENDE, H. **Michel Foucault: o governo da Infância.** São Paulo: Autentica, 2015.

SAFIOTTI, H. I. B. **Gênero, Violência e Patriarcado.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002 (Coleção Brasil Urgente).

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

A ESCRITA DO SUJEITO SURDO: REFLEXOS DA ORALIDADE EM “SINAIS”

Data de aceite: 04/12/2018

Angela Lemos de Oliveira

Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB
Porto Seguro – BA.

Christianne Benatti Rochebois

Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB
Porto Seguro – BA.

RESUMO: Por muito tempo, a história da educação dos surdos tem sido marcada pelo fracasso de práticas oralistas impostas por uma sociedade fonocêntrica. Pensando nas dificuldades na educação do indivíduo surdo, alguns questionamentos surgem à nossa mente: por que os surdos não aprendem a ler e, em especial a escrever com destreza a língua portuguesa assim como os ouvintes, visto que possuem as mesmas competências linguísticas? O que impede que esses alunos detenham as habilidades da escrita? Desta forma, o presente trabalho surge com o intuito de corroborar a língua de sinais como língua natural por meio da exposição das características distintas que as marcam como tal, além de discutir o processo de aquisição da língua escrita pelo surdo, bem como investigar as dificuldades dos alunos surdos no que tange à produção de textos escritos, dado que esta

modalidade exige dos sujeitos operações cognitivas distintas da língua oral.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de sinais. Educação de surdos. Escrita.

WRITING OF THE DEAF SUBJECT:
REFLECTIONS OF ORALITY IN “SIGNS”

ABSTRACT: For a long time, the history of deaf education has been marked by the failure of oralist practices imposed by a phonocentric society. Thinking about the difficulties in the education of the deaf individual, some questions arise to our mind: why deaf people do not learn to read and, especially to write the Portuguese language as well as listeners, since they have the same language skills? What prevents these students from having writing skills? Thus, the present work aims to corroborate the sign language as a natural language by exposing the distinct characteristics that mark them as such, besides discussing the process of acquisition of the language written by the deaf, as well as to investigate the difficulties deaf students regarding the production of written texts, since this modality requires cognitive operations distinct from oral language.

KEYWORDS: Sign language. Deaf education. Writing.

1 | INTRODUÇÃO

A trajetória histórico-social da língua de sinais e da educação dos surdos foi sempre marcada pela forma dialética da concepção de homem e de cidadania ao longo da história da humanidade. A escassez de material de pesquisa sobre a surdez em períodos mais antigos da humanidade constitui-se como uma dificuldade para traçar todo o processo histórico com precisão das situações dos surdos no passado.

Segundo Guarinello (2007), acredita-se que, nas civilizações gregas e romanas, o fato de as crianças nascerem surdas era motivo para serem condenadas à morte. Na época do Imperador Justiniano, no século VI, o Código Justiniano proibia ao indivíduo surdo o direito de receber herança; caso a pessoa antes da perda da audição já tivesse recebido uma educação, esse direito lhe era garantido, caso contrário, não poderia receber a herança mesmo que esta lhe tivesse sido deixada em testamento.

Para a igreja católica, o surdo era considerado incapaz de receber sacramento, dado que o sujeito surdo precisaria recitá-lo no momento de sua morte, o que seria fisicamente impossível para a maioria deles.

No ano de 637, tem-se registro do trabalho do bispo John of Bervely, que ensinou um surdo a falar oralmente de maneira inteligível. A igreja considerou o acontecimento um milagre, no entanto as técnicas usadas pelo bispo se perderam no tempo. Após este período, o primeiro registro de fato relacionado à educação dos surdos foi feito por Bartolo della Marca d'Ancona, escritor do século XIV, impulsionando posteriores estudos.

Dois séculos mais tarde, o médico italiano Girolano Cardano avançou nos estudos sobre a surdez – por ter o filho surdo – e elaborou um tipo de código de ensino para surdos, embora não o tenha posto em prática.

No mesmo século XVI, surge Pedro Ponce de León, um monge beneditino espanhol, considerado o primeiro professor de surdos da história. Seus alunos eram ensinados a “falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar-se pelas palavras, a fim de ser reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família” (GUARINELLO, 2007, p. 21). Ponce de León utilizava em seu método de ensino o alfabeto manual que desenvolvido por ele levou muitos outros espanhóis a aprofundarem os estudos acerca da surdez.

Entre eles, o espanhol Juan Pablo Bonet publicou o livro *Reducción de lãs letras y artes para enseñar a hablar a los surdos*, apresentando a invenção do alfabeto manual. Bonet, em seu ensino, priorizava a leitura, a escrita e o alfabeto manual para a partir daí ensinar os surdos a falarem; o que o leva a se considerado um dos precursores do oralismo.

O escocês George Dalgarno, na segunda metade do século XVII, “declarou que os surdos tinham o mesmo potencial que os ouvintes para aprender e poderiam alcançar iguais níveis de desenvolvimento se recebessem educação adequada” (GUARINELLO, 2007, p. 23). O conceito que George Dalgarno apresentou em seu tempo se equipara aos dos teóricos da atualidade.

Já o abade francês Charles Michel de L’Épée, em 1750, na França, foi o primeiro a considerar a língua de sinais como uma língua. A partir do método de *Sinais Metódicos*, utilizado por ele, combinados à língua de sinais, fazia uso da gramática da língua oral francesa juntamente com o alfabeto digital, obtendo êxito em seu método de ensino. Em 1760, fundou a primeira escola pública para surdos no mundo, o *Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris*.

Devido aos avanços através de exercícios auditivos, realizados nas escolas americanas, que facilitavam o aprendizado da fala, o método oralista começou a se manifestar a partir de 1860 e ficou ainda mais forte depois da morte de Laurent Clerc, em 1869, quando os profissionais da época passaram então a desprezar a língua de sinais. Surge neste momento o mais importante defensor do oralismo nos Estados Unidos: Alexander Graham Bell.

Casado com uma surda, cuja mãe também era surda, Graham Bell tinha medo de que a comunicação usada pelos surdos de alguma forma atrapalhasse o progresso da sociedade vigente. O principal objetivo de Graham Bell era extinguir a língua de sinais e acabar com os casamentos entre os surdos. Para dar força a este seu objetivo, em 1880, no Congresso Internacional de Milão, ajudou a votar a favor do método oralista. A partir desse congresso, o uso da língua de sinais foi proibido.

No que concerne ao Brasil, em 1855, a convite do imperador D. Pedro II, o professor surdo francês Harnest Huert iniciou um trabalho de educação com duas crianças surdas. Dois anos depois, foi fundado o *Instituto Nacional de Surdos-Mudos*, atualmente *Instituto Nacional de Educação de Surdo* (INES), onde se utilizava língua de sinais. Contudo, devido à determinação do Congresso de Milão, em 1911, o oralismo foi restabelecido como método de educação de surdos no INES.

Na década de 1970 o Brasil conhece a filosofia da comunicação. Na década de 1980, graças à pesquisa da professora de linguística Lucinda Ferreiro Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a filosofia do bilinguismo começa a se destacar. Mas somente no ano de 2002, que a língua brasileira de sinais foi reconhecida oficialmente no Brasil, a partir da Lei nº 10.463, de 24 de abril de 2002

[...]Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a 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 ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.[...]

Dessa forma, podemos afirmar que, no Brasil, a situação educacional dos surdos necessita avançar muito, mas o fato de a LIBRAS ser reconhecida já é um passo a ser considerado.

2 | LINGUAGEM E LÍNGUA: OS PRIMEIROS “SINAIS”

Dentre as peculiaridades que separam o homem dos outros animais – inclusive dos outros primatas –, a mais controversa talvez seja a capacidade da linguagem. Isso porque tal capacidade está tão intimamente imbricada com a experiência humana que é quase impossível pensar essa vivência sem ela. Afinal, a linguagem além de permitir a comunicação, armazenamento e/ou transmissão de toda ordem de artefatos culturais – criados e (re)produzidos, repassados entre nós e para a descendência –, também é parte configurante do sistema cognitivo humano. Em outros termos, é por seu intermédio que somos os animais que somos: seres de linguagem. Diante dessas considerações, uma questão se levanta: como a linguagem pode ser definida? Langacker (1980, p. 11) diz que embora haja muitos conceitos sobre o que seria linguagem é fato de que “instrumento de comunicação unicamente humano”

Para Platão, a linguagem poderia ser um *pharmakon*, palavra grega que vertida para o português conota três significados distintos: *remédio*, pois permite a aquisição de novos conhecimentos, possibilitando a percepção da ignorância humana, o que por sua vez leva o homem a buscar novas informações por meio do outro a fim de sanar essa lacuna; *veneno*, por dar margens à sedução por meio da comunicação, é capaz de induzir o receptor a aceitar o que está sendo transmitido; e *cosmético*, por tornar possível a dissimulação do verdadeiro, às vezes por ocultar a verdade através de sua manifestação.

Já Aristóteles, em sua obra *Política*, define o homem como um “animal político”, isto é, social cínico, porque só ele é dotado de linguagem. É por meio dela que o homem manifesta a palavra (*logos*) e este é o veículo de expressão dos valores, tornando possível a vida social e política.

Hjelmsler, linguista dinamarquês, afirma que a linguagem é “o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos (...), o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana” (apud CHAUÍ, 2002, p. 137).

Saussure (1969) defende que a linguagem pertence ao domínio individual e social; é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, não se prestando ao estudo

de uma só ciência apenas como a linguística, pois envolve uma complexidade e uma diversidade de problemas que provocam a análise de outras ciências, a exemplo da psicologia e da antropologia. Já Chomsky revolucionou os estudos de linguagem ao defini-la como uma faculdade mental, inata, que possibilita à espécie humana desenvolver e adquirir uma língua natural (FRANCHETIO; LEITE, 2004)

Como ficou demonstrado acima, de fato, decidir sobre uma resposta acerca da linguagem implica uma série de outros posicionamentos que envolvem questões internas e externas do organismo humano (social x individual; físico x mental; objetividade x subjetividade); porém algumas coisas ficam claras em todas as perspectivas: (i) a linguagem caracteriza o homem; e é a mesma (ii) sustenta o movimento de expressividade humana, através de uma língua. É este último ponto que interessa a este trabalho.

Uma vez que a linguagem é essa capacidade incrustada na espécie humana, pode ser entendida, em termos gerais, como qualquer movimento humano carregado de algum tipo de intencionalidade. Sendo assim, a linguagem envolve desde manifestações artísticas marcadas por uma multiplicidade de signos sobrepostos, quanto uma língua, entendida como um sistema linguístico socializado ou como uma competência, conhecimento linguístico internalizado. “Todos os seres humanos aprendem uma língua, mas nenhum outro animal atinge algo que se compare, nem mesmo os mais inteligente” (LANGACKER, 1980, p. 23), até mesmo àqueles sujeitos com impossibilidades físicas nos órgãos vocais ou auditivos adquirem uma língua, como é o caso de indivíduos surdos, que, a partir da necessidade de expressar o pensamento por meio da linguagem, apreendem a língua de sinais como meio de externar seus desejos e motivações, desmistificando o fato de as línguas humanas dependerem das expressões orais. Como uma língua natural, a língua de sinais é a manifestação legítima da capacidade humana da linguagem.

Uma vez que língua e linguagem estão relacionadas em si, a linguística buscou reunir fatores que as distingam das demais formas de comunicação, seja ela humana ou não, segundo Quadros e Karnopp (2004), estabelecer a natureza da língua(gem) humana, bem como sua constituição, os princípios que as regem enquanto manifestação particular de fenômeno da língua(gem) humana.

A partir dessa prerrogativa, os estudos linguísticos expõem algumas características distintas que marcam o *status* de língua natural, por descrever e formular teorias como se dá seu funcionamento e como essa passa a sofrer alterações à medida que estão sendo usadas por seus falantes. Quadros e Karnopp (2004) esboçando sobre as línguas naturais apresentam algumas propriedades desta e que estão presentes tanto nas línguas orais como nas línguas de sinais, definidas e classificadas pelos linguísticos como *flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade/produtividade, dupla articulação,*

padrão e dependência estrutural.

As línguas de sinais também apresentam variações dialetais, podendo sofrer acréscimos, adaptações e mudanças no decorrer de seu uso, sendo possíveis de se modificar com o tempo. Tais mutações são fundamentadas dentro da estrutura gramatical de uma língua natural. De acordo com Langacker (1980, p. 25), “uma língua é o resultado da mudança, e continuando a ser falada, continuará a sofrer alterações”. Assim, as línguas de sinais por serem línguas em que sua representação se dá de maneira espacial, são percebidas visualmente através da produção manual e expressões não-manuais. As posições no local do referente, configurações de mãos paradas ou em movimento, que são parâmetros da língua de sinais brasileira (QUADROS; KARNOPP, 2004) estes produzem os elementos mínimos do gesto (representação de uma letra) separadamente, mas que à medida que se agrupam são formando novas palavras, sentenças e frases.

Levando em consideração as características citadas acima a respeito das propriedades que têm as línguas consideradas naturais podemos afirmar, assim como o fazem Quadros (1997), Silva (2001), Quadros e Karnopp (2004), Guarinello (2007) e Pereira (2011) que as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela Linguística como línguas naturais, possuindo características específicas que as distingue dos demais sistemas de comunicação.

Sendo assim, podemos concluir que o sujeito surdo por ser humano também pode desenvolver suas capacidades cognitivas nas mais diversas possibilidades que uma língua natural permite, como poder expressar seus pensamentos por meio da linguagem gestual, bem como por meio da escrita. Porém, infelizmente, esta não foi e não é a realidade de todos os sujeitos surdos, que necessitam da língua de sinais para se comunicar, não por incapacidade de aprendizado e sim por bloqueios causados por pessoas que desconhecem a capacidade humana e o potencial das línguas naturais a serviço das necessidades do indivíduo pensante.

3 | ESCRITA E ORALIDADE: O DILEMA DO SUJEITO SURDO

Em nossa sociedade, majoritariamente letrada e fonocêntrica, a escrita tem lugar privilegiado e o indivíduo precisa se apropriar desse instrumento para ampliar suas possibilidades de interação com o meio social em que está inserido. É difícil imaginar a nossa sociedade sem a escrita, uma vez que toda a estrutura sócio-econômico-educacional está baseada no sistema ortográfico, sendo impossível conceber os grandes centros urbanos sem a escrita, uma vez que toda a nossa organização social se apoia sobre ela: *outdoor*, fachadas de estabelecimentos comerciais, bandeiras de ônibus, cartas, fax, cheques e etc.

Teberosky (2000, p. 56) citando Coulmas, inclusive, defende que algumas das

mais importantes funções na nossa sociedade são sustentadas na escrita, através de “*registro ou função mnemônica*”, atribuindo a escrita a possibilidade de registrar de forma quase exata. Para muitos estudiosos, sem a escrita seria impossível o avanço das ciências, das pesquisas, da história da humanidade. Além dessa função, o autor defende ainda que “a escrita permite a comunicação à distância, no espaço e no tempo”.

Um cidadão é alguém que pertence a uma dada sociedade, uma pessoa que goza de direitos civis, políticos. A lei que regula e controla o comportamento social desse cidadão se estrutura na modalidade escrita, assim como o pagamento dos impostos que sustentam a estrutura social. Além das funções já elencadas, existe ainda a linguagem. Esta é apontada como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Nos termos de Vygotsky, como destaca Silva (2001, p. 30), “ela tem como função principal a comunicação social e o contato entre os sujeitos, tanto adultos como crianças, enfim, a influência entre indivíduos que estão na mesma esfera social”. Vygotsky ressalva, entretanto, que não é só por meio da linguagem falada que o sujeito se desenvolve cognitivamente, o aprendizado da linguagem escrita representa um novo e grande salto no desenvolvimento desse sujeito, pois pode proporcionar diferentes maneiras de organizar a ação e permite o acesso ao patrimônio cultural humano, registrado por meio da escrita.

Para o surdo, a linguagem escrita é basicamente o meio de interação e comunicação social com a grande maioria das pessoas, visto que a língua de sinais é pouco difundida e reconhecida pelos ouvintes como uma língua natural, embora haja legislação que a defenda como tal, existem um número reduzido de falantes e a falta da efetivação de políticas públicas que promovam sua utilização. Diante desse quadro, o surdo que não tem domínio da linguagem escrita, portanto, torna-se um indivíduo menos independente e menos protegido no que concerne aos seus direitos perante a lei, que se sustentam pela escrita.

Frente a essas questões, a linguagem escrita é apontada como sendo uma ferramenta importante para o surdo, uma vez que pode visualizá-la, possibilitando a construção de suas habilidades de língua, e é, a partir desta, que o sujeito surdo amplia seus conhecimentos sociais, assim como também sua possibilidade de competitividade no mercado de trabalho, práticas sociais, das quais a maioria se constituem mediadas pela escrita (SILVA, 2001).

A dificuldade que apresenta o aluno surdo em aprender a língua portuguesa escrita não se constitui uma incapacidade ou retardo. Em razão das muitas diferenças existentes entre os dois códigos linguísticos, a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais, o aluno surdo apresenta inúmeras dificuldades ligadas à produção escrita. Entretanto, como já foi adiantado, isso não é em razão de nenhuma dificuldade cognitiva do sujeito surdo, mas da transposição da língua de

sinais, em suas características estruturais, para a escrita que se aproxima da língua portuguesa oral. Ocorre então que

a língua escrita é um objeto linguístico construído a partir de seu lugar social. Assim, tanto o surdo quanto o ouvinte terão como pressuposto a língua que já dominam para ter acesso à linguagem escrita. A língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuo manual, portanto muito diferente do oral auditivo. (SILVA, 2001, p. 48)

É justamente essa diferença que se estabelece entre a língua de sinais e a linguagem escrita que causa um embaraço ou incompreensão, na escrita do aluno surdo, pois este, ao passar para o papel o que deseja informar, transpõe a estrutura de sua fala de língua de sinais, o que acarreta que “seus textos escritos não apresentam as mesmas características de um falante do português, mas de um sujeito falante de uma segunda língua”. (SILVA, 2001, p. 91). Isso porque o aluno surdo está no processo de aprendizagem de uma modalidade estrutural de linguagem que não é a mesma de sua língua natural.

A seguir, apresento um exemplo de como essa transposição da língua de sinais para a escrita do aluno surdo ocorre. Para efeito de ilustração, tratarei do fenômeno da coesão e da coerência textual, elementos indispensáveis na produção de textos. A coerência tem papel fundamental na textualidade. Segundo Koch,

coerência diz respeito ao modo como os elementos expressos na superfície textual e aqueles que se encontram implicados permitem aos usuários do texto a construção de um sentido, devido à atuação de fatores de ordem cognitiva, sociocultural, situacional, interacional. (KOCH, 1995, *apud* GUARINELLO, 2007, p. 79-80)

Dentro das características da coesão estão a *sequencialidade* e *tematicidade* (ou progressão tópica e temática) e os *articuladores textuais* (articuladores de conteúdo proposicional, discursivo-argumentativos e meta-enunciativos). *Os articuladores meta-enunciativos*, por sua vez, podem ser: delimitadores de domínios, organizadores textuais, modalizadores epistêmicos, atitudinais ou afetivos, axiológicos, deônticos, atenuadores e metaformativos. Para efeito de ilustração de como se constitui a escrita do surdo, apresentamos um exemplo do livro de Guarinello (2007, p. 76) em estudo sobre o assunto:

Eu vou festa dia das Brixas meu roupa Vampiro tem caixão Eu dentro abre Eu morto mentira assusto menina.
Eu comer bolo, coca, pipoca, coxinha embora casa.

Fonte: GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

Neste exemplo pode ser observada a progressão temática em que o surdo

fala sobre ter ido a uma festa de dia das bruxas na qual se fantasiou de vampiro e deu um susto em uma menina. Dentro dessa narração, a progressão temática se constata através de um tema constante sendo relatado (a festa de dia das bruxas) e por meio de um salto temático, quando, ainda falando sobre a festa, o surdo deixa de falar sobre a fantasia e o susto que deu na menina e fala sobre as coisas que comeu.

O que pode ainda ser observado na escrita apresentada acima é a falta de pontuação entre as ideias transmitidas, a falta de preposição e de artigos, bem como a falta de flexão do verbo. Essas evidências mostram que o surdo, por não possuir um domínio das estruturas linguísticas da língua portuguesa, transmite para seu texto escrito características estruturais da língua de sinais que é sua língua materna. Isso se dá devido, como já foi dito, às muitas diferenças encontradas entre a estruturação da língua brasileira de sinais e a estruturação da língua portuguesa.

4 | CAMINHOS DA PESQUISA

Com a aplicação da chamada “inclusão social”, em especial após a Declaração de Salamanca em 1994, a inclusão educacional foi impulsionada. Neste documento internacional, assinado por vários países, inclusive o Brasil, tiveram como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, isto é, todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística.

Os alunos com deficiência auditiva são direcionados a escolas de ensino regular. A inclusão desse aluno, que utiliza a língua de sinais para se comunicar, em escolas de ensino regular com alunos e professores que não conhecem ou não dominam a língua brasileira de sinais, provoca uma relação de aprendizado diferenciada dos demais alunos. Diante dessa situação, questionei-me quais as realidades enfrentadas pelos alunos surdos em sala de aula e quais as características e peculiaridades dessa língua que utilizam para se comunicar.

Apesar das muitas concepções negativas pensadas sobre o indivíduo surdo, houve diversos personagens que, não se importando com as ideias pessimistas difundidas, atuaram como cientistas na área da surdez e elaboraram diversos métodos educativos, a fim de instruir os surdos, permitindo-lhes um espaço na sociedade. Diante do processo histórico-social da educação dos surdos foi possível perceber a grande importância dada à manifestação da linguagem oral.

Por ser a linguagem uma característica predominantemente humana e por ser parte essencial do sistema cognitivo humano e formadora das sociedades, vários estudiosos, trabalharam métodos oralistas com os surdos, invalidando, dessa forma, a comunicação através dos sinais, abolindo, assim, por um certo período de tempo,

a manifestação da língua de sinais.

Depois de muitos conflitos, a língua de sinais venceu o método oralista e, dessa forma, começou a ser mais bem trabalhada e difundida pelo mundo. Em termos gerais, como vimos, qualquer movimento humano carregado de algum tipo de intencionalidade constitui-se como linguagem. Dessa forma, a língua de sinais se apresenta, de fato, como uma língua natural, como manifestação legítima da capacidade humana da linguagem, possuindo características específicas que a distinguem dos demais sistemas de comunicação.

A língua de sinais no Brasil só foi oficialmente reconhecida no ano de 2002 e a partir de então os estudos sobre a LIBRAS e a educação ganharam força e cresceram ainda mais. À linguística coube descrever as características fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua de sinais brasileira, suas peculiaridades e as principais diferenças que tem da língua portuguesa.

Ante as diferenças estruturais existentes entre a língua brasileira de sinais e o português, é que se percebe quão difícil se torna para o sujeito surdo expressar-se através da escrita, dado que sua manifestação linguística diferencia-se da língua oral e necessita estar dentro das normas da língua portuguesa quando manifestada graficamente. Por isso o presente trabalho vê como indispensável investigar algumas dificuldades apresentadas por alunos surdos ao produzirem narrativas escritas, dado que esta modalidade exige desses sujeitos operações cognitivas distintas da língua oral.

Assim, a seguir, apresentarei a realidade vivenciada pelos surdos na inclusão em salas de aula do ensino da cidade de Eunápolis, analisando as realidades apresentadas através de entrevistas feitas não só com os professores de alunos surdos, mas também com os próprios alunos surdos e com seus pais.

Em razão das discussões apresentadas neste trabalho, preocupados com as dificuldades dos alunos surdos com relação à escrita, em abril de 2008, junto com alguns colegas de graduação, Marília de Angeli e Manoel de Jesus Conceição, decidimos averiguar, com os alunos surdos do município de Eunápolis, se eles apresentam dificuldades na elaboração e criação de textos. Para tanto escolhemos os alunos-surdos do Colégio Estadual Professor Horácio de Matos, situado à Rua Dois de Julho, s/n, centro, por haver neste um maior número de alunos surdos em sala de aula – sete no total, distribuídos em: quatro na turma de EJA II estágio 5, dois em EJA III Áreas 1 e 2 e um em EJA III Área 3 – a fim de realizar tal averiguação.

A partir da exposição de uma gravura em que mostrava um menino negro com semblante assustado, com uma arma de brinquedo em mãos e por trás dele uma sobra de um homem nas cores da bandeira do Brasil com uma comunidade favelada como fundo. Através da leitura dessa imagem, os alunos-surdos puderam expressar livremente suas interpretações sobre a mesma através da escrita. Desta

forma procuramos detectar as dificuldades já citadas na seção anterior sobre a relação do surdo com a escrita. Tal pesquisa resultou em vários textos, alguns observados a seguir:

Aluno: A/ Série: EJA II estágio 5/ Data: 17 de abril de 2008.	
Texto original	1 O brasil vai cuidado medo arma que mata paciência vagabundo noturno 2 Só
Retextualização	1 No Brasil precisamos tomar cuidado, existem marginais que matam (atacam), principalmente a noite.
Eliminação	1 vai; medo; paciência. 2 Só.
Substituição	1 O= No; brasil= Brasil; mata= matam; vagabundo= marginais; noturno= a noite.
Acréscimos/alterações	1 precisamos; tomar; existem; (atacam); principalmente.

Tabela 1. Fonte: Autora; Tabela baseada nos estudos apresentado por Guarinello (2007).

Aluno: B/ Série: EJA III Área 1 e 2/ Data: 17 de abril de 2008.	
Texto original	1 O brasil de bandido 2 O brasil é muito gente cuidado sempre só morte. 3 Mas pessoas de medos, não vai polícia está medo.
Retextualização	1 O Brasil de bandidos 2 No Brasil há muitas pessoas, precisamos ter cuidado, pois há muitos assassinatos. 3 Mas, as pessoas por medo não vão a policia denunciar tais homicídios.
Eliminação	1 (é muito gente); (sempre só morte) 2 (de); (vai policia está medos)
Substituição	1 Título: bandido= bandidos. 2 O= No; brasil= Brasil; morte= assassinato. 3 muito gente= muitas pessoas; medos= medo; vai= vão.
Acréscimos/alterações	1- precisamos; ter; pois há; muitos. 2- as; por; a; denunciar; tais; homicídios.

Tabela 2. Fonte: Autora; Tabela baseada nos estudos apresentado por Guarinello (2007).

Aluno: C/ Série: EJA II estágio 5/ Data: 17 de abril de 2008	
Texto original	1 O brasil menino arma pessoas sempre mata quem medo cuidado Só
Retextualização	1 No Brasil pessoas armadas matam crianças, causando medo por toda parte.
Eliminação	1 sempre; quem; cuidado; Só.
Substituição	1 O= No; brasil= Brasil; menino= criança; arma= armadas.
Acréscimos/alterações	1 causando; por toda parte.

Tabela 3. Fonte: Autora; Tabela baseada nos estudos apresentado por Guarinello (2007).

Aluno: D/ Série: EJA III Áreas 1 e 2/ Data: 17 de abril de 2008.	
Texto original	1 Menino e o quero ele vontade mas muito pessoas mata medo de arma muito pessoa mata de medo na paciencia. 2 Sofre muito triste. 3 O Brasil rapaz muito em perigo verdade.
Retextualização	1 O menino tem o desejo de (...), mas por causa da violência, as pessoas têm medo de armas, elas matam e causam temor. 2 Há muito sofrimento. 3 Já o rapaz, é bem mais perigoso que a criança.
Eliminação	1 e; muito; na; paciência. 2 sofre; triste. 3 Brasil; muito; em; verdade.
Substituições	1 quero= tem; vontade= desejo; pessoas= elas; medo= temor. 2 sofre= sofrimento. 3 muito= bem mais; perigo= perigoso.
Acréscimos/alterações	1 por causa da violência; as; têm; causam. 2 há. 3 é; que a criança.

Tabela 4. Fonte: Autora; Tabela baseada nos estudos apresentado por Guarinello (2007).

Em todos os textos analisados, foi possível observar que as interferências da estrutura da língua de sinais brasileira na escrita em língua portuguesa estão muito presentes, devido às diferenças existentes entre ambos os códigos linguísticos e, como já abordado, tal situação não se trata de uma deficiência cognitiva, mas de uma transposição da língua de sinais, que é a língua materna do sujeito surdo.

Observamos nas produções escritas que as frases são breves, porém os problemas ortográficos foram poucos; não apresenta aspectos funcionais na escrita como o uso das concordâncias dos verbos, a coerência das ideias, falta de pontuação e uso de preposições se constituem como característica em todos os textos e expressam ser essa uma dificuldade dos alunos no momento da produção textual. A presença desses aspectos contribuiria para um entendimento mais preciso dos textos produzidos por esses alunos-surdos, respaldando as leituras já feitas com relação à produção escrita dos indivíduos surdos, mas é preciso se ter em mente que,

o Português para o surdo envolve um processo de apropriação de segunda língua com características semelhantes às dos ouvintes, respeitando as peculiaridades das modalidades das línguas envolvidas e as especificidades da surdez. Ressalta-se o fato de que os surdos serão sempre estrangeiros no uso do Português e que muitas de suas construções são próximas das de um falante não nativo. Isso se dá, principalmente, em relação ao uso de conectivos, preposições, conjunções e outros elementos colocados de forma inadequada por quem não tem vivência na língua. (DECHANDT, 2006, p. 317)

Por ocasião das minhas primeiras investigações referente a educação dos surdos no município, em abril de 2008, no momento da coleta de dados fomos muito bem recepcionados pela escola envolvida na pesquisa e também pelos alunos-surdos, que se dispuseram prontamente em nos ajudar. Os alunos-surdos, naquele

momento, estavam bastante agitados. Esse fato se deu em virtude de uma professora estar aplicando um ditado de texto em sala de esses quatro alunos-surdos, bem como alguns de seus professores e familiares para aula, desconsiderando que no recinto haviam quatro alunos surdos, e que tal prática os excluiria completamente. Em entrevista, gravada em vídeo e mediada em Libras por mim. Saber deles o que pensavam da situação a que foram expostos pelas medidas educacionais de inserir esses alunos em salas onde a maioria do público é ouvinte.

A princípio perguntamos aos alunos-surdos como eles se sentiam em uma sala de mais de 30 alunos em que somente eles eram surdos, em resposta nos relataram com ficavam em sala de aula, sentados em fila, de um lado os surdos e do outro os ouvintes. O professor em sala de aula falava constantemente, mas os surdos não entendiam nada, diferente dos ouvintes que conseguiam aprender. Embora tentassem ler, pouco compreendiam. Por vezes sentavam próximos aos ouvintes para copiar o que eles conseguiam anotar, quando os ouvintes se adiantavam e passavam para outra folha do caderno, os surdos precisavam esperar que terminassem para continuar a copiar.

No decorrer da entrevista, percebemos a indignação dos alunos surdos por não conseguirem assimilar o assunto passado pelo professor da mesma forma que os demais alunos conseguiam, não por incompetência em sua capacidade mental ou física, mas sim por um ensino que ao invés de incluir, tem demonstrado exclusão. Durante a entrevista, os alunos citaram muitas disciplinas em que têm dificuldades por falta de comunicação, mas que alguns professores fazem esforços em lhes transmitir o conhecimento por mímicas, já que não sabem a Libras de fato.

Segundo os alunos entrevistados, seria muito bom se o professor soubesse língua de sinais, pois no passado, durante o tempo em que estudavam as séries iniciais, na Escola das Acácias, local em que as crianças com deficiências estudavam no tempo em que a inclusão não era constitucionalizada, eles conseguiam deter os assuntos abordados pelo professor, tal fato caracteriza o conhecimento que hoje possuem, visto que as professoras sabiam a língua de sinais brasileira e ao ensinar faziam relação do conhecimento em português com a língua de sinais, tornando o aprendizado fácil para os alunos-surdos. Mas, segundo eles, caso não fosse possível o professor saber utilizar a LIBRAS, outra saída seria que houvesse intérpretes em sala de aula, pois desta forma iriam conseguir aprender e não mais precisar copiar dos colegas ouvintes, que quando não dispostos não os permitiam.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre língua de sinais torna-se indispensável uma abordagem sobre a linguagem. Mas afinal, o que é linguagem? A linguagem é a característica peculiar

que nos diferencia dos outros animais. Além de nos permitir a comunicação, o armazenamento e/ou transmissão de toda ordem de artefatos culturais, a linguagem é também parte configurante do sistema cognitivo humano.

Além de caracterizar o homem, a linguagem é a responsável pela expressividade humana. Neste aspecto, a língua de sinais, apesar de ser manifestada visuo-espacialmente, se constitui como língua de fato e seu status de língua natural é comprovado pela própria linguística que caracteriza uma língua com as propriedades de *flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade/ produtividade, dupla articulação, padrão e dependência estrutural*.

Essa visão, no entanto, é bastante recente, em relação aos estudos das línguas orais, visto que o histórico da educação dos surdos, fortemente marcado pela presença do oralismo no passado e hoje pelo ouvintismo tradicional (PERLIN, 2013), que instituiu no pensamento da sociedade, uma ideia que desconsidera e rejeita a língua de sinais como uma forma de expressão e comunicação dos surdos. A proposta de educação, que tem o sujeito surdo como um “deficiente auditivo” e, está embasada na “recuperação” deste sujeito.

Visto o sujeito surdo não tem como adquirir a língua oral devido às suas limitações físicas, resta-lhe apreender a língua na modalidade escrita, para que, desta forma, possa interagir de forma eficaz com a sociedade na qual está inserido. Porém, a produção da linguagem escrita exige do sujeito uma complexa tarefa cognitiva e, para os surdos, esta pode ser ainda mais trabalhosa. Isso se dá em razão de existirem muitas diferenças entre a estrutura linguística da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais. Por esse motivo, ao construir um texto escrito, o aluno surdo apresenta em sua produção características de sua língua materna – a língua de sinais – transpondo as características estruturais da mesma. Esse fato pôde ser observado, apresentados nos textos produzidos por alunos-surdos do município de Eunápolis –BA.

Diante das muitas dificuldades observadas nas produções textuais desses alunos, entende-se que é de fundamental importância que haja, na sala de aula, um professor que domine a língua brasileira de sinais, de maneira que a língua portuguesa seja trabalhada de modo a permitir que o aluno surdo desenvolva sua língua primeira, a língua brasileira de sinais e, que a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, aconteça como segunda língua.

Esta é a proposta educacional que vigora atualmente, denominada como bilinguismo, que visa permitir ao aluno surdo à acessibilidade de duas línguas no ambiente escolar. Uma vez que, a língua brasileira de sinais é ainda hoje pouco difundida, o bilinguismo está em processo de implementação, não sendo encontrado na maioria das instituições de ensino em que os surdos estão inseridos, como pode ser observado em Eunápolis ainda hoje, anos após as coletas iniciais desta

pesquisa.

Esse método educacional é de relevância, pois propõe, antes de mais nada, o respeito ao surdo e à sua língua materna. Porém, muitos agentes nesses contextos, resistem e atenuam a importância da aquisição da língua de sinais para ensinar alunos surdos e proporcionar integração entre surdos e ouvintes. Assim, é possível perceber que ainda há muitos caminhos a serem percorridos para alcançar mudanças significativas no que concerne aos direitos não só sociais, mas também linguísticos e educacionais dos sujeitos surdos e que alternativas para reverter esse quadro de exclusão e indiferenças devem ser tomadas a fim de que os surdos sejam respeitados enquanto cidadãos.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Pensamento**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

DECHANDT, Sônia Brochado. **A apropriação da escrita por crianças surdas**. In: QUADROS, Ronice M.(org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara azul, 2006. p. 284-322.

FRANCHETTO, Bruna; LEITE, Yonne. **Origens da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LANGACKER, Ronald W. **A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos linguísticos fundamentais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. *Cadernos Cedex*, São Paulo, v. 26, n. 69, maio/ago. 2006. p. 205-229.

PERLIN, Gladis T. T. **Identidades surdas**. In.: SKILIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediações, 2013. p. 51-73.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v. 1.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 2 ed. São

Paulo: Plexus, 2001.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A FAMÍLIA E A ESCOLA: CONECTANDO SABERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 04/12/2018

Marcele Rickes

Pedagoga do Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia do Instituto Federal do Rio
Grande do Sul – Campus Ibirubá. E-mail: marcele.
rickes@ibiruba.ifrs.edu.br

Ana Paula de Almeida

Assistente Social do Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia do Instituto
Federal do Rio Grande do Sul – Campus Ibirubá.
E-mail: ana.almeida@ibiruba.ifrs.edu.br

Sabrina de Oliveira

Tradutora Intérprete em LIBRAS do Instituto
Federal de Educação Ciência e Tecnologia do
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus
Ibirubá. E-mail: sabrine.oliveira@ibiruba.ifrs.edu.
br

RESUMO: O tema sobre escola e família tem-se apresentando emergente no século XXI, frente ao atual contexto mundial, a escola e a família constituem-se as principais instituições sociais de formação humana. Para os educadores, firmar uma aliança entre escola e família pode contribuir muito, visando, principalmente, o crescimento intelectual do educando. Assim, neste sentido este trabalho tem o intuito de mostrar que a proximidade dessas instituições é o caminho para proporcionar uma boa

formação ao aluno e lidar com eventuais problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem. Nesta perspectiva, acredita-se que é partindo desse vínculo que a escola, o educando e a família melhoram o que precisam e crescem juntos.

PALAVRAS- CHAVE: Escola. Família. Crianças. Educação. Aprendizagem. Educando.

ABSTRACT: The issue of school and family has been presenting emerging in the twenty-first century, against the current global context, the school and the family constitute the main social institutions of human formation. For educators, establish an alliance between school and family can contribute a lot, aiming mainly at the intellectual growth of the student. So in this sense this work is intended to show that the proximity of these institutions is the way to provide a good education to the student and deal with any behavioral problems or learning difficulties. In this perspective, it is believed that is based on this bond that the school, the student and family improve what they need and grow together.

KEYWORDS: School. Family. Children. Education. Learning. Educating.

1 | INTRODUÇÃO

A temática família e escola tem-se apresentado emergente no século XII, a partir de novos contornos a família vem adentrando crescentemente os espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar.

Assim, procura-se construir uma abordagem analítica sobre as influências da escola e da família no processo de aprendizagem, uma vez que estudos anteriores apontam, que ambos são elementos de influência decisiva no desenvolvimento do educando.

As aprendizagens, assim como o comportamento, derivam de como suas necessidades e desejos foram atendidos ou não no meio familiar, e como foi realizada sua iniciação escolar, ou seja, como foram suas primeiras experiências escolares? De que modo isso influenciou o seu processo de aprendizagem?

O tema foi escolhido a partir da atuação das autoras, onde pôde-se perceber e observar possíveis problemas afetivo emocionais, supostamente decorrentes da relação familiar e da interação escolar. O vínculo familiar é fundamental, influenciando na aprendizagem da criança, (desta forma), faz-se necessário compreender de que maneira ocorre essa interferência na aprendizagem.

Deste modo, este trabalho tem por finalidade ressaltar a devida importância destes fatores influentes, e o quanto os educadores necessitam estar atentos a eles para um melhor rendimento escolar de seus educandos. Pode-se dizer que o aluno é o fruto do meio, neste enfoque, o meio familiar e escolar.

2 | FAMÍLIA E A ESCOLA

Antigamente a instrução dos filhos era dever exclusivo da família. Aos poucos a vida foi modificando e o conjunto dos conhecimentos a serem adquiridos por uma pessoa também se estendeu indefinidamente. O resultado disto é que a escola tomou, aos poucos, o encargo de preparar para a vida as crianças e os adolescentes.

Se a importância da escola é tão grande na educação dos filhos, convém aos pais cercar -se de toda atenção não somente na escolha da escola, mas ainda nas relações estabelecidas entre a família, a direção e os professores. É de grande responsabilidade a escolha de uma escola para os filhos, é preciso não esquecer que na escola a criança passará muitos anos de sua vida. Se for escolhido uma escola com má organização, com professores de frequência irregular, os pais se arriscarão a prejudicar não somente a instrução de seu filho mas também o seu equilíbrio emocional. O mesmo acontecerá se o ambiente da escola for de excessivo rigor e gerará angústias. A boa orientação de uma escola se conhece pela existência de

orientador educacional, pela formação pedagógica do seu diretor pela existência de iniciativas extracurriculares, tais como grêmios, clube de pais e mestres com reuniões periódicas, programas de cinema educativo, etc.

Uma vez escolhida a escola, é de grande importância que os pais preparem o espírito da criança para seu ingresso nela. É aconselhável sempre mostrar a escola como algo agradável, onde há muitas outras crianças e onde vai aprender a ler e a escrever.

Convém não esquecer que qualquer ambiente novo constitui algo gerador de desconfiança e de angústia. A escola é um ambiente novo, por isto os primeiros passos são de extrema importância e devem ser cercados, tanto por pais como pelos professores, de cuidados especiais, sem os quais as próprias relações da família com a escola correm os riscos de serem prejudicadas, direta ou indiretamente, procurar o professor e saber como poderiam colaborar para as coisas melhorarem. Infelizmente os professores nem sempre conseguem fazer contato com muitos pais, o que lhes torna a tarefa mais difícil. Existem pais que pelo contrário, por excesso de angústia ou escrúpulo exagerado, aparecem todos os dias para ter notícias da criança, sem que haja necessidade disto.

A entrega de resultados é um dos meios que permite estabelecer relações com os pais. Através deles são informados o andamento e o rendimento) escolar de seu filho. Se tudo correr bem alguns pais acreditam não haver a necessidade de procurar o professor para questionar questões de notas ou baixo rendimento, mas sim para acompanhar o processo educativo. Quando houver baixo rendimento escolar ou mesmo alteração na conduta, então uma ligação pais-professor se torna indispensável e mais presente.

2.1 Contexto Escolar

A escola apresenta-se, hoje, como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança “humanize-se”, cultive-se, socialize-se ou, numa palavra eduque-se.

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos". (SAVIANI, 2000, p 15). Afirmar isso significa dizer que para se compreender a natureza da educação precisamos compreender a natureza humana. A criança, então, vai deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, construindo, assim, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social.

Educar já significou, e talvez signifique ainda, em algumas regiões do Terceiro

Mundo, apenas gozar a vida cotidiana do grupo social ao qual se pertence. Assim, acompanhava-se os adultos em suas atividades e, com o passar do tempo, aprendia-se a “fazer igual”. Plantar, caçar, localizar água, entender os sinais do tempo, escutar histórias e participar de rituais eram atividades do grupo adulto, as quais iam sendo acompanhadas pelas crianças que, aos poucos, adquiriam instrumentos de trabalho e interiorizavam valores morais e comportamentos socialmente desejados. Não havia uma instituição especializada nestas tarefas. O meio social, em seu conjunto, era o contexto educativo. Todos adultos ensinavam a partir da experiência pessoal, aprendia-se fazendo.

A partir da Idade Média a educação tornou-se produto da escola. Pessoas especializaram-se na tarefa de transmitir o saber, e espaços específicos passaram a ser reservados para essa atividade. Poucos iam à escola, que era destinada às elites. Serviu aos nobres e, depois, à burguesia. A cultura da aristocracia e os conhecimentos religiosos eram material básico a ser transmitido.

Com as revoluções do século XIX, a escola passou por transformações, sendo a principal delas a tendência à universalização, ou seja, ela deveria atender a todas as crianças da sociedade (pelo menos em tese).

O desenvolvimento da industrialização, foi, sem dúvida, o fator decisivo das grandes mudanças ocorridas nos séculos XIX e XX.

A industrialização deslocou o local do trabalho da casa para a fábrica, transformando, com isso, os espaços das casas e das cidades. Na casa, os lugares tornaram-se privativos, isto é, cada um conquistou seu espaço individual, como quartos, suítes, escritórios de estudo; na cidade, a organização urbana adaptou-se à existência das fábricas e à necessidade de os trabalhadores deslocarem-se de suas residências para os locais de trabalho. Assim, construíram-se vias públicas para os transportes coletivos levarem os trabalhadores de um lugar a outro da cidade. O trabalho ingressou na esfera pública, deixando de ocupar os espaços da casa.

Outra consequência desta mudança ocorreu na família, que não podia mais sozinha preparar seus filhos para o trabalho e para a vida social. Era preciso entregar essa função a uma instituição que soubesse educar, não mais para a vida privada, do círculo familiar e do trabalho caseiro, mas para o trabalho que se encontrava no âmbito da vida pública, cujas regras, leis e rotinas iam além dos conhecimentos adquiridos pela família. A escola tornava-se, assim, esta instituição especializada.

Além disso, a Revolução Industrial sofisticou o trabalho com a implantação das máquinas, exigindo do trabalhador o aprendizado da tecnologia. Esta sofisticação do trabalho levou novas funções para a escola, como a de preparar o indivíduo para o trabalho, ensinando-lhe o manuseio de técnicas até então desconhecidas, ou a de fornecer-lhe os conhecimentos básicos da língua e do cálculo. A escola ganhou

importância e ampliou suas funções.

A luta pela democratização da escola empreendida pelas classes trabalhadoras, até então alijadas desta instituição, foi outro fator gerador de mudanças. As classes trabalhadoras, conforme foram se fortalecendo e se organizando, passaram a exigir o direito de ter seus filhos na escola, isto é, o direito de acesso à cultura e ao conhecimento dominantes. A escola, pressionada, “abriu” suas portas para atender a outras camadas sociais que não somente a burguesia e a aristocracia. A escola universalizava-se.

Estes fatores contribuíram para que a escola adquirisse as características que possui hoje em nossa sociedade: uma instituição da sociedade, trabalhando a serviço desta sociedade e por ela sustentada a fim de responder a necessidades sociais e, para isso, a escola precisa exercer funções especializadas. A escola cumpre, portanto, o papel de preparar as crianças para viverem no mundo adulto. Elas aprendem a trabalhar, a assimilar as regras sociais, os conhecimentos básicos, os valores morais coletivos, os modelos de comportamento considerados adequados pela sociedade. A escola estabelece, assim, uma mediação entre a criança (ou adolescente) e a sociedade que é técnica (enquanto aprendizado das técnicas de base, como a leitura, a escrita, o cálculo, as técnicas corporais e musicais, etc) e social (enquanto aprendizado de valores, de ideais e modelos de comportamento). Aprender esses elementos sempre foi necessário. A escola é a forma moderna de operar essa transmissão.

A escola constitui um importante local de troca, de obtenção de informação e de aprendizado da investigação. É na escola que formulamos grande parte das respostas e das perguntas necessárias à compreensão de nossas vidas, de nossa sociedade e de nosso cotidiano, é o espaço no qual podemos adquirir a ideia do tempo histórico e da transformação que a humanidade produziu. Na escola podemos aprender que nem todas as pessoas pensam e agem da mesma forma e que essa diferença no modo de pensar e agir deve ser valorizada por todos nós.

Valores básicos na sociedade capitalista, como liberdade individual, autonomia, criatividade e capacidade de tomar decisões, exigirão da escola uma abertura em seu conservadorismo e autoritarismo. Sendo assim, a escola precisa ser articulada com a vida.

Muitas escolas hoje, já possuem um corpo docente constituído pela direção, serviço de Orientação Educacional, quadro de professores graduados e Centro de Atendimento ao Educando, composto por uma equipe multidisciplinar que contém psicóloga, assistente social, médicos, psicopedagogos, etc. Apesar de engatinhar rumo a uma nova era, a escola começa a voltar para o aluno suas prioridades e objetivos. Mesmo havendo muita resistência por parte da comunidade escolar, o índice cada vez maior de alunos fracassados e desinteressados pelo ensino

acarreta, obrigatoriamente, uma mudança. A escola não é estática nem intocável, em consequência precisa rever suas bases contextuais para acompanhar a evolução da sociedade, atender os anseios e despertar o desejo de aprender de seus alunos.

A escola é uma instituição educativa: esforça-se por colocar em ação os meios mais eficazes para alcançar as finalidades educativas perseguidas pela sociedade. Transmite às crianças modelos explicitados e estilizados de comportamento, isto é, modelos mais puros, mais esquematizados, do que aqueles que a criança adquire através de contato social direto. Ensina as crianças a se controlar, isto é, dominar seus impulsos sexuais e agressivos e facilita a sublimação incultando-lhes certos ideais. Explica-lhes, direta ou indiretamente, o que é a sociedade, como ela funciona e quais são os deveres dos cidadãos. Em suma, a escola visa a uma transmissão mais eficaz dos modelos e das normas de comportamento. (CHARLOT, 1983, p.19).

2.2 Família e Escola: Uma Parceria Possível?

Quando as notas são altas e tudo vai bem, ninguém pensa em discutir a relação. Se o boletim e o comportamento deixam a desejar, começa o jogo de empurra. Professores culpam a família “desestruturada”, que não impõe limites nem se interessa pela educação. Os pais por sua vez, acusam a escola de negligente, quando não tacham o próprio filho de incapaz. Nessa briga nada saudável, a única vítima é o educando.

Escola e família têm os mesmos objetivos: fazer a criança se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem. As instituições que conseguem transformar os pais ou responsáveis em parceiros diminuem os índices de evasão e de violência e melhoram o rendimento das turmas de forma significativa.

Atualmente, a família tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos e espera que professores transmitam valores morais, princípios éticos e padrões de comportamento, desde boas maneiras e até hábitos de higiene pessoal. Justificam alegando que trabalham cada vez mais, não dispendo de tempo para cuidar dos filhos. Além disso, acreditam que educar em sentido amplo é função da escola. E, contraditoriamente, as famílias, sobretudo as desprivilegiadas, não valorizam a escola e o estudo, que antigamente era visto como meio de ascensão social.

A escola, por sua vez, afirma que o êxito do processo educacional depende, e muito, da atuação e participação da família, que deve estar atenta a todos os aspectos do desenvolvimento do educando. Reclama bastante da responsabilidade pela formação ampla dos alunos que os pais transferiram para ela, e alega que isto a desviou da função precípua de transmitir os conteúdos curriculares, sobretudo de natureza cognitiva. Com isso, em vez de ter as famílias como aliadas, acaba afastando-as ainda mais do ambiente escolar.

Há que se considerar, ainda, os casos de separação do casal, em que as

crianças são colocadas diretamente no embate e sofrem muito mais que os pais, que deixam de ser marido e mulher, mas continuam pai e mãe das crianças. Quando já estava presente um relacionamento de confiança família-escola, e esta acolhe o aluno de maneira satisfatória, os sentimentos de abandono e medo do futuro diminuem. Em geral, tais pessoas conseguem comunicar-se melhor com as próprias oportunidades que o mundo oferece e geralmente tiveram o privilégio do estímulo familiar, impulsionando e apontando o compromisso com a dignidade, a possibilidade de conquistar os próprios sonhos, alicerçando condições para que as pessoas acreditem em si mesmas e ajam com vistas ao sucesso.

Já no caso das famílias que têm se envolvido com a educação dos filhos enquanto cobrança, principalmente da promoção de uma série para outra, e também de comportamento e interação, colocando em plano secundário a motivação, o prazer de frequentar a escola e de aprender, os problemas se agravam. Como esperar alunos estimulados e envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem se a cobrança de resultados é excessiva e o medo de não corresponder às expectativas imobiliza?

Como as demais instituições sociais, a família e a escola, passam por mudanças que redefinem sua estrutura, seu significado e o seu papel na sociedade. É o que tem acontecido nos dias de hoje, em função de diversos fatores, sobretudo, a emancipação feminina. Com isso, os papéis da escola foram ampliados para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Esse é um fato que deve, necessariamente, ser levado em consideração quando se trabalha com a escola. Negá-lo é agir fora da realidade e não obter resultados satisfatórios.

É certo que cada segmento apresenta reclamações e expectativas em relação ao outro; os professores acham que os pais devem estabelecer limites e ensinar a seus filhos os princípios básicos de respeito aos semelhantes, boas maneiras, hábitos de alimentação e higiene pessoal, etc. Por sua vez, os pais se recusam a comparecer à escola para ouvir reclamações e serem instados a criar situações que possibilitem a aprendizagem de seus filhos, alegando que a função de ensinar conteúdos, criar situações de aprendizagem é da escola, dos professores.

Valorizar a heterogeneidade em lugar da ambicionada homogeneidade perseguida pela escola tradicional, a universalização do ensino, evitando a discriminação e o abandono, o processo e não apenas o produto do conhecimento, o respeito à diferença, investindo na educação inclusiva, o papel do professor como mediador do processo, bem como a necessidade de constituir junto aos estudantes valores e conceitos para a vida harmoniosa e plena em cidadania, são tarefas relativamente recentes e bastante complexas a serem assumidas por todos os envolvidos no trabalho escolar.

3 | CONCLUSÃO

Foi feita assim, uma abordagem do contexto familiar/escolar com a tentativa de esclarecer alguns fatores das relações família/filho/escola que influenciam no rendimento escolar.

Pode-se dizer que as relações familiares e escolares interferem fortemente no processo ensino-aprendizagem, exercendo enorme influência no comportamento e desenvolvimento do educando.

O aluno que apresenta um baixo rendimento, geralmente, em vez de ser compreendido e estimulado é muitas vezes tratado com indiferença e considerado com pouca inteligência, sendo incapaz de desenvolver sua aprendizagem. Na maioria das vezes, tanto a família quanto a escola, acreditam que as causas das dificuldades estão e são da própria criança, ou buscam uma na outra os motivos desses problemas. Necessário faz-se a investigação de todas as partes, para que com a soma de todos, chegue-se as verdadeiras causas que levam ao baixo rendimento escolar e a outros problemas como de socialização e desmotivação pela escola.

Toda criança necessita de proteção, de segurança, de estímulo e de incentivo para desenvolver suas potencialidades e aptidões. A criança que possui algum tipo de carência, de alguma forma talvez venha a apresentar um baixo rendimento escolar ou dificuldade de aprendizagem, e possivelmente tornara-se um adulto inseguro também. Sendo assim, ressalta-se a importância das relações humanas, o apoio da família à criança, a união entre escola e família, para que se possa formar cidadãos capazes, confiantes e de bem consigo mesmos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Claudia Mara de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo Escolar – as funções supervisora e orientadora**. 1.ed. Ibpex, Curitiba, 2010.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9424, de Dezembro de 1996**.

CAMPOS, Dinah Matins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, Professores fascinantes**. 11.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1983.

FERNANDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2.ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FONSECA, Vitória. **Dificuldades de Aprendizagem**. 29.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEAL, Daniela ; NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Dificuldades de aprendizagem – um olhar psicopedagógico**. 1.ed. Curitiba, Ibpex, 2010.

MALDONADO, Maria Teresa. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1994.

*SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas, Ed. Autores Associados, 2000.*

TIBA, Içami. **Quem Ama Educa**. São Paulo: Gente, 2002.

WITTMANN, Lauro Carlos; KLIPPEL, Sandra Regina. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. 1.ed. Curitiba, Ibpex, 2010.

A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA

Data de aceite: 04/12/2018

Júlia Aparecida Costa Martins Flores

Graduanda de Direito pela UFSM. Assistente Social servidora do Departamento de Serviço Social da UFSM.

Santa Maria - Rio Grande do Sul.

Thaesa Jesana da Silva Bacellar

Mestranda em Gestão de Organizações Públicas na UFSM. Assistente Social servidora do Departamento de Serviço Social da UFSM.

Santa Maria - Rio Grande do Sul.

RESUMO: Este trabalho versa sobre a importância da inserção dos assistentes sociais nos espaços educacionais como fator contribuinte para a efetivação dos Direitos Humanos e para a possibilidade de uma Educação mais cidadã. Para isso, ressalta a relevância do direito à permanência na escola e do resgate de uma Educação que forme cidadãos críticos em meio a um cenário neoliberal. Promove a discussão sobre o entendimento de Direitos Humanos, cujo direito à Educação, compreendendo seu acesso e condições de permanência, se configura como um direito humano essencial para a efetivação de um aprendizado que vise à cidadania. Dessa forma, através de sua contribuição por

meio de atendimentos individuais, formação de grupos e oficinas, trabalho multidisciplinar, trabalho extensivo à família dos educandos, acredita-se que a escola possibilita condições de permanência de alunos, respeitando, assim, seu direito à Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social. Educação. Direitos Humanos. Cidadania.

THE INSERTION OF THE SOCIAL ASSISTANT IN EDUCATION: POSSIBILITIES FOR THE EFFECTIVENESS OF HUMAN RIGHTS AND THE ENLARGEMENT OF CITIZENSHIP

ABSTRACT: This paper deals with the importance of the inclusion of social workers in educational spaces as a contributing factor to the realization of human rights and to the possibility of a more citizen education. To do so, it highlights the relevance of the right to stay in school and the rescue of an education that forms critical citizens in the midst of a neoliberal scenario. It promotes the discussion about the understanding of human rights, whose right to education, understanding its access and conditions of permanence, is configured as an essential human right for the realization of

a learning that targets citizenship. Thus, through their contribution through individual attendance, elaboration of groups and workshops, multidisciplinary work, extensive work to the family of learners, it is believed that the school allows the conditions of permanence of some students, thus respecting their right to education. On the Insert menu, such as items that are displayed for the general impression of the document. You can use these galleries to insert tables, headers, footers, lists, cover pages, and other building blocks of the document. When you create images, charts, or diagrams, these elements are also coordinated with the current document. You should relate to the formatting of the selected text in the document. You can also create text using the other controls on the Home tab. Use the date to use the look of the current use to use your current user or profile. On the Insert menu, such as items that are displayed for the general impression of the document. You can use these galleries to insert tables, headers, footers, lists, cover pages, and other building blocks of the document.

KEYWORDS: Social service. Education. Human Rights. Citizenship.

1 | INTRODUÇÃO

O acesso à Educação no contexto brasileiro diz respeito a um direito garantido constitucionalmente, tendo por objetivos centrais a preparação para o trabalho e a formação de cidadãos. Enquanto um complexo constitutivo da realidade, pode atuar na produção e reprodução de conhecimentos, princípios e comportamentos.

Assim, pode contribuir para a perpetuação de valores, sejam eles preconceituosos ou isentos de conceitos discriminatórios. Casali (2015) afirma que a Educação é interligada com o contexto social, econômico e político em que se insere, afetada e ao mesmo tempo responsável por tais elementos. Embora esse direito seja viabilizado através de uma política pública, positivada pelo Estado, há diferentes concepções referentes a seus objetivos: se trata apenas de um serviço ou de fato de um direito concretizado através das escolas e universidades?

Cabe destacar que os estudantes possuem experiências cotidianas pertencentes a sua realidade que não são suprimidas ao adentrar no ambiente escolar, pelo contrário, as reproduzem de alguma forma. Contudo, os profissionais da Educação, trabalhadores multifuncionais, muitas vezes não tem formação para alcançar algumas demandas que fogem de sua área de atuação. Com isso, ressalta-se a importância do trabalho multidisciplinar nos espaços educacionais para que crianças e adolescentes sejam compreendidos em sua totalidade, de forma integral, a fim de que tenham suas demandas realmente atendidas. O assistente social é apreendido, então, como um profissional que contribui na formação dos alunos para que exerçam sua cidadania plena, e não reproduzam a lógica de exclusão social da realidade da Educação atual.

Nesse sentido, o presente artigo é organizado em duas seções, além das conclusões. A primeira seção diz respeito à legislação que embasa a Política de Educação, norteando seus princípios e objetivos. A segunda seção trata da inserção do assistente social nos espaços educacionais e dos benefícios decorrentes dessa atuação, além de discorrer sobre algumas possíveis estratégias de intervenção. Dessa forma, visa contribuir com a discussão referente aos desafios do contexto educacional brasileiro, a partir de seu respaldo legal, assim como a importância da atuação do assistente social nesta Política.

2 | A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NA CONJUNTURA BRASILEIRA – UMA ANÁLISE A PARTIR DE RESPALDOS LEGAIS

As interpretações do conceito de educação carregam consigo diversos significados. Dallari (1998) a define como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, por meio do qual as pessoas se preparam para a vida. Assim, cada ser humano pode receber conhecimentos transmitidos de outro ser humano, bem como produzir novos conhecimentos. Portanto, o processo educacional perpassa as relações sociais. Mais do que apenas o ensino centrado nas unidades escolares e acadêmicas, a educação atravessa toda geração/reprodução de conhecimento, sendo esse carregado de ideologia.

Logo, o ser humano é capaz de entender a história de seus antepassados, produzir uma nova história e transformar a história de seus pares. Neste cenário, a educação age de forma preponderante ao fornecer as ferramentas necessárias ao desenvolvimento do aprendizado científico e cultural, como a linguagem, as ciências humanas, sociais, naturais e exatas. Possibilita, portanto, que o sujeito veja o mundo a sua volta e, concomitante a isso, se perceba enquanto um ser no mundo.

Portanto cabem os questionamentos: que sujeito é este que está sendo formado? Um integrante participativo para a construção de uma sociedade mais justa ou apenas mão de obra para o mercado? Mészáros (2002) defende que o capital, como relação social, influencia o trabalho e os processos educacionais que o permeiam a atender aos interesses de uma classe, os tornando um meio de exploração e dominação. Por conseguinte, o importante papel social do trabalho e dos processos educacionais que o perpassam, são convertidos em mercadoria, contribuindo para a manutenção de um sistema de desigualdade.

A supervalorização do mercado auxilia na compreensão do atual destino do Produto Interno Bruto brasileiro (PIB). De acordo com o relatório divulgado pelo movimento *Todos pela Educação* (2012, p. 65), atualmente, cerca da metade do PIB

é destinada à quitação da dívida externa do País, enquanto que a verba empregada para a Educação gira em torno de 4% do PIB (CRUZ; MONTEIRO, 2015). Somadas, as verbas direcionadas para as políticas sociais não correspondem ao total pago aos interesses financeiros e econômicos do País.

A Educação, vista nessa lógica, não se configura como instrumento de promoção da igualdade social, bem como não proporciona oportunidades iguais aos estudantes: a realidade mostra que há um elevado número de repetências e evasão escolar nas escolas públicas, principalmente no ensino médio – Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL/MEC, 2011). Contudo, pode-se apreender a Política de Educação, assim como as demais políticas sociais no contexto neoliberal como um processo contraditório, uma forma de apaziguamento das relações de força entre classes (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Infelizmente, por mais que a Educação, contraditoriamente, esteja assegurada aos cidadãos brasileiros, ela não está presente na realidade de todos e configura uma forma de reprodução da desigualdade social, ao invés de procurar superá-la. Uma forma de concretização dessa distância da equidade social é a mercantilização de um direito social, o que faz com que uns tenham o acesso a um processo de formação de melhor qualidade obtido através do poder de compra. Assim, algumas pessoas, desde o início do processo, já possuem condições de ascensão social diferentes de outras.

Contudo, apesar da realidade da Política de Educação ainda ser distante da ideal, não se podem negar os avanços alcançados em torno dessa Política. Desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação é assegurada como um direito social de todos, principalmente de crianças e adolescentes. Mais tarde, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) reafirma esse direito; e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) traz diretrizes, explicando os níveis e modalidades da Educação. Devido à dinamicidade da realidade, alguns pareceres e resoluções são necessários para aprofundar tópicos e alterar configurações dos níveis e modalidades disponíveis; enfim, procuram aperfeiçoar o direito, aprofundando os conteúdos disponíveis na LDBEN, a fim de responder às demandas da população.

No Brasil, quando o modelo de Educação formal foi introduzido, no século XVIII, era destinado às pessoas que detinham alto poder aquisitivo, no Rio de Janeiro; especificamente o público masculino, já que a sociedade, predominante e historicamente machista, destinava afazeres domésticos às mulheres. Aos demais, restava a preparação para o mercado de trabalho, a fim de atingir o preenchimento da mão de obra barata pelos que não possuíam outras formas de subsistência e acesso à Educação (STEPHANOU; BASTOS, 2004).

A entrada da mulher nos espaços educacionais foi marcada por lutas

reivindicatórias por seus direitos, e somente no século seguinte, esse público pôde ingressar no curso de Magistério. Mesmo assim, a distinção entre os sexos era muito forte; os cursos de melhor remuneração eram oferecidos somente aos homens, enquanto se havia o entendimento de que as mulheres só tinham vocação para o Magistério, pois era uma atividade que se aproximava das tarefas de cuidado que estavam habituadas a realizar (STEPHANOU; BASTOS, 2004).

Dessa forma, pode-se compreender que houve avanços acerca da trajetória da Política da Educação no que se refere ao seu público abrangente. Em seu início era bastante limitado e elitizado, restringindo-se apenas aos meninos ricos da cidade do Rio de Janeiro e depois de outras cidades; mais tarde, timidamente, as mulheres ganharam espaço depois de muitas lutas; e, finalmente, com a CF/88, a Educação passou a ser um direito social de todos, principalmente de crianças e adolescentes, independentemente de seu sexo ou sua condição socioeconômica.

No artigo 6º da Constituição (BRASIL, 1988), a Educação é referida como um direito social, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, com fins ao preparo ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ECA (1990) e a LDBEN (1996) apresentam a Educação com a mesma finalidade central. Ou seja, a Educação e a formação da criança e do adolescente foram apreendidas como direito coletivo, no qual todos têm o direito ao acesso, como uma forma de promover a equidade e igualdade social, entendendo-a como fator fundamental para ascensão social (TONET, 2006).

Embora a Educação passasse a ser compreendida como um direito de todos a partir da CF/88, poucas medidas foram adotadas pela agenda governamental a fim de ofertar um ensino de qualidade a todos os estudantes, bem como não foi viabilizado através das demais políticas transversais condições concretas de permanência e conclusão. Um exemplo, que se reflete na atualidade, do processo de garantia de aspectos quantitativos e qualitativos da Educação brasileira diz respeito à Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009 (EC 59/2009) (BRASIL, 2009). Com essa emenda, o tempo de ensino obrigatório passaria de 9 para 13 anos, ou seja, o ensino fundamental, que hoje compreende o período do 1º ao 9º ano, passaria a ter como critério de permanência a idade do aluno, e não mais a modalidade de ensino (fundamental).

Dessa forma, as crianças a partir de 4 anos teriam o direito à Educação Infantil, e os adolescentes até 17 anos deverão estar frequentando a escola até, no máximo 2016. Sem dúvida essa medida é um avanço da Política de Educação, que, como qualquer outra política social, não pode apresentar o caráter retroativo de direitos; assim, o tempo de permanência na escola não poderia retroceder a 9 anos, a partir de 2016 poderia apenas ser maior que 13 anos (BRASIL, 2009).

A EC 59/2009 não se limita a um avanço apenas no âmbito da Educação,

mas de políticas públicas de gênero, por exemplo, à medida que facilita o acesso ao mercado de trabalho das mães que não têm onde deixar seus filhos em idade de ensino infantil. Por outro lado, esse aumento no tempo de permanência é um avanço quantitativo, que não garante a melhoria da qualidade da Educação. Pelo contrário, essa medida exige muito planejamento do governo, já que terá que realizar um mapeamento de todas as crianças nessa faixa etária para que possa construir novas escolas, a fim de contemplar todos os beneficiados, e pouco se nota acerca de atividades relacionadas à concretização dessa emenda. Pelo contrário, nem todas as crianças têm acesso à Educação Infantil (PNE, 2019).

De modo geral, nos três documentos legais já mencionados, encontram-se ideias que vão ao encontro da preparação de crianças e adolescentes para o exercício da cidadania, da formação adequada para o acesso ao mercado de trabalho e do pleno desenvolvimento da pessoa. A Educação é concebida, então, como uma possibilidade de mudança social, podendo contribuir para a diminuição das desigualdades do País, oferecendo ascensão social a todos os jovens.

A concepção de uma educação para a emancipação depende da garantia do respeito à diversidade humana, como defende Coutinho (2006). Isto implica a garantia da consolidação dos Direitos Humanos, da liberdade à livre orientação e expressão sexual e liberdade para identidade de gênero, visando contribuir para o avanço dos ideais democráticos, preparando os sujeitos para a autonomia e para o exercício da cidadania. Portanto, é necessário compreender o papel da Educação de acordo com a legislação brasileira e com as necessidades das populações, sem ignorar o fato de que a economia exerce grande influência neste processo.

Nesse sentido, a inserção de diferentes profissionais que atuam na perspectiva de qualificação e potencialização do processo pedagógico pode vir a colaborar com a referida concepção de Educação, presente nos respaldos legais. Dentre essas profissões previstas para atuar no contexto educacional está o assistente social, enquanto um profissional capacitado para atuar no fomento à cidadania na formação dos alunos indo ao encontro da perspectiva internacional da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que sugere a Educação “*no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais*”. (1948, DUDH, p. 6. Art 26, parágrafo 2º).

3 | O SERVIÇO SOCIAL COMO POTENCIALIZADOR DA CIDADANIA NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

A fim de contribuir para a construção de uma Educação mais justa e igualitária, a presença do assistente social no corpo de profissionais nas escolas se torna fator

essencial para que demandas individuais sejam atendidas e que temas de cidadania sejam trabalhados. Assim, entende-se que o profissional de Serviço Social contribui para a melhoria no âmbito qualitativo da Educação, que, como visto anteriormente, não acompanha o viés quantitativo.

Contudo, vê-se a necessidade de mudar as atuais práticas educacionais, para que, de fato, os jovens tenham uma formação integral que os prepare para além do mercado de trabalho. Um conhecimento mais próximo do estudante, pensado em sua realidade e necessidades, considerando sua subjetividade, poderia contribuir para diminuir índices negativos que afetam diretamente a Educação no Brasil, tal como a evasão escolar. Combater-se-ia, assim, o analfabetismo, poder-se-ia aproximar do ensino os direitos dos cidadãos e o pensamento reflexivo. Ou seja, esta concepção de educação implica em uma educação libertadora (FREIRE, 1967).

Esta educação foi pensada por Paulo Freire (1967) como a libertação do homem oprimido, se tornando viável mediante uma nova concepção de educação, uma educação que possa ir contra a dominação. Freire utiliza o termo educação bancária referindo-se ao modelo educacional hegemônico que trata os homens como seres vazios e dependentes. Porém, o processo de mudança não é um processo passivo nem para o sujeito da transformação, nem para o contexto em que ele se insere, que também se modifica. Passa de espectador a ator da própria vida, significa empodera-se.

Contudo, sendo a escola um organismo social, na qual há inúmeras interações e relações sociais, o assistente social se torna um profissional essencial para a garantia dessa educação que vise à cidadania. A aprendizagem do aluno fica muito comprometida devido a situações de vulnerabilidade social que ele enfrenta. São demandas concretas que necessitam ser solucionadas para que o processo de aprendizagem seja viabilizado. Nesse sentido, o profissional de Serviço Social contribui para o desvendamento e o conhecimento das condições de vida reais dos alunos, de modo a intervir posteriormente a fim de combatê-las (TONET, 2006).

Desse modo, a atuação do assistente social vai ao encontro de todos os respaldos legais que garantem Educação de qualidade, na perspectiva da cidadania, garantindo aos estudantes um espaço de inclusão social. A inserção do assistente social nos espaços educacionais pode ocorrer em vários âmbitos (não se limitando à atuação apenas com os alunos), como, por exemplo, no campo docente, discente, comunitário, familiar. O profissional, em um primeiro momento, pode estabelecer seu contato com os alunos, por meio de palestras, oficinas ou até mesmo por meio do grupo operativo sobre determinados assuntos, temas transversais, de modo a ampliar os conhecimentos tradicionais da sala de aula, visto que a construção de cidadãos não se limita ao aprendizado de Português e Matemática.

Por meio do instrumento adequado, o assistente social estabelece contato

com as primeiras demandas (principalmente por meio do grupo operativo e de atendimentos individuais), possibilitando o planejamento para futuras intervenções, como entrevistas e visitas domiciliares, por exemplo, para explorar demandas ocultas. Dessa forma, há, também, a possível aproximação com as famílias dos alunos, visto que as demandas devem ser tratadas em sua totalidade.

O trabalho através da abordagem com as temáticas transversais pode significar a promoção à cidadania de muitos estudantes, principalmente dos que se encontram em maior situação de vulnerabilidade social. Assim, as temáticas contribuem para a compreensão ampla do que significa a escola, para que, de fato, ela contribua para a construção de verdadeiros cidadãos: críticos, possuidores de possibilidades de novos horizontes, quebrando sua lógica hegemônica.

Portanto, o ingresso em espaços educacionais não é o suficiente. Os três documentos já referidos mencionam como um dos princípios “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*” (BRASIL, 1988, 1990, 1996). Atualmente, há grande número de evasão escolar; a pouca verba pública destinada à Educação não contribui para a criação de espaços atrativos; não há remuneração adequada aos profissionais da Educação; muitas crianças e adolescentes encontram-se em situação de vulnerabilidade social, comprometendo sua permanência e rendimento na escola.

Além disso, para que se possam solucionar algumas demandas, o assistente social pode potencializar os processos de articulação com a rede socioassistencial, facilitando a intersetorialidade entre as políticas, objetivando a proteção plena das crianças e dos adolescentes. À medida que for apreendendo as demandas ocultas dos alunos, o assistente social pode contatar a rede socioassistencial, como as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) para obter maiores informações acerca das situações expostas, de modo a compreender o estudante da maneira mais integral possível. Assim, há uma troca riquíssima entre as áreas, pois uma pode complementar a outra, efetivando a intersetorialidade entre as políticas, auxiliando, desse modo, na proteção social dos alunos e de sua família.

Ainda na perspectiva de se trabalhar com as demandas dos discentes, ao se promover uma aproximação familiar das crianças e dos adolescentes (no caminho da busca pela totalidade da situação, no sentido do agrupamento do maior número de informação possível para desvendar a demanda), criam-se maiores possibilidades de proteção familiar. Com laços mais fortalecidos, a família tende a executar melhor seu papel de solidariedade:

[...] ela é de fato um locus privilegiado de solidariedades, no qual os indivíduos podem encontrar refúgio contra o desamparo e a insegurança da existência. Forte, ainda, porque é nela que se dá, de regra, a reprodução humana, a socialização

das crianças e a transmissão de ensinamentos que perduram pela vida inteira das pessoas (SALES, et al, p. 36, 2010).

Dessa forma, ajudando a fortalecer esses laços, estar-se-ia assim, acrescentando recursos para a promoção da permanência de crianças e adolescentes nos espaços educacionais. Com as funções familiares equilibradas e suas demandas atendidas, o poder de proteção das famílias é potencializado, permitindo, assim, o curso das etapas da Educação com melhor desempenho e aproveitamento.

Já em relação à quebra de paradigma no que diz respeito a preconceitos, essa iniciativa pode ocorrer também no corpo docente. O profissional de Serviço Social, dentre outros princípios fundamentais, conforme seu Código de Ética, deve se comprometer com o “*empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças*” (CFESS, 1993, p. 3). Dessa forma, os espaços educacionais podem vir a se configurar como um excelente meio para o cumprimento desse princípio, visto que as crianças e adolescentes estão envolvidos por iniciativas que potencializam sua formação de opinião e auxiliam na construção de valores.

Assim, compreende-se a atuação dos profissionais de Serviço Social nos espaços educacionais extensivo aos alunos, obviamente, ao corpo docente e aos funcionários e às famílias dos discentes. Portanto, sua inserção na Educação é essencial para o fortalecimento dessa política social tão importante para a promoção do desenvolvimento social.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação, compreendida como um direito social que viabiliza a inclusão e promoção social, muitas vezes, não oferece mecanismos para que essa inclusão e promoção sejam efetivadas. Inclui os sujeitos de forma precária e perversa na Política, contribuindo para a perpetuação da desigualdade social, em uma sociedade que tanto preza a meritocracia.

A inserção de assistentes sociais em espaços educacionais vai de encontro a essa lógica e busca resgatar o papel civilizatório do âmbito escolar. Mais que um meio de aprendizado de conteúdos curriculares, a escola pode se constituir como um espaço único de formação de cidadãos críticos. Para que essa cidadania seja respeitada, antes de tudo, condições de permanência à escola devem ser oferecidas. Portanto, conhecendo as demandas dos discentes, o assistente social pode intervir em sua realidade e contribuir na promoção de sua permanência. Por sua relevância, o Projeto de Lei 60/2007, que defende a inserção de assistentes sociais e, também, de psicólogos no quadro profissional dos espaços educacionais

básicos, se configura como pertinente e necessário no cenário atual.

Portanto, a atuação do assistente social nos espaços educacionais se consolida como uma alternativa de garantia do que está positivado dos respaldos legais. Destarte, faz-se necessário o debate da expansão dos direitos sociais, como forma de resistência às mediadas de desmantelamento que estão propostas, de cunho exclusivamente mercadológico. A Educação, compreendida como um Direito Humano imprescindível para a constituição da dignidade humana, necessita resgatar valores que defendem um aprendizado que ultrapasse os conteúdos de aprendizagem escolar. Assim, o assistente social nos espaços educacionais é uma alternativa para que o papel das escolas seja ampliado, construindo um espaço de formação de verdadeiros cidadãos, compreendendo cidadania em sua dimensão mais ampla, promovendo, dessa forma, a legítima inclusão e promoção social, bases para uma sociabilidade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social – fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009**. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores/porcentagem-de-criancas-de-4-e-5-anos-na-escola/#indicadores>> Acesso em 14 abr. 2019.
- CASALI, Alípio. **Ética como fundamento crítico da educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2015.
- CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções: o marxismo na batalha das idéias**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015**. Todos pela

Educação/Editora Moderna, 2015.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

ELIAS, José Carlos. **Projeto de Lei nº 60 de 2007**. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82215>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em < <http://www.dudh.org.br/declaracao/> >. Acesso em: 21 fev. 2019.

SALES, Mione Apolinario, et al. **Política Social, Família e Juventude – uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil**. – v.1. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. Maceió, 2006.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALBINISMO NOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA DIVERSIDADE HUMANA

Data de aceite: 04/12/2018

Nivaldo Vieira de Santana

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), Vitória da Conquista – Bahia

RESUMO: Este artigo trata dos resultados de estudos realizados pela equipe de pesquisadores e colaboradores do Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Condições de Vida e Direitos Humanos na Bahia sob chancela da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e objetiva dispor sobre a condição humana e formas de vida das pessoas com albinismo, e compõe as comunicações sobre estudos realizados pelo autor principal junto ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Inicialmente, apresentamos os fins e objetivos do laboratório, em seguida, destacamos aspectos significativos que caracterizam a condição humana das pessoas com albinismo, com suas particularidades e singularidades, para contrapor com as propostas de institucionalização de crianças na faixa etária de zero a cinco anos, em

sistemas de educação infantil, como previsto nas diretrizes e bases da educação brasileira e objetivada como meta do atual Plano Nacional de Educação. Concluímos evidenciando a condição humana das crianças com albinismo e denunciando as fragilidades das políticas públicas de atendimento no campo da educação infantil quando se trata da diversidade humana. Vislumbramos a necessidade de compreensão das particularidades, singularidades e necessidades básicas das crianças com albinismo, e aproveitamos para propor a construção e desenvolvimento de políticas públicas articuladas, aos sistemas de educação e saúde, com a inclusão do diagnóstico e acompanhamento do quadro oftalmológicos e dermatológicos das crianças no sistema de educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Pessoas com albinismo. Políticas públicas.

THE INSTITUTIONALIZATION OF CHILDREN WITH ALBINISM IN CHILD EDUCATION SYSTEMS: REFLECTIONS ON HUMAN DIVERSITY ASPECTS

ABSTRACT: This article deals with the results of studies carried out by the team of researchers

and collaborators of the Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Condições de Vida e Direitos Humanos na Bahia under the auspices of the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Bahia (UESB), and aims to provide about the human condition and forms of life of people with albinism, and composes the communications about studies carried out by the lead author with the Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) of the Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Initially, we present the aims and objectives of the laboratory, then we highlight significant aspects that characterize the human condition of people with albinism, with their particularities and singularities, to contrast with the proposals for institutionalization of children in the age group from zero to five years, in early childhood education systems, as foreseen in the guidelines and bases of Brazilian education and aimed as a goal of the current National Education Plan. We conclude by highlighting the human condition of children with albinism and denouncing the weaknesses of public policies of care in the field of early childhood education when it comes to human diversity. We glimpse the need to understand the particularities, singularities and basic needs of children with albinism, and take the opportunity to propose the construction and development of articulated public policies, education and health systems, including the diagnosis and monitoring of the ophthalmological and dermatological framework of children in the early childhood education system.

KEYWORDS: Child education. People with albinism. Public policy.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Laboratório de Estudos Pesquisas e Extensão sobre Condições de Vida e Direitos Humanos na Bahia, criado em 2008, sob a chancela da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da UESB, está localizado no município de Vitória da Conquista – Bahia, Brasil, e tem como eixo orientador de suas finalidades e objetivos: investigar, inventariar e registrar *os modos* como se constroem o pensamento social sobre grupos de pessoas, *as formas* como se apresentam as condições de vida e o pertencimento político social. A população alvo para abordagem, pesquisas e estudos é escolhida com base na *condição humana* modos instituídos para suas vidas e forma de viver.

Com base na inter-relação entre pesquisa e ensino, o programa tem justificado sua trajetória extensionista por realizar estudos sobre grupos sociais, caracterizados como *minoria política*, que, independentemente da dimensão numérica, se apresentam excluídos do contexto social, ou vivem distantes do acesso aos bens, liberdades e direitos constituídos e concebidos historicamente por consenso de maioria dos que constroem o pensamento sociocultural como Direitos Humanos, trata-se de grupos de pessoas que, pela impotência ou vulnerabilidade social, em

determinadas circunstâncias se defrontam com a impotência ou impossibilidade de intervir decisivamente junto ao poder público e a sociedade em relação aos caminhos a serem traçados para as suas próprias vidas.

Metodologicamente, o laboratório faz uso do arcabouço teórico das ciências humanas para a recepção e desenvolvimento de estudos e pesquisas capazes de influir na formação acadêmica dos envolvidos, sem distanciamento do compromisso de gerar ações intervencionistas de caráter propositivo. Enquanto núcleo extensionista aberto a pesquisadores, professores, alunos, técnicos e egressos das universidades, busca-se permanente interconexão com outras instituições e o diálogo propositivo em função de vincular a condição humana aos modos e formas de viver.

Nos últimos anos, temos nos dedicado a realizar estudos e pesquisas sobre a condição humana e a forma de viver das Pessoas com Albinismo, destacando aspectos relacionados às suas particularidades e singularidades e os confrontos com as políticas públicas, planos e programas direcionados a educação e, de maneira coadjuvante, as políticas de saúde e bem-estar social.

O artigo apresenta análises e reflexões com base em resultados de pesquisas sobre as perspectivas de institucionalização de crianças com albinismo de zero a cinco de idade nos sistemas de educação infantil, tomando como recorte geográfico dois municípios localizados na Região Sudoeste: Anagé e Planalto, e o município de Uruçuca, localizado na Região Sul do Estado da Bahia. Entre outras questões, o estudo objetivou buscar respostas para as seguintes indagações i) Como os sistemas educacionais estabelecem políticas públicas para inserção de crianças com albinismo nas instituições públicas de educação infantil? ii) De maneira subjacente, quais as relações estabelecidas entre as características e necessidade básicas das crianças com albinismo e a perspectivas de desenvolvimento educacional nos sistemas educacionais da educação básica. Trata-se de pesquisa de perfil socio antropológica, de abordagem qualitativa, concluída em 2018, que se justificou pela possibilidade de problematizar e oferecer subsídios a luz de um arcabouço teórico metodológico específico, sobre os modos de conceber as diferenças entre crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade dentro de uma perspectiva de universalização da educação, e, as condições objetivas dos sistemas educacionais inserir crianças com albinismo na educação básica. Esse texto limita-se descrever, analisar e problematizar a trajetória das crianças com albinismo a institucionalizas em creches e pré-escolas, enquanto espaço da educação infantil instituído para lidar com a diversidade humana.

2 | PARTICULARIDADES E SINGULARIDADES DAS PESSOAS COM ALBINISMO À LUZ DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A literatura estabelecida no campo das ciências biológicas nos levou a entender que o albinismo é uma condição hereditária, fruto de acometimento genético, que se caracteriza pela distorção na produção de melanina, gerando falta ou precariedade de pigmentação na pele, nos olhos e nos pelos. Concepções descritas nos estudos de Gilbert (2003); Bastos (2004) e Montoliu (2007). Enfatizamos também que os estudos de Moreira (2007) e Pereira (2010) fazem referências à origem do albinismo, destacando que o distúrbio de natureza genética culmina com ausência de pigmentação parcial ou total, com a seguinte estratificação: *albinismo ocular*, com despigmentação dos olhos, *albinismo parcial*, quando o organismo produz melanina e distribui apenas em algumas partes do corpo alterando a cor da estrutura corporal, e *albinismo oculocutâneo*, quando o processo de despigmentação afeta todo o corpo. Todavia, os autores destacam dois grupos como principais: o albinismo oculocutâneo e o albinismo ocular, os dois grupos podem desencadear problemas de visuais.

Por se tratar de má formação de caráter genético, o albinismo não tem cura, as pessoas nascem com albinismo, convivem com o processo de ausência de pigmentação desde o nascimento e atravessam todas as fases da vida com a precariedade de pigmentação. No mesmo sentido, Pereira (2010) nos levou a entender que o albinismo não tem fronteira sociocultural, pois se encontra instalado enquanto condição humana independentemente do grupo étnico que dá origem à pessoa, do sexo, idade cronológica, origem geográfica, condições econômicas ou qualquer outra forma de estratificação social. Tal condição humana impõe à pessoa com albinismo a necessidade de permanente proteção das agressões causadas pela radiação solar e claridade.

A literatura tem nos possibilitado compreender que a situação das pessoas com albinismo requer o uso permanente e diário de instrumentos capazes de garantir a proteção do corpo, através de substâncias protetoras da pele, óculos para proteção dos olhos em função de melhorias da acuidade visual. E, deve ser observado a necessidade de as escolas romper com o hábito de imposição de uniformes escolares padronizados, para absorver o hábito de sempre que necessário possibilitar as crianças e adolescentes com albinismo fazer uso de roupas específicas para proteção solar, e, outros utensílios compatíveis com a despigmentação da pele.

Segundo Alberts (2017), a exposição constante e precocemente da pele aos raios solares – principalmente das crianças com albinismo - coloca em risco o maior órgão do corpo humano, e propicia que as crianças se apresentem vulneráveis a possibilidade de contrair queimaduras, envelhecimento precoce da pele, com

aumento significativo da probabilidade de câncer de pele durante o processo de desenvolvimento humano.

Ao tratarmos de crianças, é necessário destacar os avanços em relação a garantia de acesso das crianças e adolescentes a educação básica no Brasil. A ordem normativa da educação brasileira regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, reafirma a garantia do acesso e permanência de crianças e adolescentes aos sistemas educacionais, como previsto na Constituição Federal de 1988, e estabelece que os Estados Federativos e os Municípios planifiquem suas políticas educacionais com base no Plano Nacional de Educação com obrigatoriedade de institucionalização das crianças em sistemas de educação infantil, no início da vida humana, dos zero aos cinco anos idade, mas não define mecanismos específicos e obrigatórios de proteção à criança que por questões aleias a sua vontade apresentem particularidades em relação ao seu corpo.

Circunstância humana conflitante em relação as crianças que por conta da sua condição humana se encontra vulneráveis aso raios solares. Trata-se de proposições normativas, que convergem para políticas públicas que ao universalizar a garantia do acesso à educação universaliza a condição humana dos indivíduos, seja por desconhecimento em relação a particularidades e necessidades humanas, ou por negligência em relação as perspectivas de universalizar políticas educacionais banalizando ou negando a diversidade humana.

Em determinadas circunstancias não fica perceptível a função política e social da educação sistêmica, preestabelecida pelo Estado, a ordem normativa ao determinar que a primeira etapa da educação básica é a educação infantil, e ao dividi-la institucionalmente em dois seguimentos: creche para as crianças de zero a três anos de idade e pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos, sem levar em consideração a condição humana, das crianças, negando as diferenças e particularidades individuais limita-se a garantir apenas a entrada da criança no sistema educacional garantido apenas as metas para dados estatísticos com base em idade cronológicas da população caracterizada como legalmente aptos para ter acesso à educação.

Diferente de garantir o desenvolvimento integral da criança, como previsto em vários documentos oficiais, a negação ou o não reconhecimento das diferenças, pode colocar em risco a historicidade da criança em relação ao seu processo de desenvolvimento pessoal. Situação que contestamos principalmente quando se trata de *crianças com albinismo*, mesmo porque, o arcabouço teórico da biologia nos ajudou a entender que a precariedade de melanina nos olhos conduz a criança a transtornos ou desvios no campo da visão, e, dificuldades oculares geradas pelo albinismo.

3 | INFLUÊNCIAS DOS TRASTORNOS NO DESENVOLVIMENTO OCULAR DA CRIANÇAS COM ALBINISMO, E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Vários são os transtornos gerados pelo acometimento genético, e despigmentação dos olhos da criança com albinismo, e a influência sobre aspectos relacionados à acuidade visual, todavia o objeto aqui investigado nos impõe destacar através de revisão de literatura que a *fotofobia* é um dos transtornos com incomodo significativo na infância das crianças com albinismo. Caracterizado pela sensibilidade à luz, e ao brilho luminoso, fruto da claridade gerada pelos raios solares ou mesmo por processos de iluminação artificial incandescente ou fluorescente, a *fotofobia* acompanha o processo de desenvolvimento ocular da criança durante toda infância, e, provoca agressão ocular através da luminosidade.

A depender do ambiente, dos níveis de luminosidade e da faixa etária, a crianças pode se apresentara instável e em determinadas situações enfadadas diante a irritação dos olhos. A fotofobia pode inclusive gerar constantes ofuscamento da visão e lacrimejamento. Vale ressaltar que a situação ocular, e o bem-estar físico e emocional da criança de zero a cinco anos com fotofobia só pode ser amenizada com acompanhamento oftalmológico durante todo o processo da educação infantil.

Outro transtorno importante a ser destacado e o *nistagmo*, que tem início na infância e se caracteriza como movimento irregular e involuntário dos olhos, de forma lenta ou brusca. a literatura faz referência a três formas específicas de apresentação do *nistagmo*, quando os olhos se movimentam voluntariamente de cima para baixo (caracterizado como nistagmo vertical); de lado a lado (nistagmo horizontal); e o rotatório quando os olhos se colocam voluntariamente em rotação independentemente da vontade da criança alterando o foco da visão, sem que a criança tenha condições de exercer controle sobre o desequilíbrio dos olhos ou intensidade dos movimentos involuntários. Vale ressaltar que o *nistagmo* dificulta a concentração e impossibilita que a criança fixe a visão sobre um determinado objeto. A depender do tipo de movimentação dos olhos e intensidade dos movimentos a criança amplia ou diminui o seu estado de atenção, situação necessária para que acriança seja submetida ao processo de escolarização instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Destacamos também nesse artigo outro aspecto que pode se caracterizar como transtorno do desenvolvimento ocular de crianças na faixa etária designada para primeira etapa da educação básica, que é o transtorno denominado de *estrabismo ou vesguice*, que pode gerar perda da percepção de profundidade nas crianças com carência de melanina nos olhos que apresentem estrabismo. Segundo a literatura especializada o *estrabismo* pode ser caracterizado como um desequilíbrio dos músculos oculares, causando, a visão dupla ou descoordenação dos olhos,

o que dificulta que a criança fixe com os dois olhos um determinado ponto de convergência em um mesmo objeto, no mesmo espaço de tempo. Trata-se de um tipo de transtorno impossível de ser avaliado por um professor de creche ou pré-escola, a visão dupla e a descoordenação dos olhos só pode ser ou diagnosticada e avaliada e acompanhada através de atendimento oftalmológico.

É bem sabido que a percepção visual não se limita em ver os objetos, ela é composta por um conjunto de outras percepções que compõem as ideias sobre o formato, a localização dos objetos, a percepção das dimensões do tamanho, espessura e, em determinadas circunstâncias o movimento dos objetos. Aspectos importantes atrelado à percepção do direcionamento dos objetos, que dentro de uma perspectiva de desenvolvimento infantil, conduz a criança a um conjunto de outros aspectos importantes para o seu desenvolvimento pessoal, ao mesmo tempo que se apresenta como pré-requisito para o processo de escolarização como previamente estabelecido pelo poder público.

O que nos leva aqui afirmar que os transtornos no desenvolvimento ocular das crianças com albinismo não impedem o seu desenvolvimento humano, mas influencia o processo de desenvolvimento infantil, tendo em vista a íntima relação entre o avanço no campo da percepção visual e o processo de desenvolvimento da criança. E, implica que os sistemas de creches e pré-escolas não se limitem ao cumprimento das legislações que racionalmente universaliza as políticas educacionais, e ao perceber as diferenças humanas entre as crianças da mesma faixa etária, invista nas possibilidades de diagnóstico e acompanhamento da criança com vistas a conter os possíveis agravamento de determinados transtornos ocular.

Constatamos que em determinadas circunstâncias, a *condição humana* do indivíduo com albinismo está *inicialmente relacionada* aos aspectos genéticos, mas tem influência significativa em relação ao conhecimento que se tem sobre as características do albinismo, e as formas de desdobramentos dos aspectos biológicos e fisiológicos, que individualizam as crianças por conta da situação do corpo e da cor. Questões físicas, sensoriais e emocionais como: a proteção da pele e profilaxia da acuidade visual; necessidade e mecanismos de aquisição da vitamina D, instabilidade emocional por conta de transtornos visuais, manchas e possíveis feridas na pele; necessidade constante do uso de próteses, bloqueadores ou protetores do corpo contra os raios solar são necessidades especiais ou específicas que coloca em cheque as estruturas organizadas em função da universalização de comportamentos e relações.

Vale aqui destacar que nosso estudos ao se direcionar a identificação e análises das ocorrências geradas pelo processo educacional ao negar ou negligenciar a diversidade humana entre crianças e adolescentes, não nega a garantia de que todos tenham direito de acesso e permanência nos sistemas educacionais, na

condição de direito inalienável, a intenção de contribuir com os caminhos possíveis de serem traçados em relação à educação sistêmica de pessoas que, diante a sua condição humana, apresentam particularidades e singularidades específicas.

Santana (2008), ao analisar multiplicidade de elementos simbólicos, epistemológicos e filosóficos que direcionam os *modos* e às formas de inserção política e social de grupos vulneráveis aos bens, direitos e liberdade, evidencia que os elementos ideológicos que conduz o Estado a garantir direitos fundamentais deveria estabelecer relações complementares entre à ideação, que concebe o outro como diferente, e, ações a serem desenvolvidas em função do atendimento das diferenças entre os seres humanas.

E explica, tendo em vista a educação ser um fato social, caracterizado como bem e ao mesmo tempo direito social, o sentido dado ao fenômeno educacional, pode originar ações contrárias aos modos de ideação que os promotores de bens e direito fazem da condição humana que caracterizam as diferenças humanas. Assim a pretensão de que a institucionalização da criança na creche e na pré-escola tenha como finalidade o *desenvolvimento integral da criança* considerando os seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social não coaduna com as necessidades básicas das crianças com albinismo.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISAS

Apesar da ordem normativa em vigor preestabelecer que os sistemas educacionais devem realizar o recenseamento anual em função de identificar a população de crianças que detém o direito de acesso ao ensino fundamental e convocá-los para frequentar as instituições de ensino, ficou constatado nos três municípios estudados o que já relatamos em estudos anteriores , ou seja, o poder público municipal ou estatal não apresenta levantamentos ou dados sobre a população de *criança com albinismo*, (principalmente a respeito da população de crianças com albinismo entre zero e cinco anos de idade).

As informações sobre as pessoas com albinismo inclusive as matriculadas nas escolas aparecem através de depoimentos e constatações estabelecidas por pessoas da sociedade e professores dos sistemas educacionais, com desconhecimentos sobre o que é albinismo, e as características ou necessidades básicas das crianças em idade escolar.

Há de se destacar que as crianças e as famílias identificadas relatam interesse pela matrícula e permanência das crianças nas escolas. Contudo não há preocupações específicas em relação aos transtornos a serem enfrentados pelas crianças por conta da sua condição humana. Nos municípios visitados ficou perceptível que as relações entre os professores, as crianças e os progenitores,

são sempre afetuosos, e colaborativas. Não foi observado incidência de reação por parte do coletivo de crianças das escolas de educação infantil que possa ser caracterizado como *discriminação ou preconceito* em relação as crianças com albinismo inseridas nas escolas nem tão pouco na comunidade local em que habitam.

Detectamos poucas crianças institucionalizadas, em creche ou pré-escola, a maioria se encontra na segunda fase da educação básica, sem exame ou acompanhamento dermatológico e oftalmológico, condições mínimas para escolarização de crianças com albinismo. Encontramos crianças já inseridas nas escolas fazendo uso de protetor ou bloqueador solar sem prescrição médica, e crianças com prescrição de cremes protetor solar sem condições econômicas para aquisição dos mesmos.

Desse modo, fica evidente que o *acesso e permanência de crianças com albinismo*, nos municípios pesquisados, não faz parte do rol de preocupações e programas governamentais. Como já descrito em estudos anteriores realizados por Santana (2008, 2010) e Oliveira (2012), foi reafirmado a constatação de que pelo fato do albinismo não ser caracterizado *como deficiência ou doença*, dentro dos parâmetros normativos que direcionam as políticas públicas de atendimento social no Brasil, as pessoas com albinismo não se encontram instituídas e catalogadas como população educacional específica, e, não estão submetidos às propostas pedagógicas capazes de respeitar suas limitações físicas e sensoriais, nem estão submetidas às políticas de proteção à saúde com base em suas necessidades.

Vale destacar que não encontramos nos municípios pesquisados definição de política pública destinada à prescrição ou distribuição de protetor solar, bloqueadores ou filtro solar, ou mesmo prescrição e distribuição de óculos, nem política de saúde articulada com a educação. Vale aqui comentar que, durante as visitas de campo, encontramos crianças que não entendiam que o movimento permanente dos olhos era uma situação atípica, detectamos que as crianças convivem com os movimentos involuntários como se fosse movimento natural dos olhos.

As pesquisas realizadas em 2017 e 2018 reafirmam os estudos de Pereira (2010), Mendonça (2011), Silva (2012) e Oliveira (2014) que ao dispor sobre a condição humana e formas de vida das pessoas com albinismo, em alguns municípios das regiões Sudoeste e Sul do Estado da Bahia, constaram que o desconhecimento em relação ao que seja o albinismo e as suas características atinge a sociedade local, as famílias de pessoas com albinismo e as próprias pessoas com albinismo.

Os estudos atuais constataam que não há conhecimento por parte das pessoas que atuam nos sistemas de educação infantil a respeito das características da criança com albinismo, tampouco conhecimento ou embasamento sobre as necessidades básicas das crianças. Contudo, os professores e acompanhantes assumem o compromisso afetivo com as crianças, o fato nove é que os veículos

de comunicação de massa e a internet tem propiciado informações superficiais sobre as pessoas com albinismo, e em determinados locais já se estabelecem relacionamentos com base em discernimentos pontuais que tem como referência a reportagem ou a curiosidade suprida pela internet.

As famílias e as próprias pessoas com albinismo, quando indagadas em relação a sua condição humana individual, ou a condição humana do seu filho, justificam o fato de ser uma pessoa com albinismo por concepções que se estendem das crenças religiosas, ou credences populares até questões relacionadas a grupos étnicos raciais. A maioria da população convive sem problemas com as pessoas com albinismo, mas não conhecem as origens nem as características do acometimento genético.

As diretrizes e bases da educação nacional ao determinar que no Brasil, as crianças devam vivenciar a experiência de ser institucionalizada dos zero até três anos de idade em creches, e que as crianças de quatro a cinco anos devam ser institucionalizadas em pré-escolas não coaduna com o consenso social de garantia de proteção da criança, como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Observa-se que ideia de proteção da criança e adolescente, e a garantia de liberdade para aprender e ensinar ser consenso da sociedade, pautado na consciência política de que a criança é sujeito de direitos e deve se beneficiar de cuidados especiais diante das suas necessidades não atendem as crianças com albinismo em relação ao seu desenvolvimento físico, intelectual e social. E a solidariedade de professores, associado as crenças das famílias em relação ao papel social da escola, ou mesmo o interesse da criança com albinismo em estar na escola não supre as necessidades básicas para garantir o seu desenvolvimento integral como previsto em leis.

O fato novo foi o Conselho Tutelar do Município de Planalto na Bahia, haver assimilado que a garantia do acesso das crianças com albinismo do município se constitui como direito a ser defendido e protegido pelo conselho, e haver optado por colaborar com a pesquisa, e posterior construção de política pública municipal em função da saúde e educação das crianças que vivem no município.

Bobbio (1992), ao caracterizar os avanços e retrocessos em relação aos direitos humanos, e os direitos difusos, nos levou a entender que um dos principais problemas da era dos direitos, amplos e irrestritos, não é a exposição do conjunto de direitos instituídos a partir de consenso político social, e sim, a proteção dos direitos individuais coletivos que se efetivam através da luta social.

Da mesma forma que Charlot (1986), percebemos que o pensamento sobre educação de um determinado tempo histórico direciona ações pedagógicas que tendem a ocultar o significado político da educação. E tenta ajustar os indivíduos

às perspectivas de sistemas de verdades construídas no bojo do pensamento dominante com base na cultura de um único espaço sociopolítico. Esse sistema de verdades racionalmente amarradas em legislações e normas por um lado não facilita a permissão para que se possa estabelecer concepções de educação diferenciada para pessoas diferentes. Por outro lado, não impede, ou não consegue impedir, que em uma sociedade que cultua a liberdade de pensamento, possamos confrontar o instituído e o designado com a realidade.

Os resultados apresentados nos levam a afirmar que a institucionalização de crianças ou adolescentes com albinismo, em qualquer fase do processo educacional, necessita de atendimento específico com vistas às suas necessidades básicas e particularidades geradas pelo acometimento genético. As constatações têm nos levado a questionar a insistência de políticas públicas municipais desarticulação dos sistemas de atendimento à saúde, e a omissão do Estado, em relação a dados sobre crianças e adolescentes com albinismo, tal lacuna contradiz de maneira explícita os discursos protecionistas ao determinarem que nenhuma criança possa ser concebida como objeto, negligenciada ou submetida a qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais.

5 | CONCLUSÕES

Temos defendido a tese de que ao reconhecermos as diferenças entre os seres humanos, no contexto da vida em sociedade, não nos habilita a negar particularidades e singularidades da condição humana dos seres humanos, tampouco alimentarmos a ideia de que a evidência das diferenças supre as perspectivas de tentarmos aprofundar o conhecimento em que o outro é diferente. Ou mesmo reconhecer que o outro é sujeito político e, por conseguinte, sujeito de liberdades e direitos, independente do nosso olhar ou juízo de valor sobre as diferenças.

Concluimos reiterando a constatação de que as crianças com albinismo possuem particularidades e singularidades específicas já que, em determinadas circunstâncias, a sua condição humana as difere das demais crianças. E, por terem diferenças, apresentam aspectos relacionados à saúde, limitações e impedimentos por conta da condição humana. Desse modo, as diferenças e as necessidades não podem ser controladas e supridas pelo conjunto de teorias que sustentam a ordem e as normas institucionais.

Entendemos que a distribuição de substâncias e equipamentos de proteção solar do tipo bloqueador e filtro solar e roupas e chapéus adequados às particularidades da pele da criança com albinismo deve compor o perfil e as perspectivas de políticas públicas em qualquer fase da educação básica. Contudo, há de se ressaltar que

a população alvo da educação infantil, por questões profiláticas, deve desfrutar desse direito na condição de direito individual de proteger seu próprio corpo com dignidade. O que só se faz possível com avaliação, diagnóstico e prescrição de dermatologistas e acompanhamento permanente de pais e professores.

Concluimos com o entendimento de que a idade de uma criança com albinismo é insuficiente para designar a sua condição humana e, por conseguinte, as suas necessidades principalmente no campo educacional. Vale registrar que, desde 2008, a equipe do Programa Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Condições de Vida e Direitos Humanos na Bahia vem realizando intervenções propositivas, divulgando conhecimentos assimilados, através de pesquisas e estudos acadêmicos, e promovendo diálogos com a sociedade civil e setores do poder público a respeito de políticas públicas e práticas sociais direcionadas às pessoas com albinismo, e, que a intenção é a continuidade de estudos.

REFERÊNCIAS

ALBERTS, B. et al. **Biologia molecular da célula**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BASTOS, S. N. **A criança albina com baixa visão no ensino fundamental**. Monografia (Graduação) – Bacharelado em Terapia Ocupacional. Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública, Salvador, 2004.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 16/07/1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 maio 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23/12/1996, Página 27833. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.l. 2006.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. NY.

GILBERT, S. F. **Biologia do Desenvolvimento**. 5. ed. Tradução e Revisão de Adolfo Max Rothschild; Zuleika Rothschild, et al. Ribeirão Preto, SP: Ed. Funpec, 2003.

MENDONÇA, I. S. Análise sobre a situação das pessoas com albinismo no âmbito escolar: recorte da realidade de dois municípios localizados na Bahia, Itapetinga e Itajuípe. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL

DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 1, 2011, Itabaiana. **Anais [...]**. Itabaiana: Universidade Federal de Sergipe, 2011, 1 CD-ROM.

MONTOLIU, L. **Centro Nacional de Biotecnologia** - CSIC, Madrid 2006. Disponível em: http://www.albinism.org/publications/sp_hps.html. Acesso em: 10 jul. 2007.

MOREIRA, L. M. A. et al. Perfil do albinismo oculocutâneo no estado da Bahia. **Rev. Ciênc. Méd. Biol.**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 69-75, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, N. J. **Diagnóstico Situacional das Pessoas com Albinismo recorte da Realidade do Município de Planalto, Estado da Bahia**. 2014. 30 f. Monografia (Graduação) - Licenciatura em História, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

PEREIRA, B. H. A. Albinismo: uma perspectiva genética. *In*: ENCONTRO TEMÁTICO SOBRE PESSOAS COM ALBINISMO E DIVERSIDADE HUMANA, 1, 2010, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Condições de Vida e Direitos Humanos na Bahia, Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), 2010.

SANTANA, N. V. **Políticas Públicas e Práticas Sociais Direcionadas a Inclusão das Pessoas com Deficiência: Retrato da Realidade do Estado da Bahia, início do Século XXI**. 2008. 165f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTANA, N. V. Reflexões sobre as políticas inclusivistas na práxis social e na educação. *In*: ALMEIDA, J. M. (Org.). **Pressupostos da educação para uma cultura ética de paz**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2010. p. 83-96.

SILVA, R. G. **O acesso e a permanência da pessoa com albinismo no ambiente escolar: um estudo de caso na Escola Municipal José Mozart Tanajura**. 2012. 22 f. Monografia (Graduação) – Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2012.

ALFABETIZAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: UM APONTAMENTO DAS VULNERABILIDADES DENTRO DA ESCOLA

Data de aceite: 04/12/2018

José Henrique Monteiro da Fonseca

Universidade de Cuiabá – UNIC – Faculdade de
Psicologia
Cuiabá-MT

Degmar Francisca dos Anjos

Instituto Federal da Paraíba – IFPB
João Pessoa-PB

Jessika Karoliny Ostelony da Silva

Universidade de Cuiabá – UNIC
Cuiabá-MT

RESUMO: O presente artigo tem por principal objetivo fomentar a discussão em torno da alfabetização escolar para temas que envolvam diretamente a formação dos alunos enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade plural e diversificada. Para tal, propõe-se pensar como a escola tem se posicionado diante das diferenças de gênero e as variadas formas de vivência das sexualidades expressas por seus alunos, de modo a propiciar um espaço de acolhimento, respeito e autonomia. Reconhece-se aqui a importância da alfabetização em termos de leitura e escrita, porém, para além destas a escola também precisa estar comprometida com a alfabetização para as diversidades sociais e institucionais. Neste sentido alfabetizar para

as diferenças também é preciso, e para tal a formação continuada de professores e demais atores educacionais pode servir de respaldo a prática educativa, tanto quando ferramentas como palestras, oficinas e a participação de pais e comunidade unidos a este objetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Gênero; Sexualidade.

LITERACY FOR DIVERSITIES: A NOTE OF VULNERABILITIES WITHIN SCHOOL

ABSTRACT: The main objective of this article is to stimulate the discussion around school literacy for themes that directly involve the students' formation as subjects inserted in a plural and diverse society. To this end, it is proposed to think about how the school has positioned itself in the face of gender differences and the various ways of experiencing the sexualities expressed by its students, in order to provide a space for welcoming, respect and autonomy. This recognizes the importance of literacy in terms of reading and writing, but beyond these the school also needs to be committed to literacy for social and institutional diversity. In this sense, literacy for differences is also necessary, and for this the continued formation of teachers and other educational actors can support the educational

practice, as well as tools such as lectures, workshops and the participation of parents and community united to this goal.

KEYWORDS: Literacy; Genre; Sexuality.

1 | INTRODUÇÃO

Partimos, aqui, de uma reflexão em torno de uma problemática significativa que a escola tem enfrentado: a necessidade de uma alfabetização viva que se forje nos mais variados desdobramentos. Contudo, a alfabetização aqui pontuada trata-se daquela que vai além da decodificação e leitura de textos, compreendendo que a linguagem não se limita à textualidade e pode ir muito além, abrangendo dialeticamente a leitura e escrita do mundo de infinitas formas. Uma leitura linear ou objetiva certamente não daria conta de acessar toda a complexidade dos distintos universos do ser humano, sendo necessária uma leitura que possibilite compreender as muitas roupagens e realidades subjetivas dos vários “mundos” que nos cercam (Freire, 2001). Coadunando com as palavras de Alcure (1996), podemos afirmar que a escola é um centro de convívio que mostra um rico recorte das diversidades e diferenças, sendo ela um local possível para perceber as diversas linguagens e os diversos mundos que nos cercam.

[...] experiências de acumulação do não-verbal e do verbal. Toda cultura, na verdade, é uma combinação desses dois modos de conhecimento e de interpretação, de troca simbólica da experiência humana por exemplo, ninguém precisa de escola para acompanhar uma novela, porém para se entender um romance é necessário saber ler, além de conseguir organizar os processos mentais. A cultura da sociedade é complexa, *com muitas linguagens*. (ALCURE 1996, p.11)

Ao apontar a necessidade de uma alfabetização para as diversidades, queremos apontar para a importância da construção de mecanismos que possam, de algum modo, humanizar a escola diante das diferenças humanas e sociais, de modo que a discriminação e o preconceito sejam claramente abordados e debatidos, possibilitando o empoderamento dos sujeitos que (con)vivem o ambiente escolar e auxiliando na diminuição das vulnerabilidades. Ao se pensar em construção desses mecanismos, sabemos que tal movimento não é possível em ações pontuais ou de curto prazo, mas poderá se iniciar, por exemplo, a partir de um novo posicionamento de professores e gestores escolares, os quais poderão ampliar a construção de políticas e projetos educacionais na busca de dialogar sobre as diversidades sociais que fazem parte dos contextos dos alunos, fomentando de modo informativo o combate aos estigmas, discriminações e preconceitos.

Nesse contexto, é imprescindível lembrarmos que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), pois a linguagem não pode se limitar apenas

a conteúdos ideologicamente cristalizados de um currículo escolar objetivo, dado que o mundo subjetivo dos seres humanos não inicia e nem termina na sala de aula. É compreendendo, portanto, que a alfabetização é ler e escrever, não somente os textos em língua portuguesa ou outros idiomas, mas o mundo que a rodeia, que a escola precisa buscar outras possibilidades da alfabetização, as quais complementem, enriqueçam e possam dar sentidos à leitura das palavras.

Mas para mim, desde o início, nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo. Segundo, também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo [...] (FREIRE, 2001, p. 56).

A linguagem pode atingir dialeticamente infinitos níveis por meio do processo histórico social e cultural, sendo internalizada em nível de psiquismo e ressignificada em muitas nomeações da existência humana. Uma vez que estar se alfabetizando promove leitura e escrita/reescrita do mundo e de nossas realidades - tanto as concretas quanto as subjetivas - a todo instante, podemos concluir que somos “analfabetos” em muitos aspectos e “alfabetizando/alfabetizados” em outros. Nesse contexto, nunca estaremos alfabetizados por completo, pois o processo histórico e cultural não se estagna, mas avança em movimento constante. Diante desse processo histórico e social, vamos lendo de variadas formas as realidades, formas que estão diretamente ligadas aos recursos psíquicos e imagens mentais que cada ser humano cria diante de seu próprio mundo.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Sendo a linguagem o suporte que o ser humano utiliza para se forjar e se alfabetizar diante das mais variadas leituras diante de inúmeras realidades, esta também de modo interacionista está atrelada ao que é chamado de psiquismo, pois esse é uma construção histórico-social internalizada como apraz a cada sujeito diante de sua interação com o mundo. Por outro lado, a história e a sociedade são também construções forjadas de modo sócio-interacionista das imagens mentais (Vigotsky, 2001).

Daí o pensar em uma alfabetização viva que se desdobre por toda a vida nas mais variadas complexidades do pensamento humano. De fato esse é o papel da linguagem: estabelecer malhas significantes de “alfabetização” - leitura e escrita de mundos – seja a alfabetização científica, seja a artística, seja o conhecimento popular, seja a cultural, seja a social, passa pelas vias da leitura crítica e politizada do mundo em seus mais variados fenômenos sociais, entre outros.

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados (FREIRE, 1996, p. 74-7).

Assim, os mais variados aspectos da linguagem e os desdobramentos que se apontam em torno da alfabetização, nos faz compreender que estamos todos de algum modo em constante processo de alfabetização em níveis variados que se misturam diariamente e rotineiramente entre si, pois, segundo Antunes (2009), a linguagem está sempre atrelada as vivencias culturais e grupais:

A linguagem se justifica pelos sentidos que expressa, pelas intenções que manifesta. Sentidos e intenções que decorrem dos valores culturais dos grupos onde vivemos e interagimos. (ANTUNES, 2009, p. 119)

Sendo a linguagem sempre convergente às interações sociais e grupais, por ela passam os conflitos sociais e as mais variadas questões da experiência humana diante da coletividade. A partir dessa reflexão introdutória é que apontamos, portanto, a necessidade imprescindível de uma alfabetização que tenha como plataforma a linguagem voltada aos conflitos sócio-culturais e às vulnerabilidade social/institucional na escola. Uma alfabetização focada na compreensão das diferenças, da tolerância e das diversidades em meio à instituição escolar e suas relações.

2 | ALFABETIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Em meio às muitas realidades presentes no contexto escolar, existem alguns temas que se tornaram urgentes para serem debatidos e alvos de maior atenção da sociedade: como o bullying, as desigualdades e a violência de gênero, a vivências das sexualidades em suas diferentes orientações, o HIV/Aids, e tantas outras realidades que compõem a diversidade da escola. Esses desafios são realidade dentro do contexto escolar, ainda que assuntos tão importantes como esses nem sempre sejam temas de estudo, compreensão ou preocupação de educadores. Contudo, será que a escola está preparada para se movimentar, dialogar e se debruçar em tais temas e diversidades não apenas em teorias ou “alfabetização textual”, mas em práxis e movimentos reais e cotidianos diante dessas diferenças dentro de seus contextos, uma vez que “desmitificar tabus e preconceitos” é uma de suas missões?

A escola deve ser fonte de conhecimento e desmistificação de tabus e preconceitos infundados. A escola se apresenta ignorante quando não aprofunda tais questões, não adianta falar sobre o assunto se a forma de apresentá-lo estiver carregada de preconceitos, sem um preparo do profissional que se dispõe a falar (FERNANDES, 2007).

É nesse ponto que se pretende chegar ao se fomentar o tema alfabetização da escola diante das diferenças e vulnerabilidades: sobre o quanto a escola está

“alfabetizada” ou se “alfabetizando” para tratar em práxis da questão da discriminação e dos preconceitos diante de jovens estudantes em suas diversidades; diante da homofobia e do preconceito para com jovens estudantes gays, lésbicas, trans e/ou quaisquer outros gêneros e/ou diversidades que façam parte do contexto escolar. Como os profissionais da educação, incluindo aqui desde o porteiro, passando pelas equipes de merenda, limpeza e administração, chegando até os docentes e gestores estão lidando com essas realidades dentro da escola e se movimentando diante delas? Está a escola fechando os olhos institucionais para os muitos preconceitos que a permeiam?

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou em 2004 o estudo Juventude e Sexualidade, fruto de uma pesquisa em 14 capitais brasileiras. O levantamento indicou, entre outros tópicos, que cerca de 27% dos(as) alunos(as) não gostariam, por exemplo, de ter um(a) colega de classe homossexual, 60% dos professores(as) não sabem como abordar a questão em sala de aula e 35% dos pais e mães não apóiam que seus filhos(as) estudem no mesmo local que gays e lésbicas. (GUIA PARA EDUCADORES(AS), 2006, p.8).

Se tais assuntos ainda estão sendo velados e encobertos, e não sendo abordado dialeticamente pelos partícipes do contexto escolar, isso mostra que a escola ainda é de algum modo, analfabeta diante das diferenças, o que por sua vez, vulnerabiliza ainda mais esses jovens e também a própria escola em nível institucional. Ainda são comuns, por exemplo, brincadeiras dentro da escola que apontam de modo pejorativo não só o jovem homossexual, mas também as outras vivências consideradas à margem da sociedade; como é o caso de jovens que vivem com HIV/AIDS, que sofrem calados por medo de falarem para colegas e professores sobre sua nova condição e serem vítimas da discriminação, dos estigmas e do preconceito.

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. (Brasil, MEC, 1997, p. 28)

O papel da escola deveria ser de abordagem clara em torno de tais assuntos e confrontar quaisquer abusos e preconceitos diante dessas diversidades. Para Moreira (2005) geralmente os professores e a escola não estão preparados para se voltar criticamente para suas próprias práticas que muitas vezes são reafirmadoras de classificações e estigmas. Portanto, para uma alfabetização diante das diferenças, é de suma importância a abertura de possibilidades para se construir um ambiente escolar que acolha as diferenças, humanas e sociais (Aquino, 1998), um ambiente

de esclarecimentos, enfrentamentos, maior aproximação e envolvimento da equipe escolar e colegas diante das diversas realidades; a destituição de estigmas, preconceitos e fantasias em torno dessas realidades.

Segundo Charlot (2000, p.70) a escola não é só lugar de se apreender conteúdos intelectuais, mas responsável também pela construção de dispositivos relacionais como solidariedade, paciência e apropriação da intersubjetividade. Já no que tange ao currículo escolar diante dessas diversidades e vulnerabilidades, Costa (1998, p. 38) aponta que “[...] o currículo é um campo onde estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural”. Porém apesar desse currículo cristalizado, abre-se uma oportunidade viva para se fazer histórias reais, e a partir de contextos que são trazidos para dentro da sala de aula, mediar na reescrita das realidades, pois a comunidade está dentro da escola por meio de seus aprendizes.

“Exige-se, em todos os estágios da prática educativa, que se combine a cadeia dos conceitos e categorias de análise com a trama das experiências e da cultura mesmo do grupo envolvido” (MARQUES, 1993, p. 111).

Não se desatreia a realidade cultural da comunidade da rotina escolar, pois a escola só existe por causa da comunidade. Comunidade essa que possui história, práticas discursivas, vivências reais de flagelo... E essa realidade é gritante todos os dias nas salas de aulas. Portanto as disciplinas e o currículo por si só não dão conta de sustentar tais realidades e se tornam sufocadas e sufocantes para os alunos que se tornam vítimas dessas vulnerabilidades sociais e institucionais que de algum modo os assujeitam a uma posição de excluídos.

[...] o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos de dados contextos, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato. (SANTOS, FONSECA e MELO, 2009, p. 12).

Uma escola alfabetizada diante das diversidades e das vulnerabilidades será, antes de qualquer coisa, uma escola comprometida com a vivência dos direitos humanos, que constrói um currículo multicultural e visionária diante da formação para a cidadania, pois o processo de educação e de “alfabetização para vida” será centrado na interdisciplinaridade, no qual o currículo se conceberá a partir do contexto que esteja configurado com práticas educativas na realidade, e as disciplinas deverão estar munidas de um cunho crítico e construtivo enquanto ferramentas para construção de conhecimentos de modo contextualizado (EYNG, 2002, p. 28), incluindo questões sociais vivenciadas, como por exemplo: racismo, homofobia, xenofobia, preconceitos diante do HIV/AIDS e tantas outras temáticas que fazem parte do cotidiano real dos jovens dentro da escola e na comunidade.

A educação crítica e transformadora fortalece o sujeito enquanto agente do ato de educar e muda a sociedade. O aluno é um ser criativo, atuante sobre o processo social. Ao perceber que está mudando a si mesmo, verifica que está mudando a sociedade [...] (LAMPERT, 1999, p. 93).

Compreendemos que é um difícil percurso a abordagem de tais temáticas em contexto escolar, constituindo-se em tarefa imprescindível, porém delicada ao docente. Uma alternativa para a superação desses entraves pode se dar na efetivação da prática de uma formação continuada de professores que esteja melhor respaldada para contemplar a diversidade de gêneros e sexualidades em ambiente institucional. Uma vez que, até o presente momento, de acordo com o que se pode observar em autores como Silva (2015) e Altmann (2007), a sexualidade é abordada na escola em grande medida, única e exclusivamente pelas aulas de biologia, nas quais aos alunos é demonstrado e detalhado apenas o sistema reprodutor, restringindo a sexualidade à perpetuação da espécie humana. Tão logo, vê-se a sexualidade, fenômeno intrinsecamente humano, desmembrado da subjetividade, individualidade, e particularidade do ser.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de apontar a importância de se inclinar para as diversidades com as quais convivemos no contexto escolar, não temos, aqui, a pretensão de apontar soluções para a problemática dos preconceitos e discriminações vivenciados no seio desse contexto. Queremos, contudo, apontar os desafios e a imprescindibilidade de humanizar a escola como um todo.

Tal humanização talvez possa se iniciar a partir de um novo posicionamento dos professores que de algum modo poderão abordar dentro de suas disciplinas as diversidades sociais que fazem parte do contexto dos alunos, sendo necessário, para tanto, que tanto os docentes, quanto os demais profissionais da educação, recebam formação continuada e qualificação voltadas a tal conduta profissional humanizante. Indo além, se queremos uma sociedade mais solidária, compreensível, pautada no respeito às diversidades e voltada ao empoderamento de pessoas em contextos de vulnerabilidades, é necessário que a própria instituição escolar seja alfabetizada para tanto.

Mas, mais ainda o presente trabalho procura fomentar uma reflexão para que a partir disso tantas outras idéias construtivas possam surgir diante desse emergente grito de socorro. Grito esse que a escola contemporânea dá por meio das diversas vozes de jovens que enfrentam a vulnerabilidade institucional e social, os preconceitos, discriminações e a intolerância, simplesmente por “não serem iguais”.

REFERÊNCIAS

- ALCURE, Lenira Ferraz. **Comunicação verbal e não verbal**. 2.ed. Rio de Janeiro : Senac, 1996.
- ALTMANN, Helena. **A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social**. Educ. em Rev. Belo Horizonte: 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 22 de junho de 2017.
- ANTUNES, I. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo:Parábola, 2003.
- AQUINO, J. G. (1998). Ética na escola: a diferença que faz diferença. Em J. G. Aquino (Coord.), **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação, Brasília, MEC/SEF, 1997, p. 28.
- CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto alegre: Editora Artmed.
- COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- EYNG, A. M. **Projeto Político Pedagógico: Planejamento e Gestão da Escola**. Revista Educação em Movimento, v. 1, n. 2, maio/ago. 2002, Curitiba: Champagnat, 2002.
- FERNANDES, Janaina Fernandes. **O Adolescente homossexual na dinâmica escolar** . (23/09/2007) . Disponível em: www.redepsi.com.br - Acesso em 18/06/2017.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.
- GUIA PARA EDUCADORES(AS). **Educando para a diversidade**. Curitiba: jun. 2006.
- LAMPERT, E (Orgs.). **Educação para a cidadania**. Porto alegre: Sulina, 1999.
- MARQUES, M.O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.
- MOREIRA, M. F. S. (2005). **Preconceito, Sexualidade e Práticas Educativas**. Em R. M. C. Libório& D. J. Silva (Orgs.), **Valores, Preconceitos e Práticas Educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SANTOS. Mônica Pereira dos. **Inclusão**. In: SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele e MELO, Sandra. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.
- SILVA, Renan. **Quando a escola opera na conscientização dos jovens adolescentes no combate às DSTs**. Educar em Revista, Curitiba, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000300221&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 22 de junho de 2017.
- VYGOTSKY, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E EDUCAÇÃO EM MEIO AS DESIGUALDADES SOCIAIS

Data de aceite: 04/12/2018

Andreia Moro Chiapinoto
Juciane Severo Corrêa

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir a escola como um espaço de disseminação, proliferação e fortalecimento de ideias sociais modernas, que acabam interferindo nas relações entre educação e formação do educando. Utilizou-se uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Os autores que deram subsídios teóricos foram Bauman (2008), Giddens (2012), Nonnenmacher (2008), Bourdieu (1992), Freire (1975). Dentro desta proposta fez-se um breve histórico da educação trazendo para a reflexão as suas influências na constituição da escola moderna, bem como algumas das suas configurações atuais. Nas considerações finais, apresenta-se alguns direcionamentos e provocações em torno da temática abordada na discussão.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Escola. Consumo.

THE NEW CONFIGURATIONS OF SCHOOL
AND EDUCATION IN THE MIDDLE OF

SOCIAL INEQUALITIES

ABSTRACT: This work aims to discuss the school as a space for dissemination, proliferation and strengthening of modern social ideas, which end up interfering in the relationship between education and training of the student. A qualitative bibliographic approach was used. The authors who gave theoretical subsidies were Bauman (2008), Giddens (2012), Nonnenmacher (2008), Bourdieu (1992), Freire (1975). Within this proposal a brief history of the education was brought bringing to the reflection its influences in the constitution of the modern school, as well as some of its present configurations. In the final considerations, some directions and provocations are presented around the topic addressed in the discussion.

KEYWORDS: Education. School. Consumption.

1 | INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em um mundo globalizado, em um país capitalista onde alguns possuem muita riqueza e outros vivem na extrema pobreza, no qual a divisão social se dá basicamente pelas leis econômicas: entre quem tem mais e aqueles que pouco ou nada tem. Nesse contexto, pode-se observar

a separação da sociedade em dois grupos: os que determinam regras e fazem leis e os que seguem essas determinações. Para alguns autores como Marx (1867), trata-se de dominantes e dominados, para Freire, fala-se em opressores e oprimidos, mas independente de como se queira nomear, o que se entende é que de um lado estão aqueles poucos que detêm o poder e os meios de produção (fábricas e terras) e do outro lado os trabalhadores, que desempenham um papel fundamental no sistema. Seguindo esse sistema, é possível falar também do consumismo como parte da vida de todos na sociedade moderna, em que “a cultura consumista é marcada por uma pressão constante para que sejamos alguém mais” (Bauman, 2008, p.128). Assim, aqueles que podem consumir se manterão na rede de mercado, em contrapartida há aqueles que não conseguem se inserir nessa rede porque não tem acesso aos meios de comunicação, à educação escolarizada e os movimentos socioculturais, acabam por ficar fora do jogo social, da concorrência, dos espaços que legitimam os valores e regras sociais, em especial a escola.

Algumas ideias sociais construídas ao longo da modernidade como o consumismo, o ser humano produtivo e capaz, o exercício do poder e do saber, são também ideias encontradas na escola e que acabam se tornando importantes na discussão sobre o fortalecimento da divisão de classes, as desigualdades sociais, a alienação crítica, etc.

Pode-se inferir que uma das invenções da escola moderna está atrelada a ideia de “Educação para todos”, que incentiva e propulsiona desejos de oportunidade e crescimento social. Entretanto percebe-se que a escola está inserida num contexto social amplo onde quem dita regras e modos de ser e agir também nos diz sobre o que devemos, como devemos e quem deve ou não aprender. Portanto, falar de educação para todas as pessoas, de maneira igual e uniforme, parece ser uma realidade mais naturalizada como verdade do que realmente a realidade em que vivemos. Isso porque as classes dominantes, os grupos políticos e econômicos, ou melhor, aqueles que exercem o poder sobre o corpo social são os produtores das regras, sempre intencionais, e nada neutras, e nós, homens da sociedade, em qualquer das esferas (sociais, educacionais) somos os mantenedores das ordens legitimadas.

Alicerçada em autores que tratam desta temática a presente pesquisa se propõe a discutir a escola como um produtivo espaço de disseminação, proliferação e fortalecimento de ideias sociais modernas, que acabam interferindo nas relações entre educação e formação do educando. Frente a essa breve análise do presente social em que o educacional se insere, este trabalho possui como objetivos problematizar a constituição da escola contemporânea como espaço de disseminação, proliferação e fortalecimento de ideias sociais modernas e sua relação com as desigualdades sociais, bem como compreender e discutir as interferências

que educação atual sofre frente as demandas sociais, culturais e econômicas e também sinalizar quais atitudes e ações a escola atual pode realizar na intenção de uma formação integral do conhecimento para todas as classes sociais.

1.1 Breve histórico da educação e seus desdobramentos na constituição da escola

Desde os tempos dos Jesuítas, no século XVI, a educação era manipulada conforme os interesses dos que articulavam o processo. Já de início, a intenção ao oferecer educação ao povo indígena foi mascarada, visto que seria impossível catequizar os índios sem ensiná-los a ler e escrever. Aos poucos outra cultura foi sendo imposta sobre estes dominados, anulando e enfraquecendo os seus costumes nativos. Os índios, que simultaneamente absorviam os costumes europeus e a religião católica, tornavam-se úteis ao serem domesticados e produtivos, servindo como mão de obra barata e eficiente para a Coroa Portuguesa. Diferentemente dos filhos dos colonos, que mais tarde, quando surgiam as primeiras escolas no Brasil (por volta de 1550), desfrutavam de diferentes possibilidades que iam além do ler e escrever: eram preparados para estudar no exterior, seguir com os trabalhos da família ou se dedicar a vida religiosa (do Ó, 2008).

Podemos inferir que a educação jesuítica foi considerada válida até o momento em que começou a ameaçar os interesses da política de Portugal, levando ao rompimento com a companhia de Jesus, pois esta não era mais vantajosa aos ideais portugueses. Desta forma, outro método de ensino, proposto por Marquês de Pombal (no ano de 1759) e que agradava a Coroa Portuguesa, passou a vigorar. Denominado de aulas régias, o ensino independente e fragmentado passou a substituir o trabalho até então realizado pelos jesuítas. Contudo, se na educação dos primeiros a intenção era a socialização plena do aluno e sua formação global, o método de Pombal objetivava a separação dos conteúdos por disciplinas isoladas, não sendo preocupação a qualidade na educação.

Apesar desse rápido resgate histórico aqui apresentado, é importante salientar que o objetivo desse tópico não é dar conta de todas as tendências educacionais em sua totalidade, nem mesmo fazer um estudo com a descrição linear dos fatos que envolvem os processos de educação ao longo dos séculos, em seus mínimos detalhes. Ao contrário, pretende-se narrar alguns momentos históricos que acreditamos ser importantes para pensar a constituição da escola moderna e suas relações com as divisões de classes e desigualdades sociais.

Com isso, em termos de influências educacionais e sua relação com os interesses políticos e econômicos de determinadas épocas pode-se mencionar a constituição da Escola Tradicional, que vinha sendo instituída desde o século XVI,

mas que toma maior abrangência no século XX, onde o aluno passa a ser alvo de métodos conservadores que visam à reprodução de conteúdos determinados, os quais impõem verdades sobre o que ensinar e o que é válido aprender, utilizando-se para isso de técnicas de repetição e memorização. Esse novo panorama na educação, mais tarde configura-se naquilo que chamamos de currículo escolar: disciplinas divididas por áreas de conhecimento que continuam a reproduzir uma educação fragmentada (do Ó, 2008).

Outro ponto a ser discutido como constituinte do cenário educacional e que permanece atual nas escolas de hoje é a produção, disseminação e consolidação de manuais pedagógicos que direcionam de forma padronizada o que se deseja ensinar. Na educação jesuítica, por exemplo, os métodos de ensino buscavam pela unidade na formação do sujeito, haja vista o primeiro manual chamado *Ratio Studiorum* (publicado em 1599), trata-se de uma espécie de livro que padronizava as ações propostas pelos Jesuítas e objetivava formar o homem universal, humanista e cristão. Referia-se a “um conjunto de minuciosas prescrições metodológicas, dividido em 30 capítulos e com o objetivo de orientar o funcionamento de suas escolas” (VEIGA-NETO, 2004, p. 11).

Mais tarde, em 1649, Comenius publica a *Didática magna* também chamada de *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, que buscava também a uniformidade do ensino e a formação integral do homem, preconizando que tal formação deveria acontecer desde a infância, onde de maneira mais fácil e objetiva se consegue moldar moralmente o sujeito (VEIGA-NETO, 2004).

Podemos fazer um breve apanhado e procurar semelhanças entre o *Ratio Studiorum*, proposto pelos Jesuítas, a *Didática Magna*, de Comenius e os atuais Parâmetros Curricular Nacionais (PCNs), encontrado como norteador das práticas escolares atuais.

As atuais escolas no nosso país possuem documentos e normativas que organizam as instituições de ensino de forma padrão. Citaremos aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se trata de um documento político articulado que sugere o que deve ser trabalhado em cada instância de ensino. Se considerarmos que este material norteia e padroniza um sistema de educação em nível nacional, ainda assim poderemos encontrar nele algumas fragilidades. Entende-se que por se tratar de um parâmetro oficial e de cunho governamental, estão incutidos valores e interesses políticos que incidem na disseminação e fortalecimento de uma estrutura de ensino centrada na produção de sujeitos competitivos, em busca de uma aprendizagem permanente, que ao fim colaboram com a constituição de uma sociedade de massa, de trabalhadores.

Nesse sentido, ao pensar na pluralidade social encontrada no nosso país, pode-se questionar a validade de um documento tido como –universal- que seja capaz de

considerar todas as diferenças culturais e econômicas. Ao mesmo tempo em que os PCN's se apresentam como uma sugestão para a condução das práticas escolares, as instituições de ensino que não estiverem de acordo com o delineamento deste documento deverão repensar suas ações e redirecionar seus processos.

Seguindo a ideia de pensarmos a uniformidade do ensino e a sua relação com as desigualdades sociais também pode-se referir a adoção dos livros didáticos, produzidos e distribuídos pelo Governo Federal que servem como recursos metodológicos para as unidades de ensino público em território nacional onde o professor tem certa 'autonomia' ao utilizá-los em suas diferentes realidades escolares. Contudo, cabe discutir que assim como os PCN's, os livros didáticos também objetivam padronizar ideias e disseminar certos tipos de conhecimento que são impostos como necessário aprender para que nos tornemos cidadãos letrados, sujeitos sociais, homens produtivos para a 'ordem e progresso' do país. Com eles e a partir deles (os manuais - PCN's, livros didáticos) tornamo-nos uma espécie de peça articuladora da produção e reprodução do sistema através dos interesses políticos.

Deste modo, percebemos que ao longo da constituição da escola e do ensino, disseminam-se valores e interesses políticos, os quais se materializam através de documentos, leis ou regulamentos. Estes produzem uma espécie de norma, controle sobre tudo aquilo que se deve e se pode ensinar e aprender na escola. Dito de outro modo cria-se uma espécie de manuais de como ensinar, de como aprender e que sujeito se quer formar.

Atentemos para as ideias de Guareschi (1997) que nos convida a pensar que o papel da escola na sociedade é reproduzir e garantir as relações de produção, a fim de consolidar a disseminação de interesses e a ideologia dos grupos dominantes. Caso a escola não consiga executar tais princípios desse grupo a instituição passa a ser reconfigurada para que venha a atender a lógica de produção social do momento.

Para pensar a escola contemporânea é preciso revisitar alguns momentos em que a escola tradicional passa a se constituir. Salientando que ao nos referirmos a Escola Moderna não significa dizer que esta deixa para trás a Escola Tradicional, ou ainda que a primeira representa a evolução da segunda; ao contrário, ambas são necessárias para pensar a produção da escola que conhecemos hoje, entender como os métodos, influências e tendências de educação foram sendo modificados e reconfigurados, sem jamais pensar que a escola contemporânea 'apagou' a escola tradicional, pois muito dessa ainda é percebido nas práticas de ensino atuais.

1.2 A escola moderna e suas implicações

Podemos pensar que a sociedade moderna se transformou em um espaço para o consumo, onde as pessoas estão sempre criando necessidades de compras e assim produzem materiais que logo serão descartados, ou até mesmo pessoas que consomem o básico necessário para se sentirem incluídas e aceitas em um determinado espaço. Freire (1975, p. 53) diz que:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo.

Neste sentido, cada vez mais se inventam desejos e produzem-se objetos e ideias a serem consumidas. Para isso há uma permanente atualização das aspirações, necessidades e mercadorias as quais são descartadas ou substituídas atualizando também a relação do homem com o consumo.

Para Marx (1867), os homens criam suas necessidades e constroem seus modos de vida. Desta forma interagem com a natureza e com os demais semelhantes originando a sua vida material. O consumo não se trata de necessidade natural e sim de existência social, ou como nos diz Bauman (2008, p. 73), “numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o consumo por vocação)”.

Essas ideias nos remetem à escola da contemporaneidade visto que esta tem participação fundamental na sistematização do espaço como ele é, pois forma os intelectuais que serão os principais agentes da sociedade. A escola sofre diretamente os reflexos do consumismo, visto que sociedade e escola estão interligadas e fazem parte de um todo que é único. E neste meio consumista, onde tudo é trocado por valores monetários a escola também pode ser considerada mercadoria e passa a oferecer o maior número de benefícios para atrair a ‘clientela’.

Neste sentido, acontece dentro da escola um processo de privatização e mercantilização¹ das relações sociais e do próprio conhecimento, ou seja, a formação que escola oferece acaba também por ser vendida. Deste modo, podemos inferir a ideia de que o mercado tem influência direta na educação. E também que a educação influencia diretamente o mercado, a partir do momento que forma a mão de obra. Giddens (2012), ao citar Durkheim relembra que a educação tem outra função de socialização, visto que ensina as habilidades necessárias para cumprir papéis em ocupações cada vez mais especializadas. Em épocas de sociedades tradicionais,

1. Segundo Nonenmacher a Mercantilização se constitui através de todas as relações sociais, inclusive a do saber, uma das marcas de nossa época. Faz parte da configuração mundializada que a economia de mercado adquire e se constitui em um desdobramento que o capitalismo financeiro tem estado a exigir. É um fenômeno que tende a globalizar-se, conduzido pelos grupos que detêm poder político e econômico sobre os mercados e imposto aos países periféricos, por meio de políticas de ajuste estrutural das economias nacionais às premissas da economia de mercado chamada de neoliberal.

as habilidades que se referiam ao ofício eram aprendidas dentro da família, mas à medida que a vida social tornou-se mais engenhosa surge uma divisão ampla do trabalho para a produção de bens. Deste modo, surge um sistema educacional que transmite as habilidades e prepara a mão de obra para sanar as mais diversas necessidades da sociedade no seu tempo atual.

Para dar conta disso, o setor educacional se apresenta em constante evolução, precisa aprimorar o que oferece, atualizando-se conforme as necessidades que a demanda pede. Desta forma, cresce as expectativas do meio educacional, à medida que oferta qualificações em troca de valores monetários tornar-se trajeto para a obtenção de lucros e rendimentos.

Entretanto, entende-se que a educação deve dar conta da formação e desenvolvimento humano e não apenas tornar-se uma mercadoria a ser consumida.

É permissível comparar a estruturação da escola com a lógica do mercado e ainda podemos fazer a seguinte relação: enquanto escolas da rede particular de ensino criam estratégias, como por exemplo, horas extras, aulas especializadas, ambientes diferenciados para seduzir e manter seu público alvo; as escolas públicas buscam agregar o maior número de projetos e programas a fim de melhorar a sua qualidade no ensino, mantendo também seu espaço e seu público.

Deste modo, podem-se fazer algumas inferências sobre essas duas realidades escolares e as implicações no cenário social. Primeiro, que a escola da rede particular de ensino possui um caráter semelhante ao de uma fábrica ou empresa, no sentido que também busca fidelizar seu público, manter os seus 'clientes' e adquirir novos alunos. Em segundo lugar, que o ensino da escola pública também se aproxima dessa ideia no sentido que procura manter seus alunos ou agregar novos, diminuindo assim os índices de evasão escolar, aumentando ou mantendo os indicadores e metas favoráveis aos benefícios e programas previstos pelo Ministério da Educação. Assim, fidelizar alunos também implica na quantidade dos recursos públicos que serão repassados para esta instituição.

Entende-se que a engrenagem escolar funciona na mesma lógica de empresa quando um de seus objetivos é formar sujeitos-trabalhadores que serão úteis para a sociedade contemporânea, ou como cita Jorge Ramos do Ó (2008, p. 11), “[...] a necessidade de se promover a criação de escolas úteis, que haveriam de formar homens hábeis nos seus empregos, especialistas capazes de multiplicar os recursos do tesouro e de toda nação [...]”.

Neste sentido, retomamos a ideia da educação de qualidade que deve abordar a amplitude do conhecimento e não apenas preparar os indivíduos para o consumo e trabalho simples. Entretanto, entende-se que a própria estrutura escolar habitua o estudante à disciplina, que mais tarde irá ser cumprida no seu local de trabalho e ainda desenvolve a conduta pessoal dentro de regras e conformidades. Essas

ações são tão sutis, que praticamente não se percebe dentro das práticas escolares. Bowles e Gintis apud Giddens (2012) destacam que existe um currículo oculto nos sistemas educacionais. E como o próprio nome sugere, age nas entrelinhas das ações diárias dentro da escola. É através desse currículo que os alunos aprendem disciplina, hierarquia e a aceitação passiva de um status.

[...] pode-se dizer que um sistema de ensino seja tanto mais capaz de dissimular sua *função social* de legitimação das diferenças de classes sob sua *função técnica* de produção das qualificações quanto menos lhe é possível ignorar as exigências incompressíveis do mercado de trabalho: sem dúvida as sociedades modernas conseguem cada vez mais obter da Escola que ela produza e garanta como tais cada vez mais indivíduos qualificados, isto é, cada vez mais bem adaptados às exigências da economia [...] Bourdieu (1992, p. 173).

Sabendo que os grupos dominantes têm mais acesso aos meios culturais e a educação, é natural que os indivíduos que integram este grupo tenham mais facilidade de acesso e construção de saberes. Assim, se saber tem relação com poder, aqueles que têm ‘mais saber’, conseqüentemente exercem ‘mais poder’, ou segundo Veiga-Neto (2004, p.67), “entende-se o poder como uma ação sobre outras ações, como uma ação que tenta governar as ações alheias”. Deste modo, aqueles advindos historicamente de grupos dominantes conseguirão de diferentes maneiras manterem o seu poder no meio social. Desta maneira, percebemos que a relação entre educação, saber e poder fortalece as desigualdades e divisões sociais possibilitando a manutenção da ordem social e por fim também da educação, sem que notemos (muitas vezes) que fazemos parte desse jogo.

Para Rossi (1980, p. 41) “quer no campo concreto das relações de produção, quer na área ideológica, a educação pode ser importante instrumento das classes dominantes, em sua luta permanente pela manutenção e reprodução de seu domínio sobre os demais”. Nesse viés, se compreende que o ensino ofertado na escola é responsável pela conservação de todo conteúdo articulado e criado pelos grupos que exercem o poder na sociedade, e a educação oferecida para a massa é mais voltada para o consumo do que para a autonomia. A ideia de educação de massa surge com o liberalismo (final do século XVIII) e segue os princípios da política social marcada pelo desenvolvimento industrial onde se deseja que todas as pessoas se aperfeiçoem para o progresso da nação. Com o incremento de certas habilidades e preparo para o trabalho, os homens tornam-se úteis para a sociedade, sendo produtivos para o trabalho, servindo e dando lucro à nação.

[...] a emergência da escola de massas está intimamente associada à construção do Estado-nação – e à consagração dos princípios da soberania e da cidadania-, cuja materialização se pode observar na elaboração metódica de mapas de territórios, de censos das populações, na quantidade de legislação cobrindo todas as cidades, pessoas e setores da vida da sociedade, ou no aperfeiçoamento dos sistemas de taxas e impostos. Numa palavra, a “escola de massas pareceu onde o modelo do Estado-Nação apareceu” (do Ó, 2008, p. 10).

Considerando que o estado toma para si as ideias liberais de progresso e autonomia, simultaneamente define o tipo de progresso que quer. Por exemplo, na sociedade são necessários homens justos e trabalhadores, que sejam livres para prestar seu serviço para o bem comum. Entretanto, a liberdade que cada um dispõe trata-se de uma liberdade controlada, onde as pessoas podem fazer o que desejam desde que se mantenham úteis e não impeçam o bem comum. Caso algum indivíduo não conserve o comportamento ideal para viver no grupo, o estado dispõe sobre ele sua força repressora. Para Veiga-Neto (2003, p. 124), “somos ensinados a desejar e a imaginar que somos livres... Assim, qualquer ação pedagógica que contemple o ensino e a aprendizagem de leituras críticas, matizadas, da mídia poderá ter efeitos políticos bastante interessantes”. Isso nos faz perceber que a liberdade e a autonomia, tanto nas práticas sociais e educacionais, são controladas, reguladas, ilusórias, pois desse controle dependerá a manutenção da ordem social e a busca do progresso desejado pelo Estado. Só seremos a sociedade que ele deseja, se formos homens ‘livres’ para escolher e desejar lutar por esse progresso.

Ao nos referirmos à classe dominante, retomamos as contribuições de Pierre Bourdieu, sociólogo francês que criou a “teoria da reprodução” fazendo referência ao conceito de violência simbólica, onde considera que toda ação escolar impõe uma forma de poder, que advém de uma classe dominante e que se dissemina por todo corpo social. Para Stival e Fortunatto (2008), Bourdieu defende a ideia de que a escola trata-se de uma instituição que utiliza a simbologia para firmar e reproduzir a classe dominante, ou seja, quem detém o poder e dita às regras na sociedade.

A escola é perfeitamente articulada e como não utiliza a força corporal e sim a força simbólica, consegue mascarar as suas reais intenções, fazendo que os envolvidos no processo de ensino aprendizagem internalizem os ideais difundidos pelos grupos dominantes. Deste modo, a escola ‘vende’ a ideia da ascensão social para as camadas desfavorecidas economicamente e da manutenção para os que estão economicamente satisfeitos com as suas condições financeiras. Entretanto aqueles que possuem menos condições de acesso à cultura (que normalmente é paga) devem se adaptar aos conteúdos e informações oferecidas pela escola, pois os seus saberes são poucos considerados. Diferente daqueles que possuem uma bagagem cultural diversificada, onde puderam experimentar ou conhecer diferentes lugares e culturas, através de livros, viagens e jornais. Logo, estas pessoas que já possuem um conhecimento aceito socialmente, ao frequentarem a escola, dão continuidade natural ao aprendizado, ampliando a sua cultura.

Voltemos a pensar na “Educação para todos”, em que se vende a ideia de que todos têm os mesmos direitos na educação ou, dito de outro modo, que a educação é igual para todos. No entanto, entende-se que no cenário educacional moderno as desigualdades sociais são cada vez mais fortalecidas, disseminadas, uma vez que

poucos continuam tendo acesso aos bens de consumo e a educação, enquanto muitos acabam ficando a margem das produções daqueles que exercem o poder e ditam as regras do jogo de mercado.

Podemos dizer que ao longo da história da educação vários foram os nomes que emergiram para se referir as diferentes influências educacionais e sua relação com as divisões de classes. Contudo seja denominada de Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Progressista, entre outras, as raízes são as mesmas, ainda fixadas em ideais e métodos que privilegiam alguns grupos, que representam os saberes e poderes de determinada classe dominante, que em sua matriz desejam a formação de um homem completo, justo e útil para a sociedade.

Após refletirmos acerca da escola moderna, a sua constituição e o seu papel ao manter as ordens sociais, podemos elencar alguns pontos importantes, destacados a seguir.

As instituições particulares de ensino empregam técnicas de propagandas para atrair seus clientes, desenvolver projetos inovadores para esperar um retorno financeiro. À medida que fazem este aumento de sua própria imagem, posicionam-se no mercado de forma mais competitiva, instigando outras instituições a também o fazerem a fim de não ficarem excluídas deste jogo de marketing. Deste modo, outros setores ativos economicamente alimentam-se dando giro a outras fontes de lucro.

Nonnenmacher (2008) ao se referir sobre o processo da mercantilização da educação diz que:

Ele tem a sua versão sutil, encoberta às vezes por uma filosofia institucional ou missão de índole humanizante e projetos de caráter social que têm, não raro, o objetivo subjacente de algum tipo de ganho, seja em prestígio, em poder, em marketing ou financeiro mesmo ao lado de seus objetivos mais explícitos, que servem para cumprir obrigações e exigências de caráter legal.

Onde houver apenas lucro como objetivo haverá também leis do mercado a fim de conseguir a manutenção destes valores. A cada passo dado neste sentido, a ideia de uma escola democrática e autônoma se afasta das práticas que formariam sujeitos humanos.

Os professores que estão em sala de aula frente aos alunos possuem os meios e estratégias para mudar o meio social em que estamos inseridos. Estes servem de força de trabalho para a mudança da reprodução das classes sociais. E é dentro da sala de aula que por muitas vezes se percebe a reprodução, sejam de conteúdos, conhecimentos ou regras. Os alunos deparam-se com regras já constituídas dentro de um espaço já formatado. Para eles, resta a missão de repetir o que está a sua frente.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os profissionais da educação brasileira precisam conhecer os principais acontecimentos que marcam a história da educação no Brasil, para que possam construir informações que os permitam tornarem-se críticos quando postos à frente de programas educacionais, políticas públicas e necessidades dos seus alunos. A partir de um conhecimento das raízes da educação no Brasil, pode ser resgatada a escola como instituição social, que visa à modificação do ser humano e não instituição mercantilista, que visa o lucro e o status.

Posicionar-se contra as práticas escolares tradicionais, baseadas na repetição que não permitem aos alunos exercitar a sua capacidade de pensar, opinar e se posicionar criticamente se faz importante. Ao pensarmos uma educação que dá conta da formação do indivíduo, abrimos a possibilidade deste chegar à universidade, oportunizando-o conseguir condições dignas de existência, bem como ocupar um lugar honrado no seu tempo e espaço de vida.

Percebe-se que o professor comprometido com o seu trabalho necessita compreender e analisar as tendências pedagógicas, para conseguir contextualizar suas práticas e melhorá-las, adaptando-as para as exigências sociais atuais. Não podemos deixar que o ensino do como fazer se torne mais importante do que a fundamentação e os reais objetivos do para que fazer, criando sentidos na ação humana.

Entendemos que ainda é o sistema capitalista que direciona muitas das práticas atuais em nossa sociedade. Por trás dos seus discursos, há o real objetivo de transformar os homens em seres úteis e dependentes dos meios de produção vigente. À medida que os indivíduos tornam-se parte de uma sociedade “harmônica”, e percebem-se como parte dessa engrenagem, onde exercem um ofício, um trabalho e percebem-se úteis e necessários ocorre a conformação da classe trabalhadora. Os trabalhadores têm a sua realidade disfarçada, não construindo um olhar de mundo que os permita perceber a posição de observadores frente à dominação da burguesia. Ou seja, tornar-se-ão dominados acreditando serem indivíduos com papéis importantes no meio em que vivem. A educação libertadora é capaz de mudar essa realidade, pois transforma as pessoas em seres críticos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMANN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**.

Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora: 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1975.

GUARESCHI, P. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. 39º ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1997.

LAKATOS. M.; MARCONI, M. DE A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARX, K. (1867), **O Capital: crítica da economia política**. Coleção os Economistas. Nova Cultural, São Paulo, 1985.

NONNENMACHER, S. **Mercantilização da educação e docência em instituições de ensino superior privado. Dissertação de Mestrado**. Santa Maria, UFSM: 2008.

Ó, J. R. **A maquinaria escolar moderna entre os séculos XVI e XIX: estruturas de uma história do presente**. Texto apresentado no curso “A maquinaria escolar moderna entre os séculos XVI e XIX: estruturas de uma história do presente”. São Leopoldo: PPGedu/Unisinos, 2008.

ROSSATO, R.; ROSSATO, E.; ROSSATO E. R. **As Bases da Sociologia**. Santa Maria: Biblos, 2006.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

STIVAL, M. C. E.; FORTUNATO, S. A. de O. Dominação e Reprodução na Escola: Visão de Pierre Bourdieu. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, n 8, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba Champagnat, 2008.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, C.; SILVA, L. D. & POLENZ, T. (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO AUTISTA, BARREIRAS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 04/12/2018

**Jaluza das Neves Alves Fernandes
Claudete Lima
Elisandra da Silva Paz Ribeiro**

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que o desenvolvimento neuropsicomotor inicia-se já na vida intrauterina; a atividade reflexa se expressa pela motricidade, mas o processo do aprendizado já é intenso, pois sabemos que todos os recém-nascidos devem ser acompanhados até a idade escolar, para que se possa agir precocemente em qualquer falha da aprendizagem, considerando desde as funções primárias como a motricidade até as funções mais complexas como o desenvolvimento da linguagem. Rotta (2017).

A criança que apresenta o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), quanto mais precocemente ter seu diagnóstico comprovado melhor o desenvolvimento; o autismo foi descrito nos anos 40 por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) e atualmente é denominado Transtorno do Espectro do Autismo, que caracteriza-se por

alterações na interação social, comunicação e no comportamento: alterações complexas presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, esses três fatores são responsáveis por um padrão de comportamento restrito e repetitivo, mas com condições de inteligência que podem variar do retardo mental a níveis acima da média. A pesar de ser descrito em 1943 pela primeira vez, somente em 1994 a Síndrome de Asperger foi incluída no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) como critério para diagnóstico.

Mesmo com qualquer necessidade educacional especial, toda a criança tem direito a uma educação de qualidade seja inclusiva ou não, a Lei nº 13.146 garante que a inclusão das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar é essencial e obrigatório e a Declaração de Salamanca reflete a educação inclusiva em classes comuns em todos os níveis e modalidades de educação e ensino BRASIL (1999).

Devido à importância da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, este que foi trabalho realizado em uma Escola de Ensino

Fundamental no Município de Bagé nos meses de agosto e setembro de 2018; teve como objetivo observar e descrever as barreiras e as conquistas que um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, matriculado no terceiro ano em escola regular encontrou ao longo de sua trajetória e a importância de um diagnóstico precoce para melhor desenvolvimento social e psicomotor da criança; portanto, será importante conhecer as especificidades do Transtorno, os direitos do aluno e os recursos e intervenções pedagógicas desenvolvidas no processo de aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso GIL (2008), com o objetivo de realizar um estudo de caso de um aluno que apresenta o Transtorno do Espectro Autista que em nosso estudo será designado E.S.G como forma de preservar sua identidade, aluno este matriculado no terceiro ano de uma escola regular de ensino fundamental no Município de Bagé/RS, esse estudo foi realizado entre agosto e setembro de 2018. Para coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas e observações.

As entrevistas do tipo semiestruturadas foram realizadas com o diretor, a professora, a cuidadora, o aluno e o pai do aluno com TEA. Conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 178), é uma técnica que permite um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinados assuntos, mediante uma conversação de natureza profissional.

As observações foram realizadas na sala de aula para a comunicação com o aluno com TEA, observação dos métodos utilizados pela professora, comportamento do aluno e interação com os colegas e cuidadora, estas observações segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 276-278), possibilitam que o pesquisador entre em contato com a realidade estudada.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O aluno investigado E.S.G apresenta Transtorno do Espectro do Autismo, tem um irmão S.S.G de 6 anos também apresenta o Transtorno do Espectro do Autismo, porém este com grau mais leve e com descoberta precoce o que configurou em um quadro completamente diferente em termos de desenvolvimento; E.S.G completa 9 anos em setembro de 2018, está cursando o terceiro ano do ensino fundamental, matriculado em escola regular da rede pública municipal de Bagé/RS obteve diagnóstico tardio do autismo o que acarretou em uma série de dificuldades tanto para o seu desenvolvimento quanto para a família, segundo o pai da criança, aos três anos o menino esboçava poucas palavras e tinha algumas reações agressivas

se fosse contrariado, quando o pai questionava o pediatra este dizia que aguardasse o tempo da criança ele iria falar, segundo o médico a agressividade podia ser por não se comunicar bem e ser contrariado; inconformado com a situação o pai resolve buscar uma segunda opinião; foi então encaminhado ao neurologista para uma avaliação e aos cinco anos já estando em idade escolar a criança foi diagnosticada com autismo desde então começaram as terapias com fonoaudióloga e psicóloga o aluno também faz uso de medicação contínua, o pai relata que atualmente a criança está evoluindo, já consegue verbalizar e interagir melhorando assim o convívio social e com os colegas.

Diversos estudos comprovam a tendência ao isolamento de crianças que apresentam TEA, entretanto as características que mais frequentemente se apresentam nas manifestações de autismo são as relacionadas ao comportamento estereotipados e a característica da impulsividade OZONOFF et.al (1991), era o que provavelmente acontecia com o aluno e a família não obteve ajuda e orientação adequadas no momento certo.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV (2002), a síndrome de Asperger apresenta algumas insuficiências como a existência do atraso do desenvolvimento da linguagem, mas se acontece um desenvolvimento dessa linguagem, no entanto é adquirida tardiamente, sendo correta e formal demais. A linguagem das pessoas com TEA chama a atenção pelas limitações pragmáticas e prosódicas na fala.

No caso do E.S.G o direito referido na Declaração de Salamanca que reflete a educação inclusiva em classes comuns em todos os níveis e modalidades de educação e ensino BRASIL (1999); não foi respeitado na primeira escola que ele frequentou, pois além do diagnóstico tardio do TEA a criança não teve oportunidade de frequentar a pré-escola que é o momento ideal para desenvolver a psicomotricidade fina indispensável ao aluno autista; segundo o pai da criança os profissionais da escola não estavam preparados para receber um aluno autista, não tinham a paciência e didática necessária para o caso, o aluno ficou matriculado seis meses nessa escola ficando em uma média de 30 a 40 minutos na escola, devido ao curto período de tempo e o pouco desempenho da escola em oferecer atividades educativas específicas para a criança o pai resolveu tira-lo da escola durante o restante do ano letivo a criança ficou sem frequentar às aulas, sendo matriculada no ano seguinte em uma outra escola a qual estuda até o presente momento.

Na escola atual aluno foi recebido pelos colegas relacionando-se bem, tem algumas dificuldades verbais, porém comunica-se com todos que aproximam para o diálogo e brincadeiras, ele não procura os colegas para brincar mas aceita as brincadeiras que duram um curto período de tempo, está nesta escola desde a primeira série do ensino fundamental e os progressos vem acontecendo dia a dia, no

começo houveram algumas dificuldades de convívio com a professora e a cuidadora ele ainda tem dificuldades motoras, verbais e de aprendizado, porém a professora desenvolveu algumas didáticas, hoje ele já escreve o próprio nome, reconhece o alfabeto, alguns números, figuras, algumas cores, faz associação entre palavras e figuras, está desenvolvendo a motricidade com atividades de recortar e colar, faz modelagem com massinha realizando as atividade com êxito.

Um método interessante de aprendizado são os sistemas de linguagem utilizados com alunos autistas tendem a ser cada vez mais diversificados um muito utilizado é o conhecido como Sistema de comunicação através da troca de figuras (PECS) que visam ajudar a criança a perceber que através da comunicação ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando-a assim a comunicar-se, e muito provavelmente a diminuir drasticamente problemas de sociabilização e conduta MELLO (2004).

Em sala de aula o aluno E.S.G interage mais com a cuidadora, mas sempre que a professora troca a atividade ele aceita, segundo a professora normalmente ele perde o interesse pela atividade muito rápido, o que faz com que ela sempre tenha que estar fazendo novas atividades e mostrando algo novo para ele despertar interesse e curiosidade da criança em sala de aula e para que a participação dele em sala de aula seja efetiva, pois segundo ela se deixa-lo somente com a cuidadora sem interagir com outros colegas e atividades não configura educação inclusiva.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ter sido diagnosticado tardiamente a criança da qual realizamos o estudo de caso está desenvolvendo-se bem, progredindo em todos os aspectos, psicossocial, verbal e motor, as conquistas segundo o pai da criança são notadas no dia a dia, muitas atividades que antes eram difíceis ou impossíveis hoje são realizadas com tranquilidade, o pai relata que sempre realiza as vontades dos filhos, pois ter dois filhos autistas é difícil, porém ele consegue identificar as conquistas de cada um deles e nota a importância do diagnóstico precoce, apesar do grau de autismo ser diferente nas crianças ele acredita que se o tratamento acontecesse antes as conquistas seriam maiores, em alguns momentos da entrevista o pai compara os irmãos quanto ao aprendizado, pois a criança menor que teve diagnóstico precoce e fez pré-escola teve menos dificuldades de aprendizado e já esta alfabetizado, enquanto E.S.G que é a criança maior e nosso estudo de caso está esse ano conhecendo o alfabeto e escrevendo o próprio nome.

Observou-se ao longo deste estudo a importância de profissionais qualificados em todas as áreas, os bons resultados dependem de uma equipe multidisciplinar

qualificada, os profissionais da saúde devem ficar atentos aos sinais e sintomas relatados pelos pais e aos seus questionamentos, já os professores devem posicionar-se de maneira que um plano pedagógico não seja comum e obrigatório a todos, respeitando o tempo de aprendizado de cada aluno, pois trabalhar com crianças especiais exige muito mais que um plano pedagógico exige qualificação, ética e respeito à condição do aluno.

A professora relata que a educação inclusiva no ponto de vista dela é aquela que oportuniza o aluno a desafiar-se, descobrir o novo todos os dias, matriculado em uma escola regular essas oportunidades vão surgindo se houverem professores qualificados para receber essas crianças; acrescenta ainda que o aluno responde muito bem a todos os estímulos participa ativamente das aulas, está sendo alfabetizado com êxito e até o presente momento as metas de aprendizado estão sendo conquistadas; a agressividade ao ser contrariado acontece com menos intensidade, no começo do letivo quando ele era contrariado ele se mordida e ou tentava se machucar de alguma maneira, hoje aceita as contrariedades, mas tenta negociar, sempre que se sente inseguro ele chama pelo irmão que também estuda na mesma escola no primeiro ano.

Concluimos que para que aja êxito em toda a trajetória do aluno é necessário que a família e a escola consigam estar em harmonia.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 13.140 de 06 de julho de 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm> Acesso em: 30 ago. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 20 ago. 2018.

DSM-IV – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2008.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. (2010) **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas. Disponível em: Disponível em: file:///C:/Users/User2/Downloads/EMILIA%20LUCASDisserta%C3%A7%C3%A3o%20Final_CD%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20rela%C3%A7%C3%A3o%20 professor%20aluno%20desafios%20e%20possibilidades.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. (2011) **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas. MYNAIO, M.C.S. (1994) **Teoria Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático** / Ana Maria S. Ros de Mello; cola- 4.ed elaboração : Marialice de Castro Vatauvuk. . 4.ed. São Paulo, 2004.

OZONNOFF, S., PENNINGTON, B. F & ROGERS, S (1991). **Executive Function deficits in high-functioning autistic individuals: Relation to the theory of mind.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32.1081-1105.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM INCLUSA

Data de aceite: 04/12/2018

Jéssica De Oliveira Giroto

Centro Universitário Internacional UNINTER –
Polo Vacaria-RS

Adriana Maria da Silva Costa

Centro Universitário Internacional UNINTER –
Polo Vacaria-RS

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar o processo de inclusão no ambiente escolar, relatando o contexto histórico da inclusão, as indagações que permeiam o direito do aluno incluso e seu uso das tecnologias em prol a educação inclusiva, considerando que as tecnologias tem ganhado espaço em diferentes espaços da sociedade, tornando-se uma ferramenta de auxílio pedagógico no contexto escolar, possibilitando que aos alunos inclusos despertarem suas habilidades e potencialidades, participando efetivamente nas atividades. Por fim, apresenta uma breve reflexão sobre o desafio do docente em vista aos dias atuais, e como vem se comportando em busca de um ensino de qualidade e mais inovador trazendo a inclusão e a tecnologia para dentro de sua sala de aula. Para a construção do trabalho nos reportamos às recomendações de Lima e Miotto (2007), no que diz respeito aos procedimentos

metodológicos da pesquisa bibliográfica, bem como em autores que discutem as temáticas investigadas neste estudo, como Costa e Silva (2013) que conceitua as tecnologias, Pletsch (2009), que discute a formação docente para a educação inclusiva, e Giroto et. al. (2012) que discute a inserção das tecnologias dentro do contexto da educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Tecnologia; Educação.

DO EDUCATION AND TECHNOLOGIES: CHALLENGES OF INCLUSIVE LEARNING

ABSTRACT: This article aims to analyze the inclusion process in the school environment, reporting the historical context of inclusion, the questions that permeate the right of the included student and its use of technologies in favor of inclusive education, considering that technologies have gained space in different spaces of society, becoming a tool of pedagogical assistance in the school context, enabling the included students to awaken their abilities and potentialities, effectively participating in the activities. Finally, it presents a brief reflection on the challenge of the teacher in the present day, and how he has behaved in search of a quality education and more

innovative bringing the inclusion and technology into his classroom. For the construction of the work, we refer to the recommendations of Lima and Mito (2007), regarding the methodological procedures of bibliographic research, as well as authors discussing the themes investigated in this study, such as Costa e Silva (2013), which conceptualizes the technologies, Pletsch (2009), which discusses teacher education for inclusive education, and Giroto et. al. (2012) that discusses the insertion of technologies within the context of special education.

KEYWORDS: Inclusion. Technology. Education.

1 | INTRODUÇÃO

A história da inclusão perpassa um longo cenário de luta, desrespeito ao direito de viver e ser aceito como cidadão na sociedade. Processo hoje conhecido como exclusão. Trabalhar a questão da exclusão e inclusão abrange, questões socioeconômicas e culturais e nos remete a buscar entender a legislação e considerar, a possibilidade de aplicabilidade da mesma nos diferentes espaços da sociedade. Vale ressaltar que é um processo, bastante complexa, tendo em vista a realidade vivida atualmente, que encontra diferentes percalços para compreensão e aplicabilidade dos parâmetros legais, referente à inclusão.

Adentrando no contexto escolar, verificamos uma situação de angustia e medo por parte de toda comunidade escolar, quando falamos na inclusão, ou no aluno incluso. Compreender o real significado a inclusão e aplica-la de forma responsável em sala de aula, tem sido, o calcanhar de aquiles, para muitos profissionais da educação. A luta diária de familiares e profissionais da área da educação, na busca em criar e implementar metodologia, que viabilize de fato a inserção dos alunos inclusão, tem causado uma discussão nos diferentes ambientes de ensino, e levantado algumas questões que inquietam a todos.

Como está sendo a inserção do aluno com necessidade especial em sala? Como adaptar o currículo e utilizar as novas tecnologias, de forma a contemplar a todos sem excluir nenhum aluno? A comunidade escolar está preparada tanto no que remete a questão da infraestrutura como em qualificação dos profissionais para atender de forma responsável os alunos, respeitando o que tange a lei da inclusão?

Diante desse cenário, o referido artigo embasado numa pesquisa bibliográfica busca enfatizar ainda que de forma superficial considerando a relevância do tema, como as tecnologias, podem auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais? A verificação dessas questões, traz à tona a utilização das salas de recursos e as tecnologias assistivas, considerando que muito além do processo de alfabetização desses alunos, a escola tem o compromisso de torna-los cidadãos cada vez mais emancipados.

2 | HISTÓRIA DA INCLUSÃO

Recorrer à história é o melhor caminho para se entender os fatos da atualidade e em muitos casos traçar metas e perspectivas futuras. Desse modo, Terra e Freitas (2004, p 7) salientam que a história traz uma reflexão: como o presente mantém relações com outros tempos, inserindo-se em uma extensão temporal, que inclui o passado, o presente e o futuro; ajuda analisar os limites e as possibilidades das ações de pessoas, grupos e classes no sentido de transformar realidades ou consolidá-las.

Diante desse contexto a educação especial vem traçando um histórico de incompreensão, lutas, conquistas e acima de tudo avaliando a compreensão de reconhecimento do outro e do direito a igualdade, hoje tão discutido e respalda do por lei.

A relação de incompreensão é abordada já na antiguidade como salienta Sêneca, citado por Moisés (1990), *o processo de sacrifício de toda a espécie viva, incluindo os homens se dava na busca de evitar a infecção dos demais, era um processo visto como natural de tirar as partes sãs das doentes.*

A realidade que permeia a história das pessoas com necessidades especiais, é envolta de um cenário de massacre, tortura, abuso e abandono, atitudes que envolviam questões sociais, econômica e religiosas. Não eram vistas como membros da sociedade, e muito menos tinham direitos básicos respeitados, eram vistos como seres anormais.

Em Roma as leis não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência, aos pais era permitido matar as crianças com deformidades físicas pela prática do afogamento ou abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, os sobreviventes eram explorados nas cidades ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos homens ricos. (BOAS, 2018, p .1).

Nota-se nesse contexto, que a pessoa deficiente, era excluída em razão da sua deficiência, associada a uma “ineficiência”, pois, não seria “produtiva” para a nobreza. Assim, nada podia ser feito, e só restava a aceitação dessa condição. Como salienta Aranha (2005), o processo de inclusão das pessoas com deficiência, no período medieval ainda, mascarava uma realidade de misticismos juntamente com crueldade, onde as pessoas eram consideradas demoníacas.

Com a queda da questão do poder das igrejas, a questão da deficiência, passou ser reconhecimento como uma questão de saúde pública respaldada pela lei. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, afirma em seu Artigo 1, que: “Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (BRASIL, 1998).

Essa luta pelo reconhecimento das pessoas com deficiências tem uma

longa história, e segue construindo cada tijolo na sua longa construção, se fazer compreender e ser aceito, nos diferentes espaços. Como salienta Carvalho (2006) [...] *a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicado pelo próprio entendimento que se tem de inclusão.*

Vivemos ainda hoje numa sociedade que tem como estereótipo, o avaliação de pessoas perfeitas ou reconhecidas como “normais”. A esse respeito é importante vermos o que nos aponta Foucault (2001) como anormal: os anormais são os que fugiam do padrão de normalidade de comportamento e de estrutura comportamental-social, o que não se enquadrava na normalidade da sociedade.

Compreender e fazer todos efetivarem a conceito da representatividade da palavra inclusão principalmente no ambiente escolar é uma luta constante.

3 | A APRENDIZAGEM INCLUSIVA

Durante toda a história, muitos filósofos estudaram em busca de um ponto para a verdadeira aprendizagem inclusiva, onde a grande incógnita era incluir aos que estavam a margem da exclusão, entre outras dificuldades para obter sucesso necessário processo, foi e continua sendo encontrar metodologias possíveis de serem compreendidas e aplicadas na teoria e prática, obtendo resultados positivos no final.

O processo de inclusão surge como um procedimento que exige adequação mútua, envolvendo esforços de todas as partes envolvidas, visando promover e implementar os ajustes necessários para que se possibilite o livre acesso e a convivência de todos em espaços comuns. MATURANA (2015, p. 2)

Ainda segundo a inclusão, a Lei nº 4.024, art.88 (1961) salienta que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Ou seja, deve-se enquadrar no máximo que possível uma educação comum e geral para todos os educandos, a fim de ter educação para todos.

Complementa a declaração de Declaração de Salamanca art. 11º (1994, p. 13) “ O planejamento educativo elaborado pelos governos, deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

A inclusão vem como proposta de trazer uma nova sociedade, já que dentro de uma sociedade capitalista a qual estamos, será um grande desafio para todos, não somente educadores, mas sim, de todos profissionais das diferentes áreas, entender que a inclusão é um processo e deve atender à para todos.

[...] escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades

das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p.119).

O grande ponto de partida para a inclusão envolve duas esferas principais da sociedade, família e escola, espaços reconhecidos como porto seguro de todos, ganhando maior ênfase quando se trata de pessoas com necessidades especiais. De acordo com Glat (1996, p.111), o sucesso na relação entre família-escola tem sido apontado na literatura como um dos principais fatores facilitadores da inclusão escolar.

A aceitação que de que todos somos diferentes, porém munidos de habilidades e potencialidades, independente de nossas limitações é o primeiro passo para construção de uma nova metodologia de ensino, que quebra com as barreiras do ensino tradicional e abre portas para novo cenário educativo, que vê em cada aluno um potencial individual e possível de ser explorado.

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (RODRIGUES, 2000, p. 10)

Quando falamos numa escola inclusiva, estamos falando na inclusão de todos, compreender que são as diferenças e divergências e as diferenças que nos completam e constrói nosso conhecimento e desenvolvimento enquanto pessoa.

3.1 A inserção da inclusão na sala de aula

A inserção da inclusão na de aula é um tanto delicada para se entender, pelo motivo de que a cada dia estar recebendo novas informações e atualizações tanto para a docência como o docente, métodos novos para ser trabalhado, desta forma quanto mais o tempo passa mais nova fica a palavra inclusão.

A educação inclusiva em sala de aula é iniciativa que agrega conhecimento e crescimento para toda comunidade escolar, não somente para o incluso, mas sim para todos os estudantes da sala regular. Esta é a grande proposta de inclusão. Incluir a todos, não somente os que necessitam, mas sim de quem já está inserido naquele meio.

Dados do Censo escolar pelo Ministério da Educação indicam um grande aumento de matrículas de alunos com deficiência, ou seja, com a obrigatoriedade de ensino regular para pessoas com deficiência, todos os que estavam fora da escola, hoje buscam por uma inclusão dentro da sala regular de ensino. Segue

abaixo, dados enviados pelo Censo Escolar da Escola Básica, do número de alunos inclusos matriculados nas escolas Regulares do Rio Grande do Sul, no ano de 2017, tendo em vista que do ano 2018 não fora publicado ainda.

Matrícula Inicial - EDUCAÇÃO ESPECIAL - RS 2017

Dependência Administrativa	Educação Especial						Total
	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos	
Estadual	0	4	1.264	192	0	107	1.567
Municipal	52	64	1.109	0	0	338	1.563
Particular	171	248	4.832	57	0	5.593	10.901
Total	223	316	7.205	249	0	6.038	14.031

Fonte: MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 2017

Nota: A Matrícula Inicial da Educação Especial corresponde ao número de alunos em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais

Na imagem acima mostra um número que avança a cada ano o que reflete no progresso que está tendo em busca de salas de aulas regulares inclusas. Em 2014, mais de 689 mil estudantes especiais estavam matriculados em classes regulares, ou seja, hoje o percentual sobre para 93% de matrículas nas escolas públicas de estudantes portadores de necessidades educacionais especiais e com isso o ministério da educação vem trazendo as escolas novos métodos de ensinar e educar todos os estudantes, não somente os “inclusos”. Ou seja, trazem e metodologia de inclusão a todos.

Assim a educação especial se constituiu como caráter indispensável para as escolas, que vem a partir de uma forma mais libertadora, ensinar aos que não tinham esperança de aprender, e principalmente de estarem cientes que teriam os mesmos direitos de uma pessoa “normal”, sem necessitar diretamente de uma educação especial.

3.2 Os desafios da docência

O grande desafio da docência principalmente vem da formação de professores, para os mesmos estejam realmente aptos a ter qualidade de uma boa educação. Preparar-se para ser um docente qualificado para trabalhar na educação especial, perpassa muitas vezes unicamente o que se é aprendido em cursos. A prática diária em sala faz com que o professor, passe a perceber as inúmeras especificidades encontradas entre seus alunos, e busque metodologias que venham proporcionar uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

É necessário desenvolver estudos que contemplem uma visão sistêmica da inclusão, não atribuindo apenas ao professor a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas. Urgentes são ainda a elaboração e construção de instrumentos e recursos pedagógicos que favoreçam o professor em sua prática

cotidiana, além do refinamento dos relatórios psicopedagógicos desenvolvidos no acompanhamento dos alunos incluídos. (SERRA & PAZ, 2007, p.82)

É importante salientar que o professor não está sozinho nesse processo, o aluno é responsabilidade de toda a escola, sendo assim, cabe a cada profissional que atua nesse espaço o compromisso de atender e zelar para o bom andamento do processo de ensino aprendizagem de todos.

Existe uma estrutura para a organização da educação especial, criada a mais de 40 anos e que vem sendo aplicada até hoje, usando como metáfora um sistema de cascata que coloca os níveis de organização da estrutura educacional especial, conforme exemplifica a Figura 1 a seguir:

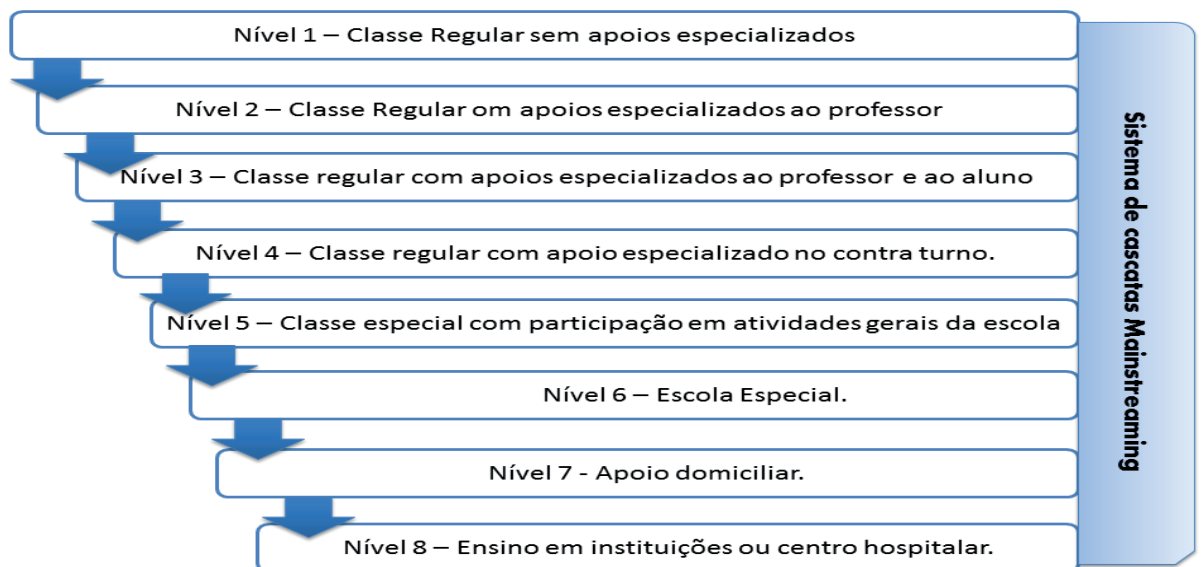


Figura 1 – Estrutura de organização da educação especial.

Fonte: Adaptado de Ferreira e Guimarães, 2003.

Os professores devem estar cientes, da responsabilidade de elaboração e aplicabilidade das diferentes metodologias a serem trabalhadas com as turmas, sabendo, os objetivos que quer alcançar, visualizando sempre o crescimento individual como um todo do seu aluno, independentemente de suas limitações.

A profissão do docente é complexa, depende de muitos fatores para dar certo, ele utiliza de muitos recursos, e muitas vezes acabam esquecendo-se de um recurso muito versátil nos dias de hoje, que veio para facilitar a aprendizagem, porém, não é notado por ser lembrado somente para alguns lazeres fora do contexto aprendizagem, à tecnologia. Utilizar dessas ferramentas, possibilita ao docente novas alternativas para desenvolver suas aulas e manter-se constantemente atualizado.

De acordo com o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE, na educação básica, modalidade Educação Especial, são trabalhos do docente especializado que atua neste serviço:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; [...]. (BRASIL, 2009).

Um professor como educador deve acreditar na mudança, se não acreditasse não seria educador, não faria sentido estar na frente da sala de aula se não tivesse confiança no que pode mudar e construir, seja na vida profissional ou social de seu aluno.

4 | TECNOLOGIA INCLUSA

Com o avanço da tecnologia atual é impossível ministrar, ensinar, educar sem aderir ao recurso que mais é utilizado hoje em dia. Para isso, a tecnologia inclusiva vem ao nosso favor para não nos confortar, mas justamente tirar-nos do conforto e auxiliar cada vez mais nossos alunos a se sentirem a cada dia mais incluídos.

Complementando com o a lei das atribuições do professor de sala de aula inclusiva, que coloca como serviço do professor trazer recursos, muitos dos quais, já disponibilizados pelo ministério da educação, são as tecnologias, que buscam diversificar o trabalho em sala. Tais recursos são utilizados no contexto educacional para favorecer a aprendizagem do aluno, seja incluso ou não, sejam alunos com TDHA, alunos com deficiências motoras e cognitivas, tendo em vista a ajuda em sala de aula.

Diferentes possibilidades de recursos são enviados para as escolas, pelo Ministério da Educação, os quais trazem a tecnologia a tona, como aplicativos, lousas, arquivos e jogos digitais para computadores, tablets e outros entre tantos que auxiliam na aprendizagem dos educandos, lembrando que são usados por alunos inclusos ou não, uma vez que se compreende uma grande disponibilidade disto, seria a sala de recursos multifuncionais, sob a denominação de tecnologia assistiva e importante salientar o que apresenta o Comitê de Juda Técnica.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, Comitê de Ajudas Técnicas, 2009)

A tecnologia assistiva, também como pode ser caracterizada como um local ou área que disponibiliza pesquisas e desenvolvimentos de recursos que de certa forma auxiliam e favorecem a produtividade, aumento e melhoria das habilidades do sujeito com deficiência, em suas diferentes fases da vida. Assim, permitindo esse desenvolvimento, a pessoa tem mais chances de se desenvolver melhor, se torne mais produtiva e assim mais realizada.

Esses recursos, da tecnologia assistiva, também disponibilizadas pelo Ministério da Educação para sala de recursos que estão sendo distribuídos pelas escolas, bem como materiais em braile, áudios, libras juntamente com laptops com sintetizador de voz, arquivos digitais para qualquer comunicação do aluno, entre diversos outros recursos que são disponibilizados para promover o processo do currículo.

Deste modo, consta que esta proposta de inclusão vem muito mais do que trazer a garantia de direito a todos os educandos frequentem as salas de aulas regulares de ensino, que muitos destes recursos são indispensáveis para nossos alunos, e que todos devem ter acesso, não só por terem direitos, mas sim a necessidade de poderem aprender com eles.

Todavia, com a existência de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, sabendo da sua grande expansão de seu acesso, demanda-se que tenha um ótimo acesso vindo do docente, por muitas vezes não utilizadas por falta de competência pelo professor no uso desta ferramenta. Ao nível que a tecnologia já avançou, é quase impossível pedir que um aluno não a utilize como ferramenta de estudo e pesquisa, e que por fim, deve-se destacar que todas estas ferramentas tecnológicas disponibilizadas para docentes e educandos são representadas por meios e não por fim.

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais. (COSTA, 2010, p. 531)

As capacitações, principalmente dos professores, não devem ser privadas somente por ferramentas teces, e isso requer-se necessário que entendam e compreendam a necessidade e os princípios de uma educação tecnológica inclusiva, para que por meio deles, haja mudança e assim comece uma nova era da educação que inclui verdadeiramente.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Árbila Luiz Armindo, 1ª edição – Curitiba. InterSaberes, 2012.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os

alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 03/04/ 2019

BLASCOVIA, ASSIS, Silvana, M. 3ª edição Campinas, 2009.

BOAS, G. Retrospecto histórico da pessoa com deficiência na sociedade. 2018. Disponível em: www.portaleducacao.com.br. Acesso em: 12/04/2018

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília, 1998. Disponível em: www.unesdoc.unesco.org. Acesso em: 04. Abril. 2019

BRASIL. Lei 4.024 de dezembro de 1961. TÍTULO X, Da educação de excepcionais. Diário oficial da União, poder executivo, Brasília, DF, 27/12/1961, P.11429

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básico. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de Outubro de 2009, Seção 1 p.17.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORD, 2009. 138 f. Disponível em: www.pessoacomdeficiencia.gov.br. Acesso em: 13/04/2019.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, D. Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-149

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. Revista Debates em Educação. Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62 jan./jun. 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha

CARMO, João dos Santos, 1ª edição – Curitiba. InterSaberes, 2012.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para Educação Especial, 1ª edição – Curitiba. InterSaberes, 2013.

FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1ª ed. Biblioteca da Pesquisa.

GIROTTO, Claudia Regina Mosca. POKER, Rosimari Bortolini. OMOTE, Sadao. (Org) – Marília : Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 238 p. Inclui Bibliografia. ISBN 978-85-7983-259-8.

Glat, R. (1996). O papel da família na integração do portador de deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial. 1996.

LAPLANE, A. F. O que os dados do censo escolar relevam sobre as barreiras à inclusão?, Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n13 p. 7-20, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br>>. Acesso em: 18/04/19

MATURANA, A M. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 349-358. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00349.pdf>. Acesso em: 11/04/2019

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. Inclusão. 2000.

SÊNECA. Tratado sobre a clemência. Int. trad e notas Moise. Petrópolis: Vozes, 1990.

SERRA, V. V. PAZ, M. Atitudes de professores frente à inclusão educacional: o impacto do suporte e dos valores organizacionais [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2007. 82p

TERRA, A. FREITAS, D. Referencial Curricular de História da Fundação Bradesco. Págs. 2-12. São Paulo. Dez/2004.

INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PREMISSE PARA UM MUNDO IGUALITÁRIO

Data de aceite: 04/12/2018

Sandra Berro Maia

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS

Andréa Magale Berro Vernier

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS

Alan Pedroso Leite

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS

Bárbara Gehrke Bairros

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS

Émerson Juliano dos Santos Silva

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS

RESUMO: Este é um relato de experiência inclusiva na Educação Infantil, desenvolvido com uma turma de 19 alunos com idade entre 5 e 6 anos. A professora pensou em alternativas para mediar o aluno que possui uma síndrome rara, a fim de aproximar às crianças através de vivências e experimentações sensoriais tendo como base os campos de experiência apresentados pela BNCC. Um dos principais desafios foi a aceitação do diferente e o convívio, através de tarefas pensadas a luz das necessidades

da turma e limitações apresentadas pelo aluno incluso. O trabalho se desenvolveu através de etapas: entrevista com as famílias, primeiro dia de aula, desenvolvimento das atividades e adaptação escolar. O objetivo deste trabalho foi sensibilizar as crianças para a valorização do outro como um ser dotado de possibilidades e potencialidades que devem ser desenvolvidas através da mediação com o grupo onde todos são iguais na sua diferença. A experiência foi significativa, pois as crianças através da vivência construíram noções que levarão para toda a vida, além de transformar conceito em relação ao bullying (desenvolvendo desde cedo a cultura do respeito e valorização da vida), mostrando para os adultos que é possível construir um mundo mais justo e igualitário.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Inclusão. Mediação Pedagógica.

CLASSROOM INCLUSION: A PREMISE FOR AN EQUAL WORLD

ABSTRACT: This is a narrative of an inclusive experience in preschool, developed with a group of 19 students aged 5 to 6 years. The teacher thought about alternatives to mediate a student who has a rare syndrome, in order to approach children through experiences and sensorial

experimentation based on the fields of experience presented by Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [National Curricular Common Base]. One of the main challenges was the acceptance of the different and the contact, through tasks designed in the light of the needs of the class and limitations presented by the inclusive student. The research developed through stages: interview with families on the first day of class, development of activities and school adaptation. The objective of this research was to sensitize children to the value of the other as a being endowed with possibilities and potentialities that should be developed through mediation with the group where all are equal in their difference. The experience was significant, because the children through the contact build notions that will take to the whole life, besides to transforming concept in relation to bullying (developing the culture of respect and valorization of life from an early age), showing adults that it is possible to build a fairer and more egalitarian world.

KEYWORDS: Child education. Inclusion. Educational Mediation.

1 | INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como tema a inclusão de um aluno com uma síndrome rara na Educação Infantil, tendo assim uma premissa para a construção de um mundo igualitário, aborda uma experiência de ensino e aprendizagem de 19 crianças, da Escola Municipal de Educação Infantil Cecília Meireles do município de Uruguaiana RS.

No que tange à Educação Especial, neste processo é importante destacar que a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Nº 9.394/96, garante em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com NEE (necessidades educacionais especiais) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Durante o início do ano letivo de 2019 foram realizadas atividades sensoriais, pois a adaptação na educação infantil é de extrema importância e irá definir o perfil da turma para o restante do ano, é o momento em que o professor conhece seus alunos, suas limitações e valoriza suas potencialidades, esse período dá-se início na entrevista individual com as famílias e na sequência do ingresso dos alunos na escola, que acontece em grupos subsequentes de cinco alunos por dia, sendo que ao término de quatro dias encontram-se todos adaptados, partindo do princípio que os alunos já eram todos da escola.

Durante a entrevista com a família do aluno, a professora foi comunicada que em novembro do ano anterior, o aluno foi diagnosticado, através do mapeamento genético, com uma síndrome rara “Displasia ectodérmica hipodrotica”, o que veio a justificar as observações feitas em anos anteriores, pela equipe de profissionais da escola em relação ao acompanhamento do aluno, visto que já era alunos da escola

desde 2015.

A mãe mostrou-se incansável, uma guerreira lutadora, que sem convenio nenhum buscou pelos caminhos do Sistema Único de Saúde (SUS), acompanhamento e atendimento para explicar o físico e o comportamento de seu filho único.

Uma das colocações da mãe, durante a entrevista, emocionou a educadora, quando perguntada sobre o que fazia quando seu filho apresentava momentos de birra e agressividade, ela respondeu que abraçava o menino e rezava e completou dizendo que ele também sabia rezar. Essa colocação chamou a atenção e emocionou a educadora, visto que na ficha de entrevista da escola, há uma pergunta sobre a religião que a família frequenta e a maioria das famílias respondeu que não tem religião, e tendo em vista todas as dificuldades do aluno a família tem fé e acredita no amparo da espiritualidade.

Tendo em vista essa realidade a professora organizou a adaptação escolar da turma de maneira criativa, comprometida e responsável, através de experiências sensoriais, que buscavam a integração dos alunos por meio do que viam, sentiam e tocavam, dando oportunidade para o desenvolvimento amplo e vivencia de todos os sentidos, chamando atenção intrinsecamente de que através dos sentidos, sentimos o outro na sua totalidade de potencialidades e percebemos o mundo na sua integralidade e complexidade.

Como apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre os campos de experiência que se refere as vivências pelas quais as crianças poderão interagir e se expressar, convivendo com situações que permitam a elas explorar, pesquisar, imaginar, e se movimentar. (Brasil, 2017).

De maneira interdisciplinar, a professora atendeu aos interesses dos pequenos, e produziu um projeto de trabalho que foi desenvolvido durante o período de adaptação, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento, através da vivência de atividades sensoriais.

Percebe-se a importância de atividades sensoriais para a descoberta dos ambientes, mas acima de tudo, para a conexão dos indivíduos de um grupo, através delas o ser humano se torna mais humano e desenvolve capacidades de tolerância, autocontrole, solidariedade, aceitação e acolhimento do outro, seja ele incluso ou não, extinguindo assim, questões prejudiciais nos relacionamentos humanos da atualidade como o preconceito e o bullying.

Drago e Pinel (2014) “Entendem que a inclusão escolar de sujeitos únicos e as práticas educacionais inclusivas são modos de reconhecer no sujeito suas potencialidades para além de características biologizantes”, reforçando assim as intenções do presente estudo.

Esse relato traz o processo de construção e efetivação da adaptação escolar tendo em vista a inclusão de alunos com síndromes raras, tendo em vista o

desenvolvimento de atividades sensoriais, a fim de despertar o conhecimento do eu e a valorização do outro como um ser integral, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior).

Reiterando o que expressa o primeiro campo de experiência apresentado pelo Referencial Curricular Gaúcho, (Brasil, 2018, pag. 85) “O eu, o outro e nós”, que tem como objetivo tornar as crianças aptas a valorizar a sua própria identidade e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças dos outros, valorizando a presença do eu e do outro, diante da construção de um nós coletivo.

2 | DESENVOLVIMENTO

O projeto foi realizado em uma escola de educação infantil, abrangeu uma turma de dezenove alunos com idade entre cinco e seis anos, contou também com a integração e participação da comunidade.

Após as entrevistas realizadas com as famílias individualmente, onde a professora foi comunicada pela mãe, que em novembro do ano anterior havia sido descoberta através do mapeamento genético que o aluno tinha uma síndrome rara, que atinge um a cada cem mil nascimentos, chamada displasia ectodérmica anidrótica ou hipodrótica, ou Síndrome de Christ-Siemens-Touraine.

De Araújo (2001) define como “... uma doença recessiva, ligada ao cromossomo X, rara, não progressiva e que apresenta uma tríade clássica: ausência parcial ou completa de glândulas sudoríparas, hipotricose e hipodontia”, entre as características faciais, dentes cônicos, ausência de cílios, cabelos ralos e pele extremamente sensível.

Foi feito um diagnóstico da turma, onde percebeu-se que os alunos necessitavam de atividades que despertassem um olhar atento por meio das sensações, pois só assim poderiam acolher a todos de maneira afetiva e carinhosa.

O diagnóstico apontou que alguns alunos observavam a diferença do aluno incluso em relação ao seu tamanho e a sua aparência, mas observamos também que este fato passava despercebido pela grande maioria dos colegas do ano anterior. Sendo assim, o desafio foi através de atividades sensoriais colocar os alunos em contato uns com os outros e com o ambiente, a fim de que tivessem a oportunidade de se descobrirem, e descobrirem o outro nas suas potencialidades.

Celso Antunes (2004) quando reitera sobre Reggio Emilia, diz “As crianças pequenas, inclusive as com necessidades especiais, são diariamente encorajadas

a explorar o ambiente escolar, que sempre se transforma um pouco, e a expressar essa exploração” sendo que essa expressão deve se utilizar de diferentes linguagens como palavras, desenhos, movimentos corporais e outros.

Vitta (2010) reitera a necessidade de conhecer a concepção do educador de educação infantil, quanto à prática educativa diante à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho. Dando continuidade a professora se desafiou a ler e descobrir tudo que se referia a síndrome, entrando em contato com a equipe de multiprofissionais que atendem o aluno, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), orientadora da escola, psicóloga do posto de saúde e outros.

Posteriormente deu sequência na elaboração e aplicação das atividades do período de adaptação dos alunos.

Foi acordado com a família que o aluno estaria presente desde o início da adaptação, sendo assim ele foi um dos primeiros a chegar, estava na sala para receber os demais alunos juntamente com a professora e o auxiliar da sala de aula.

Como apresenta De Paula (2007).

“Para se construir uma sociedade inclusiva e fundamental que as famílias tenham autonomia para cuidar das questões relacionadas as necessidades especiais de seus filhos. Em uma sociedade inclusiva, as famílias de pessoas com deficiência devem estar presentes em todos os momentos, participar das decisões, fazer valer seus direitos e lutar por melhores condições de vida para todos” (pag. 7).

A decisão de o aluno estar na sala desde o início motivou um sentimento de pertença, que se expressou através da segurança em despedir-se da mãe, e no carinho com que recebia e saudava os colegas, sentimento de pertença este que também motivou o grupo, pois os alunos que chegavam posteriormente já observavam que o colega Cláudio, já tinha seu território conquistado junto com a professora e junto ao auxiliar da sala de aula, cabia então aos demais conquistarem os seus espaços.

Reiterando o que apresenta no primeiro campo de experiência apresentado pela BNCC (2017), ao ressaltar sobre a importância da construção da identidade através de experiência do autoconhecimento e a promoção de interações positivas com os colegas, nesse campo são desenvolvidas as noções de pertencimento e valorização das possibilidades dos educandos.

Os colegas chegavam na sala em grupos de cinco alunos e permaneciam até as dez horas da manhã, posteriormente a professora realizava mais uma série de cinco entrevistas, sendo assim no dia seguinte já eram dez alunos a ficarem até as dez horas da manhã, em quatro dias estavam todos frequentando a escola e no quinto dia todos ficaram o horário normal, ou seja, até o meio dia.

3 | PRIMEIRO DIA DE AULA COM TODOS OS ALUNOS

Uma grande expectativa para o primeiro dia com todos em sala de aula, muitos questionamentos sobre como seria o primeiro contado entre os colegas.

Um dos primeiros a chegar foi o Cláudio, chegou alegre e sorridente, confiante abraçou a professora e o auxiliar, os demais alunos foram chegando e sendo recebidos pelos professores e foram se apresentando e matando a saudade.

Os alunos foram organizados em um grande círculo no centro da sala, e foram convidados a se apresentar através de uma canção cantada e tocada com o auxílio do violão pela professora. Os alunos um a um se apresentaram através de gestos no centro do círculo (figura 1).



Figura 1 – Apresentação dos alunos através da roda cantada.

Fonte: Produzida pelo autor

Foi quando um dos colegas disse “Como o Cláudio cresceu, ele está quase do tamanho da prof”, chamando atenção para o colega. A mediação da professora neste momento se fez de extrema necessidade colocando que cada um tem um tamanho, cada um e de um jeito e que devemos aceitar os colegas como eles são, no final da atividade todos terminaram com um grande abraço coletivo, foi quando outro colega chamou atenção dizendo, “O abraço do Cláudio e o maior de todos”.

Essa colocação mostra que a inclusão está em todos os momentos, e o olhar atento do professor deve permear as relações entre os alunos.

3.1 Massinha de modelar caseira.

A professora primeiramente, em sala de aula, ofertou para que o aluno Cláudio experimentasse os ingredientes utilizados para a confecção da massinha de modelar caseira, farinha de trigo, azeite, sal. Como ele não demonstrou alergia a farinha e nem ao azeite, então ele participou de toda a atividade de exploração dos materiais, porém optou-se que em função da dermatite, que ele não experimentasse o sal direto na pele (figura 2).



Figura 2: Realização da atividade de confecção de massinha caseira.

Fonte: Produzida pelo autor

Os alunos organizados em um grande círculo na área coberta da escola, foram desafiados a experimentar os ingredientes necessários para a confecção da massinha de modelar caseira. A experiência de sentir a textura, a temperatura dos ingredientes motivou colocações sobre os estados físicos da matéria, quando os alunos compararam o azeite com a farinha.

Conformando o que diz na BNCC (2017)

É importante que possam participar de situações como explorar relações de peso, tamanho e volume de formas bidimensionais ou tridimensionais e explorar materiais como argila e massa de modelar, percebendo a transformação do espaço tridimensional em bidimensional e vice-versa, a partir da construção e desconstrução.

Depois de pronta a massinha, os alunos tiveram a oportunidade de moldar e brincar criando inúmeras formas de acordo com o imaginário de cada um. O aluno Cláudio, juntamente com os colegas brincaram muito e no final da aula todos levaram para a casa suas massinhas.

Percebe-se que a inclusão acontece no universo infantil, como algo natural e espontâneo, desde que sob o olhar atento e mediador do professor, que pode intervir e mediar relações e possíveis conflitos, pois o aluno Cláudio em determinados momentos quando contrariado age com agressividade, sendo assim, a professora está sempre atenta, através do diálogo fazer com que o aluno se coloque no lugar do outro.

3.2 Gato mia

A professora quando escolheu a atividade, levou em consideração que o aluno Cláudio não pode ser exposto ao sol, e nem realizar tarefas que envolvam esforço corporal intenso, então adequou a atividade para dentro da sala de aula, onde o ambiente é climatizado.

Sendo assim, os alunos foram organizados em um círculo no centro da sala de aula, onde um, de olhos vendados, ficava no centro do círculo e ia tocando nos demais colegas, até escolher um.

Essa atividade foi desenvolvida com o objetivo de que através do toque, com

os olhos vendados, os colegas tivessem a oportunidade de observar detalhes e sensações em relação ao outro, observando a pele, o cabelo, os contornos da face, o rosto de cada um, conhecendo suas peculiaridades, através do tato exploraram os sentidos, percebendo outras possibilidades de sentir os colegas em sua totalidade. Posteriormente, quando escolhiam o colega, perguntavam “gato mia”, e através da audição deveriam descobrir o nome do mesmo.

Essa atividade demonstrou que as crianças não têm medo do desconhecido, que explorar e mergulhar sem prejulgamento nas atividades rende frutos fantásticos, em relação ao autoconhecimento de si e conhecimento do outro. Sendo assim, a inclusão se dá de modo, imparcial, ou seja, todos incluídos, em busca de um fazer que mexe com o imaginário, pois ao escolher um colega, tocá-lo, senti-lo e imaginá-lo, tem a oportunidade de percebê-lo além da aparência.



Figura 3: Atividade de exploração sensorial.

Fonte: Produzida pelo autor.

Durante essa atividade o professor percebeu o entusiasmo do aluno Cláudio, quando o colega de olhos vendados tocou no seu rosto, sentiu sua pele, e o acariciou, foi um momento emocionante de integração e troca além dos sentidos.

Como diz na BNCC, no campo “Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações”

As crianças pequenas aprendem sobre as características e propriedades dos objetos usando todos os seus sentidos em situações de exploração e investigação. A partir da oportunidade de realizarem repetidas explorações, elas começam a construir conclusões baseadas em suas percepções físicas imediatas, a fazer comparações entre os objetos e a descrever suas diferenças.

O fato de se deixar tocar, também é algo a se observar, pois, ele só participou desta atividade com entrega total porque desde o início da adaptação escolar se sentiu parte do grupo e sente segurança no ambiente escolar.

3.3 Construção de modelagem com elementos da natureza

A experiência do contato com a argila motiva os alunos pelas sensações do molhado, temperatura, e texturas diferentes, encanta os pequenos e estimula

a descoberta de formas e exploração de sensações únicas, o fato de moldar e experimentar é algo mágico.

Uma das limitações do aluno incluso é que não são todos os materiais que ele pode ter contato, por consequência da síndrome apresenta dermatite, que se demonstra com irritação na pele, sendo assim, anteriormente à proposta ele teve contato com um a um dos materiais utilizados na atividade, sendo que não apresentou sinais de alergia com nenhum dos materiais utilizados, o que possibilitou a realização da atividade.

Os alunos foram convidados a fechar os olhos e sentir o material, observando atributos sensoriais como cheiro, textura e temperatura. Ao abrir os olhos deveriam construir uma escultura com a argila, poderiam também complementar suas construções com elementos da natureza como terra, pedras coloridas de diferentes tamanhos, areia, canudos e palitos de madeira.

Como diz na BNCC (2017)

Nesse contexto, é importante que as crianças pequenas tenham a oportunidade de realizar diversas situações de exploração e investigação de objetos em suas brincadeiras ou em atividades organizadas pelos(as) professores(as), seja individualmente, em duplas, trios ou pequenos grupos; seja no espaço da sala, organizado de forma a desafiá-las e atraí-las em suas investigações, seja no espaço externo, sensibilizadas pelos diferentes elementos da natureza e a diversidade de formas possíveis de explorá-los.

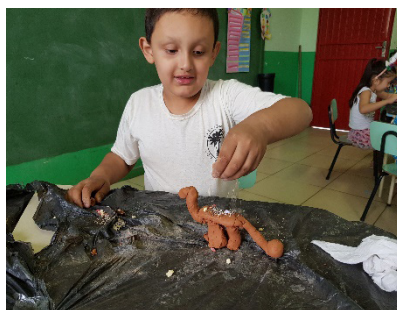


Figura 4: Realização da atividade com argila e elementos da natureza.

Fonte: Produzida pelo autor.

Os alunos depois do término das esculturas foram desafiados a relatar sobre suas obras, a acima de tudo o empoderamento em relação a autonomia e autoestima, em mostrar o que foi feito com as próprias mãos, sendo assim temos o protagonismo responsável está relacionado diretamente como o próprio sujeito e com o outro, como reitera Meneghetti.

“A responsabilidade primária refere-se à própria vida: primeiro, tenho que responder às exigências que constroem o meu valor como pessoa. Em primeiro lugar, há o dever de responder de modo excelente à provocação de construir a si mesmo. Protagonista responsável é, portanto, aquele que sabe na relação humana estabelecer a ordem de função para cultivar o crescimento das pessoas sem impedir a autonomia pessoal. (Fundação Antônio Meneghetti, 2016, p. 22).

Observou-se com esta atividade a inclusão de maneira efetiva, a turma toda mergulhou na atividade, tanto na entrega ao fazer as esculturas como a atenção dispensada a todos na hora da apresentação das esculturas, cada um a seu tempo, teve a oportunidade de expor sobre o seu trabalho, e o aluno Cláudio deu um show à parte, quando falou sobre o seu dinossauro, “

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados obtidos através das atividades sensoriais desenvolvidas durante o período de adaptação, conclui-se que atingimos com êxito os objetivos propostos, que era sensibilizar as crianças para a valorização de si e do outro, os resultados foram observados de maneira direta e indireta, sendo que se percebeu as mudanças no comportamento dos alunos em relação a aceitação do diferente, bem como a valorização das potencialidades individuais de cada um.

Através das atividades sensoriais realizadas em aula, a adaptação dos alunos ao ambiente escolar como um todo foi facilitada, e promoveu a inclusão de maneira consciente e cidadã, as relações e os laços afetivos construídos nesse período servirão de base para o restante do ano de forma consistente e duradoura.

Durante as atividades sensoriais realizadas, foi possível observar o crescimento dos alunos em relação a questões interdisciplinares observando os campos de experiência, bem como, no que diz respeito a construção da autonomia e protagonismo infantil.

Participar como mediador de atividades sensoriais, é promover no ambiente escolar inquietações e mudanças de comportamentos, que comprovando a importância da experimentação, da observação de diferentes materiais contribuindo assim para o desenvolvimento integral do aluno.

O trabalho com as atividades sensoriais, promoveu uma ampliação do olhar relacionado a ciências humanas e a inclusão, tornando o aluno parte do processo no momento em que ele constrói relações interpessoais atuando como observador e também como protagonista nesse processo.

As aprendizagens tecidas ao longo da adaptação, irão acompanhar os alunos para além dos espaços e tempos de convívio escolar, visto que estas provocaram mudanças no pensar e no agir, gerando novos olhares e perspectivas em relação a inclusão e a aceitação do outro tendo em vista sua necessidade e acima de tudo sua potencialidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil – Prioridades imprescindíveis**. 2. ed. Petrópolis RJ: Editora:

Vozes, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Ministério da Educação. Brasília. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

DE ARAÚJO, Breno F. et al. Síndrome da displasia ectodérmica anidrótica no período neonatal-relato de caso. **Jornal de Pediatria**, v. 77, n. 1, p. 55-58, 2001. Disponível: < <http://www.jped.com.br/conteudo/01-77-01-55/port.pdf>>. Acesso em 25 de mar. de 2019.

DE PAULA, Ana Rita; COSTA, Carmen Martini. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. MEC, SEESP, 2007.

DRAGO, Rogério; PINEL, Hiran. Alunos com síndrome rara na escola comum: um olhar fenomenológico-existencial. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 43, 2014.

FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI. Posicionamento Institucional. Anais II Cong. Int. Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti, 2016.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra SR. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 415-428, 2010.

O PROCESSO DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM: ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA

Data de aceite: 04/12/2018

Thaesa Jesana da Silva Bacellar

Mestranda em Gestão de Organizações Públicas na UFSM. Assistente Social servidora do Departamento de Serviço Social da UFSM.
Santa Maria - Rio Grande do Sul.

Júlia Aparecida Costa Martins Flores

Graduanda de Direito pela UFSM. Assistente Social servidora do Departamento de Serviço Social da UFSM.
Santa Maria - Rio Grande do Sul.

RESUMO: A inserção do assistente social em espaços educacionais se faz uma realidade cada vez mais necessária em meio ao cenário de desmonte de direitos sociais pelo qual a sociedade brasileira passa. Dessa forma, compreende-se o profissional de Serviço Social como potencializador da construção de uma Educação mais cidadã, na qual o acesso e a permanência nesses espaços sejam respeitados. A Educação de ensino superior, tradicionalmente elitista no contexto brasileiro, não foge a essa realidade, corroborando, assim, para que os assistentes sociais sejam protagonistas de uma Educação mais equânime e de qualidade. Dessa forma, é de suma importância realizar uma análise dos

novos espaços sócio-ocupacionais em que o assistente social tem se inserido no âmbito da Educação. Assim, o artigo versa sobre a atuação das assistentes sociais no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Maria, nicho recente de trabalho no estado do Rio Grande do Sul e no País, bem como sobre seu papel no debate da garantia à Política.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Serviço Social. Assistente Social na Educação.

THE SOCIAL ASSISTANT'S WORKERS PROCESS IN THE UFSM SOCIAL SERVICE DEPARTMENT: INTERVENTIVE STRATEGIES FOR STRENGTHENING A CITIZEN AND DEMOCRATIC EDUCATION

ABSTRACT: The insertion of the social worker in educational spaces becomes an increasingly necessary reality in the middle of the scenario of dismantling of social rights by which Brazilian society passes. In this way, the Social Work professional is understood as a promoter of the construction of a more citizen education, in which access and permanence in these spaces are respected. Higher education, traditionally elitist in the Brazilian context, does not escape

this reality, thus corroborating, so that social workers are protagonists of a more equitable and quality education. Thus, it is extremely important to carry out an analysis of the new socio-occupational spaces in which the social worker has been inserted in the scope of education. Thus, the article deals with the role of social workers in the Department of Social Work of the Federal University of Santa Maria, recent work in the state of Rio Grande do Sul and in the country, as well as its role in the debate on the guarantee to the Policy.

KEYWORD: Education. Social Service. Social Worker in Education.

INTRODUÇÃO

A interlocução do Serviço Social na Educação perpassa o princípio da profissão; sua origem é relacionada à igreja católica e à atuação com vistas à adequação da classe trabalhadora às demandas em prol do progresso industrial no Brasil. Com o amadurecimento da profissão no Brasil, foram se modificando as práticas executadas por esse profissional, assim como se alinhou a formação às demandas emergentes da realidade (IAMAMOTO, 2014).

O assistente social atua, principalmente, nas políticas públicas, sendo compreendidas como respostas estatais às requisições da sociedade. Nesse sentido, a política pública de Educação objetiva a promoção da igualdade e dos princípios da cidadania, conforme consta no artigo 205 da Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988). Assim, esse profissional passa a ser requisitado gradativamente a atuar no contexto educacional, com atribuições e competências que ultrapassam a relação pedagógica tradicional das instituições de ensino.

Cabe destacar que, a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro, houve uma série de ajustes na gestão estatal, que ocorreu através do enxugamento de recursos para as políticas sociais, concomitante à busca por melhores índices de qualidade e eficiência (BRESSER PEREIRA, 2000). Essas transformações modificaram também o trabalho do assistente social, sendo esse um profissional capacitado para atuar em todo ciclo das políticas públicas.

Diante dos desafios contemporâneos que os trabalhadores enfrentam inseridos nas políticas sociais, evidencia-se a necessidade do acesso a uma Educação permanente, a fim de qualificar essa mão de obra. O assistente social, enquanto trabalhador especializado, necessita de um constante aperfeiçoamento, princípio previsto no Código de Ética Profissional (CFESS, 1993).

Assim, a universidade apresenta-se como um espaço estratégico, tanto no que diz respeito à potencialidade da formação em impactar nos rumos da categoria profissional, como também um importante instrumento de Educação permanente aos profissionais. Essa interlocução do meio acadêmico com os profissionais inseridos

nas diferentes políticas sociais pode ser viabilizada através de ações de caráter extensionista, bem como através de convênios institucionais de estágio curricular.

Dessa forma, a partir de revisão bibliográfica e de relato de experiência, busca-se socializar e refletir sobre um novo nicho de trabalho do assistente social, baseado em suas atribuições. Respalhada em preceitos legais e fundamentos históricos, o artigo versará sobre o Curso de Serviço Social na UFSM, bem como será problematizada a participação das assistentes sociais no processo de formação acadêmica e suas contribuições por meio da exposição das frentes de trabalho realizadas por essas profissionais: acolhimento aos estudantes, assessoria e consultoria de estágios, desenvolvimento de projeto de extensão e inserção na Assistência Judiciária Gratuita da Universidade.

1 | O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM

A Educação, enquanto um complexo constitutivo da realidade, segundo Dallari (1998), é um processo de aprendizagem e de preparação dos indivíduos para a vida em sociedade. Assim, há a reprodução e construção de novos conhecimentos através da troca entre seres humanos, o que nos termos de Marx (1985) é indispensável à formação do ser social.

A profissão do assistente social, regulada pela Lei 8862/1993, possui caráter interventivo na realidade social, e tem como uma de suas prerrogativas a inserção na Política de Educação. Segundo o artigo 5º, constituem como atribuições privativas do assistente social:

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III - assessoria e consultoria a órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social (...) (CFESS, 1993).

Dessa forma, a lei de regulamentação da profissão prevê a atuação do assistente social junto à Política de Educação. Cabe destacar, no entanto, que o caminhar histórico da profissão contou com grandes transformações desde sua origem até a positivação em lei de suas prerrogativas. Portanto, a profissão de Serviço Social é

“resultante dos sujeitos que constroem suas trajetórias e redirecionam seus rumos” (IAMAMOTO, 2012, p. 39).

A construção de novas frentes de intervenção profissional torna-se estratégica para atender as demandas emergentes da realidade, ultrapassando, assim, a lógica meramente instrumental no processo de trabalho do assistente social (GUERRA, 2000). Portanto, os novos espaços ocupacionais do assistente social devem ser estudados e consolidados, de forma a contribuir na busca por respostas profissionais efetivas aos anseios da população usuária, bem como devem ser capazes contemplar às demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, o curso de Serviço Social da UFSM, a partir da contratação da profissional assistente social, deu um importante passo na busca por uma formação inovadora e de qualidade (UFSM/PPC, 2010). É preciso destacar que a criação do curso, é impulsionado pela necessidade da oferta de formação no interior do estado, qualificando a mão de obra local e regional. Ele surge a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, pelo Decreto nº 6.096 e é apresentado para as Universidades Federais em 2008. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) foi executado de 2008 a 2012, objetivando a criação de condições de acesso e permanência no ensino superior de maneira mais democrática, contemplando diferentes segmentos populacionais e promovendo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos das universidades federais. Essa expansão contribuiu na maior oferta de vagas em cursos noturnos, como o Serviço Social da UFSM, corroborando no ingresso de estudantes trabalhadores.

Porém, esse público alvo possui particularidades, as quais a gestão pedagógica e administrativa teve de contemplar em seu planejamento. Com o ingresso de 50 estudantes anualmente, a oferta de campos de estágios para todos os estudantes, alinhados com a Política Nacional de Estágio (PNE) da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), tornou-se um desafio.

Assim, em 2015 houve a contratação de uma assistente social, através de concurso público, para atuar na gestão dos estágios obrigatórios e não obrigatórios em Serviço Social. A partir da inclusão dessa profissional no quadro técnico, abriram-se novas frentes e possibilidades de trabalho, tendo por objetivo o alcance da qualidade na formação acadêmica dos discentes, bem como a qualificação dos profissionais de outras instituições que atuam em parceria com o curso, principalmente no que diz respeito ao exercício da supervisão de estágios. Mais tarde, em 2018, houve a nomeação de mais uma assistente social, possibilitando a ampliação das frentes de trabalho executadas por essas profissionais, conforme relato de experiência a seguir.

2 | RELATO DE EXPERIÊNCIA: AS ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS DAS ASSISTENTES SOCIAIS DO DEPARTAMENTO DO SERVIÇO SOCIAL DA UFSM

Diante da atuação das profissionais em um espaço ocupacional inovador no contexto da Política de Educação, buscou-se o estudo da produção teórica existente, bem como dos marcos legais relacionados a profissão. A partir da consulta ao código de ética (CFESS, 1993), da Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993), das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social (ABEPSS, 2002) e da Resolução 533 do CFESS (2008), concluiu-se que a atividade era amparada e estimulada pela legislação.

Assim, as profissionais, a partir da leitura da publicação “Subsídios para atuação do Assistente Social na Política de Educação” (CFESS, 2014), compilaram e adaptaram as atribuições e competências do assistente social no departamento de Serviço Social da UFSM, contribuindo com um legado para futuros profissionais do curso, bem como para outras instituições que dispõem desse profissional nesse mesmo espaço ocupacional.

2.1 Estágios em serviço social

O estágio em Serviço Social, segundo a Política Nacional de Estágios em Serviço Social (ABEPSS, 2010) se constituiu como um instrumento imprescindível na formação do estudante, estimulando sua capacidade interventiva, crítica e propositiva, propiciando o aprendizado de elementos concretos que constituem a realidade, capacitando-o para intervir posteriormente como profissional. A materialização do estágio precisa necessariamente ocorrer em concordância com os princípios ético-políticos, previstos no Código de Ética da profissão, bem como ir ao encontro do projeto societário defendido pelo Serviço Social.

Assim, a oferta da disciplina de estágio em Serviço Social possui particularidades do ponto de vista metodológico e legal, demandando da gestão maior atenção e dedicação ao estudo da lei, bem como do fortalecimento dos vínculos entre a universidade e as demais instituições que recebem estagiários do Curso. Inicialmente, o Curso de Serviço Social da UFSM operacionalizava a gestão do estágio por meio da Coordenação pedagógica, com a assessoria de um docente. Porém, com o número progressivo de estudantes em estágio e a expansão de suas demandas, o Curso reconheceu a necessidade da criação de uma Comissão de Estágios, que passaria a ser responsável pela gestão do processo pedagógico e administrativo que envolvia a temática, assim como a assessoria à Coordenação do Curso.

A primeira configuração da Comissão, iniciada no ano de 2015, com a chegada da profissional assistente social, era composta por essa profissional e uma docente.

Após a avaliação do trabalho da Comissão, realizada no Fórum Local de Supervisão de Estágios no ano de 2016, propôs-se a ampliação da Comissão de Estágios. Atualmente, a Comissão é composta por duas técnicas assistentes sociais, duas professores e dois discentes, configurando um titular e um suplente.

Nesse sentido, compete às assistentes sociais em relação à Comissão e à gestão dos estágios obrigatórios e não obrigatórios a articulação de novos convênios, bem como sua manutenção, a fim de preservar a garantia dos preceitos legais do estágio dos discentes; visitas técnicas aos campos de estágio e às instâncias de gestão das políticas públicas; assessoria à Coordenação do Curso e às supervisões acadêmicas e de campo (viabilizando, mediando e fortalecendo a tríade); organização de eventos e capacitações (Mostra de Estágios, Fórum Local de Estágios, Fórum Estadual de Estágios, ações extensionistas, etc.); participação em Conselhos de Direitos e na organização da classe dos assistentes sociais através do Núcleo dos Assistentes Sociais da Região Centro (NUCRESS); diálogo permanente com o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) enquanto instância regulamentadora e fiscalizadora, no que se refere aos estágios e ao exercício profissional; e, por fim, o controle e arquivamento de documentos dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios.

Em 2018 houve a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (UFSM/ PPC, 2010), que alterou o período do estágio na grade curricular, o que implicou na mudança do início do estágio no 7º semestre para o 6º, além de um aumento significativo da carga horária das supervisões acadêmicas e atividades práticas. Assim, em março de 2019, pela primeira vez no do Curso houve duas turmas concomitantes, totalizando aproximadamente 70 estudantes em estágios.

Em decorrência do reconhecimento da presença de muitos estudantes trabalhadores no Curso de Serviço Social e do significativo aumento de horas em estágio, foi criado um projeto de extensão voltado à complementação da carga horária em campo, através de uma abordagem teórico-prática. Considerando o perfil do discente de Serviço Social da UFSM, a coordenação do projeto de extensão pelas assistentes sociais visa garantir a permanência dos acadêmicos no Curso, a conclusão e a formação de qualidade dos alunos regularmente matriculados nas disciplinas de estágio obrigatório I e II. As ações do projeto centram-se na qualificação da inserção dos estagiários nos respectivos campos de estágio, através do estudo e de exercícios práticos sobre os instrumentais do assistente social, no incentivo à participação política e cidadã dos estudantes através da inserção nas instâncias de controle social (viabilizada por meio da participação de reuniões e comissões de Conselhos de Direitos), além do atendimento a demandas da população usuária, principalmente no que diz respeito à parceria estabelecida com o município de Itaara, RS.

O projeto rompe com a dimensão de uma educação tradicional, ilustrada por Paulo Freire como educação bancária (1967). A utilização de temáticas transversais e interlocução teórico-prática potencializam o poder de contextualização dos estudantes, à medida que se trabalha de forma multi e interdisciplinar. Assim, conforme Perrenoud (1999), a partir da concepção de ensino por competências, defende-se essa contextualização e valorização das experiências que extrapolam o âmbito escolar.

O Projeto é estendido aos profissionais assistentes sociais, através de eventos, capacitações e diálogo permanente com a tríade de estágio e com a Universidade; da mesma forma, a comunidade é beneficiada pela qualificação adquirida no Projeto e refletida na melhoria da qualidade dos atendimentos, prestados pelos próprios estagiários e pelos profissionais.

2.2 Atendimentos aos alunos

A chegada da nova profissional assistente social em 2018 possibilitou, além da intensificação das atividades referentes aos estágios, viabilizar melhor acompanhamento e atendimento aos estudantes de Serviço Social. Embora as duas assistentes sociais desempenhem tanto as atividades de estágio quanto do atendimento, foi entendido como pertinente pela gestão que cada uma das profissionais fosse referência de uma atividade específica. Assim, uma é maior encarregada dos atendimentos, enquanto a outra dos estágios.

Os atendimentos são compreendidos como ferramentas de suporte aos alunos, que também podem contar com a assistência estudantil da Universidade e com a rede de proteção do Município. No entanto, considera-se de suma importância a presença de profissionais que acompanhem de maneira mais próxima os alunos. Assim, além de viabilizar o direito do acesso à Educação pública e de qualidade à Universidade, o Curso propicia condições mais favoráveis à permanência desses discentes, visto que muitas de suas demandas são atendidas pelas assistentes sociais. O aluno não pode ser compreendido apenas sob a ótica academicista, necessita que sua realidade e suas especificidades sejam levadas em consideração para que se proporcione um atendimento mais integral. Quanto maior a resolução de demandas dos alunos, menor o índice de evasão, possibilitando que a democratização do ensino superior não ocorra somente através do acesso, mas também da permanência e da conclusão com qualidade (ALONSO, 2018).

Nesse sentido, as profissionais assistentes sociais procuram oferecer e propiciar: realização do perfil dos estudantes do Curso, a fim de que as especificidades dos discentes sejam respeitadas no decorrer dos atendimentos; acolhimento e atendimento aos alunos do Curso de Serviço Social, acolhimento

e resgate de estudantes evadidos, com dificuldade de aprendizagem, com alto índice de repetência, etc.; acompanhamento de alunos com deficiência e indígenas, que necessitem de condições específicas de acessibilidade para permanência e conclusão no Curso; acompanhamento e mediação institucional de estudantes em processo de atividades domiciliares em razão de doença ou gestação de risco; divulgação dos serviços oferecidos pela Universidade, bem como do Município e da Região, a fim de garantir a permanência do estudante na UFSM; e acolhimento das demandas dos alunos em estágio.

Assim, o Curso de Serviço Social é entendido como um espaço privilegiado dentro da Universidade, já que os alunos contam com a presença de duas assistentes sociais no intuito do atendimento de demandas; ao passo que os demais alunos da Universidade (com um total de 28.584, distribuídos em 3 campi e compreendendo os da EaD) contam com um número de 19 assistentes sociais, incluindo os da assistência estudantil, configurando uma proporcionalidade significativamente distinta (SIE, 2019). Portanto, entende-se que os atendimentos aos estudantes configuram, também, como um pilar democrático da Educação, à medida que contribuem para a diminuição da evasão escolar e para a ampliação do acesso a serviços.

2.3 Assistência judiciária gratuita (AJUFSM)

A AJUFSM, Assistência Judiciária Gratuita da Universidade de Santa Maria, foi criada em 1978, com a finalidade de propiciar o estágio obrigatório dos estudantes do Curso de Direito e oferecer serviços gratuitos à comunidade em situação de vulnerabilidade no que tange à área de Direito Civil (com destaque para os atendimentos específicos de Direito de Família). Para ter acesso à assistência judiciária, é necessário que o usuário do serviço atenda critérios socioeconômicos, principalmente ligados à renda, sendo estabelecido um parâmetro de hipossuficiência para custear os gastos com a Justiça, não havendo um consenso quanto ao teto quantitativo de renda do usuário (FONSECA, et al, 2017).

O direito à assistência gratuita está previsto no artigo 5º, inciso LXXIV, da Constituição Federal, cuja redação “*o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos*” garante a todos os cidadãos que tenham o acesso à Justiça (BRASIL, 1988). Dessa forma, o assistente social se constitui como profissional relevante na viabilização desse direito. Assim, por meio da triagem socioeconômica, a assistente social confere ou não o prosseguimento do atendimento na assistência gratuita, levando em consideração, além do fator econômico (objetivo), aspectos que são considerados na condição social do usuário.

Em julho de 2018, foi solicitado que uma das assistentes sociais do Departamento

de Serviço Social desenvolvesse, também, suas atividades laborais na AJUFMS. Além das triagens socioeconômicas, a assistente social procura atender demandas que ultrapassam o âmbito jurídico. Dessa forma, busca-se oferecer um atendimento mais integral possível aos usuários, com o intuito da ampliação de sua cidadania. São articuladas, por exemplo, instituições da rede de proteção social, visto que os sujeitos geralmente estão em situação de vulnerabilidade social e desconhecem muitos de seus direitos:

Portanto, não se trata apenas de uma assistência judiciária, que tenha como objetivo a isenção das despesas oriundas do processo. Mais do que isso, o instituto da assistência jurídica deve proporcionar um serviço jurídico consultivo ao hipossuficiente, assegurando-lhe a cidadania, a dignidade e o respeito à pessoa humana. Com isso, o Estado está promovendo a proteção social do necessitado, conforme enfatiza Silvana Cristina Bonifácio (BRANDÃO, 2009).

Além do atendimento integral aos usuários, os dados provenientes das triagens servem para realizar um perfil dos sujeitos que acessam os serviços da AJUFMS, potencializando o atendimento que respeite suas especificidades. Assim, esses dados podem ser socializados com os demais trabalhadores e estagiários para que eles também conheçam a realidade desses sujeitos, corroborando para que eles tenham um atendimento de qualidade por todos.

Em relação à demanda judicial, destaca-se à ação de alimentos, evidenciando a questão do gênero na atualidade, já que a grande maioria dos pedidos é realizada pelas mães das crianças e adolescentes. Abrir o processo de pensão é, sem dúvida, um ato importante para a garantia dos direitos, mas fatores que extrapolam essa demanda judicial também devem ser considerados e atendidos dentro dos limites de atuação, como, por exemplo, esclarecimentos sobre esse direito, a centralidade da manutenção dos papéis parentais frente à dissolução conjugal, um diálogo que vise à conscientização de que pensão não é moeda de troca, etc. Portanto, a presença de uma assistente social nesse espaço sócio ocupacional possibilita que seja um local voltado para a cidadania, que leva em consideração a integralidade dos sujeitos, respeitando suas complexidades e sua realidade social.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo, foi possível concluir que a atuação em cursos e departamentos de ensino em Serviço Social é um importante espaço de trabalho para o assistente social, capacitado para desenvolver suas atribuições e competências no que diz respeito à formação. Cabe ressaltar, no entanto, que essa inserção não é necessariamente limitada aos espaços acadêmicos evidenciando a necessidade desse profissional dialogar com a sociedade, seja através de projetos de extensão, seja no atendimento a demandas da população.

Há, portanto, um significativo embasamento legal para essas atividades, da mesma forma que vai ao encontro do projeto ético-político do Serviço Social, no que diz respeito à busca pela garantia de uma Educação de qualidade e emancipatória. A socialização da experiência obtida na inserção das assistentes sociais junto ao Curso de Graduação em Serviço Social da UFSM através desse artigo, visa contribuir na construção de necessárias referências teóricas e práticas, assim como na consolidação de inovadoras frentes de trabalho. Conclui-se, a partir do exposto, que a inserção de assistentes sociais em cursos de Serviço Social contribui para viabilizar e qualificar o direito social à Educação, tornando-a, de fato, um espaço democrático e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Política Nacional De Estágio Da Associação Brasileira De Ensino e Pesquisa Em Serviço Social**. ed. revisada, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigida.pdf> Acesso em: 08 abr. 2019.

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no brasil e a EAD: dinâmicas e lugares**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2019.

BRANDÃO, Fernanda H. de Vasconcelos. Quem pode ser beneficiário da assistência jurídica gratuita? Portal Jus.com.br. 2009. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/13193/quem-pode-ser-beneficiario-da-assistencia-juridica-gratuita>> Acesso em: 22 fev. 2019.

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

BRASIL. Decreto Nº 6096. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília: Abril, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso em: 02 abr. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma gerencial do estado de 1995**. Revista de Administração Pública 34(4), julho 2000: 55-72. Lisboa, 30-31 de março, 2000. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/81refgerenc1995-ina.pdf>> Acesso em: 08 de abril de 2019.

CFESS. **Ementa: Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2008. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2019.

CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2014. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf> Acesso em: 01 mar. 2019.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

FARAH, B. F. **Educação em serviço, educação continuada, educação permanente em saúde:**

sinônimos ou diferentes concepções? Revista APS, v.6, n.2, p.123-125, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/nates/files/2009/12/Tribuna.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2019.

FONSECA, Laura R. S. C. M. da; SEBASTIANY, Mariana Marques; DI FIORI, Gecira. **A assistência judiciária da Universidade Federal de Santa Maria como campo de práticas interdisciplinares: reflexões a partir da experiência de estágio em serviço social.** Revista de Ciências Humanas e Sociais. v.3, n.2, ago-dez, 2017. Disponível em: <<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/missoes/article/view/23173/8692>> Acesso em: 12 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social.** Cadernos do Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, “Capacitação em Serviço Social e Política Social”, Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais, CFESS/ABEPSS- UNB, 2000. Disponível em: <<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/altineia.neves/instrumentos-e-tecnicas-em-servico-social/guerra-yolonda-a-instrumentalidade-no-trabalho-do-assistente-social/view>> Acesso em: 15 fev. 2019.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro.** 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n120/02.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2019

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade.** In: Atribuições privativas do assistente social em questão. 1ª ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1985.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL – Bacharelado Noturno, UFSM. Santa Maria: 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/servico-social/projeto-pedagogico>> Acesso em: 15 abr. 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL – Bacharelado Noturno, UFSM. Santa Maria: 2010. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/servicosocial/index.php/pt-br/curso/ppc?fbclid=IwAR3LfZovwk8xT2PupUdRsAmzI-GS6R7Z3b0HaEGqIMexOYdsaB7Z-W2q1KE>> Acesso em: 18 mar. 2019.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES PARA O ENSINO. **UFSM em números: painel de servidores.** Santa Maria: 2019. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?jsessionid=e0a4569f9b115034e6a6912d4ac2?categoria=501>> Acesso em: 14 abr. 2019.

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL POR MEIO DE JOGO EDUCACIONAL

Data de aceite: 04/12/2018

Tiago Francisco Andrade Diocesano

Instituto Federal do Amazonas

São Gabriel da Cachoeira – Amazonas

Carla Diacui Medeiros Berkenbrock

Universidade do Estado de Santa Catarina

Joinville – Santa Catarina

RESUMO: A violência sexual infantil é um problema de saúde pública mundial devido a sua alta prevalência, bem como os danos psicológicos e sociais causados às vítimas e seus familiares. Atualmente, crianças têm utilizado as tecnologias digitais para entretenimento, acessando a Internet, se conectando às redes sociais, baixando e editando vídeos e músicas e também utilizando jogos. Contudo, o acesso a essas tecnologias facilita ações de criminosos sexuais. Em resposta a esse problema, programas de prevenção da violência sexual infantil têm sido desenvolvidos. Uma abordagem baseada em jogos para a prevenção do abuso sexual infantil pode fornecer um meio de aprendizagem. Por meio dessa pesquisa foi desenvolvido um jogo como ferramenta de apoio à prevenção da violência sexual infantil. O jogo desenvolvido,

intitulado *Infância Segura*, é baseado no Modelo 3C de colaboração possibilitando a comunicação, cooperação e enfatizando a coordenação do professor. Além disso, o desenvolvimento do jogo utiliza o design participativo para promover a participação ativa de profissionais do Conselho Tutelar de Joinville e da coordenação do Laboratório Educação e Sexualidade (LabEduSex) da Universidade do Estado de Santa Catarina em Florianópolis. Os resultados sugerem que o jogo apresenta a usabilidade intuitiva facilitando a interação da ferramenta por parte dos jogadores. O jogo se mostra efetivo por apresentar características dos programas de prevenção da violência sexual infantil validadas pelos avaliadores, possibilitando ao professor atuar como coordenador.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. Violência Sexual Infantil. Prevenção.

PREVENTION OF CHILD SEXUAL VIOLENCE BY EDUCATIONAL GAME

ABSTRACT: Child sexual violence is a worldwide public health problem due to its high prevalence, as well as the psychological and social damage caused to victims and their families. Today, children have been

using digital technologies for entertainment, accessing the Internet, connecting to social networks, downloading and editing videos and music, and also using games. However, access to these technologies facilitates the actions of sex offenders. In response to this problem, child sexual violence prevention programs have been developed. A game-based approach to preventing child sexual abuse can provide a means of learning. Through this research a game was developed as a tool to support the prevention of child sexual violence. The game developed, titled Safe Childhood, is based on the Collaborative Model 3C enabling communication, cooperation and emphasizing teacher coordination. In addition, the development of the game uses participatory design to promote the active participation of professionals from the Joinville Guardianship Council and the coordination of the Education and Sexuality Laboratory (LabEduSex) of the Santa Catarina State University in Florianópolis. The results suggest that the game presents intuitive usability facilitating the interaction of the tool by the players. The game is effective because it presents characteristics of prevention programs for child sexual violence validated by the evaluators, enabling the teacher to act as coordinator.

KEYWORDS: Game. Child Sexual Violence. Prevention.

1 | INTRODUÇÃO

O abuso sexual infantil é definido como o envolvimento de uma criança em atividade sexual que ela não compreende plenamente, não consente, ou que viole as leis ou tabus da sociedade (LYNAS; HAWKINS, 2017). A definição inclui os infratores que estão relacionados com crianças vítimas, bem como aqueles que são estranhos. A elas incluem certos tipos de ofensas sem contato, como exposição e uso de crianças na produção de pornografia, bem como delitos, como os atos de carícias e abusos sexuais que compõem a maioria dos casos (FINKELHOR, 2009).

O abuso sexual infantil é reconhecido como um problema social significativo em todo o mundo e tem consequências duradouras para o indivíduo, família e a comunidade. As estimativas mundiais sugerem entre 10% e 20% das crianças do sexo feminino, e entre 5% e 10% das crianças do sexo masculino sofreram abuso sexual infantil em algum momento da vida antes dos 18 anos de idade (LYNAS; HAWKINS, 2017). As crianças são vítimas de abuso todos os dias, em todos os lugares e milhões delas vivem com medo da violência física, emocional e sexual. A cada cinco minutos uma criança morre como resultado da violência (UNICEF, 2017).

O abuso sexual é um tema tabu em todo o mundo e, como tal, o silêncio que o envolve é intercultural. No entanto, esse silêncio compromete ainda mais a segurança das crianças e pesquisas nessa área ajuda a desenvolver conhecimento refletindo contra esse silêncio (SAWRIKAR; KATZ, 2017). D e v i d o às consequências negativas e à alta prevalência do abuso sexual infantil, foram

desenvolvidas iniciativas destinadas à sua prevenção de forma a abordar diferentes grupos-alvo, como infratores potenciais, crianças, cuidadores ou a comunidade (FINKELHOR, 2009).

De acordo com Lampert (2012), os primeiros livros ilustrados para crianças que tratam do tema abuso sexual infantil apareceram no início da década de 1980 com o objetivo de abordar textos apropriados para a idade da criança para ensinar conceitos de prevenção de abuso sexual. Santos (2011) afirma que a aquisição de conhecimentos adequados sobre o próprio corpo é um instrumento de autodefesa, pois crianças e adolescentes podem desenvolver, com mais segurança, sua capacidade de tomar decisões e de dizer não às situações constrangedoras ou desconfortáveis.

De acordo com Maidel (2015), cada vez mais novas, as crianças têm acesso de forma crescente, habitual e massiva às ferramentas tecnológicas como computadores, celulares, tablets, Internet e outras tecnologias. Para Ferreira (2009), cabe à escola, aos pais e à sociedade em geral orientar os mais novos para a utilização segura dessas ferramentas tecnológicas, pois para Eisenstein e Estefenon (2006), esses dispositivos podem também esconder motivos ilegais ou criminosos, por segundas intenções.

Por meio desse trabalho, foi desenvolvido um jogo como ferramenta de apoio à prevenção da violência sexual infantil. O jogo, intitulado *Infância Segura*, é classificado como colaborativo por se basear no Modelo 3C de colaboração que possibilita a comunicação, cooperação e enfatizando a coordenação do professor. A proposta deste trabalho é definir uma estratégia para apoiar o professor a atuar como coordenador em um jogo colaborativo para a prevenção da violência contra a criança.

De acordo com Pimentel et al. (2006), o Modelo 3C é frequentemente usado pela literatura para classificar os sistemas colaborativos. Para uma ferramenta ser classificada como colaborativa, ela deve trabalhar as três dimensões do Modelo 3C: a comunicação, cooperação e coordenação. Para Frainer e Fontana (2009), a colaboração está relacionada com o trabalho em grupo onde os indivíduos em conjunto podem potencialmente produzir melhores resultados do que se atuassem individualmente. Por meio da colaboração existe a possibilidade da complementação de capacidades, de conhecimento de esforços antes feitos individualmente além de propiciar uma interação entre pessoas com entendimentos, pontos de vista e habilidades complementares. De acordo com Fuks et al. (2003), para colaborar, os indivíduos precisam trocar informações (comunicação), organizar-se (coordenação) e operar em conjunto num espaço compartilhado (cooperação).

Além disso, o desenvolvimento do jogo colaborativo proposto neste trabalho utiliza o design participativo para promover a participação ativa de profissionais

do Conselho Tutelar de Joinville e da coordenação do Laboratório Educação e Sexualidade (LabEduSex) da Universidade do Estado de Santa Catarina em Florianópolis. Os resultados sugerem que o jogo apresenta a usabilidade intuitiva facilitando a interação da ferramenta por parte dos jogadores. O jogo se mostra efetivo por apresentar características dos programas de prevenção da violência sexual infantil validadas pelos avaliadores. Tais características auxiliam as crianças na aquisição e retenção de conceitos e habilidades relacionadas com a prevenção de violência sexual infantil. Os resultados apontam que o jogo possibilita ao professor atuar como coordenador obtendo informações de desempenho de cada jogador, acompanhar a participação dos jogadores, ter acesso ao relatório de erros específicos cometidos por cada criança no jogo e acessar materiais de apoio sobre a violência sexual infantil. De acordo com os avaliadores, o jogo também propicia a observação do coordenador, considerando que durante a interação da criança com o jogo ela pode manifestar algum indício de violência pela qual esteja vivenciando, tanto por meio da interação com o jogo quanto por manifestação natural.

2 | TRABALHOS RELACIONADOS

Esta seção apresenta os trabalhos que tratam da prevenção da violência sexual infantil usando ferramentas tecnológicas.

Em Kenny e Abreu (2016) é apresentado um treinamento web sobre o abuso infantil. O objetivo do programa de treinamento é aumentar o conhecimento dos conselheiros, psicólogos, professores e outros funcionários educacionais em duas áreas principais: (i) sinais e sintomas de diferentes formas de maus-tratos infantis; (ii) e procedimentos e leis relacionadas com a notificação de maltrato infantil. Com a utilização da ferramenta, descobriu-se que os participantes aumentaram seu conhecimento sobre os procedimentos de notificação e os sinais e sintomas de maus-tratos infantis. O site de treinamento é dividido em três partes. A primeira parte contém informações sobre os sinais e sintomas das várias formas de maltrato infantil (por exemplo, negligência, abuso sexual, abuso físico, abandono e abuso emocional / psicológico). A segunda parte do tutorial consiste em informações relacionadas com a lei de abuso infantil e os procedimentos para denunciar suspeitas de abuso. A terceira parte contém um vídeo de 67 minutos explicando por que é importante denunciar o maltrato infantil e exemplos de casos de crianças que sofreram abuso, como fazer um relatório e para quem é destinado o documento, e mitos e desafios para o processo de relatório.

Müller, Röder e Fingerle (2014) apresentam um programa intitulado Cool and Safe para a prevenção do abuso sexual infantil baseado na web destinado a crianças na idade escolar primária. O principal objetivo do programa é prevenir o abuso

sexual infantil, ensinando conhecimento sobre comportamentos seguros, toques apropriados e inadequados, bem como segredos bons e ruins. Na ferramenta, a questão é tratada em três configurações: (i) interações com estranhos; (ii) interações na Internet; e (iii) interações com conhecidos ou familiares. A ferramenta web é dividida em quatro unidades temáticas que devem ser preenchidas em uma ordem pré-designada. A unidade um contém os temas sobre sentimentos ruins e sentimentos bons, bem como segredos bons e ruins. Além disso, é explicado que toda criança tem o direito de decidir, quem tem permissão para tocá-la. Na unidade dois, discute-se o tema do perigo com estranho. As crianças aprendem que devem manter distância de carros e que é seu direito se recusar a falar com estranhos quando estão sozinhas. São discutidas estratégias de segurança para situações de risco. A unidade três centra-se em tópicos que são típicos para o uso da Internet, como solicitações de amigos em redes sociais, respostas ao assédio em programas de bate-papo e proteção de informações privadas. O tópico de abuso sexual por conhecidos e familiares é abordado na unidade 4.

Jones (2008) apresenta o Being Safety Smart que é um jogos online que fornece estratégias de prevenção de sequestros e abuso sexual para crianças de 6 a 8 anos. As principais mensagens e estratégias do ambiente são destinadas a aumentar a consciência da criança em situações que podem afetar sua segurança pessoal e capacitá-las para agir adequadamente. No primeiro login, a criança cria um personagem virtual para se representar no jogo. Este personagem virtual e o nome da criança são exibidos em todo o ambiente. As principais mensagens de conscientização de segurança são apresentadas como oito níveis distintos em um ambiente de jogo em estilo de desenho animado online. Cada nível é composto por: (i) uma seção instrutiva; (ii) atividade / jogo para reiterar a mensagem e testar o entendimento; e (iii) resumo do nível.

Darkness to Light é uma organização sem fins lucrativos comprometida com a capacitação de adultos para prevenir o abuso sexual infantil. Ela dispõe de um ambiente web pago para treinamento sobre abuso sexual infantil. O ambiente apresenta assuntos como: reconhecer e responder a abuso e negligência infantil; exploração sexual comercial de crianças; pessoas que protegem as crianças das violações das fronteiras e dos abusos sexuais; toque saudável para crianças e jovens; e falando com crianças sobre segurança contra abuso sexual. Além do ambiente web, a organização desenvolveu o treinamento na versão móvel chamado Stewards of Children Toolkit em que o adulto aprende sobre sinais de abuso sexual em uma criança, reconhece os comportamentos suspeitos de possíveis agressores, gerencia as divulgações de abuso, aprende a fazer um relato sobre o abuso e aprende como falar com crianças a respeito do tema. Ao final do treinamento, o usuário testa o conhecimento visto no treinamento (LIGHT, 2017).

Orbit (2017) apresenta um programa de prevenção de abuso sexual que consiste em um jogo de computador, atividades de sala de aula, site contendo informações para adultos confiáveis e pais/cuidadores e recursos associados. O programa, intitulado Orbit, é projetado para crianças entre 8 e 10 anos. É um programa gratuito criado pela Universidade de Sunshine Coast. Enquanto o Orbit foi projetado para ser usado na escola, também há seções no site Orbit dedicadas a ajudar os adultos a aprender mais sobre a prevenção do abuso sexual infantil. O jogo está disponível para download nas versões desktop e móvel.

GameiMake (2017) apresenta um jogo chamado Stop Child Abuse para a prevenção de abuso infantil. O jogo é disponível para dispositivos móveis e nele os alunos aprendem dicas de segurança para as situações que vêm. Na ferramenta, são inclusas aulas de aprendizado sobre: os sinais de abuso, o abuso de crianças, a diferença entre mau toque e bom toque, círculo seguro de pessoas, como reagir quando alguém toca suas partes do corpo e entre outras aprendizagens. Neste jogo a criança pode aprender o nome das partes do corpo e também aprender quais são partes privadas. A classificação do jogo é livre. Outro jogo para dispositivo móvel apresentado por GameiMake (2017) é o Child Safety Stranger Danger Awareness que ensina como a criança deve se portar quando está sozinha em casa e quando um estranho bate à porta. O jogo coloca a crianças em várias situações, como por exemplo, quando um estranho oferece chocolates, presentes surpresa e outras coisas. O aplicativo ajuda a criança a decidir o que fazer neste tipo de situação. O Aplicativo também ensina a criança a se defender de alguém que tenta intimidá-la. Com o jogo, criança também aprenderá as regras de trânsito e quais as medidas que devem ser tomadas se alguém tentar sequestrá-la.

Excellence (2017) apresenta o Elements of Child Sexual Abuse que é um aplicativo móvel projetado para fornecer aos assistentes sociais os elementos usados para avaliar o abuso sexual infantil nas investigações. Muitos desses elementos são frequentemente referidos como indicadores de abuso sexual infantil. O conteúdo incluído neste aplicativo refere-se a elementos gerais utilizados para identificar abuso e exploração sexual infantil.

O Quadro 1 apresenta oito ferramentas no idioma inglês e uma no idioma alemão e francês, bem como a ferramenta proposta neste trabalho. Das ferramentas levantadas, nenhuma apresentou algum indício de colaboração. As ferramentas *Cool and Safe*, *Stop Child Abuse* e *Child Safety Stranger* apresentaram descrição insuficiente, surgindo a necessidade da interação com tais aplicações a fim de entender o seu funcionamento.

APLICAÇÃO	PERFIL DO USUÁRIO	É JOGO	É COLABORATIVO	QUE VIOLÊNCIA ABORDA	IDIOMA DISPONÍVEL
Cool and Safe	Crianças do ensino fundamental	Não	Não	prevenir o abuso sexual infantil	Alemão e Francês
Orbit	Crianças de 8 a 10 anos	Sim	Não	prevenir o abuso sexual infantil	Inglês
Being Safety Smart	Crianças de 6 a 8 anos	Sim	Não	prevenção de sequestros e abuso sexual	Inglês
Stewards Of Children Toolkit	Destinado para capacitação de adultos	Não	Não	prevenir o abuso sexual infantil	Inglês
Treinamento Web Childabuse	Destinado para capacitação de adultos	Não	Não	Detectar maus tratos e sintomas de abuso	Inglês
Elements Of Child Sexual Abuse Apk	Destinado para capacitação de adultos	Não	Não	Detectar maus tratos e sintomas de abuso	Inglês
Darkness to Light	Destinado para capacitação de adultos	Não	Não	Prevenir abuso sexual infantil	Inglês
Stop Child Abuse	Classificação Livre	Sim	Não	Prevenir abuso sexual infantil	Inglês
Child Safety Stranger Danger Awareness	Classificação Livre	Sim	Não	Prevenir abuso sexual infantil	Inglês
Infância Segura	Crianças a partir dos 5 anos	Sim	Sim	Prevenir abuso sexual infantil	Português

Quadro 1 – Características das ferramentas de prevenção

Fonte: Os autores (2019)

Diferente dos trabalhos levantados na pesquisa, o jogo *Infância Segura* é colaborativo por trabalhar a comunicação, cooperação e coordenação. O jogo proposto possui três opções: (i) Jogar – opção onde a criança vai aprender sobre a temática proposta e jogar o jogo; (ii) Coordenar – opção para o professor acompanhar o desempenho dos jogadores, acompanhar a participação das crianças em tempo real, acessar relatório de erros e links importantes; e (iii) Conversar – espaço destinado aos participantes interagirem uns com os outros, tirando dúvidas, promovendo debates e discussões colaborando para o aprendizado conjunto do tema. O jogo também está disponível em português. O jogo possui quatro fases: (i) a fase 1 trata das partes íntimas e não íntimas do corpo da criança; (ii) a fase 2 fala sobre toques bons e ruins; (iii) a fase 3 fala sobre interação com pessoas; e (iv) a fase 4 apresenta o tópico Internet.

3 | O JOGO *INFÂNCIA SEGURA*

Nesta seção são apresentadas as principais partes do jogo. A Figura 1 apresenta a tela principal do jogo com três opções: jogar, coordenar e conversar.



Figura 1 – Tela principal do jogo
 Fonte: Os autores (2019)

Na opção **jogar** a criança fará a aquisição de conhecimentos de prevenção da violência sexual infantil e praticar o conteúdo visto por meio de jogo. Na primeira fase do jogo, será ensinado ao jogador a diferenciar partes íntimas das não íntimas. Na Figura 2 é apresentada parte da primeira fase do jogo que explica à criança o que são partes íntimas e que só devem ser tocadas por adultos de sua confiança mediante a sua permissão.



Figura 2 – Parte da fase 1 do jogo
 Fonte: Os autores (2019)

Na Figura 3 apresenta o jogo da fase 1. Após a parte instrucional, o jogador vai colocar em prática o aprendizado sobre partes do corpo de uma criança. Nesse jogo, a criança terá duas caixas: uma para aparar as partes íntimas e outra para aparar as partes não íntimas do corpo de uma criança. O jogador deverá acumular duzentos pontos para ir para a fase 2.

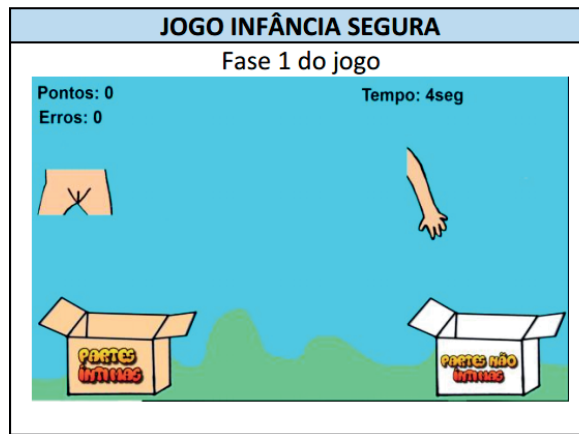


Figura 3 – Jogo da fase 1

Fonte: Os autores (2019)

Na fase 2 do jogo, a criança aprenderá sobre toques bons e toques ruins. É ensinado que toques bons nunca devem ter segredos além de mostrar exemplos diferenciando toques bons de toques ruins. A Figura 4 mostra dois exemplos de toques bons como o auxílio dos pais no banho da criança e abraço de um adulto.



Figura 4 – Exemplos de toques bons

Fonte: Os autores (2019)

A Figura 5 apresenta dois exemplos de toques ruins ressaltando à criança que quando alguém tocar nas suas partes íntimas sem a sua permissão, ela deverá comunicar a um adulto de sua confiança.



Figura 5 - exemplos de toques ruins

Fonte: Os autores (2019)

A fase 3 do jogo trata da interação das crianças com pessoas. A criança aprenderá a como interagir com pessoas mal intencionadas e como deve agir diante de situações suspeitas e perigosas. Nessa fase, o jogo conceitua pessoas mal intencionadas, assim como explica algumas diferenças entre pessoas boas e ruins. A Figura 6 apresenta alguns exemplos de interação com pessoas. Após a parte instrucional, a criança é direcionada para o jogo para colocar em prática o que aprendeu na fase 3.



Figura 6 – exemplos de interação com pessoas

Fonte: Os autores (2019)

A fase 4 aborda o tópico Internet explicando para a criança como evitar abordagens suspeitas e perigosas na rede. A Figura 7 apresenta a introdução da fase com regras no uso das redes sociais.



Figura 7 – introdução da fase 4

Fonte: Os autores (2019)

A Figura 8 mostra alguns exemplos de cuidados que a criança deverá observar no uso da Internet.



Figura 8 – Alguns exemplos de cuidados no uso da Internet

Fonte: Os autores (2019)

Na opção **Coordenar** do jogo, são apresentadas quatro opções ao professor: (i) desempenho dos jogadores, onde o professor poderá acompanhar o desempenho das crianças por fase. As informações como nome do jogador, acertos, erros e tempo estão inclusas nessa opção; (ii) alunos online no jogo, onde o professor

poderá acompanhar os alunos participantes do jogo; (iii) relatórios de erros dos jogadores; e (iv) links importantes em que o professor pode acessar materiais relativos à violência sexual infantil. Na Figura 9 apresenta a tela com as funções do coordenador.

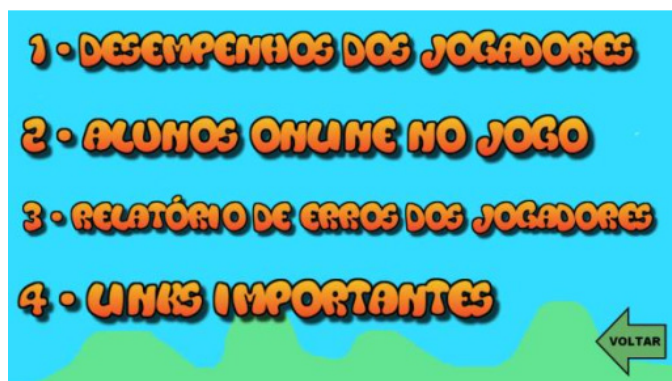


Figura 9 – Funções do coordenador

Fonte: Os autores (2019)

Na Figura 10 é apresentado o relatório de erros cometidos pelos jogadores. Por meio do relatório de erros, o coordenador poderá analisar erros específicos cometidos por cada criança e, dessa forma, poderá auxiliar o jogador a corrigir tais erros sanando suas dúvidas. Tal relatório também servirá de fonte para o coordenador analisar possíveis indícios de denúncia.

RELATÓRIO DE ERROS DOS JOGADORES	
JOGADOR	ERROS
Anderson	O jogador não cometeu erros!
Tiago Francisco	1 - colocou cabeça como parte íntima 2 - colocou bumbum como parte não íntima
João Renato	1 - julgou toque na vulva como toque bom 2 - julgou toque no pipi como toque bom
Renato	1 - colocou pepeca como parte não íntima
Marcela	1 - julgou toque no bumbum como um toque bom

Figura 10 – Relatório de erros dos jogadores

Fonte: Os autores (2019)

A opção **conversar** do jogo apresenta um espaço para os jogadores tirarem dúvidas e promoverem debates sobre a violência sexual infantil.

4 | CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou o jogo *Infância Segura* para a prevenção da violência sexual infantil. O jogo é baseado no Modelo 3C de colaboração, com foco na coordenação.

Das ferramentas encontradas que tratam a temática violência sexual infantil, nenhuma apresentou indício de colaboração e todas estão no idioma estrangeiro. Por meio de estudos e interação dessas ferramentas, foram localizados os temas comumente tratados nas mesmas. Temas como partes privadas íntimas do corpo da criança, toques bons e toques ruins, interação com estranhos e Internet foram pesquisados e apresentados no jogo proposto.

Foi implementado o protótipo funcional do jogo colaborativo que passou por avaliação pelo Conselho Tutelar de Joinville e pelo LabEduSex. Após a avaliação do jogo, os resultados confirmaram que o jogo pode ser uma ferramenta de prevenção à violência sexual infantil e é apropriado para crianças a partir dos 5 anos de idade. A navegabilidade e informações estão adequadas facilitando a interação da criança com o jogo. As características dos programas escolares eficazes para a prevenção do abuso sexual infantil foram reconhecidas no jogo. Tais características auxiliam as crianças na aquisição e retenção de conceitos e habilidades de prevenção do abuso sexual.

Os resultados indicam que o professor pode atuar como coordenador no jogo obtendo informações de desempenho de cada jogador, acompanhar a participação dos jogadores, ter acesso ao relatório de erros específicos cometidos por cada criança no jogo, acessar materiais de apoio sobre a violência sexual infantil. O jogo também propicia a observação do coordenador, considerando que durante a interação da criança com o jogo ela pode manifestar algum indício de violência pela qual esteja vivenciando tanto por meio da interação com o jogo quanto por manifestação natural. O jogo está disponível no idioma português e possui duas versões: Web e móvel.

REFERÊNCIAS

EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana. Computador: ponte social ou abuso virtual?. **Adolescência e Saúde**, v. 3, n. 3, p. 57-60, 2006.

EXCELLENCE, A. for P. **Elements of Child Sexual Abuse**. 2019. Disponível em: <<https://apkpure.com/elements-of-child-sexual-abuse/com.andromo.dev88207.app127483>>.

FERREIRA, Paula Maria. **Riscos de utilização das TIC**. 2009.

FINKELHOR, David. The prevention of childhood sexual abuse. **The future of children**, v. 19, n. 2, p. 169-194, 2009.

- FRAINER, J.; FONTANA, G. A. Ferramentas de colaboração e gerenciamento tecnológico da informação em empresas de tecnologia information collaboration tools and technologic information management in technology companies. **Revista ACB**, v. 15, n. 1, p. 117–143, 2009.
- FUKS, H. et al. O modelo de colaboração 3c no ambiente aulanet. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 7, n. 1, 2004.
- GAMEIMAKE. **Child Abuse Prevention**. 2019. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gameimake.childabuseprevention>>.
- JONES, C. Online games-based child safety environment. In: ACM. **Proceedings of the 5th Australasian Conference on Interactive Entertainment**. [S.l.], 2008. p. 4.
- KENNY, M. C.; ABREU, R. L. Mandatory reporting of child maltreatment for counselors: An innovative training program. **Journal of Child and Adolescent Counseling**, Taylor & Francis, v. 2, n. 2, p. 112–124, 2016.
- LAMPERT, Jo. Sh-hhh: representations of perpetrators of sexual child abuse in picturebooks. **Sex Education**, v. 12, n. 2, p. 177-185, 2012.
- LIGHT, D. to. **Darkness to Light - End Child Sexual Abuse**. 2019. Disponível em: <<https://www.d2l.org/education/stewards-of-children/online/>>.
- LYNAS, Jenny; HAWKINS, Russell. Fidelity in school-based child sexual abuse prevention programs: a systematic review. **Child Abuse & Neglect**, v. 72, p. 10-21, 2017.
- MAIDEL, Simone; VIEIRA, Mauro Luis. Mediação parental do uso da internet pelas crianças. **Psicologia em Revista**, v. 21, n. 2, p. 293-313, 2015.
- MÜLLER, A. R.; RÖDER, M.; FINGERLE, M. Child sexual abuse prevention goes online: Introducing “cool and safe” and its effects. **Computers & Education**, Elsevier, v. 78, p. 60–65, 2014.
- ORBIT. **Orbit**. 2019. Disponível em: <<http://orbit.org.au/>>.
- PIMENTEL, M. et al. Modelo 3c de colaboração para o desenvolvimento de sistemas colaborativos. **Anais do III Simpósio Brasileiro de Sistemas Colaborativos**, p. 58– 67, 2006.
- SANTOS, BR dos; IPPOLITO, Rita. Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. **Seropédica, RJ: EDUR**, 2011.
- SAWRIKAR, Pooja; KATZ, Ilan. How aware of child sexual abuse (CSA) are ethnic minority communities? A literature review and suggestions for raising awareness in Australia. **Children and Youth Services Review**, v. 81, p. 246-260, 2017.
- UNICEF. **Para Cada Criança: Fim da Violência**. Disponível em <<https://www.unicef.org/endviolence/>>. Acesso em 02/09/2019.

REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Data de aceite: 04/12/2018

Carlos dos Santos Viana

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),
Ilhéus - Bahia

Marcelino Pinheiro dos Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),
Ilhéus - Bahia

Maura Gleide Lima dos Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),
Ilhéus - Bahia

Jussara Tânia Silva Moreira

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),
Ilhéus - Bahia

Diego Pita Ramos

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),
Ilhéus - Bahia

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar a partir das reflexões teóricas as relações étnicas raciais no interior da escola, sobretudo, sob o viés da escola do campo. Para tal, traz uma reflexão em torno das questões étnico raciais obtida dentro dos pressupostos teóricos, tendo em vista os impactos na construção da identidade do aluno negro. A partir do direcionamento dos estudos em Foucault (2008), Tragtenberg (1985), Munanga, (1988, 2004), Cavalleiro (2000, 2001), dentre outros autores, tornou-se possível verificar que, o racismo por

ser mecanismo de controle, sucede em esferas macro (currículo educacional) ou micro (escola) mantendo assim, a relação de poder. Nesse percurso, o estudo traz a abordagem qualitativa, cujo instrumento metodológico recaiu sobre a análise bibliográfica. De tal modo, a luz da teoria e caminho metodológico, analisamos as situações do racismo historicamente instituída pela inculcação e violência da representação do aluno negro na escola. Mediante ao debate, como resultado apresentamos que, as invisibilidades dos alunos negros nas escolas do campo são mantidas através das estratégias de um *status quo* dominante, sendo esse modelo utilizado como instrumento de relação/poder/submissão. Dessa forma, sobressai, como meta dos movimentos sociais, o desafio de realizar reflexões e práticas escolares voltadas para uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos Sociais; Educação do campo; Poder.

REFLECTIONS ON BLACK STUDENT INVISIBILITY IN COUNTRY SCHOOLS

ABSTRACT: This paper aims to analyze from theoretical reflections the racial ethnic relations within the school, especially under the bias of the rural school. To this end, it brings a reflection

on racial ethnic issues obtained within the theoretical assumptions, considering the impacts on the construction of black student identity. From the direction of the studies in Foucault (2008), Tragtenberg (1985), Munanga (1988, 2004), Cavalleiro (2000, 2001), among other authors, it was possible to verify that racism, as a control mechanism, succeeds in macro (educational curriculum) or micro (school) spheres thus maintaining the power relationship. In this way, the study brings the qualitative approach, whose methodological instrument fell on the bibliographical analysis. Thus, under the aspect of theory and methodological path, we analyze the situations of racism historically instituted by the inculcation and violence of black student representation in school. As a result of the debate, we show that the invisibility of black students in rural schools is maintained through the strategies of a dominant status quo, and this model is used as an instrument of relationship / power / submission. Thus, as a goal of social movements, stands out the challenge of conducting reflections and school practices aimed at an anti-racist education.

KEYWORDS: Social movements; Field education; Power

1 | INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade temos vivenciado diversas políticas públicas educacionais, dentre elas se encontram as políticas curriculares direcionadas pelos governos federais que não podem ser consideradas como neutras no contexto escolar. Uma das formas mais marcante dessas políticas, encontra-se inserida em uma proposta de uma “escola sem conteúdos culturais [...]”, uma proposta vazia, irreal e irresponsável. O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura” (SACRISTAN, 2013, p. 10).

Contraopondo a esse modelo de educação esvaziado dos princípios culturais, sobretudo, aquele destinado a escola do campo, ou conhecida popularmente como “escola rural”, tão refém dos padrões curriculares urbanos, surgiu como resultado da luta dos movimentos sociais, notadamente oriundos dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a prática educacional para além do padrão eurocêntrico. Essa proposta está pautada no debate que visa munir os sujeitos dos conhecimentos tecnológicos e científicos para se estabelecer socialmente, mas também, adentrar pelos saberes necessários para que não sejam oprimidos pelo sistema capitalista.

Como revela Santos (2009), a relação de dominação estabelecida entre negros e não negros, produz resultados muitas vezes perversos, sob os quais, afloram os caminhos para a desigualdade social existente na contemporaneidade. Para compreender esse aspecto, basta analisar a própria relação histórica brasileira, caracterizada pela representação do negro/negra como um retrato do passado,

uma mercadoria da Expansão Marítima do Brasil colonialista e/ou imperialista, sem necessariamente trazer a visão de um homem ou mulher vistos dentro do poder instituído entre as classes distintas que se formaram no território nacional.

Nesse contexto, cabe a discussão sobre um currículo escolar que, deve se desmistificar e realizar possíveis intervenções nas situações de racismo e preconceito. Sobretudo nas escolas do campo (ou rural) cujos currículos, na grande maioria, são urbanocêntricos.

Sobre esse aspecto, cabe destacar que dentro do cotidiano da escola muitas vezes, implicitamente coaduna as práticas de educadores, reforçando a discriminação étnico-racial. Pautada no silêncio e consentimento curricular, em muitos casos, as práticas pedagógicas apostam para a retenção continuada do estudante e por causa das mazelas históricas, naturalizam o processo de negação da criança negra; via ausência dos conhecimentos e saberes desses negros banidos do protagonismo da história brasileira.

Mediante ao exposto, nos deparamos com a seguinte problemática: quais são as reflexões teóricas acerca das situações de preconceito, racismo e de poder historicamente instituída pelo processo de inculcação e violência contra o negro inserido dentro da escola do campo? Temos dessa forma os seguintes conceitos: o poder, o racismo, o currículo educacional e a escola, analisados dentro das pesquisas de Foucault (2008), Tragtenberg (1985), Munanga, (1988, 2004), Cavalleiro (2000, 2001), dentre outros autores.

Para encontrar um direcionamento nesse estudo deseja como objetivo geral: analisar a partir das reflexões teóricas as relações de preconceito, racismo e de poder historicamente instituída pelo processo de inculcação e violências étnico-raciais no interior da escola, sobretudo, sob o viés da escola do campo.

Nesse sentido, a presente investigação tem como princípio a abordagem qualitativa e como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica. De acordo com Fonseca (2002, p.32) a pesquisa bibliográfica “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos.

2 | REPRESENTAÇÃO DO ALUNO NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR: UM DEBATE SOBRE O PODER

Historicamente, como demonstram os estudos de Sacristan (2013), Santos (2009), Saviani (1994), dentre outros autores, a função da escola se traduz na reprodução da sociedade. Isso, obriga os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a dar conta de uma pauta (currículo) já estabelecida, ou pelo menos, tentar minar a necessidade de manutenção desse *status quo*, trazendo à tona as

questões escondidas na/pela sociedade. Mas a quem interessa a manutenção da sociedade por essa lógica de dominação curricular?

Diante do questionamento citado, poderíamos como observadores desse fato social, trazer à tona a evidência comum em torno da reprodução da sociedade que sobressai da relação de poder. Nesse cenário, o poder é percebido como ferramenta de controle, exercido por consenso ou por coerção. Ou seja, segundo Foucault (2008, p.100), há dois esquemas de análise do poder, o “esquema contrato-opressão, que é o jurídico, e o esquema dominação-opressão, em que a oposição pertinente não é entre legítimo-ilegítimo como no precedente, mas entre luta e submissão”. Ainda acrescentamos a esse aspecto que,

[...] o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo relação de força (FOUCAULT, 2008, p.99).

Desse modo, podemos dizer pela visão de Foucault (2008) que, os grupos diversos usam o mecanismo da relação/poder/submissão objetivando a construção de conformidade com o real em função da dominação de grupos no decurso das rotinas sociais (atividades econômica, culturais e políticas).

Tragtenberg (1985), buscou uma análise de ideias e conceitos a exemplo do poder disciplinado presente na construção social do dia a dia da escola, onde a produção de corpos submissos se traduz como meio de controle e dominação. Nesse sentido, a escola além de lidar diretamente com o ensino reproduzido dos currículos, ainda traz para seus limites os saberes, tais como a psicologia que lida com o inconsciente humano e a psicopedagogia que investiga diretamente a forma que se adquire a aprendizagem, para assim, ampliar o conhecimento acerca das individualidades dos alunos. Tudo isso inserido dentro do currículo escolar acaba por ampliar as condições de informação e com isso, maiores possibilidades de controle do Estado sobre o seu cidadão (TRAGTENBERG, 1985).

Não obstante, Tragtenberg (1985), evidencia que o termo ensino se torna substituível pelo termo vigilância, ao tornar possível essa correlação, constata-se uma visão reducionista do ensino onde a segmentação dos conhecimentos e a categorização dos alunos ocorre conforme conduta, comportamento, condições sociais e étnicas, cria assim, um sistema de recompensas e conseqüentemente de exclusão escolar e social, com o professor ocupando a função de “guardião do sistema”, pois ele se torna o responsável pelas metas impostas aos alunos (TRAGTENBERG, 1985).

Conforme Tragtenberg (1985), fica visível a correspondência avaliação-retirada de saberes e como exercício de poder, distanciando assim, o saber do aluno em favor do saber do professor, ou melhor do saber imposto pelo sistema (recompensas ou

punições), desvelando o caráter impositivo e contraditório dos espaços escolares.

Como mostra Abramovay e Rua (2003), o ambiente escolar se constitui como um território de reprodução/produção de representações coletivas e de identidades. Por isso, representa um *lócus* ora estático, ora dinâmico das representações individuais e coletivas. Logo, há uma conotação explícita nos espaços singulares das escolas que, por vez faz transparecer as expressões e sentidos das relações tracejadas no cotidiano dos indivíduos e agentes envolvidos no processo escolar. Cabe aqui as construções do sentir-se e ver o outro, como incumbe também as organizações dos pensamentos acerca das relações classificatórias, preconceituosa e conseqüentemente excludentes dos alunos negros ou oriundos do processo de miscigenação do povo brasileiro.

Verifica-se ainda que a escola se revela, muitas vezes, pelas questões históricas e currículos excludentes, sendo um território de representações negativas sobre os alunos negros. Muitas das qualidades inerentes aos seres humanos são subtraídas dos indivíduos negros ao serem representados como inferiores aos alunos brancos. Ou seja, a ideia que se forma sobre um determinado indivíduo segue parâmetros ideológicos pautados na falsa ideia de superioridade do branco sobre o negro (MUNANGA, 1988).

Além do afogamento no coletivo anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens, será negada. Colocado à margem da história, da qual, nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até o de reclamar. Não desfruta da cidadania, pois a sua é contestada e sufocada (MUNANGA 1988, p. 13).

Dessa forma, a presença do negro no cotidiano da escola passa por um processo perverso de negação. A rejeição do aluno negro resulta para si um ambiente escolar de impossibilidades, afetando diretamente a sua baixo-autoestima. Além disso, a própria dívida social do território brasileiro para com o negro traz como consequência a sua reprovação e evasão escolar. Tais fatores cabem ser verificados a partir da análise discursiva ao qual se segue.

3 | SILENCIAMENTO OU NEGAÇÃO DO ALUNO NEGRO?

As narrativas discursivas efetuadas sobre a exclusão ao qual os alunos negros são submetidos dentro dos espaços escolares ocorrem através das práticas de discriminação étnico racial, onde a cidadania negra acaba sendo sufocada (MUNANGA, 1988). Nesse percurso, o preconceito fica naturalizado e legitimado pelo imaginário da população brasileira, onde a ausência de ações da comunidade escolar reforça as lacunas da reprodução, das injustiças históricas e sociais.

Ao discutir tal preposição recorreremos a Cavalleiro (2000), que demonstra existir na escola todo um aparato para representar a criança negra. Geralmente essa

representação traz uma visão branca e com isso, os estudantes negros acabam gerando uma imagem negativa de si próprios. O processo de rejeição do aluno negro na escola pode ocorrer de maneira silenciosa, mas com alto grau de violência, pois o reprime, o limita e mata a vontade de se reconhecer como ser humano diante do outro. Dessa maneira, o negro fica prejudicado pela violência simbólica, não a reconhecendo como tal, o que interfere e compromete suas projeções futuras.

Cavalleiro (2001, p. 143), nos diz que “é comum acreditar que na escola todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades”. Muitas vezes há um distanciamento grande entre o discurso e as ações efetuada pela escola.

Sobre esse aspecto, Munanga (2004) ressalta que, se os indivíduos acreditam nessa igualdade (uma visão ingênua de oportunidade), ter-se-á, de certa maneira, a aceitabilidade da política do embranquecimento e meritocracia, sob a égide da crença de uma suposta debilidade cognitiva dos negros e mestiços em relação aos brancos. A presença maciça das “crianças, cartazes, ou livros infantis que expressam a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2001, p. 145), revela a ausência do negro nas práticas pedagógicas e sistematicamente retroalimenta a discriminação étnico racial.

Não obstante a isso, a ausência do negro se efetiva, também, pela deficiência da formação docente. Essa falta de preparo do profissional da educação acelera o processo de cristalização das concepções preconceituosas em torno da imagem do negro. Verifica-se com isso, a existência da invisibilidade do negro, negando a ele o legado de indivíduo coautor da história do povo brasileiro (MUNANGA, 1988).

Cavalleiro (2001), afirma que os professores no ambiente escolar, tomam como base as características da cor da pele e dos traços raciais para diferenciar os alunos. Ao agir dessa forma ele corre o risco de suscitar elementos geradores de imagens estereotipadas sobre aqueles alunos que não se enquadram nos requisitos necessários do padrão contextual. Com isso, o silêncio impera ocultando as faces da discriminação e gerando representações contraproducentes à identidade do indivíduo. Ou seja,

as crianças podem se deparar com situações de discriminação na qual o silêncio parte diretamente das professoras. Este silêncio não é especificamente o não-discurso que ora minimiza a ação da criança, ora tenta diminuir o impacto sobre a criança negra e, em muitos casos, não confirma, nem desconfirma a discriminação que o outro percebe e sofre, mas o expande para outras dimensões: classe social, deficiência física, doenças contagiosas (SILVA JR 2002, p. 50).

Dessa forma, “temos então, no ambiente escolar, a reprodução tradicional da sociedade” (CAVALLEIRO, 2001, p.147). O tratamento dado à criança, ao adolescente ou ao adulto negro o torna vulnerável quanto a sua autoconstrução social, pois, a “metáfora no cotidiano escolar não tem o seu significado devidamente

avaliado” (CAVALLEIRO, 2001, p.147). Sendo assim, torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. (CAVALLEIRO 2001, p. 144).

Quanto aos recursos didáticos, esse evidencia a ausência da figura do negro enquanto sujeito histórico. Além disso, muitas vezes representa o estereótipo que se tem do negro, como aquele que é fruto de uma relação de exploração, por isso, passível de caridade cuja tradução se dá através de ícones delimitados às datas comemorativas, no caso especificamente do Brasil, através da “semana da consciência negra” ou dia 20 de novembro.

Quando se trata dos conteúdos trazidos pelos livros didáticos, averigua-se que, os livros ofertados aos alunos negros nas escolas públicas não abordam as tensões sobre a relação de poder entre índios, negros e europeus. Logo, a escola

é vista, aqui, como um espaço em aprendemos a compartilhar não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas de diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade coletiva (GOMES, 2002, *online*).

Nesse sentido, chamamos atenção sobre a necessidade que a escola tem de ir para além do seu currículo prescritivo. A escola, como mostra Araújo e Moraes (2013), quando analisa o passado de um povo, inicia um movimento que compreende um exercício de escuta, reconhecimento e respeito para com os sujeitos do campo, do negro, das questões de gênero e etc. com isso, rompe com um modelo de escola que tende a valorizar apenas, os preceitos dos seus algozes.

Esse silenciamento por um lado, traz a invisibilidade do negro como faz ver Abramovay e Castro (2006, p. 145), ao relatar que “a invisibilidade dos alunos negros aos professores parece ser tão prejudicial quanto à perseguição que alguns sofrem”. A atitude de revelar uma relação preconceituosa na sala de aula se torna um dos fatores fundamentais para confirmar os valores já construídos pelas crianças em torno da relação de raça e isso, reflete, projeta e legitima as representações sobre os indivíduos negros. Por outro lado, quando a escola adota a prática do silêncio, reforça as formas e ideologias do racismo que instituídas em seu cotidiano, continuam a defender uma neutralidade em forma da negação dos preconceitos étnicos.

O racismo tem uma intencionalidade, por ser mecanismo de controle sucede em esferas macro (currículo) ou micro (escola) dentro da relação de poder, concretizando através da sistematização e prática de rejeição de si em relação ao

grupo de pertencimento (FOUCAULT, 2008; TRAGTENBERG, 1985; MUNANGA, 1988; CAVALLEIRO, 2001). No entanto, coexistem outros fatores, além-escola e que a influencia o tratamento das relações de preconceito étnico racial, cuja pressão constitui fatores no processo de negação do negro e na produção da violência simbólica. Esses fatores são mecanismos capazes de diluir os construtores histórico-coletivos cujo papel se traduziu pelas lutas nas senzalas, nos quilombos, nas guerras e principalmente, nos Movimentos Sociais, que na contramão da dominação excludente, busca a liberdade e a igualdade de acesso e condições escolares.

Essa inversão dos valores dominantes brancos para Munanga (1988, p. 24), traduz-se pela ideia da construção de uma “ identidade” sobre a qual, “consiste em assumir plenamente, com orgulho do negro em dizer com a cabeça erguida: sou negro”. Esse reconhecimento identitário, torna-o capaz de subverter a ordem colonialista, rompendo com um paradigma sobre a qual “a palavra foi despojada de tudo que carregou no passado, com desprezo, transformando esse último numa fonte de orgulho para o negro”.

Partindo da reflexão de Munanga (1988), supomos que, cabe nesse processo também incluir as escolas do campo, como aquelas que tem um desafio a realizar: romper com currículos urbanos e ao mesmo tempo efetivar as práticas escolares voltadas para a educação antirracista.

4 | CONTRADIÇÕES DAS ESCOLAS DO CAMPO SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS

A reflexão realizada por Tragtenberg (1985), acerca da relação de poder em torno do cotidiano da escola nos permite uma leitura das práticas pedagógicas, onde a preocupação da educação escolar do campo deve ser centrada em como e de que maneira ensinar as crianças negras das áreas rurais? Associado a isso, percebe-se que o papel do professor ao atender as demandas burocráticas do sistema, mesmo trabalhando no campo, replica nesse um ambiente no qual prevalece a pedagogia do número (avaliação reprodutora) sobre a pedagogia para a aprendizagem (avaliação do processo).

Destarte, os sujeitos escolares na figura dos diretores, coordenadores pedagógicos, professores servidores de apoio e alunos executam tarefas em busca de atingir finalidades ideais, na contramão das intenções reais, gerando pontos contraditórios e de tensão. Esse ambiente espelha a relação de poder no ambiente escolar evidenciada por Tragtenberg (1985), e com isso, reforça na função social da escola do campo o caráter controlador e, por conseguinte excludente.

Frente ao caráter controlador da escola do campo, surge um ambiente contestador, basta para tal tomarmos como referência o Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, também conhecido como Movimento Dos Sem-Terra (MST), movimento social que, fruto da luta agrária, está organizado em vinte e dois (22) estados brasileiros e tem como objetivo, através da divisão e posse da terra, a construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 2009).

Caldart (2009) traz que quando a pessoa se integra em um movimento social e luta pelo seu direito a terra, passa a ter um rosto, uma identidade e uma história. Essa visão trazida para a escola do campo (modelo MST), possibilita ter a vivência de um currículo fora dos modelos eurocêntricos-urbanos que exerce pressão significativa sobre as práticas verticais de relação de poder. No entanto, a grande maioria das escolas do campo ainda se confundem numa espécie de currículo oculto, que nega as variáveis próprias do cotidiano do homem trabalhador rural.

Sendo assim, a educação do campo proveniente da luta dos movimentos sociais por uma educação específica que considere a sua cultura, valores e conhecimento, dando sentido à expressão “valorizar saberes dos educandos”, fica subjugada aos discursos da “democracia racial”. Essa prática segundo Schwarcz (1999) deve sempre ser contestada, sobretudo, quando se trata da educação do campo e das relações raciais.

Nessa perspectiva, urge sair da superficialidade do ambiente escolar em sua dimensão institucional e pedagógica urbana para um modelo ligado à dimensão cultural do campo, que comporta complexas redes de interação, apresentando múltiplos significados. Onde a organização de saberes, ferramentas e estratégias de ensino deverão dialogar com a vivência e intenções dos sujeitos que frequentam a escola do campo. Caso contrário a escola estará determinando, homogeneizando e realizando o que Freire (1987) aborda como a invasão cultural; a qual “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 149).

Nesse sentido, ainda podemos trazer Bauman (2015), quando chama a atenção sobre a existência de uma lógica perversa posta na sociedade capitalista que, permite a reprodução da riqueza, proporcionalmente reforçando a reprodução da pobreza. Para manter essa lógica, o poder dominante recorre a diversos mecanismos e aparelhos de controle; uma dessas formas se encontra na negação de direitos, tais como, a educação de qualidade social.

Sendo assim, a coerência da relação de poder tratada por Tragtenberg (1985), na escola se justifica pela negação de direitos e repressão/ocultação de vozes e sujeitos, cuja finalidade consiste em separar as pessoas levando-as conhecerem

menos umas às outras, ao mesmo tempo, como mostrou Bauman (2015), essa prática, aceleram as desigualdades em função da acumulação de capital.

De acordo com o modelo de sociedade apresentado por Bauman, (2015), a priori a função social da escola está diretamente ligada a pedagogia de números e não com a preocupação de uma educação que visa a qualidade social da aprendizagem. Nesse mesmo caminho, Saviani, (1994), descreve a generalização da escola pela sociedade capitalista, destacando suas contradições, paradoxos e papel social.

Contudo, Saviani, (1994) salienta ser necessário superar o modelo de sociedade no sentido burguês de reprodução do trabalho, onde homem-educação-trabalho coincidam em sentido e significado. Nesse ponto de vista, o princípio educativo pressupõe um processo de superação da sociedade que explora o tempo laboral e coisifica a produção humana. O papel da pedagogia deve considerar as vivências, por serem frutos das tensões resultantes das relações sociais, permitindo uma aprendizagem do conhecimento científico e tecnológico para além daquela preparatória para o mercado do trabalho. Tal processo é denominado por Marx como a cientificidade do saber (FRIGOTTO, 2012).

Segundo Caldart (2009), não dá para negar as tensões que existem em torno das concepções teóricas entre os sujeitos inseridos no contexto da educação do campo, tendo em vista o debate sob o viés do cotidiano vivenciado na realidade concreta. Isto deve acontecer como medida de prevenção para não fortalecer os ideais conservadores dentro da educação dos sujeitos do campo. Vale salientar que a educação pública muitas vezes é ofertada pelo viés conservador e o currículo posto, busca atender objetivos propostos pela classe dominante.

As características do sujeito negro que vive no campo possuem uma especificidade dual, ora por ser campesino e com isso, ter sua identidade associada as atividades do homem do campo, ora como negro por trazer em sua identidade questões históricas a exemplo da ancestralidade, crenças valores e as injustiças históricas, fruto da relação de poder. Educar esse sujeito dual demanda um esforço e aprendizado que não se aprende só nas escolas e academia. Nesse contexto, os movimentos sociais compreendem e exploram pedagogicamente as tensões e contradições da sociedade.

Escravizar o homem, explorar a mão de obra, retirar o homem do campo, sucatear os recursos e infraestruturas dos sujeitos, constitui-se como retirada de direito e dignidade. Nessa direção, os movimentos sociais se fazem presente para compartilhar saberes e encorajar os sujeitos na luta. Os movimentos sociais são educadores, pois seu projeto “dialoga com a pedagogia do movimento, compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento da história” (CALDART. Apud DANIELI, 2017, p. 09).

Desse modo, a escola, por sua função social de transição do saber, deve ser considerada como um dos espaços fundamentais para se travar as lutas pelo poder (tanto que até a atualidade ainda existe dentro dela a imposição burguesa). Isso advém dos próprios currículos, cuja intencionalidade direciona as relações, dominantes/ dominados, já estabelecidas, invisibilizando e silenciando o protagonismo dos negros e do homem do campo. “A educação do campo precisa extrair as lições de pedagogias das lutas que estão em sua origem e com as quais se vinculam; e é intencionalidade de formação dos sujeitos destas lutas” (CALDART. Apud DANIELI, 2017, p. 09). Ou seja, na contramão do currículo impositivo, faz-se necessário ouvir os sujeitos curriculantes, na intenção de articular os conhecimentos científicos aos saberes e vivências dos alunos negros do campo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, analisa-se através das bibliografias pesquisadas que a escola ainda habita em meio as práticas segregadoras, longe de assumir dentro do aparato brasileiro uma educação de qualidade social, antirracista e anti-preconceituosa.

Mesmo assim, os brasileiros negros são obrigados a conviver ao longo de sua vida com inúmeros momentos de preconceito racial e discriminação. E apesar da dívida histórica do Brasil em relação ao negro, não existe esse reconhecimento em nível de políticas públicas, sejam elas vinculadas a educação, a saúde, a moradia, a geração de empregos e etc. Nesse percurso, ainda se tomar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que obrigam o ensino das raízes indígenas e afro-brasileira, percebe-se que essas leis ainda são tratadas na superficialidade, ocultando o protagonismo negro na história do povo brasileiro (MÜLLER, 2008).

Essa realidade ainda é mais perturbadora quando se trata do negro inserido dentro da escola do campo, que por sua vez se ver refém dos currículos urbanos, sobressaindo a supervalorização do pensamento hegemônico traduzido pelo capitalismo. Destaca-se dentro desse viés a injustiça, segundo a qual funciona como mecanismo argumentativo (e cruel) a dominação e o controle do Estado (SANTOS, 2009). Vale salientar que para caminhar em direção a uma escola, ainda que utopicamente falando, com a ausência do preconceito étnico-racial, faz-se necessário investigar o processo de miscigenação através da política do branqueamento do povo brasileiro, transformando-o em uma arma antirracista.

Sendo assim, ao discutir o racismo, buscamos reconhecer o papel do negro enquanto ser histórico para além das datas comemorativas. Em outras palavras, deve-se ver o negro dentro de suas raízes, enquanto produtor de um processo

histórico, reconhecendo as causas dos movimentos de sua resiliência e conquistas. Nesse caso, vale destacar as políticas afirmativas de acesso e permanência desse negro dentro das universidades através do sistema de cotas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das graças. **Violência nas escolas**. Brasília: Pitágoras, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências na Escola, 2006.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAIS, Rossival Sampaio. **Resinificando a história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas**. (2013). Disponível em: <<http://docplayer.com.br/68146891-Ressignificando-a-historia-e-a-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-escola.html>>. Acessado em: 02 de fev. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Trad. AGUIAR, Renato. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

CALDART, Roseli, Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. (2009). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acessado em: 23 de maio 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DANIELI, João Paulo. **A luta dos Movimentos Sociais**: por uma educação do campo. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID9890_15102017202250.pdf>. Acessado em: 02 de novembro de 2018.

FONSECA, J. J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: 26º ed. Graal, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, rio de Janeiro, RJ, 6ª edição, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete. Et. al. (org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Popular, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra** (2002). Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>>. Acessado em: 12 de fev. 2017.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10639/03. p. 20. In: SOUZA, Oliveira (org.). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da Colonialidade à Descolonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENSES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do Sul.** Coimbra: Almedina AS, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celson J. et al. (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHERER –WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais.** São Paulo, Loyola, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Questão racial e etnicidade. *In*: MICELI (org.). **O que ler nas ciências sociais.** São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas.** Brasília: UNESCO, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000100021>. Acesso em 27 abr. 2018.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DE ALUNOS SURDOS

Data de aceite: 04/12/2018

Renata Aparecida de Souza

Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e docente da rede municipal e estadual de ensino no município de Araputanga/MT. PPGECM/Unemat
renatalibras78@gmail.com

Jórcelia Erminia da Silva Carneiro

Discente do PPGECM da Unemat e docente da rede municipal e estadual de ensino no município de Araputanga/MT. PPGECM/Unemat
joerminia@gmail.com

Cláudia Landin Negreiro

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2013). Coordenadora e docente do PPGECM da Unemat do campus de Barra do Bugres e docente do ProfLetras da Unemat do campus de Sinop. PPGECM/Unemat
clnegreiros@unemat.br

Maria Elizabete Rambo Kochhann

Pós-Doutora pela Universidade Estadual Paulista “Júliode Mesquita Filho” (2012) e pela Universidade de Aveiro (2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002) e doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júliode Mesquita Filho” (2007). Atua como orientadora de mestrados em dois programas de Mestrado em Ensino, o da Unemat e da Unir.

Docente na Universidade do Sul e do Sudeste do Pará (Unifesspa).
PPGECM/Unemat
beterambo@gmail.com

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões sobre a trajetória do ensino e de aprendizagem da Matemática na visão dos alunos surdos sinalizantes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) inseridos no ensino regular. Discutimos sobre o papel dos professores ao articularem os conteúdos matemáticos a uma abordagem bilíngue. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, nos moldes de um estudo de caso. Os resultados apontaram para a falta de conhecimento que os professores possuem de ministrar aulas para alunos surdos e de reconhecer a diferenciação linguística desse público. Foi possível constatar também que os professores não conhecem a função do profissional intérprete em sala de aula. Dessa maneira, os alunos surdos, no decorrer do seu processo de escolarização inicial até o Ensino Médio, passam por situações de exclusão. Diante dessa realidade, há a necessidade de se investir em políticas públicas de formação de professores especificamente voltadas para o ensino da pessoa surda.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Ensino de

1 | INTRODUÇÃO

A escola não deve apenas integrar, mas também proporcionar oportunidades para que seus alunos participem de todas as ações propostas em sala de aula, visando ao desenvolvimento de suas habilidades e competências. Considerando essa informação, podemos afirmar que a educação especial no Brasil ainda é um dos maiores desafios presentes no nosso sistema educacional. As pessoas surdas apresentam uma comunicação linguística diferenciada dos demais integrantes da sociedade, pois se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que utiliza um canal gestual e visual. Ao longo da história, essa língua enfrentou grandes preconceitos, pois, para os defensores do oralismo, era preciso treinar as crianças surdas para que desenvolvessem a fala, e quaisquer métodos que impedissem esse treinamento eram considerados ineficazes.

Essa mesma ideia tem estado presente em boa parte da sociedade, se infiltrando no convívio familiar, social e educacional. Por isso, existem, ainda hoje, pessoas que desconhecem a língua de sinais e os próprios surdos, e pais que não aceitam a Libras como um meio de comunicação, não buscam conhecê-la e também não conseguem trabalhá-la de maneira pontual na educação de alunos com surdez, desrespeitando a diferenciação linguística desse público.

Ao voltarmos nosso olhar para essa realidade, em uma perspectiva inclusiva, deparamo-nos com vários questionamentos a respeito do ensino da Matemática para o aluno surdo. Uma das inquietações presentes nas escolas é exatamente a dificuldade que os professores ouvintes encontram de lidar com as questões de ensino e de aprendizagem das pessoas surdas em uma perspectiva inclusiva. Sendo assim, tornam-se comuns questionamentos de como ensinar conceitos da Matemática para um aluno que não possui sua audição preservada e que utiliza uma língua diferente da do professor que ministra essa disciplina.

No processo de inclusão, os surdos incluídos no ensino regular acabam sendo vítimas de um sistema que, ao longo do tempo, não conseguiu implantar uma política pública de inclusão que amenizasse, ainda de maneira pontual, essas lacunas formativas. Diante dessa realidade, este artigo apresenta reflexões sobre a trajetória do ensino e da aprendizagem de Matemática para alunos surdos sinalizantes de Libras inseridos no ensino regular.

A pesquisa foi realizada com três pessoas surdas; todos utilizam a Libras em sua comunicação diária. Uma concluiu o Ensino Médio e estudou na rede pública de ensino. Já as outras duas, na data da pesquisa, estavam cursando o Ensino Médio na rede pública estadual e tinham expectativa de conclusão para o ano de

2017. Dois dos sujeitos da pesquisa moram na cidade de Araputanga, e um reside na cidade de Diamantino, tudo no estado de Mato Grosso. A pesquisa é de caráter qualitativo e recorre à pesquisa quantitativa quando necessário, atendendo a que, segundo Minayo (2001, p. 22), o “conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se completam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Na produção de dados, foi aplicado um questionário, que, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Tal questionário foi elaborado contendo cinco perguntas abertas. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2012), as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. O trabalho contou também com revisão de literaturas especializadas na área, cujas leituras nos permitiram aprofundar as discussões e as análises dos dados na perspectiva da Alfabetização Matemática. Nesse contexto, buscamos dialogar com Viana e Barreto (2014) e Borges e Nogueira (2013) sobre o ensino de Matemática para alunos surdos em uma perspectiva inclusiva.

Para identificar os participantes e garantir-lhes o anonimato, optamos por utilizar os seguintes codinomes: Sol, Jardim e Flor. O artigo foi subdividido respeitando a seguinte estrutura: na segunda e terceira seções, apresentamos a Libras trazemos reflexões e discussões sobre o ensino da Matemática para o aluno surdo; na quarta seção, discorremos sobre a metodologia de pesquisa; em seguida, nas últimas seções, apresentamos a análise dos dados e as conclusões.

2 | LIBRAS

No universo das pessoas ouvintes, existe uma confusão da Libras com um aglomerado gestos e mímicas. Acredita-se também que os surdos fazem uso de uma única língua em todo território nacional e internacional – ou seja, nessa concepção as pessoas pensam que a língua de sinais é universal. Assim como os ouvintes em diferentes países e diferentes regiões falam diferentes línguas, também as pessoas surdas, em diferentes lugares do mundo, participam de diferentes culturas e, portanto, utilizam suas próprias línguas. Por exemplo, existem as línguas de sinais francesa, portuguesa, americana e inglesa (FERREIRA, 2011). No Brasil, existe a Libras, usada por diversos grupos de surdos espalhados por todo Brasil. Há também registro de uma outra língua de sinais utilizada pelos indígenas Urubus-Kaapor na Floresta Amazônica.

Portanto, ainda é preciso desfazer alguns mitos que são criados em relação

às línguas de sinais. Elas são independentes, podem ser utilizadas em diversos países, sofrem transformações e mudam de dialeto de acordo com a realidade de cada região. Conforme afirma Gesser (2009, p. 11):

Um das crenças mais correntes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um 'código' simplificado apreendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qual quer parte do mundo.

É importante também entender que a língua de sinais não é artificial, sendo considerada antes uma língua natural, tendo em vista que acompanha a evolução de um grupo cultural (GESSER, 2009). Da mesma forma, ela, enquanto língua, possui uma estrutura gramatical, sendo pesquisada e estudada há mais de 300 anos. No ano de 1960, há registros das pesquisas que o linguista americano Willian Stokoe realizou sobre a Libras no Brasil. A partir da década de 1970, os linguistas Robbin Battison e Edward S. Klima e Ursulla Bellugi conduziram também algumas pesquisas, criando o quarto parâmetro da Libras (GESSER, 2009).

Depois desta breve definição do sistema de comunicação gestual, é necessário discutir uma das grandes correntes filosóficas que, mesmo com muitas dificuldades, devido ao preconceito que ela enfrenta, tem conquistado seu espaço – de fato, mesmo que sufocada pela filosofia oralista, ela tem obtido inúmeros resultados na educação dos surdos. Os defensores da língua de sinais têm insistido na importância de se compreender a pessoa surda como alguém que, embora possua potencial para desenvolver a linguagem oral, apresenta uma dificuldade biológica de desenvolver a fala, uma vez que existem graus de perda auditivas que comprometem a distinção de alguns sons da fala. Por apresentar um déficit sensorial, a pessoa surda não poderá, então, ser submetida a uma imitação do sujeito ouvinte, pois ela não oraliza da mesma forma que o grupo majoritário, ou seja, as pessoas ouvintes.

A defesa da comunicação visual tem por objetivo valorizar a língua materna da pessoa surda, que é, no caso brasileiro, a Libras. Desde cedo, a criança surda executa, com facilidade e espontaneidade, alguns gestos criados por ela e interage com a sociedade ouvinte. Quando se valoriza essa maneira espontânea de comunicação, propicia-se ao surdo a construção da sua própria língua e da sua própria forma de comunicação.

A língua de sinais é essencial para que a pessoa surda tenha acesso a símbolos, conceitos e objetos, de modo a que momentos do dia a dia venham a ter um verdadeiro significado e a que esses indivíduos possam satisfazer seus anseios, fazendo-se entender e ser entendidos. No caso brasileiro, a Libras concede, então, a oportunidade de que a pessoa surda faça a construção do seu próprio conhecimento de mundo. Conforme afirma Gesser (2009, p. 3):

Assim, é correto afirmar que as pessoas que falam línguas de sinais expressam sentimentos, emoções, e quais quer ideias ou conceitos abstratos. Tal como os falantes de línguas orais, os falantes de línguas de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos etc. nessa língua, além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias, fazer apresentações acadêmicas, peças teatrais, contar e inventar histórias e piadas...

Portanto, podemos afirmar que a língua de sinais visa à inclusão cultural, ao respeito e à valorização da pessoa surda e de sua comunicação em um dado grupo social. Ela torna o sujeito capaz de desenvolver uma nova maneira de comunicação, fazendo-se entender não só no seio da comunidade surda, mas também na comunidade ouvinte.

Assim como em diversos países, houve um tempo no Brasil em que a Libras fora proibida. Em 24 de abril 2002, representando a vitória da luta dos surdos brasileiros, a Lei n.º 10.436/2002 foi sancionada, oficializando a Libras. Por meio dessa lei, os surdos conquistaram o direito à presença do tradutor/intérprete de Libras em diversos espaços sociais, públicos ou privados. Esse documento legal traz também discussões sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Libras na matriz curricular dos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia e na formação profissional de professores e instrutores.

3 | O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

Desde o nascimento, a criança ouvinte, filha de pais ouvintes, é exposta ao mundo sonoro. Isso faz com que ela adquira naturalmente a língua oral no seu núcleo familiar. A falta de acesso a uma língua nos primeiros anos de vida pode prejudicar o processo de construção da linguagem, bem como o desenvolvimento social. Nesse sentido, Quadros e Schmiedt (2006, p. 13) afirmam que:

As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. Os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual- espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas. É uma língua utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, como por exemplo, nas associações, nos pontos de encontros espalhados pelas grandes cidades, nos seus lares e nas escolas.

Esse processo, considerado por nós ouvintes tão “natural”, não acontece da mesma forma para a criança surda, nascida em lares de pais ouvintes, pois ela adquire a língua de sinais tardiamente. Sendo assim, muitas das situações linguísticas às quais as crianças surdas são expostas não significam nada para ela. Ao adentrarem o ambiente escolar, participam de práticas linguísticas que não fazem sentido s, uma vez que tais práticas são baseadas em materialidades estranhas ao universo desse público: a língua oral/auditiva dos sujeitos ouvintes. Portanto, é urgente e necessária a adoção de uma abordagem bilíngue nas escolas.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 20) afirmam que as “crianças com acesso à língua de sinais desde muito cedo desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances”. Verifica-se, então, que a interação por meio da Libras produz sentidos para os sujeitos surdos no ambiente escolar, o que, nesse momento formativo, é indispensável para o aprendizado e o desenvolvimento da língua.

Todavia, apenas a educação bilíngue não será suficiente para que os alunos surdos consigam se apropriar do conhecimento matemático. Nogueira e Zanquetta (2013, p. 39) enfatizam que a escola não deve se limitar apenas a “traduzir” para a língua de sinais metodologias, estratégias e procedimentos da escola comum, mas deve preocupar-se em organizar atividades que proporcionem um salto qualitativo na aprendizagem dos surdos. Para isso, é necessário pensar um ensino que permita ao aluno surdo avançar em seu conhecimento, cabendo ao professor repensar práticas pedagógicas, respeitando as diferenças linguísticas existente na sala de aula. Borges e Nogueira (2013, p. 67) consideram que

[...] qualquer atividade que se preocupe com as especificidades de alunos surdos inclusos, com ênfase, neste caso, numa preocupação que busque uma boa comunicação nas aulas de Matemática, além de privilegiar o aspecto visual sempre que isto for possível, certamente irá atingir positivamente também os demais alunos. Isso porque não são somente os alunos surdos que podem apresentar problemas de aprendizagem quando não ocorre uma comunicação e linguagem adequadas, mas também qualquer aluno ouvinte, que comungue de uma língua comum com a professora.

Muitas vezes, o conhecimento matemático, para o sujeito surdo, é veiculado apenas por meio de experiências visuais e superficiais, de maneira abstrata, faltando a ele o aprendizado da linguagem da Matemática. Cabe ressaltar que os surdos, ao longo de seu processo histórico, lutam pelo seu direito linguístico, pelo reconhecimento da sua língua e da sua cultura e pela valorização da sua maneira diferenciada de comunicação, visando à inclusão social e ao reconhecimento de que eles são sujeitos capazes de se relacionarem nas mais diferentes situações e ambientes sociais.

Para garantir essa inclusão, a escola assume uma função muito importante na vida desse público. Ela pode ser vista como o segundo espaço social no qual a pessoa surda deverá ser incluída e reconhecida como um sujeito capaz de se sobressair e de participar efetivamente das relações sociais, mesmo utilizando uma outra forma de interlocução que não seja a fala.

4 | METODOLOGIA

Para iniciar uma pesquisa é necessário elencar perguntas que queremos ver respondidas, seja a respeito de algo que nos inquieta no cotidiano ou até numa

realidade distante. Podemos afirmar que só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar resposta para alguma coisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Neste trabalho, partimos em busca de obter resposta acerca de inquietações sobre o ensino e a aprendizagem das pessoas surdas na disciplina de Matemática. Sendo assim, objetivo foi de o apresentar reflexões sobre a trajetória do ensino e da aprendizagem da Matemática na visão dos alunos surdos sinalizantes da Libras inseridos no ensino regular. Esta pesquisa se configurou a partir de uma abordagem qualitativa.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Também foi utilizado como metodologia o estudo de caso. De acordo com Fonseca (2002, p. 33):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Em busca de aprofundarmos mais os conhecimentos sobre a educação dos surdos no ensino regular e sobre o aprendizado da Matemática, realizamos uma pesquisa com três pessoas surdas. Todas utilizam a Libras em sua comunicação diária. Dessas três pessoas, uma concluiu o Ensino Médio nos últimos dois anos e estudou na rede pública de ensino; as outras duas estão cursando o Ensino Médio da rede pública estadual e são alunos que encerraram o Ensino Médio esse ano de 2017. Dois dos sujeitos da pesquisa moram na cidade de Araputanga, e apenas um reside na cidade de Diamantino, tudo no estado de Mato Grosso. A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de coletar dados para um pequeno estudo de caso.

Atendendo à especificidade linguística dos alunos surdos, optamos por fazer gravações dos sujeitos participantes para melhor capturar todas as informações. A Libras é uma língua visual, motora e espaço-visual, e a gravação em vídeos privilegia o registro de imagens para melhor compreensão do que está sendo sinalizado pelos surdos. Depois das gravações, contamos com a presença de um tradutor/intérprete de Libras para transcrever as entrevistas para a Língua Portuguesa.

Houve um contato antecipado com todos os entrevistados para que a data e a hora das entrevistas fossem combinadas. Nessa ocasião, na presença do tradutor/

intérprete, foi entregue aos sujeitos da pesquisa um Termo de Consentimento livre e esclarecido; no momento da entrega, houve a presença do tradutor/intérprete para assegurar a comunicação e a compreensão do que estava sendo proposto no trabalho.

5 | ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já adiantado, o objetivo deste trabalho foi apresentar reflexões sobre a trajetória do ensino e da aprendizagem de Matemática na visão dos alunos surdos sinalizantes de Libras inseridos no ensino regular. Optou-se, em primeiro lugar, por averiguar se os alunos surdos gostavam da disciplina de Matemática. Os entrevistados disseram que sim, mas todos consideravam essa uma disciplina de difícil compreensão, como pode ser observado nos excertos abaixo:

FLOR: Sim, eu gosto da disciplina, na escola é a que eu mais gosto, mas Matemática não é fácil, é muito difícil.

JARDIM: Eu gosto de Matemática, mas é muito difícil.

A Matemática é uma disciplina que agrada a alguns alunos surdos, porque, em sua maioria, eles conseguem iniciar e concluir as atividades relacionadas a números e cálculos. Contudo, o que devemos nos perguntar é: qual é o nível de compreensão que esse aluno está tendo? Por seguir uma tendência tradicional, o ensino de Matemática, muitas vezes, limita-se a veicular regras, formas e técnicas, objetivando respostas únicas e reforçando a repetição e a memorização.

Esse tipo de ensino torna-se interessante para o aluno surdo na medida em que ele vai compreendendo e decorando as regras. Devido à sua especificidade, esse público é muito mais visual, e isso contribui para que, de fato, ele consiga melhores resultados nessa do que nas demais disciplinas. Portanto, os surdos conseguem se sobressair nesse caso, em comparação com os resultados obtidos por eles nas demais disciplinas, que requerem do aluno uma maior compreensão, leitura e escrita da Língua Portuguesa (BORGES; NOGUEIRA, 2013).

Estudos apontam haver limites para a compreensão de conteúdos matemáticos quando a prática pedagógica do professor prioriza a memória dos alunos, valorizando a reprodução de modelos baseados em uma única forma de linguagem (VIANA; BARRETO, 2014). Viana e Barreto também chamam a atenção o fato de, caso seja pedido aos alunos surdos que façam uma interpretação de situações-problema, eles provavelmente sentirão mais dificuldades nesse tipo de proposta do que nas atividades baseadas em regras e repetições. Isso pode ser observado na resposta dos nossos entrevistados.

FLOR: Eu gosto de Matemática, mas, quando envolve interpretação, é mais

profundo, é muito difícil. Eu vejo que é muito difícil, não sei como vou fazer, fico pensando quando eu for para a faculdade...

SOL: Matemática é bom, sim, mas difícil.

O que podemos perceber é que, quando o aluno é exposto à Matemática que exige interpretação, ele sente o mesmo desafio das demais disciplinas, justamente pelo fato de não dominar a Língua Portuguesa. Nesse sentido, é comum ouvir alunos surdos reclamando das dificuldades e mostrando desinteresse por atividades que envolvam leitura e escrita (BORGES; NOGUEIRA, 2013).

Durante as entrevistas, foi perguntado também aos alunos surdos se eles se lembravam de como era o ensino da Matemática quando cursavam as séries iniciais. Um dos entrevistados disse que sim, que naquela época de criança se lembrava de como a sua professora ensinava e que conseguia se comunicar com ela utilizando a Libras. Percebe-se que o professor se configura, então, como mediador fundamental na formação discente. Esse profissional necessita, assim, desenvolver um conjunto de competências que lhe permita trabalhar os conteúdos disciplinares de uma forma mais significativa para os alunos (VIANA; BARRETO, 2014).

Essa realidade apresentada pelo entrevistado, de que a sua professora sabia Libras, não condiz com a da maioria das realidades presentes nas salas de aula brasileiras. O que podemos observar na maioria das escolas são professores despreparados para o ensino de alunos surdos; logicamente, não se pode culpá-los, pois muitas vezes eles são colocados em situações para as quais não possuem formação adequada e veem-se, assim, sem escolha (SÁ, NELSON; SÁ, NIDIA, 2015). A falta de preparo do professor para atender à diferenciação linguística dos alunos surdos pode ser observada no excerto a seguir.

JARDIM: Quando eu nasci surdo, fui crescendo e fui para a escola. Lá, eu estudei com os outros alunos ouvintes; todos eram ouvintes e eu o único surdo. Minha professora não sabia nada de Libras, apenas oralizava e eu ficava sempre calado, pois não entendia nada do que a professora explicava... Fazer o quê? Precisa ter paciência.

O relato de Jardim leva-nos a pensar que é preciso ter uma atenção especial ao modo como os alunos surdos estão sendo inseridos no ensino regular. Muitas vezes, o professor se sente acuado para trabalhar com os alunos de educação especial, especificamente com os alunos surdos. Diante da política atual de educação inclusiva do Brasil, esse profissional sente-se sem voz para opinar se realmente quer que os alunos com deficiência venham para as escolas de ensino regular; em contrapartida, a política de formação continuada para os professores acontece de maneira limitada e não consegue atender a todos os profissionais.

Por outro lado, tal situação não pode servir de subterfúgio para que os professores não venham a respeitar as heterogeneidades apresentadas em sala

de aula. Não se pode fechar mais os olhos para esses alunos que necessitam de atenção especial, que possuem dignidade e direito à inclusão e a aprender como os demais colegas. O primeiro passo a ser dado é investir na formação de professores, para que estes possam se sentir preparados para atuar nessa nova realidade. Essas formações podem acontecer por meio da oferta constante de cursos e seminários, em locais onde possa haver, de fato, discussões voltadas para boas práticas e trocas de experiências com outros profissionais. Viana e Barreto (2014, p. 32) ressaltam que:

O aluno com surdez, como qualquer outra criança, pode apresentar dificuldades para aprender Matemática. Se por um lado, é indispensável reconhecer que ele faz uso de outra língua – a língua de sinais – respeitando, portanto, as suas especificidades, o ensino dessa disciplina para esse alunado não deve ficar restrito a uma simples tradução dos conceitos matemáticos para sinais. A ação do professor deve voltar-se a um planejamento que possibilite ao aluno com surdez operar mentalmente e fazer associação do seu conhecimento prévio com os conteúdos escolares.

Perante essa realidade, não se pode atribuir a função de ensinar o surdo ao tradutor/intérprete, profissional que tem como função a mera tradução dos conteúdos ministrados pelo professor ouvinte. Uma realidade diferente pode ser observada nos relatos de todos os entrevistados. Eles afirmam que, quando o intérprete estava em sala de aula, a Matemática ficava mais fácil de ser compreendida, porque esse profissional, além de interpretar, acabava por ensinar o conteúdo.

JARDIM: Eu gosto, sim, de Matemática, principalmente da adição, divisão e multiplicação. Antes, quando eu era criança, tinha bastante dificuldade, mas agora tenho menos, pois tenho um intérprete em sala que sempre está junto comigo em todos os momentos me ensinando.

FLOR: A Matemática é difícil, sim, ainda mais a do Ensino Médio, mas o intérprete sempre me ensina. Meu professor de Matemática só oraliza.

O que podemos notar é que realmente ainda existe, nas salas de aula, um equívoco em relação à função do intérprete. Muitos pensam que esse profissional deve elaborar atividades e executá-las para os alunos surdos. Contudo, como Viana e Barreto (2014, p. 18) afirmam:

A aprendizagem implica a cumplicidade criada no ambiente de sala de aula. As intervenções do professor face a face, ao enfatizar os conceitos no quadro, ao reforçar a importância de determinados dados, são geradas nessa rede de trocas com os alunos. O aluno com surdez precisa estar atento a essas interações com o professor, com a ajuda do intérprete. Não se justifica, portanto, que a relação do surdo, em sala de aula, se dê prioritariamente com o intérprete, em detrimento da interação do aluno com o docente.

O intérprete, como observado em nossa pesquisa, assume outras atividades, tais como conferir a realização de exercícios nos cadernos dos alunos surdos, o que foge às competências desse profissional (BORGES; NOGUEIRA, 2013). O

professor deveria ser o responsável por criar situações de aprendizagem, tendo o intérprete apenas como o mediador secundário desses momentos, mediador esse que jamais deve assumir as funções que estão reservadas para o professor (VIANA; BARRETO, 2014).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a educação especial ainda é um desafio, principalmente em se tratando da inclusão dessas pessoas no ensino regular. O presente artigo objetivou apresentar reflexões sobre a trajetória do ensino e aprendizagem de Matemática de alunos surdos sinalizantes de Libras que foram incluídos no ensino regular. Por meio das análises, foi possível verificar algumas limitações na inclusão de tal público. Até o Ensino Médio, o percurso escolar dos alunos surdos entrevistados foi marcado pela falta de compreensão de diferença linguística que apresentam.

Nas entrevistas, ficou constatada ainda a forte presença da filosofia oralista imperando no ensino regular. Foi possível observar também que os professores que atuaram com esses alunos surdos não sabem a língua de sinais e, portanto, a escolarização da pessoa surda continua marcada pelo forte sentimento de não pertencimento às salas de ensino regular – ou seja, esse público sente que está em “escolas para ouvintes”.

Ficou evidenciado que, mesmo que os alunos surdos gostem da disciplina de Matemática, eles consideram-na de difícil aprendizagem. A pesquisa demonstrou também a falta de compreensão acerca da função do profissional intérprete por parte do professor. Delega-se àquele a tarefa de ensinar, que é deste. De fato, ao intérprete cabe apenas a função de traduzir os conteúdos ministrados pelo professor.

Diante desse cenário, acreditamos que há a necessidade de os governos, tanto o Federal, quanto os estaduais e municipais, investirem em formação continuada dos professores, especialmente para os professores de Matemática que estão em exercício da docência. Esse investimento deve começar na Educação Infantil e se estender até o Ensino Médio, para que realmente a inclusão de todos aconteça de maneira humanizada, tendo em vista que as pessoas com deficiência, ao se matricularem em uma sala de ensino regular, devem contar com profissionais capacitados. Esse público requer uma metodologia diferenciada e muitas vezes ficam esquecidos no ambiente escolar. Cabe ressaltar que o aprendizado de Matemática é um direito de todos. Os professores de Matemática deverão assumir uma nova postura de ensino, que priorize o aprendizado coletivo, levando em consideração a Matemática visual, mais adequada ao aprendizado pela pessoa surda.

REFERÊNCIAS

- BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Um Panorama da Inclusão de Estudantes Surdos nas Aulas de Matemática. *In: NOGUEIRA, C. M. I. et al. Surdez, Inclusão e Matemática*. Curitiba: CRV, 2013. p. 43-70.
- CHAER, G; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, v. 7, n. 7, 2012.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.
- GESSER, A. **O Ouvinte e a Surdez, sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo, SP: Parábola, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NOGUEIRA, C. M. I. (Org.) *et al. Surdez, inclusão e Matemática*. Curitiba: CVR, 2013.
- NOGUEIRA, C. M. I.; ZANQUETTA, M. E. M. T. Surdez, bilinguismo e o ensino tradicional da Matemática. *In: NOGUEIRA, C. M. I. et al. Surdez, inclusão e matemática*. Curitiba: CRV, 2013.
- QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.
- SÁ, N. P.; SÁ, N. L. **Escolas bilíngues de Surdos: por que não**. Manaus: EDUA, 2015.
- VIANA, F. R.; BARRETO, M. C. **O Ensino de Matemática para alunos com Surdez: desafios docentes, aprendizagens discentes**. Curitiba: CRV, 2014.

Data de aceite: 04/12/2018

Armando Guimarães Nembri

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE/
IBGE

Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP/
FIOCRUZ

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

“Sonho um surdo ouvindo as cores do mundo

Sonho um surdo ouvindo os sinais de todas
as linguagens

Lendo seus gestos nas palavras que
secretamente pronunciamos

Sonho seus gritos e seus horrores

Sonho seus sonhos “ensurdecidamente”
silenciosos

Sonho que ouvimos com nossas mãos e nossa
pele e pelos

Que vemos com mãos, narizes e orelhas entre
a relva de nossa pele e pelos

Que nossos cinco sentidos existem
persistentes em cada sentido isoladamente

Que somos surdos e todos surdos e cegos e
de quatro

No infinito cósmico que nos abriga e conforma

Que a sonoridade que nos encanta canta a
leitura dos nossos gestos

Que o que temos e sempre tivemos é um
corpo que vive

Por entre meus sonhos na realidade dos dias
e na luta dos momentos”

(Meu amigo, Presente de DEUS,

Meu Orientador, o Amado Poeta Ricardo
Kubrusly)

RESUMO: O objetivo do presente estudo, após definir o que é surdez na opinião de um surdo, foi promover um mapeamento inicial, inédito, acerca de um vitorioso contingente invisível, estatística e percentualmente chamado de “traço”, haja vista seu inexpressivo quantitativo quando comparado com quantitativos de congêneres ouvintes. Tratou-se a pesquisa dos doutores surdos deste imenso país continental, considerando a já esperada dificuldade – conhecida por décadas de convivência – de encontrar “invisíveis” dispostos a colaborar, haja vista que a cultura surda tem meandros, nuances, detalhes, hábitos, atitudes e comportamentos que somente um surdo, parte integrante dessa cultura, consegue compreender. Os “riscos” foram “contabilizados”, pois o estudo foi realizado sob o “guarda-chuva” do “calcanhar de Aquiles” do surdo, a Língua Portuguesa. Nesta condição, chegou-se ao quantitativo de quatorze doutores surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Doutores Surdos. Cultura

UM SURDO DEFININDO A SURDEZ... E EM BOM PORTUGUÊS...

“Os problemas da surdez são mais profundos, mais complexos e mais importantes que os da cegueira. A surdez é o maior dos infortúnios, a perda do mais vital dos estímulos: o som da voz, que nos traz a linguagem, desencadeia-nos os pensamentos e nos mantém na companhia intelectual dos homens”. (Helen Keller; DICIONÁRIO LIBRAS, 2016)

É um “nada-sólido-pesado” que ocupa toda a cabeça; é algo que, muitas vezes, assume características enlouquecedoras para os menos experientes na arte de criar situações “gestuais” mentais que, ocupando a mente, aliviam a carga que, ininterruptamente, invade os pensamentos surdos “sem som”.

O efeito da surdez, nos menos preparados, também é abordado por Pfeifer (2013). A autora admite que

“O passo seguinte, depois de aceitar a surdez com mais resiliência e otimismo, é conseguir se adaptar a ela. Em meu caso, como venho me adaptando desde a infância, não tive grandes traumas técnicos. Aqueles que enfrentam a surdez como uma novidade, porém, precisam de uma boa dose de paciência. A falta de som pode ser enlouquecedora em um primeiro momento”.

É um “silêncio barulhento” que, às vezes, traz a melancolia, com o qual convivem os seres humanos privados da audição em todos os momentos, dias, horas e minutos de suas vidas cheias de atribulações, preocupações e muito o que fazer para erradicar uma marca que deprecia o indivíduo surdo. Conviver com esse “barulho”, causado por um silêncio que nunca se acaba é, de todas, a pior forma de exclusão, pois há a dificuldade de entender o ser humano que fala e ouve, uma vez que é preciso “ouvir com os olhos” quando ele fala e é preciso “balbuciar sons adequados e que não se ouvem” para que ele ouça. Nota-se, sobretudo, que o silêncio sempre impera e se parece com uma imensa solidão intransponível e, nesta condição, há a “certeza ilusória” de que houve o esquecimento de um mundo concreto e que é vivenciado apenas virtual e superficialmente, um mundo que sempre esteve contido na sociedade ouvinte.

No que diz respeito à melancolia, Motion (1959, apud LODGE, 2010) corrobora o ponto de vista no início do parágrafo anterior quando narra

“Nos anos seguintes, à medida que sua audição piorava, [...] sentia-se cada vez mais isolado, preso em um corpo inútil, ridículo e patético... a surdez agravou ainda mais sua melancolia”.

No dicionário, com relação à surdez, o termo-frase “privação parcial ou total do sentido de ouvir; qualidade ou condição do que é surdo” causa, entre os surdos (que compreendem a língua portuguesa em sua modalidade escrita) e quaisquer outras pessoas familiarizadas com a surdez, um certo desconforto. Talvez, daí, se

note o quanto há para ser avaliado, pensado, construído com relação à questão que envolve o cotidiano surdo. A sociedade, ao que parece, em sua grande parte, desconhece a natureza do problema que envolve a surdez. Corroborando esse raciocínio, de volta ao dicionário, o termo-frase “que não ouve; que ouve mal” não consegue satisfazer. É uma questão diretamente ligada à argumentação gerada pelo sentimento de que há algo a dirimir e que desencadeia uma diferenciação entre o “ter audição” e o “saber ouvir”. Nesta concepção subentende-se que a diferença seja, de fato, constatável.

Uma outra questão deve ser registrada, infelizmente, sempre em L2 ou L3 ou L”n”, por conta da inexistência de uma escrita de sinais largamente veiculada (tem-se, hoje, várias tentativas de escrita de sinais, mas nenhuma dessas tentativas se impôs para, aos olhos do mundo, principalmente aos olhos de indivíduos surdos, mostrar-se vitoriosa e largamente difundida; portanto, o autor deste estudo ainda considera, lamentavelmente, a sua língua ágrafa.

O surdo, normalmente, não encara sua posição no mundo como a de uma Pessoa com Deficiência – PcD. O máximo que pode-se esperar de sua manifestação é o fato de que pensa o ouvinte como um indivíduo que tem um sentido a mais e, mesmo assim, não tem como compreender o que é isso. O som, que vem da audição, o sentido que falta, para quem não o ouviu/sentiu, beira o incognoscível em termos práticos, muito embora teoricamente haja um entendimento do que seja um indivíduo ouvinte.

Quanto ao fato de que o surdo não se vê como uma Pessoa com Deficiência – PcD, muito embora seja visto como tal pela sociedade ouvinte (que não tem dúvida alguma), Gomes, Maia-Vasconcelos & Tavares (2011) afirmam que

“... enquanto persistir a visão de surdez como “deficiência”, haverá desvalorização e exclusão desse grupo de pessoas da sociedade. É imperativo que se respeitem as diferenças, mas que se criem cada dia mais oportunidades de permeamento social entre todos os indivíduos, independentemente de sua condição física. Enquanto a educação dos surdos for tratada como acompanhamento terapêutico, esses sujeitos não serão vistos pelo potencial que possuem”.

O problema da surdez, da forma como é tratado, está intimamente ligado – por mais redundante que possa parecer – ao “ter audição ou não ter audição” e quase nunca ao fato do “saber ouvir ou não saber ouvir”. Vivemos em uma sociedade onde as pessoas que a compõem, muitas delas, apesar de “terem audição”, não têm, necessariamente, a capacidade de “saber ouvir”. E esta é, hoje, em alguns círculos de influência conscienciosos, uma discussão das mais oportunas e não só por parte dos que vivenciam a comunidade surda. Ousando prosseguir, é uma discussão em um nível que abrange a sociedade ouvinte, uma vez que atinge a todos os seus integrantes, todos os partícipes da esfera social composta de várias partes multifacetadas... de várias “aldeias”.

Essas partes, cada uma com sua forma característica de viver o cotidiano, buscam, até porque faz parte da natureza humana, a ascensão social, a riqueza afetiva e espiritual e, por fim, a realização profissional. A trajetória a percorrer é complexa; não são todas as partes envolvidas que conseguem. Desta forma, pode-se compreender que os problemas que afligem a comunidade surda, limitada no que se refere ao bem mais precioso do ser humano que é a capacidade de se comunicar e traduzir o que quer e o que pensa e limitada também no que se refere à educação, fazem com que esse objetivo de ascensão que catapulta a autoestima tenha, como resultado, na maioria das vezes, a impossibilidade de atingi-lo. A não consecução do objetivo gera um sentimento de inferioridade, de impotência e de insignificância. Neste aspecto, vislumbra-se uma minoria muitas vezes frustrada. Eis o que parece ser a surdez na visão da comunidade surda que, haja vista as razões mencionadas, tem dificuldade no aprimoramento da erudição como condição essencial para um processo de mudanças voltado para oportunizar a formação, a ascensão e a expansão de uma massa crítica e conscienciosa da necessidade de se tornar mais participativa no que toca à sua importância no seio da sociedade na qual está inserida.

A surdez reprime e mantém o acesso ao vernáculo restrito; assim, não é difícil subentender que a recepção da característica cultural que faz parte da natureza humana, por parte do indivíduo surdo, não parece vir em seu sentido mais amplo, no que diz respeito ao direito de todos em recebê-la. Pode-se depreender, desta forma, que não há a igualdade no processo de recepção cultural entre o que recebe a comunidade ouvinte e o que recebe a comunidade surda. Neste ponto, há uma distância considerável. Este pesquisador vive a experiência da surdez “na pele” todos os santos dias de sua vida – desde o nascimento – para afirmar isso.

A PESQUISA...

A pesquisa relativa aos Doutores Surdos do Brasil parte do princípio de que surdos e ouvintes não se conhecem e têm caminhos educacionais bastante diferentes. Para buscar o número de doutores surdos brasileiros evidenciou-se a necessidade de coletar o maior número possível de doutorados nas maiores e mais importantes Universidades Federais Brasileiras por Região do País. Assim, este estudo procura encampar o fato de que a educação brasileira não privilegia, pelos números pesquisados e encontrados, a sua comunidade surda. Da Região Norte do País, as informações quanto ao número de doutores surdos vieram da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Federal do Pará. Da Região Nordeste, as Universidades escolhidas – sob o critério da facilidade de buscar os doutorados no site – foram as Federais da Bahia e do Ceará. Ainda assim, houve pesquisas

na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade Federal da Paraíba (pesquisas estas incentivadas por doutorandos surdos da Universidade Federal de Santa Catarina). Já na Região Centro-Oeste, são apresentados os doutorados de três Universidades Federais, a do Mato Grosso, a do Mato Grosso do Sul e a de Goiás.

Exceções quanto às escolhas – unicamente de Universidades Federais – se deram na Região Sudeste, mais especificamente no Rio de Janeiro e em São Paulo, vez que são cidades com duas Universidades Públicas não Federais com um número significativo de doutorados, o que gerou um aumento da probabilidade de obtenção de informações positivas sobre a possibilidade de encontrar doutores surdos em seus respectivos Programas de Doutorado. Nesta condição, as Universidades pesquisadas foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, a Universidade Federal Fluminense – UFF, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (exceção) e a Universidade de São Paulo – USP (exceção).

A Região Sul contribui com as Universidades Federais do Rio Grande do Sul – UFRGS e de Santa Catarina – UFSC. Ambas as Universidades parecem ter métodos próprios e consonantes com a legislação em vigor para processos seletivos alusivos a Programas de Doutorado, para a aprovação de doutorandos surdos. Não por acaso, são as duas Universidades que mais formam doutores surdos neste país. Foram, então, pesquisados cerca de 700 doutorados.

Faz-se necessário ratificar que foram pesquisadas as principais Universidades Federais do país, privilegiando-se todas as suas cinco regiões.

APRESENTANDO OS DOUTORES SURDOS...

Os surdos pensam e, muitos, com um brilhantismo encantador. Só que, como brasileiros, americanos, belgas, holandeses e todos os povos do mundo, os surdos se expressam melhor, obviamente, em sua língua natal. É sabido, inclusive constitucionalmente, que todos devem ter a liberdade de participar da vida de sua Nação colaborando, como cidadãos ativos, do seu dia-a-dia sócio-político-econômico. Mas o conceito de cidadania ativa ainda é incipiente no âmbito da comunidade surda. Neste aspecto, especificamente, há um processo de mudança em andamento... e para melhor.

É certo que o Bilinguismo democratizou os conceitos e os modelos de repasse e recepção das informações por parte do indivíduo surdo. Hoje, pela abordagem, pela filosofia, pelo método em vigor em alguns centros de referência e excelência

no ensino de surdos no Brasil, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, o surdo adquire naturalmente a Língua de Sinais, diz o que pensa em sua língua dominante sem ser admoestado por isso, como o foi em alguns momentos de sua milenar história e, na sequência, aprende a língua da sociedade ouvinte na modalidade escrita. Essa filosofia (como alguns dos surdos denominam o Bilinguismo), mesmo ainda precisando de ajustes que beneficiem uma educação verdadeiramente de surdos (ajustes que muitos surdos ainda não sabem que precisam), permitiu o surgimento, como nunca antes, de expoentes surdos em nosso País. São quatorze, atualmente, os surdos doutores no Brasil, segundo o estudo ora apresentado.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SURDA EM POUCAS LINHAS...

Ao iniciar a trajetória da educação surda ao longo da história, o autor do estudo se deparou com uma pergunta: “quem é esse indivíduo surdo que está sendo apresentado à sociedade ouvinte?”. A educação de surdos no mundo começou a ser delineada em terras do Velho Mundo, no século XVII. Foram cinco séculos para a redenção, no século XXI. Dos primeiros arremedos de língua de sinais ensinados pelo abade francês L`Epée aos embates entre as Escolas Francesa e Alemã aproximadamente cem anos se passaram. Mais cem anos de silêncio foram decretados pela Escola Alemã, vencedora do inesquecível e fatídico Congresso de Milão. Com um olhar aprofundado nas relações de poder, Alisedo (1994) “ilumina” o entendimento acerca da situação relatada.

“É muito complexo analisar o que aconteceu. Evidentemente, as explicações são muito mais sociológicas que educativas. Elas têm muito mais a ver com o problema do poder entre ouvintes e surdos, um problema de espaço entre eles – o problema da enorme maioria em relação à mini-minoria. As maiorias são autoritárias. A maioria optou pelo oralismo, que não foi o que propôs o abade L`Epée. O abade L`Epée encontrou o caminho da minoria, que não foi aceito pela maioria”.

O posicionamento dos participantes do II Congresso Internacional, inesquecivelmente reconhecido como o Congresso de Milão, de 1880, trouxe, pelas observações de Carrancho da Silva & Nembri (2010), a seguinte questão a clarear

“O II Congresso Internacional, [...], foi considerado um marco histórico para a corrente oralista. A organização do Congresso era majoritariamente oralista, seguidora da corrente alemã. A eficácia da oralidade foi apontada pela apresentação de surdos que falavam bem, e o uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista foi pregado em detrimento do uso de gestos e sinais, pois os mesmos desviavam o surdo da aprendizagem da língua oral”

Ainda com relação ao congresso milanês, Gomes, Maia-Vasconcelos & Tavares (2011) esclarecem que

“...o II Congresso Internacional teve uma repercussão gigantesca no tocante à educação de surdos do mundo inteiro. O evento, preparado por uma maioria oralista, tinha o objetivo de fortificar a oralidade, mantendo a tradição da educação oralista. Ao final do congresso, a decisão tomada foi que a linguagem gestual fosse banida da educação dos surdos e o oralismo foi o referencial assumido. Assim, as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas”.

A segunda metade do século XX trouxe o Bilinguismo para permitir a gênese de um futuro mais sorridente para o surdo. Foi, então, no início do século XXI que, no Brasil, os primeiros surdos doutores começaram a aparecer. Os primeiros já mencionados quatorze surdos doutores.

SURDOS DOUTORES. QUEM SÃO? ONDE ESTÃO?

O autor do estudo, a seguir, elaborará um pequeno perfil alusivo a cada um dos 11 (onze) surdos doutores que responderam aos e-mails enviados. Convém frisar, inclusive, que 2 (dois) surdos doutores responderam aos e-mails enfatizando a intenção de não participar do estudo em questão. Além disso, como os surdos doutores são poucos em quantitativo, mas muito conhecidos pela comunidade surda, há como tecer comentários acerca dos dois surdos que não responderam ao e-mail do pesquisador, mesmo após reiterados pedidos; eles, apesar da ausência neste estudo, são reconhecidos e valorizados pelo autor desta pesquisa; os mesmos são da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; são Professores e atuam na área de “Estudos Surdos” e são responsáveis pela seleção de mestrandos e doutorandos surdos da referida Universidade. Um deles, do sexo feminino, é, hoje, considerado um dos principais nomes acadêmicos da cultura surda brasileira, juntamente com o Doutor 1 (que também terá um perfil resumido, muito embora tenha manifestado o desejo de não participar da pesquisa) e com o Doutor 5.

Os perfis resumidos do Doutor 1 e do Doutor 2 encontram-se expostos no quadro abaixo, juntamente com os demais 9 (nove) perfis de doutores surdos que responderam aos e-mails do pesquisador.

Doutor 1	Sexo feminino; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; foi a primeira surda a doutorar-se no Brasil e é a primeira a fazer pós-doutorado. É orientadora dos Mestrandos e Doutorandos Surdos da UFSC. Considerada um dos principais nomes acadêmicos da cultura surda brasileira. NÃO QUIS PARTICIPAR DA PESQUISA.
Doutor 2	Sexo feminino; Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Tem experiência nos temas: Língua de Sinais, Cultura Surda, Educação de Surdos e Identidade Surda. NÃO QUIS PARTICIPAR DA PESQUISA.

Doutor 3	Sexo feminino; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora de Educação Bilíngue para Surdos, do INES. Professora-Colaboradora de Estudos da Tradução na UFSC e na Universidade Federal Fluminense – UFF. Foi Presidente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Tem entre 56 – 60 anos, considera-se bilíngue (mas enfatiza “menos a língua oral; sou mais da escrita”). Sua surdez é congênita. Solteira. Pais e irmãos ouvintes.
Doutor 4	Sexo feminino; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR; Mestre em Educação Artística pela UFRGS. Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Tem entre 46 – 50 anos, considera-se bilíngue. Sua surdez é adquirida. Divorciada. Pais e irmãos ouvintes.
Doutor 5	Sexo feminino; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Professora de LETRAS/LIBRAS da UFSC. Foi Presidente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Tem entre 51 – 55 anos, considera-se bilíngue. Sua surdez é adquirida. Solteira. Pais e irmãos ouvintes. Considerada um dos principais nomes acadêmicos da cultura surda brasileira.
Doutor 6	Sexo masculino; Doutor em Linguística pela UFSC. Professor de ensino de LIBRAS como L2 e LETRAS/LIBRAS da UFSC. Coordenador de Ensino de LIBRAS na UFSC. Tem entre 36 – 40 anos, considera-se bilíngue. Sua surdez é congênita. Casado. Pais e irmãos ouvintes.
Doutor 7	Sexo feminino; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestre em Educação pela UFSC. Professor da UFU na área de Educação Especial e LIBRAS. Temas: Língua de Sinais, Educação de Surdos, Cultura, Política dos Professores Surdos, Pedagogia Bilíngue e Metodologia de Ensino de Língua de Sinais Brasileira para Surdos e Ouvintes. Tem entre 36 – 40 anos, considera-se bilíngue. Sua surdez é congênita. Divorciada. Pais e irmãos ouvintes.
Doutor 8	Sexo masculino; Doutor em Educação pela UFSC. Professor da UFSC. Chefe do Departamento de Artes e LIBRAS da UFSC. Temas: Políticas Inclusivas e Surdez e Língua de Sinais. Tem entre 41 – 45 anos, considera-se bilíngue. Sua surdez é adquirida. Divorciado. Pais e irmãos ouvintes.
Doutor 9	Sexo masculino; Doutor em Linguística Aplicada pela UFRGS. Mestre em Educação pela UFRGS. Professor de LETRAS/LIBRAS da UFSC. Temas: Educação de Surdos, LIBRAS para alunos ouvintes, com ênfase em Educação e Linguística, com atuação em tradução, educação e bilinguismo. Tem entre 41 – 45 anos, considera-se bilíngue. Sua surdez é congênita. Solteiro. Pais e irmãos ouvintes.
Doutor 10	Sexo feminino; Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Mestre em Educação pela UFSC. Professora do Departamento de Psicologia da UFSCar. Coordenadora do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa. Tem entre 31 – 35 anos, considera-se bilíngue. Sua surdez é congênita. Casada. Pais e irmãos ouvintes.
Doutor 11	Sexo feminino; Doutora em Educação pela UFSC. Professora do INES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Bilíngue. Temas: Políticas Linguísticas e Educacionais de Surdos, Estudos Surdos, Surdez, Língua de Sinais e Cultura Surda. Tem entre 41 – 45 anos, considera-se bilíngue. Sua surdez é adquirida. Casada. Pais e irmãos ouvintes.

Fonte: O autor da pesquisa.

O pesquisador constata, à luz da lista apresentada, que todos os doutores, com uma única exceção, tiveram sua formação “stricto sensu” – mestrado ou doutorado – na UFRGS ou na UFSC; no caso, a maioria é egressa da UFSC. Como pode ser verificado, o Doutor 7 e o Doutor 10, da UFU e da UFSCar, respectivamente, concluíram seu Mestrado em Educação, pela UFSC. Essa condição – todos ligados às Universidades do Sul – pode, na opinião do pesquisador, revelar a estreita

relação entre a “existência dos doutores” e as linhas de pesquisa sobre estudos surdos, estudos da tradução, linguística, língua de sinais e cultura surda, educação especial e bilíngue, políticas inclusivas e surdez etc; tais linhas estão disponíveis nas Universidades Federais do Sul.

A única exceção às Universidades do Sul é o autor da pesquisa, um egresso da UFRJ, mais especificamente do Departamento de História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia – HCTE.

Convém frisar que o autor deste estudo é o primeiro surdo profundo de nascença, no Brasil, a defender uma tese em sua L2.

O QUE SE PODE CONSTATAR...

O que se observa, à luz do contato mais estreito, é que há um certo isolamento entre os surdos doutores; quando estão em uma mesma esfera educacional, tal isolamento parece diminuir, mas ainda assim é observado. À exceção de eventos, em que há a possibilidade de um encontro, por ocasião de Congressos, Seminários etc., surdos doutores – os pouquíssimos do Brasil – não interagem como precisam interagir. As Universidades do Sul, especificamente em Programas “*Stricto Sensu*” que recebem surdos, parecem envidar os necessários esforços para que, no seu âmbito de atuação, tal isolamento não aconteça. Mas acontece. Este autor nunca foi convidado para evento algum no Sul do País.

Por outro lado, há um velho e conhecido obstáculo. A lógica da L1 dos surdos não corresponde à lógica de sua L2. Deste modo, o convívio dos surdos doutores com os seus congêneres ouvintes, é deveras prejudicado. A “assertividade” surda não facilita a interação; já pelo lado ouvinte, seu desconhecimento acerca da cultura surda não amplia as condições de um contato mais efetivo e consonante com as necessidades das duas culturas (o autor afirma que, neste processo, a necessidade surda é infinitamente maior). Como a preocupação ouvinte é mínima – a hegemonia, enquanto sociedade, permite tal postura – redobra-se a necessidade de surdos doutores em aproximar-se. A preocupação, neste sentido, parece também não existir por parte dos surdos doutores pesquisados; e o afastamento – surdo e ouvinte – continua sendo o que sempre foi. Nefasto para os surdos.

Nesse processo de pouca interação, onde os surdos doutores são os mais prejudicados, há uma “clareira” a se abrir; pode-se buscar a conscientização e o engajamento dos poucos surdos doutores, no sentido de buscar uma aproximação com congêneres ouvintes que torne pródiga em resultados a lógica que une sociedades-irmãs... sociedades portadoras das línguas oficiais de um país.

Este pesquisador, por exemplo, estará sempre na busca por essa aproximação

que, por séculos, foi impensável... foi considerada impossível. Está mais do que na hora de o impossível dar lugar a um cenário de coexistência pacífica e promissora. Certamente há muito para ser feito ainda. Novos planos são necessários, bem como falhas existem para serem corrigidas durante o percurso de progresso da comunidade surda. A consciência de que as mudanças já estão ocorrendo quando os “ventos de liberdade” já demonstram que a valorização dos talentos do surdo estará em mentes que saberão exercer, condignamente, suas funções educativas e, mais do que isso, saberão exercer o compromisso com a formação de cidadãos ativos e co-responsáveis pelo futuro da Sociedade.

UMA OBSERVAÇÃO

Completei a vivência e a experiência de cinco décadas de surdez. Posso constatar, tenho ciência disso, que a convivência com o “silêncio barulhento” que nunca se acaba, como diria Helen Keller, é o “*pior dos infortúnios*”. Mas, por experiência própria, afirmo que a nossa alma “grita” e, assim, “essa voz” costuma ser “ouvida”. E é sempre nesse momento que há a lembrança de que é necessário ter uma imensa vontade de aprender... e da forma que é possível. O sol sempre brilhou para todos. Sem exceção.

REFERÊNCIAS

ALISEDO, G. **Linguística e bilinguismo: sociolinguística da surdez e bilinguismo**. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos: INES*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 9-18, jun. 1994.

CARRANCHO DA SILVA, A.; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o Silêncio: Surdez, Linguagem e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 4ª ed. 2018.

GOMES, Dannytza Serra; MAIA-VASCONCELOS, Sandra; TAVARES, Maria Leidiane. **Educação Inclusiva: A presença do sujeito surdo nesse cenário**. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos: INES*, Rio de Janeiro, Nº 35, p. 8, jan-jun. 2011.

INES. **150 anos de história**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/Paginas/historico.asp>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

_____. **Atas: Congresso de Milão – 1880**. Rio de Janeiro. Série Histórica. 2011.

KUBRUSLY, Ricardo S.; CARRANCHO DA SILVA, Angela; NEMBRI, Armando Guimarães. **O autoengajamento do novo educador: uma atitude consciente de transcendência dos modelos excludentes**. Trabalho apresentado no Scientiarum Historia V. Rio de Janeiro, RJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. 2012.

A ARTE MOVIMENTO: CONSTRUÇÕES DE OFICINAS/ VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Data de aceite: 04/12/2018

Edisio Pereira da Silva Luz Júnior

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(UESB)

Vitória da Conquista – Bahia

Joyce Fernandes Prates

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(UESB)

Vitória da Conquista – Bahia

Carmem Virgínia Moraes da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(UESB)

Vitória da Conquista – Bahia

RESUMO: Esta presente construção objetiva apresentar dados oriundos de uma prática de intervenção no campo da Psicologia Escolar/Educacional, percebendo-a como múltipla e capaz de diversos focos de atuação nos contextos educacionais. A proposta orientadora desta prática foi produzida com o intuito de atender demandas apresentadas por uma instituição privada da rede de Educação Fundamental de Vitória da Conquista ao Núcleo de Práticas Psicológicas – NUPPSI do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e após encontros com a equipe de profissionais da escola. Essa proposta

se configura nas modalidades de oficinas/vivências com alunos, possuindo uma temática ampla, de modo a possibilitar expressões em arte e em fala. As concepções que nortearam a prática estão calcadas na perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev S. Vigotski, considerando o homem, dialogicamente agindo em seu meio. Sendo assim, o levantamento das queixas e demandas deu-se por encontros com coordenação, grupos de professores e direção da instituição, de modo a traçar alternativas de intervenção, considerando todos os atores do processo educativo. Para além dos encontros de construção de dados e demandas, as oficinas/vivências foram delimitadas em 4 encontros iniciais com alunos, um com mães/pais/responsáveis e a devolutiva à instituição. Os resultados apontam o quanto a arte e a criação de ambientes outros permitem novas formas de expressão dos sujeitos, apresentando os diversos contextos dos quais fazem parte, bem como, o quanto a consideração de alunos, pais e mães, professores e funcionários no processo educativo auxilia e traz novas formas de trabalhar e significar.

PALAVRAS-CHAVE: Oficinas/Vivências; Teoria Sócio-Histórica; Psicologia Escolar/Educacional.

THE MOVIMENT-ARTE: DEVELOPMENT OF WORKSHOPS/EXPERIENCES AT SCHOOL

ABSTRACT: The current work has the aim to present data from an intervention in the field of Educational Psychology seen as a multiple practice and capable of many focuses of action in educational contexts. The guideline of this proposition was produced with the goal to attend demands presented by a private elementary institution from Vitória da Conquista to the Núcleo de Práticas Psicológicas-NUPPSI from the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB and after meetings with the school's professional team. This proposition is unfolded through the manner of workshops/experiences with the students and it has an open theme in a way that enables expression through the form of art and speech. The conceptions that lead the practice find its source in the perspective of Lev S. Vygotsky's Sociohistorical Theory which considers the man as a dialogical actor on its environment. Thus, the collection of complaints and demands emerged from meetings with the school support staff, teachers and the principal of the institution in the hope of encountering ways of intervening, considering all the participants in the educational process. In addition to these encounters, which targeted the data and demand development, the workshops/experiences were defined in 4 initial encounters with the students, one with the parents/guardians and the feedback to the institution. The results support how much art itself and the creation of different settings allow new ways of expression and the depiction of the various contexts that the individuals belong to as well as the importance of taking into account the student, their parents and teachers and the school staff in the educational process permitting the emergence of new ways to work and signify.

KEYWORDS: Workshops/Experiences; Sociohistorical Theory; School/Educational Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Os ideais sobre a Psicologia Escolar/Educacional podem, ainda hoje, estar relacionados apenas com um modelo de Psicologia Clássica, perspectivas lineares de causalidade. Ainda servem à ideia de profissional trabalhando no esquema aluno-problema (ANDRADA, 2005), no entanto, inúmeras reformulações desses paradigmas estão sendo realizadas, conferindo vários outros focos de atuação da(o) psicóloga(o) escolar/educacional. Uma dessas rupturas com esses paradigmas está na consideração do modelo de causalidade circular, o qual, conforme Andrada (2005) constitui o pensamento sistêmico baseado na reflexão contextual e nos princípios de totalidade, integridade dos sistemas e circularidade, sendo que ambos comungam na relação contextualizada do sujeito. Ao compreender a prática da(o) psicóloga(o) no âmbito educacional com todos os atores do processo ensino-aprendizagem, tais

como alunos, mães, pais e escola, as ações, desta forma, precisam atender a todo o contexto, ou seja, considerando o aluno e sua expressão em opiniões, ouvindo os professores e a família e trabalhando de forma a não limitar o aluno ao problema e a estigmatização, concebendo outras possibilidades de repensar as práticas de todos os envolvidos (ANDRADA, 2005). É neste sentido que esta produção colaborativa aqui apresentada se constrói, como uma investigação interventiva direta levando em conta os participantes do contexto educativo de uma escola da rede privada de Vitória da Conquista- BA, ao observar as demandas e construir maneiras de repensar aspectos do processo.

Nessa ótica, por conseguinte, ensino-aprendizagem deve ser considerado pela(o) profissional psicóloga(o) de maneira psicopedagógica e em conjunto com os membros que constituem a escola. Práticas que considerem o desenvolvimento humano em sua relação direta com as relações interpessoais e na compreensão do outro-meio, pessoa, natureza, sociedade, história, englobando, portanto, a família como também responsável no processo ensino-aprendizagem.

Andrada (2005) apresenta 4 tipos possíveis de focos de intervenção da(o) psicóloga(o) educacional baseados na psicologia científica: o primeiro foco é baseado no modelo científico e conhecimento epistemológico do desenvolvimento e aprendizagem, e conteúdos afins desses segmentos. A atuação do profissional na construção do projeto político pedagógico e outras decisões importantes são essenciais; o segundo foco de atuação é relacionado com o comprometimento com educadores e família no processo ensino-aprendizagem, dessa forma, os pais atuam como corresponsáveis no processo, e o profissional precisa colaborar e intervir, assumindo ainda mais a noção do trabalho grupal e colaborativo; como terceiro foco, apoiado na concepção de complexidade do processo de ensino, e dessa forma, vincula as áreas do conhecimento para englobar maiores concepções do indivíduo. A Psicologia caminha junta com medicina e a educação para que se possa chegar a formas novas de olhar e compreender aspectos; o quarto foco apresentado pela autora compreende o sistema de interações sociais dentro e fora da escola, assim, a família, escola e outros atores são entendidos como agentes/atores.

Em qualquer um dos focos apresentado pela autora, é justamente a nova relação de resignificação que a Psicologia vem assumindo que os conecta. Ao considerar a totalidade indivíduo e o social, como também as ações colaborativas com as áreas do conhecimento, sem que uma determine aspectos – como nos modelos biológicos; a família e a escola como agentes e o sujeito como um ser não determinado, mas que precisa ser entendido nas várias esferas, sempre levando em consideração o meio. É deste modo que a Psicologia Escolar/Educacional e a(o) psicóloga(o) escolar/educacional tem possibilidade de repensar e assumir uma

nova postura para a educação, de maneira crítica para o desenvolvimento do sujeito.

Além da relação efetiva da Psicologia com a Educação, aqui se aproxima uma terceira posição, compreendida pela arte, como forma de alcançar pontos e práticas defendidos pelos novos paradigmas da Psicologia Educacional. É pela concepção de homem em sua singularidade e indissociável de seus contextos de subjetivação que a arte contribui para que, pela expressão, as singularidades sejam vistas. Em uma relação entre emoção e arte Vigotski (1925/1999 apud SOUZA, 2018) concebe que a arte se apoia na vida para conteúdo, mas produz ao passar pela apreciação questões a mais, fazendo ter contato e sentimento que pertencem a realidade, vividos a partir dos sentimentos individuais. Conferindo, segundo o autor, o caráter dialético da arte expressa e nos sentimentos advindos dessa contemplação, acarretando em uma resultante, sendo assim, a missão da arte alcançada. Sendo esse caminho, consoante com Vigotski (2001, apud CAMARGO e BULGACOV, 2008) como “percepção estética”, como sendo essa vivência ativa de significação da obra, por exemplo. Levando em conta esses debates da perspectiva sócio-histórica sobre a arte e seu caráter é que se pode conceber outras noções aliadas à estética e expressão, de acordo com Camargo e Bulgacov (2008, p.469):

Entendemos que, por meio da aproximação com as artes, a estética pode vir a ser um instrumento para a educação do sensível, levando-nos a descobrir formas até então inusitadas de perceber o mundo. Por meio da experiência estética o homem desenvolve a capacidade sensível, a percepção, e constrói um olhar que o incentiva a perceber a realidade de diversos ângulos, sob diversos aspectos.

Sendo assim, trabalhar de maneira a movimentar o sujeito a perceber sua realidade de outros ângulos, de forma sensível, é um dos ganhos advindos da aproximação que se faz da Psicologia, Educação à Arte e que dessa relação emerge o plano de expressão e sensação, o qual comunga acerca da subjetividade e singularidade aqui apresentadas. Trabalhando no plano das emoções, cabe ressaltar o quanto esse posicionamento e prática serve de canal para a expressão e atrelado com um dos objetivos principais da Psicologia Escolar/Educacional. Rimé (1993, apud CAMARGO e BULGACOV, 2008) produz a respeito do ato de partilhar suas emoções e experiências pelo homem, compreendendo a expressão em frases e obras, como pintura e música, como desdobramentos dessas emoções.

A arte utilizada para essas questões explanadas aqui não serve à apenas um entretenimento, mas se apresenta objetivando o próprio fazer, possibilitando assim a expressão e, por esta, a construção do próprio sujeito, ocorrendo a transformação do produto e produtor (CAMARGO e BULGAVOC, 2008), considerando que “O fazer-arte é um fazer pensante” (IDEM, p.473). Nesse movimento na arte de fazer emergir emoções e expressões e na participação ativa do sujeito, é consoante a Camargo e Bulgavoc (2008) aplicar o respeito às diferenças de cada um, tomando

a posição de ressaltar as singularidades. E segundo as autoras, este fazer-junto coloca o sujeito em livre criatividade e sensibilidade nas interações. Importante ressaltar um aspecto, sobre a fotografia compondo o meio dessas vivências, sendo assim

Na pesquisa e no ensino, é interessante observar que a fotografia se constitui como dinâmica de intervenção, incluindo tanto o gesto daquele que fotografa quanto o olhar de quem lê a foto, tendo em vista que ambos remetem a operações criadoras de pensamento. (SOUZA, 2006 apud LODETTI, et al., 2017)

Destarte, a fotografia apresenta algumas contribuições importantes com relação estética, conforme Lodetti (2017, p.596) e colaboradores chamando atenção “[...]para a qualidade dos encontros com o outro, marcado por um posicionamento afetivo, cognitivo e sensível”. Nesse sentido, segundo a autora a fotografia pode ser empreendida como forma de alcançar as expressões verbais dos sujeitos, assim como funcionar como uma forma de *feedback* aos sujeitos participantes, facilitando reflexões, bem como, ressignificações no que diz respeito ao perceber o mundo e a si mesmo.

2 | METODOLOGIA

O percurso metodológico para início dessa intervenção se deu por algumas fases, considerando diversos atores do processo ensino-aprendizagem. Assim, os dois primeiros contatos se deram com a coordenação e corpo docente da escola, respectivamente, para o levantamento de demandas acerca das principais necessidades, pretensões e expectativas dedicadas à Psicologia na instituição, para o trabalho com os alunos, mães/pais/responsáveis e para o próprio grupo de professores. Acerca da primeira reunião/entrevista semiestruturada com a coordenação, os objetivos gerais se compunham em entender a dinâmica de funcionamento da instituição, quantidade de alunos, suporte material/físico, turno de funcionamento, possibilidades outras para o processo ser realizado e quais os espaços físicos recomendados para os trabalhos.

Delimitando as questões advindas dessa entrevista foi possível traçar aspectos particulares que corroboraram para o começo da construção das propostas de intervenção nos três âmbitos. Assim, para a segunda entrevista semiestruturada, a coordenação agendou um horário durante a semana da jornada pedagógica, para que os professores pudessem expressar as queixas e demandas com relação à Psicologia. Após esses momentos, a proposta pode ser construída de forma mais clara e melhor delimitada, considerando, agora, as necessidades do corpo de professores que compõe a Educação Fundamental II, escolhida pela coordenação como o foco da atuação.

O terceiro momento se configurou como dois contatos, ainda com a coordenação, por conta da substituição da coordenadora pedagógica da escola para uma nova apresentação do planejamento de atividades, levando em conta as possibilidades e limites. Neste momento foram apresentadas quatro oficinas/vivências, tendo a arte como meio de expressão, com os alunos; um momento para roda de conversa sobre saúde mental, estigmas e preconceitos sobre a Psicologia com mães/pais/responsáveis, bem como a divulgação dos serviços de Psicologia da cidade de Vitória da Conquista, como o Núcleo de Práticas Psicológicas (NUPPSI-UESB); o terceiro momento de devolutiva, se construiu pela necessidade da Escola de conhecer mais acerca do fazer da(o) psicóloga(o), visto que não há profissional da Psicologia na instituição e esta intervenção é a primeira realizada por estagiários de Psicologia. Neste mesmo momento fora realizado o contato com uma das salas da Educação Fundamental II, constituindo o principal grupo participante. A turma tirou as dúvidas sobre as oficinas que seriam realizadas como valor (nota), duração, objetivos e outras.

As oficinas foram divididas em quatro eixos principais, com temáticas abertas, como solicitado pela instituição, sendo elas: O Eu e o grupo: apresentações de mim para o meio; Escultura e argila: corpo, respeito e individualidade; Mosaico de Papel: diferenças e semelhanças e *Sentinema* (cinema e sentimentos). Essas oficinas iniciais se organizam de forma que os assuntos que emergiram da relação com os sujeitos, pudessem ser expostos e discutidos pelos grupos. As oficinas, então, possuem um eixo central de conteúdos, mas não são limitadas por um cronograma rígido de atividades, sendo que durante as mesmas a fotografia e outras produções estão presentes, como forma de gerar mais debates e reflexões. Os objetivos do emprego da fotografia são para a culminância do projeto de oficinas, como forma de considerações finais sobre a participação de cada sujeito.

Em se tratando de uma divulgação dos serviços escola de Psicologia na cidade, esclarecimento de questões e dúvidas, almejando um novo olhar para a Psicologia, o momento posterior foi a distribuição e esclarecimentos de números e endereços dos serviços. Após isso, o terceiro momento compreendido como a devolutiva para a Escola, uma reunião com o quadro de professores e coordenadores para que as atividades realizadas sejam expostas e explanar acerca das oficinas e assuntos discutidos, esclarecendo o amplo papel com as novas concepções da prática da(o) profissional de Psicologia. O grupo principal de participantes da intervenção compreende 29 alunos, entre 10 a 12 anos, do 6º e 7º ano da Educação Fundamental II; as atividades foram concentradas no período da tarde, turno oposto às aulas e outras atividades escolares, com livre adesão. Para os alunos que desejassem participar foi pedido apenas o preenchimento pelos pais de duas autorizações (participação e de registros fotográficos). No primeiro encontro com os alunos reuniu-

se os 29 estudantes, posteriormente divididos em dois grupos aleatoriamente para facilitar o trabalho das oficinas, tendo então dois dias por semana para execução de cada grupo para a mesma oficina. Diante de algumas peculiaridades e demandas dos grupos, o número de oficinas precisou ser alterado, a fim de dar conta de mais especificidades do grupo. Sendo assim, o cronograma de atividades desenvolvidas e planejadas, excluindo-se as entrevistas iniciais pode ser apreciada no Quadro 1:

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
O Eu e o grupo	Oficina com dinâmicas de grupo, com temas de respeito, inclusão e colaboração.
Escultura e argila: corpo, respeito e individualidade	Oficina sobre individualidade e singularidade através das impressões digitais em argila.
Sentinema I	Exibição do primeiro filme para conversa sobre a 1º semana de prova do 6º ano.
Mosaico de Papel: diferenças e semelhanças	Recortes e revistas para produção de mosaicos por grupos menores e a união posterior. Reflexões sobre diferença e respeito.
Sentinema II	Exibição de 5 curtas: Comentários sobre sentimentos e forma com que agimos e demonstramos + Encontro coletivo para exibição das fotografias e produções
Culminância	Espaço para esporte (à pedidos dos participantes).
Divulgação dos serviços de Psicologia (gratuitos e de baixo custo financeiro em VCA)	Divulgação dos serviços escola e CAPS na cidade de Vitória da Conquista, feedbacks dos pais de alunos que participaram das oficinas, esclarecimento de outras dúvidas sobre a temática.
Reunião para devolutiva à escola	Apresentação das fotografias e produções e conversa sobre o papel da (o) psicóloga (o) escolar/educacional.

QUADRO 1: Cronograma de atividades na instituição realizadas.

3 | DISCUTINDO OS RESULTADOS

As discussões realizadas aqui são frutos das investigações pelas entrevistas, do conjunto de oficinas realizadas, dos registros fotográficos e das anotações que orientaram a síntese das falas e posicionamentos que se fizeram presentes. A primeira oficina realizada contou com a participação de uma maioria da turma do 6º ano e alguns alunos do 7º ano, somando 28 sujeitos. Com temática: O Eu e o grupo, apresentações de mim para o meio, essa oficina tinha objetivos de entender a dinâmica de funcionamento do grupo, como agiam diante de regras, ouvir e falar, para que traçando esse perfil, as outras dinâmicas pudessem ser adaptadas para melhor desempenho. As dinâmicas de grupo utilizadas foram coelho-toca-terremoto

na qual, seguindo os comandos dos estagiários, os trios deveriam se reorganizar o mais rápido possível.

A dinâmica seguinte foi família dos pássaros, na qual os participantes divididos em dois grupos menores aderiram a um nome e a uma forma de andar e, ao comando ser dado, voltar aos seus ninhos definidos. Essas dinâmicas foram empregadas com a finalidade de suscitar discussões sobre como os ‘grupinhos’ de amigos funcionam, protegem e excluem ou não os outros que não fazem parte, se houve empenho em incluir os mais tímidos, quais os sentimentos envolvidos quando faz parte de um grupo e se há a competição quando existe outro grupo e outras questões; para isso foi feita uma roda de conversa para que todos pudessem expressar suas reações participando das dinâmicas. Foram relatadas pelos participantes, na roda de conversa, as histórias sobre o grupo de amigos que se protegiam nas dinâmicas, que se repetiam, segundo eles nos contextos da sala, com primos e em outros espaços.

Além disso, para se conhecer mais do gosto dos sujeitos uma produção escrita foi realizada a pedido dos estagiários. Os alunos escreveram e/ou desenharam suas sugestões para as próximas oficinas, que orientaram a construção da culminância apresentada na metodologia. Abaixo seguem os registros fotográficos desse primeiro encontro com o grupo.



Foto 1: Dinâmica casa dos pássaros.

A segunda oficina foi realizada dividindo o grupo inicial em dois e teve como temática central Escultura e Argila: corpo, respeito e individualidade, trabalhando com a discussão das duas dinâmicas realizadas na primeira oficina para que algumas questões fossem melhor abordadas, visto que o grande número de sujeitos impossibilitou adentrar em algumas falas. Uma outra atividade fora a das 3 características no papel, na qual cada um dos participantes, sem se identificar, colocou 3 aspectos (qualidades, defeitos, coisas que gosta e outras) e depois, embaralhados os papeis, todos deveriam descobrir de quem se tratava, almejando trabalhar em características que as vezes não são vistas no dia a dia e para que os

estagiários pudessem conhecer alguns recortes dos mesmos.

Sendo assim, quando questionados sobre os significados de ‘panelinha’ e o que isso representa, os grupos falavam sobre suas ações e comportamentos de proteção e parceria dos amigos, sem a atenção para as pessoas de fora desse círculo. Explicando uma brincadeira chamada sumário, na qual os participantes levam um tapa no braço por não realizarem algo e como que as punições são minimizadas quando se trata de amigos mais próximos. Essas reflexões também trazem as vivências em sala dos sujeitos, nas realizações de trabalhos em grupo, na constituição de grupos para educação física, como futebol, e de modo geral acerca da inclusão de outras pessoas.

Nesse mesmo encontro, para os dois grupos alguns temas foram abordados e outros não, visto que os grupos traziam aspectos distintos. Durante o primeiro grupo, além da matriz de temas guiados pelos estagiários, o preconceito foi suscitado em uma fala “isso é preconceito”; baseando-se nisso, perguntas sobre quais situações são consideradas preconceito, alguns atrelaram com a discriminação, outros falaram sobre o sentimento de “inferioridade” e “bullying”. No primeiro grupo um dos participantes, em tom de brincadeira, falou sobre em uma cadeira estar escrito a palavra suicídio, pode-se conversar sobre as ideias que se tinham com relação ao suicídio, posições que figuravam entre ‘idiotice’, outras que contrariavam e assumiam a fala “Acontece por causa de problemas pessoais”, e em alguns relacionando com a depressão.

Outro tema abordado foi machismo, as falas orientadas sobre essa temática foram de “superioridade de alguém”. Segue os registros dessa vivência, nos quais os sujeitos realizaram a impressão digital na argila, para serem discutidas as questões de individualidade no coletivo.



Foto 2: “Impressão Digital” - Oficina corpo, respeito e individualidade.

A terceira oficina, Sentinela I foi construída por uma demanda que foi

apresentada no decorrer do processo, o dia escolhido para a exibição foi o da última prova da unidade. Sendo assim, almejou-se a conversa nessa perspectiva. Considerando que seria a primeira semana de provas no Ensino Fundamental II para a maioria dos alunos, as diferenças poderiam ter gerado estresse e inquietações e com duplo objetivo, de propiciar um momento de lazer e também de verbalizações sobre o processo de ensino para eles, seus interesses presentes e futuros (nas profissões que almejam) e a maneira como enxergam o mesmo. A partir dessa, os relatos constroem a visão geral das matérias preferidas (Matemática e História) pelo contato diferenciado e criativo que os professores trazem, com atividades lúdicas e outras propostas. O estudo foi relatado como algo tedioso, no entanto ao serem discutidas formas de levar os interesses dos mesmos, como as duas matérias citadas, exemplos como estudar história e maquiagem, falando sobre o Egito ou usar a matemática e falar sobre os jogos interativos e *onlines* despertaram o interesse de todos. Como resultado geral, um dos pontos positivos da semana foi sobre a liberação mais cedo, assim é possível acessar as ideias e representações do processo educativo desses sujeitos.



Foto 3: Sentinema I

A oficina número quatro foi intitulada de Mosaicos de Papel: semelhanças e diferenças. Nesta os materiais utilizados foram um curta metragem e fotografias de diferentes culturas, exibindo rituais, hábitos, crenças sobre a humanidade ao redor do mundo, como a religião da Índia, a tradição das flores das cerejeiras, costumes do continente africano, lavagem da escadaria do Senhor do Bonfim e outras. Após essa exibição dialogada, de modo que os participantes tentaram acertar de que se tratava as fotos, através dos diálogos, fez-se possível a aproximação com as visões de mundo dos sujeitos, ilustrando alguns preconceitos e dando margem a novas considerações, como por exemplo sobre “macumba” e outras relações. As mudanças e surpresas nessa oficina vieram à medida que foram sendo apresentadas as fotos, incluindo algumas imagens das oficinas. A diferença, o desconhecido e

os preconceitos foram palavras chave nas discussões e utilizadas como mote às discussões sobre os temas apresentados e transplantados para a realidade da sala de aula, escola, casa, família, explorando o conceito de respeito ao próximo e a si mesmo.

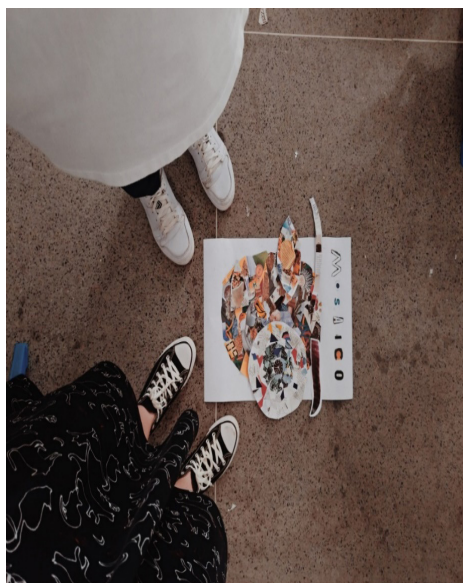


Foto 4: Mosaico feito pelos alunos

Sentinema II foi a segunda edição da oficina, por perceber que as atividades diversas e de curta duração funcionavam melhor, o longa metragem foi substituído por 5 curtas, que retratavam temas diversos, sobre sentimentos, relação em grupos e outros temas que foram discutidos. As verbalizações alcançadas e a preferência por um ou outro curta específico forneceu base para que os diálogos sobre sentimentos, demonstração e outros aspectos da convivência pudessem emergir. Aproveitou-se o momento para o feedback com as fotos do processo e produções, o que gerou aspectos positivos das práticas realizadas e o fascínio por ver as fotos. Esse momento foi visto como extremamente importante, por possibilitar um retorno dos participantes e uma devolutiva através de um apanhado das realizações. A culminância programada como 6º atividade de retorno foi construída pela demanda de esportes, sendo assim, futebol, baleado e basquete foram realizados na quadra da instituição.



Foto 5: Encerramento com futebol, baleado e basquete.

A sétima atividade foi a divulgação dos serviços de Psicologia gratuitos ou de baixo custo financeiro na cidade de Vitória da Conquista, sendo os núcleos de serviço escola e os CAPS (Centros de Atenção Psicossocial). Aproveitando a data marcada para a entrega de resultados da escola, foi confeccionada uma cartilha com os números para contato, endereços e informações básicas para os serviços e suas especificidades. O responsável pegava o boletim e passava pelos estagiários que explicavam o funcionamento dos serviços e dúvidas mais gerais. Cabe ressaltar que essa atividade foi realizada com toda a escola e não só destinada aos responsáveis pelos sujeitos do 6º e 7º ano. Nesse momento também houveram *feedbacks* informais e não programados dos pais e mães sobre o funcionamento das oficinas e a satisfação dos alunos em participar.

4 | TERMINANDO SEM CONCLUIR

A presente proposta de intervenção se pauta nas discussões realizadas sobre a proximidade psicologia-educação e arte, bem como nas ações da(o) profissional da Psicologia Escolar/Educacional orientadas pelos novos paradigmas dessa atuação. Sendo assim, ao considerar e incluir essas práticas contextualizadas, com relação a todos os atores do processo ensino-aprendizagem, acabam por conduzir a uma posição crítica da Psicologia nos contextos educacionais, possibilitando, ainda, observar que ainda há desconhecimento a despeito dos papéis da Psicologia, limitando-a ao modelo Clássico de aluno-problema. A importância de compreender todos os atores do processo educativo descritos nesse, bem como considerar a escola e comunidade indissociável é um aspecto essencial na construção de novos lugares, paradigmas e práticas. Essa concepção vem sendo reformulada através de práticas diversas que apresentem outras maneiras e focos, o que em específico nessa intervenção está sendo desenvolvida. Versar sobre as singularidades de cada sujeito, levando em consideração os diferentes modos e contextos de subjetivação

se apresenta como uma necessidade real atrelada a uma postura diferente da(o) profissional e da Psicologia.

Neste sentido, começa-se a entender a importância das práticas/ações realizadas de forma a proporcionar ambientes outros de fala, ressignificação e exposição de ideias e concepções sobre o mundo do sujeito. As oficinas, seguindo essa perspectiva, funcionam como estes ambientes e podem ser compreendidas como estas práticas apresentadas pelos novos paradigmas da Psicologia Escolar/Educacional. Isto posto, observando as reflexões trazidas para os momentos através das falas dos partícipes, os mesmos explicam e exemplificam os temas a partir de sua realidade, reforçando a indissociabilidade sujeito e contextos diversos de subjetivação.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, E. G. C. de. Focos de Intervenção em Psicologia Escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 163-165, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a19.pdf>

ANDRADA, E. G. C. de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, v. 18, n. 2, p. 196-199. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>

CAMARGO, D. BULGACOV, Y. L. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em Estudo**: Maringá, 2018. v. 13, n. 3, p 467-475.

LODETTI, M. B. et al. Psicologia social e CRAS: A experiência de uma oficina de fotografia como dispositivo ressignificador de sentimentos. **Psicologia em Revista**: Belo Horizonte, 2017. v. 23, n. 2, p. 589-608.

SOUZA, V. L. T. Psicologia da Arte: seção temática. **Estudos de Psicologia**: Campinas, 2018. 35(4), p. 333-338.

A TEORIA DA REPRODUÇÃO CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU APLICADA A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990

Data de aceite: 04/12/2018

Cláudia Regina Paese

Universidade Católica de Pelotas – Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos humanos

Doutoranda em Política Social pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Bolsista da *Capes/Prosup*. Mestre em Política Social pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Pedagoga.

Integrante do grupo de pesquisa POLITIZA da Unb e do grupo de pesquisa Políticas Sociais, Programas de Transferência de Renda, Gênero e Pobreza, da Universidade Católica de Pelotas. Pelotas – RS

RESUMO: Este artigo objetiva divulgar investigações historiográficas sobre a Educação, na perspectiva nacional, para tanto analisamos a teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu aplicado ao ensino brasileiro compreendendo seus primórdios até a década de 1990. Utilizamos, para tanto, como referência principal, o trabalho publicado em parceria com Jean-Claude Passeron “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, datada de 1978. Esta obra forneceu subsídios para esta discussão e análise, com o anseio de compreender as relações histórico-

sócio-políticas entre educação e sociedade. A metodologia utilizada para este trabalho combinou com abordagem histórica com teórica, a fim de desvendar o sentido teórico da sucessão de eventos históricos dentro da história da educação. Os principais resultados trouxeram à luz a conclusão de que a escola converge para uma distribuição desigual do conhecimento às diferentes classes sociais, reforçando nelas a reprodução cultural de forma histórica na educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Educação Brasileira; Educação e Sociedade; Reprodução Cultural; Teoria da Reprodução Cultural.

PIERRE BOURDIEU’S THEORY OF CULTURAL REPRODUCTION APPLIED TO THE HISTORY OF EDUCATION IN BRAZIL: THE PRIMORIES OF EDUCATION UNTIL THE 1990

ABSTRACT: This article aims to disclose historiographical investigations on Education, from a national perspective. To this end, we analyze Pierre Bourdieu’s theory of cultural reproduction applied to Brazilian education and its beginnings until the 1990s. We use

the published work as the main reference. in partnership with Jean-Claude Passeron “Reproduction: Elements for a Theory of the Education System,” dating from 1978. This work provided insights for this discussion and analysis, with a desire to understand the historical-socio-political relationship between education and society. The methodology used for this work combined historical and theoretical approach in order to unravel the theoretical sense of the succession of historical events within the history of education. The main results brought to light the conclusion that the school converges to an unequal distribution of knowledge to the different social classes, reinforcing in them the historical reproduction in Brazilian education.

KEYWORDS: History of Education; Brazilian education; Education and society; Cultural reproduction; Cultural Reproduction Theory.

1 | INTRODUÇÃO

Nosso trabalho está dividido em duas sessões: a primeira abordará a etimologia da palavra reprodução, além da teoria de outros pesquisadores e estudiosos da área, como Marx (1989), Althusser (1985), o próprio Bourdieu e Passeron (1978), Bowles e Gintis (1976), Baudelot e Establet (1971). A segunda sessão fará um breve relato da história da educação brasileira de 1500 até a década de 1990. O objetivo é identificar os sinais prematuros do envolvimento da educação com a teoria da reprodução cultural retratada por Bourdieu em suas análises, articulando e contemplando uma análise histórico-social e política da educação brasileira. Esta articulação pode convergir para uma distribuição desigual do conhecimento às diferentes classes sociais, reforçando nelas a reprodução cultural de forma histórica na educação brasileira.

2 | REPRODUÇÃO

2.1 Etimologia da palavra “Reprodução”

Vejamos o significado da palavra reprodução nos seguintes dicionários abaixo:

De re + produção. Ato ou efeito de reproduzir (se) [...] (AURÉLIO, 1986, p. 1490).

No vocabulário proposto originariamente por Marx (1867), um sistema está submetido a um processo de reprodução simples quando as “saídas” (output) do sistema: 1. São estáveis; 2. Não afectam as condições de funcionamento, mais precisamente a estrutura, ou seja, as características essenciais do sistema. (Disponível em: <http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1> Acesso em: 23 nov. 2016, p. 396).

Tratamos, a seguir, das várias abordagens teóricas sobre a reprodução, além

da que nos propomos em Bourdieu (1978). São autores como Marx (1989), Althusser (1985), Bowles e Gintis (1976), Baudelot e Establet (1971).

2.2 Marx e a reprodução

A educação pela escola tem um papel decisivo na reprodução dos indivíduos. Pela sua capacidade de moldagem das consciências, participa na formação e consolidação da ordem social vigente. Karl Marx (1989, p. 659) se refere a um modo de reprodução:

Qualquer que seja a forma social do processo de reprodução tem este de ser contínuo ou de percorrer, periódica e ininterruptamente, as mesmas fases. Uma sociedade não pode parar de consumir nem de reproduzir. Por isto, todo processo social de reprodução, encarado em suas conexões constantes e no fluxo contínuo de sua renovação, é ao mesmo tempo processo de reprodução.

Marx (1989) entende a reprodução como produto de uma dominação de classe. Segundo ele, as ideologias da legitimidade implicam que os dominados se reconheçam no papel de dominados.

2.3 Louis Althusser e a Reprodução

Althusser foi importante para que a teoria de Marx sobre a reprodução fosse mais aprofundada e divulgada nos meios acadêmicos. Althusser focou suas energias com relação ao tema sobre os países capitalistas, que estavam em desenvolvimento. Para Silva (1992, p. 32),

Em Althusser, temos um esquema bastante fiel a teorização da reprodução em Marx. Aqui, a reprodução das relações sociais de produção, centralizadas em seus elementos materiais, está no centro do processo. São as relações diferenciadas dos homens com seus meios de produção que constituem o objeto privilegiado do processo de reprodução.

Segundo Althusser (1985), a reprodução se dá no campo “das ideologias” dentro da escola e a serviço da classe dominante. Ainda para o autor, existem os chamados “aparelhos ideológicos”. Um exemplo é a disciplina “Moral e Cívica” (Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/302JulianaMirandaFilgueiras.pdf> Acesso em: 23 out. 2016), cuja obrigatoriedade foi estabelecida pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Outro exemplo: através da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, anexa ao Parecer nº. 853/71, o ensino de História foi suprimido para dar lugar aos “Estudos Sociais”. dada a cargo de professores “polivalentes” na 1ª a 4ª séries. (Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/estudos_sociais/leme.htm Acesso em: 23 out. 2016). Outro caso: “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB) foi uma disciplina que entrou no currículo escolar a partir da consolidação das diretrizes educacionais de 1961. (Disponível em <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH>.

2.4 Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e a Reprodução

Para Bourdieu e Passeron (1978), a escola é o veículo institucional para a reprodução dos valores culturais. Os autores entendem esta reprodução da cultura dominante como uma “violência simbólica”. Perceberam que a escola contribui de modo decisivo para a consolidação da ordem social vigente, através da ideologia repassada e na transmissão e inculcação diferenciada de valores, ideias, estilos de vida e de educação.

A escola organiza, seleciona e posiciona os indivíduos em papéis previamente determinados pela sociedade. Para Bourdieu e Passeron (1978), a divisão social está centralmente mediada por um processo de reprodução cultural. Essa reprodução se dá por intermédio de valores culturais que são transmitidos muito fortemente pela educação.

A escola não inculca valores e modos e pensamentos dominantes, mas se limita a usar um código de reprodução cultural onde as crianças e os jovens da classe dominante já foram iniciados no ambiente da família. Esta é importante, pois permite a continuação no jogo da cultura, de interesses e confirma a exclusão de uma determinada classe.

2.5 Samuel Bowles e Herbert Gintis e a Reprodução

No modelo de Samuel Bowles e de Herbert Gintis (1976), a raiz das desigualdades encontra-se na estrutura econômica capitalista e na estrutura reprodutivista educacional — “teoria da correspondência” — que contribuem para alimentar a estrutura capitalista, perpetuando o circuito da reprodução. Segundo os autores, há uma comunicação entre sociedade — modo de produção capitalista — e a escola, enfatizando o processo escolar ligado a características da produção econômica capitalista que transmitem a ideologia dominante.

Bowles (1976) destaca que a escola fornece uma força de trabalho disciplinada e habilitada, ao mesmo tempo em que fornece mecanismos de controle social para a estabilidade do sistema capitalista. Gintis (1976), ao destacar o vínculo existente entre escolaridade e salário, enfatiza a relevância da formação de atitudes requeridas pelo mercado de trabalho. (GINTS, 1971 apud FRIGOTTO, 1989, p. 47).

A escola, através de sua subjetividade, — linguagens, códigos culturais — estratifica o conhecimento, reproduzindo diferentes grupos sociais. Para Bowles e Gintis (1976), a escola ensina de maneira crucial e mais eficaz através da vivência de suas relações sociais hierarquizadas e não através de seus conteúdos explícitos.

Em Bowles e Gintis é central a contradição entre as necessidades de legitimação e as necessidades de acumulação no capitalismo, processo no qual a escola

está centrada. A escola como agente de educação é elemento decisivo para a manutenção ou transformação da divisão do trabalho. A literatura marxista ignora o papel da instituição educacional. (SILVA, 1992, p. 67).

Para os autores há uma reprodução das relações hierárquicas do trabalho através da produção de subjetividades apropriadas que são encontradas na “[...] réplica das relações de dominação e submissão da esfera econômica” (FRIGOTTO, 1989, p. 48).

2.6 Christian Baudelot e Roger Establet e a Reprodução

Para Baudelot e Establet (1971) o sistema escolar “[...] está dividido em canais separados e incomunicáveis, segregados em termos de classe. Esses canais através de currículos diferenciados voltam a reproduzir as mesmas classes sociais existentes.” (SILVA, 1992, p. 17). Para os autores haveria dois currículos: um destinado à classe dominante – e este levaria em conta o status; e outro para os dominados, também chamados de 2ª classe.

Segundo os autores o aluno oriundo da classe trabalhadora traz consigo sua própria ideologia, que seria advinda das organizações sociais, das relações sociais em que participa, ou seja, fora do ambiente educacional. Sendo assim, para eles a escola teria o trabalho maior de inculcar a sua ideologia sobre estes alunos trabalhadores. “[...] conhecimento e vida são arbitrariamente separados, e esta só entra na escola nas suas formas fenomênicas; consolida a divisão entre trabalho manual e intelectual, concepção e execução” (ENQUITA, 1993, p. 252-253).

O legado destes autores estudados encontra-se ao fazer uma perspectiva histórica da educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970, onde fica evidente o reflexo das teorias oriundas da Europa, que trazia em seu bojo a discussão e a diferenciação entre as classes sociais.

3 I HISTÓRICO DA REPRODUÇÃO CULTURAL SEGUNDO PIERRE BOURDIEU APLICADO A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para fazer uma análise histórico-sócio-política da educação que permita perceber a reprodução cultural segundo Bourdieu no sistema de ensino brasileiro, bem como as políticas educacionais desenvolvidas, dividimos o sistema de ensino por questões metodológicas aos seguintes períodos:

- I. 1549 a 1889;
- II. 1889 a 1930;
- III. 1930 até 1985.
- IV. 1990

Vejam agora mais especificamente algumas características da educação nestes períodos, o que mostra o jogo de interesses de quem tem o poder de determinar os caminhos da educação.

3.1 1500 a 1889: Colônia e Império

Com a chegada dos jesuítas por volta de 1549, comandados pelo padre Manuel da Nóbrega, estes chegaram junto com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, dá-se início também a educação no Brasil.

[...] o modelo educacional proposto pelos jesuítas, que pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro. (NETO; MACIEL, 2008, p. 170).

A educação jesuítica é demarcada por uma forte hegemonia do trabalho de evangelização da ordem missionária. O catolicismo impregnou a vida social e cultural, chegando a ser a religião oficial do país. A ligação entre Estado português e a Igreja Católica era muito forte. Boaventura Santos (2007) no livro “Para Além do Pensamento Abissal”, aponta as inquietudes do paradigma ciência e teologia, que caracterizou durante muito tempo a educação brasileira de forma a marcar o que ele denomina de

[...] as linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento “pós-abissal”. (SANTOS, 2007, p.71).

A partir destas estratégias, estaria consolidada a formação do homem brasileiro no período colonial, sob influência da educação católica. Pela “*Ratio Studiorum*”, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais, cujos indivíduos tinham, na época, apenas duas escolhas, quais sejam: o sacerdócio — seguir a ordem jesuíta — ou o direito — seguir para Portugal. Assim o era, pois este modelo de estudos possuía dois cursos superiores, o de Teologia e o de Filosofia. As opções eram para quem tinha posses. Dentre as características da educação jesuítica, destacam-se a formação de indivíduos capazes de comandar, características da classe dominante brasileira. Esta elite cultural era destinada à liderança da sociedade colonial.

A partir de 1759 o Marquês de Pombal travou uma batalha árdua com relação à educação proporcionada pela Companhia de Jesus. Inúmeras medidas políticas foram postas em prática por Pombal, dentre elas a imediata expulsão dos jesuítas do Brasil. Deve-se lembrar que os portugueses deixaram os jesuítas no comando das ações governamentais, devido aos seus interesses voltados para o comércio do Oriente que se expandia.

3.2 1889 a 1930 – Primeira República

Em 1891 temos um país absorvendo várias mudanças, mas as disputas entre dois blocos econômicos, formado pela burguesia urbana e a aristocracia agrária, persistia. Permaneciam unidas apenas na ideia que o processo de industrialização iniciado na Europa viria ao Brasil trazendo condições para o desenvolvimento do país e de seu povo.

Denominada por alguns estudiosos de “Constituição Republicana”, anunciou o Estado laico e as garantias dos direitos individuais, um reflexo da Revolução Francesa na Europa. Mas esta iria enfrentar na área educacional quase que os mesmos problemas: persistia a falta de entrosamento entre o ensino primário e o secundário. É perceptível o distanciamento entre Estado e Igreja, pela questão laica inserida na educação nesta carta magna. Há o estímulo ao ensino elitista, pois à educação elementar é dada pouca atenção.

Seguem-se tentativas de reformar a educação brasileira. A primeira de Benjamin Constant, que propunha a construção de prédios apropriados ao ensino, criação de novas escolas, de escolas normais para formação adequada de professores e a instituição de um fundo escolar. A partir de 1930 surge um movimento revolucionário na educação chamado de “Escola Nova”, a fim de combater o ensino tradicional acadêmico, literário e formalista. (SEVERINO, 1986).

3.3 1930 a 1985 – Do Estado Novo à “Nova República”

Em 1934 uma nova Carta Magna tece o destino da educação brasileira. Segundo Vieira

A Carta de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158). Em linhas gerais, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, XIX), “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter” os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer “ação supletiva na obra educativa em todo o País” (art. 150, “d” e “e”). (2007, p. 296-297).

A nova pedagogia identificava-se com pressupostos do liberalismo. Defendia o individualismo, a liberdade, a igualdade perante a lei e a solidariedade humana. Cury (1978, p. 25) sintetiza assim o significado das ideologias em confronto neste período:

A versão ideológica dos pioneiros representa a adaptação política educacional ao processo econômico gerado pelas novas forças produtivas bem como a adaptação do capitalismo dependente periférico educacional dentro do processo de urbanização.

Em 1946 a Constituição Federal, tomada pelo populismo e o otimismo acelerado,

reitera a exigência de fixação, por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional. A educação é debatida no anteprojeto de lei da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), apresentado pelo projeto de lei por Clemente Mariani.

A lei 4024/61 regulamentará o ensino público e privado no Brasil. Vejamos algumas das conquistas: a) A Igreja conquista um grande espaço ideológico conservando seu direito à iniciativa privada; b) O grupo privatista aliado à Igreja representa os empresários da educação; c) A conquista neste período é da ideologia liberal burguesa, modernizada e fundamentada na ciência. A educação continuava reproduzindo a estrutura social e cultural vigente, e também seus fundamentos ideológicos que legitimava.

Em 1964, com a derrubada de João Goulart, o regime assumia uma postura autoritária, chegando a utilizar a força policial para deter manifestações de ordem política e social. A Igreja Católica e seus princípios ideológicos são utilizados pelo regime para conter as manifestações.

Em 1966/67 serão realizados acordos via MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), que impõem seus princípios liberais, e seriam responsáveis pela assistência técnica financeira à reorganização do ensino brasileiro. (ARANHA, 1989).

Com os mesmos princípios liberais e a tarefa de atender ao mercado, a Lei 5540/68, de 28 de novembro de 1968 fundamenta-se na ideia do funil educacional, apenas invertido: “muitos na entrada e poucos na saída”. (ENGUITA *apud* GENTILLI; SILVA, 1995). Tratava do ensino superior que tinha por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. Para Chauí (2003, p. 6)

Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerado um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado.

Em 1971 tivemos mais uma lei de educação, lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 do ensino de 1º e 2º graus. Esta lei tinha como objetivo a profissionalização, a formação técnica em nível médio, atendendo ao mercado e a divisão do trabalho. Subentendia-se que os trabalhadores colocariam seus filhos na escola pública e a classe dominante colocaria seus filhos no ensino privado. Segundo Severino (1986, p. 93),

Aplica-se a atual situação da educação brasileira, no seu toda a explicação de Bourdieu sobre a produção simbólica e a indústria cultural, com a tendência ao privatismo empresarial, é que ao ser organizado assim em função dos interesses capitalistas, tornou-se elemento de grande processo de indústria cultural, enquanto processo de comercialização de produtos culturais.

Durante o governo Sarney, (1985-1990) foi promulgada a nova Constituição Federal (05 de outubro de 1988) representativa, fala de educação como direito. As principais inovações no campo da educação são

O acesso ao ensino público obrigatório e gratuito passa a ser direito público subjetivo, o que importa responsabilidade da autoridade pública caso o mesmo não seja oferecido, ou seja, irregular a sua oferta (art. 208, 1º e 2º). Quanto ao custeio da educação, o texto constitucional obriga a União a investir anualmente na área nunca menos que 18% e os estados e municípios nunca menos que 25% da receita resultante dos impostos. (PALMA FILHO, 2005, p.22).

Para Oliveira esta Constituição representa “[...] um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia” (1999, p.61).

Esta Constituição é inovadora em todos os sentidos, e segundo Figueiredo [...] vindo a representar um passo decisivo na passagem do garantismo individual ao garantismo social (1988, p. 104). Esta Carta Magna está intimamente entrelaçada mais tarde a nova LDB Lei nº 9.394/96 e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no governo de Fernando Henrique Cardoso.

3.4 1990

Nos anos de 1990 temos a ascensão do neoliberalismo o Governo Collor de Mello (1990-1992), na área educacional manteve

[...] um padrão de intervenção governamental bastante semelhante ao do final dos anos 70, marcado por: ausência de centralidade da educação na agenda governamental - inteiramente tomada pela administração da economia de curto prazo, falta de um projeto educacional e por consequência de organicidade das ações e programas de governo; centralização de recursos e decisões associadas a um discurso cuja tônica era, contraditoriamente, a da descentralização, e falta de prioridades claramente definidas. (MELLO; SILVA, 1992, p.3).

Com Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e de 1998-2002), que investia na concepção de uma educação que visasse a autonomia e a criatividade do indivíduo. Através destes requisitos, este seria responsável pela sua própria educação e, conseqüentemente, ascensão social.

O interesse pelas ações do Banco Mundial no setor educacional se justifica pela influência crescente que este organismo vem tendo sobre a definição das políticas educativas nos países em desenvolvimento. O Banco Mundial considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. (TOMASI; WARDE; HADDAD, 2007, p.195).

Existe uma íntima ligação entre o processo de produção econômica e o de reprodução sociocultural. A estratificação do conhecimento é, ao mesmo tempo, resultado e causa da estratificação sócio-cultural.

Desde 1990, o BIRD tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à

pobreza. Para isso, suas duas principais recomendações são: uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária. (ALTAMANN, 2002, p.79).

Em 1996 a LDB Lei nº 9.394/96, enfatizará o conceito de competências. Segundo Ferretti (2002), vários são os argumentos sobre como definir competências

[...] mas os principais dizem respeito à “necessidade”, posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de as sociedades em geral, mas em particular as “emergentes”, buscarem a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas. (FERRETTI, 2002, p. 301).

A Lei nº 9.394/96 “[...] induz fortemente à descentralização da educação, direcionando os seus gastos por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF (OLIVEIRA, 2008 apud SANTOS, 2011, p. 8).

Ainda no governo de FHC, tivemos outro PNE, em que, claramente, o ensino básico se sobrepôs sobre os outros níveis de ensino (HERMIDA 2006 apud SANTOS, 2011, p. 7). A ação pedagógica desenvolvida na escola, por outro lado, seja pelo modo como se impõe, seja pelo conteúdo que impõe, é definida por Bourdieu e Passeron (1978) como correspondendo aos interesses e objetivos da classe dominante. Para estes autores, toda ação pedagógica tem sempre a função de manter a ordem. Ela alcança este objetivo por um sistema de inculcação direta ou de exclusão indireta, baseado em um processo de seleção, com ou sem exames.

A reprodução e seleção – em quantidade e qualidade – desta elite representa segundo ele, a condição mais importante para a sobrevivência da ordem social. A escola participa de tudo isto em primeiro plano e em detrimento do papel da família. (PETITAT, 1994, p. 20).

Assim, o trabalho pedagógico tende a impor o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante nos membros das classes dominadas e fazê-los internalizar a disciplina e a censura como autodisciplina e autocensura. O trabalho pedagógico é o melhor substituto da coerção física.

Essa dependência da escola acentua os elementos oriundos da classe média, a inculcação dos conteúdos escolares de forma dócil e acrítica. Por outro lado, a ação pedagógica não é um trabalho sistemático que se estenda por toda a vida. Por esta razão, ela visa produzir um treinamento mais durável, falo de um “*habitus*”.

Isto é um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP (ação pedagógica) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU; PASSERON apud SILVA, 1992, p. 44).

O arbitrário cultural, a que se referem os autores acima, significa que uma

mesma função pode conter uma multiplicidade de conteúdos culturais, como a infinidades de culturas e poderes.

A reprodução para Bourdieu e Passeron representa um dos mais notáveis esforços para renovar a teoria da ação educacional, distante das correntes funcionalista e marxista. (PETITAT, 1994, p. 30).

A análise de como o sistema de ensino seleciona os conteúdos a serem ministrados é bastante conhecida. A explicação é baseada na existência de diferenças na cultura, diferenças essas de capital cultural adquirido por essas crianças que tem ou não acesso a uma cultura diferenciada, que os qualifiquem e os distingam das demais crianças. A solução para essas desigualdades, segundo os autores, está no

[...] desenvolvimento de uma pedagogia racional [...] uma pedagogia que não esqueceria as diferenças de rendimento de acordo com a classe de origem dos estudantes e que se utilizaria de uma didática para conter estes mecanismos. (PETITAT, 1994, p. 31).

Mais tarde, em seus estudos sobre reprodução, Bourdieu e Passeron (1978) passam a desenvolver a teoria da violência simbólica. Segundo eles, a violência simbólica passa a existir definitivamente quando existe uma imposição de uma crença ou de uma língua com a exclusão de outras possíveis, a fim de massificar, tornar aquela realidade única e verdadeira.

Em qualquer sociedade, o grupo dominante esforça-se por impor certas significações como legítimas 'dissimulando as relações de força que são o fundamento de seu poder'. Agindo assim, conforme postulam os autores, o poder dominante acrescenta a força das significações legítimas a sua própria força, e obtém um 'efeito de reprodução simbólica'. (PETITAT, 1994, p. 32).

Bourdieu (1978), o representante maior desta corrente de pensamento, ampliou o debate sobre educação, desmascarando a pretendida neutralidade que a escola costumava tomar para si — em outras palavras, aquilo que a escola rotulava como desigualdades individuais ou dons, passou a ser visto como desigualdades sociais que a escola reproduz.

Estes autores — Bourdieu e Passeron (1978) — nos dão uma panorâmica do sistema de ensino superior francês, com o seu papel conservador, ou seja, como uma máquina reprodutora das relações sociais a serviço de uma classe dominante. Sua contribuição é bastante importante no campo da Sociologia da Educação.

Bourdieu e Passeron (1978) tratam da cultura dominante em nossa sociedade, a cultura burguesa, que desenvolve entre os jovens da classe dominada habilidades técnicas, para aumentar sua capacidade produtiva como trabalhadores, e, ao mesmo tempo, inculcar entre eles uma atitude de aceitação da ordem estabelecida.

O sistema de ensino, nesta visão dos franceses acima, torna-se um ritual simbólico de imposições e limitações, e a dinâmica social trabalha na direção da

recuperação. As classes dominadas não têm capacidade de luta, apenas oferecem sua resistência em termos de contestação simbólica, indignação em uma ordem pré-estabelecida.

Fica claro que a escola não oferece o mesmo ensino a todas as crianças. O conteúdo ideológico inculcado no sistema primário é o da profissionalização, ou seja, proclama-se a adaptação de uma classe ao mercado de trabalho que a espera. Mantem-se assim um grupo de indivíduos mantidos como subproduto ideológico da sociedade capitalista.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira evidenciou sempre a força da reprodução cultural no sistema educacional, aparecendo como instrumento desejado, consciente ou inconsciente, das classes dominantes, que reproduziam relações sociais e ideológicas em defesa de seus interesses. “Assim sendo, a classe dominante faz da educação – em seu sentido estrito – um espaço fecundo para a disseminação das suas idéias e dos seus interesses.” (Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932.pdf>. Acesso em 6 de jun de 2017).

A produção cultural percorreu um caminho onde à educação e à escola restou apenas realizarem o papel de mediadores de seus produtos em detrimento de uma determinada classe social. A escola, através de sua comunicação – do seu ato de transmitir ideias, mensagens –, enfatiza características, ao usar um código de transmissão cultural, que reproduz a continuação dos jogos de interesses entre as classes e confirma a exclusão dos menos abastados.

A tarefa social da escola é reproduzir e, porque não dizer, manter as relações distintas – relações definidas pela posse de bens materiais e bens simbólicos – entre as classes sociais. Isso ocorre através da capacidade que a escola possui de reproduzir bens simbólicos – a educação, as ideias, etc. – formando, assim, as diferentes classes sociais e preparando os indivíduos para ocuparem seu lugar nestas classes. Estas características, a qual foram discutidas ao longo deste texto, podem ser percebidas no novo ensino médio e também no projeto Escola Sem Partido que reforçam a posição social e cultural dos indivíduos em sociedade conforme a teoria exposta por Bourdieu (1978) e tomada como caso de estudo a educação brasileira.

Parte deste artigo foi publicada na Revista *Itinerarius Reflectionis*, v. 15, n. 1, 2019.

REFERÊNCIAS

- ALTAMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, v. 28, n° 1. São Paulo, 2002. P.77-89.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 1978. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 3ª ed.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist america**: educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, 1976.
- CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 n° 24.
- CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- ESTABLET, R.; BAUDELLOT, C. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.
- FERRETTI, CELSO JOÃO. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: AUTONOMIA OU ADAPTAÇÃO? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GENTILI, P; SILVA, Tomaz. Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1. Vol I. 13ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MELLO, Guiomar Namó de. SILVA, Rose Neubauer da. **O que pensar da atual política educacional?** Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set 1992.
- NETO, A. S; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. Educar, Curitiba, n°. 31, p. 169-189, 2008.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 1999 N° 11.
- PALMA FILHO. João Cardoso. **A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC**. In._____. PALMA FILHO, J. C. (organizador). Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005. p.61-74.
- PETITAT, A. **Produção da escola/ produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos nº 79 São Paulo: Cebrap, Novembro 2007.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil**: tecendo fios. Disponível em:<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf> Acesso em 3 de jun de 2017.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986.

SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TOMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio.(organizadores). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5ª Ed. São Paulo:Cortez, 2007.

VIEIRA, S. L. **A educação nas constituições brasileiras**: texto e contexto. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

ATIVIDADES CIRCENSES COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Data de aceite: 04/12/2018

Jarbas Pereira Santos

Universidade Estadual de Montes Claros -
UNIMONTES

Montes Claros – Minas Gerais

Daniel Ewerton Mendes

Faculdades Integradas do Norte de Minas –
FUNORTE

Cachoeira de Pajeú – Minas Gerais

Marilda Teixeira Mendes

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Montes Claros – Minas Gerais

Michela Abreu Francisco Alves

Faculdades Integradas do Norte de Minas –
FUNORTE

Montes Claros – Minas Gerais

Kamila Rodrigues Silva

Universidade Estadual de Montes Claros -
UNIMONTES

Montes Claros – Minas Gerais

Ketile Angélica Silva

Universidade Norte do Paraná - UNOPAR
Montes Claros – Minas Gerais

RESUMO: Quando referimos ao corpo e às práticas corporais, estamos falando de uma linguagem muda, carregada de sons, imagens, palavras, cores, sensações, percepções,

valores, conhecimentos, sentidos e significados. Um tipo de linguagem que emana do corpo, em uma narrativa composta de movimentos, gestos, posturas e expressões não verbais que, articuladas e sequenciadas, configuram o que podemos chamar de linguagem corporal, intimamente vinculada ao corpo com suas possibilidades de comunicação imersas nas atividades circenses. O presente estudo é uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, com o objetivo de analisar e garimpar subsídios acerca da relevância e possibilidades da atividade circense como conteúdo nas aulas de educação física escolar com ênfase na cultura corporal e educação para o lazer. Com base nos levantamentos obtidos, concluímos que as atividades circenses inseridas no contexto escolar podem ser uma das ferramentas de trabalho na formação de alunos do ensino fundamental, promovendo o desenvolvimento de uma linguagem corporal, onde as posturas, gestos e expressões corporais se tornam um veículo de comunicação entre o aluno e o meio no qual está inserido. A atividade circense pode ser um conteúdo curricular legítimo e importante quanto aos conteúdos tradicionais que desfrutam de um valor social reconhecido na atualidade brasileira. A arte circense deve ser tratada pela educação física como um

saber relativo à cultura corporal, de maneira que possamos promover a compreensão, valorização e apropriação desta manifestação artística, por meio de uma abordagem que também possibilite ao aluno, a descoberta de suas possibilidades físicas e expressivas através do movimento corporal.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades Circenses; Linguagem Corporal; Docência; Educação Física Escolar.

CIRCUS ACTIVITIES AS CONTENT IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: When we refer to body and body practices, we are talking about a dumb language, loaded with sounds, images, words, colors, sensations, perceptions, values, knowledge, senses and meanings. A type of language that emanates from the body, in a narrative composed of movements, gestures, postures and nonverbal expressions that, articulated and sequenced, configure what we can call body language, closely linked to the body with its communication possibilities immersed in activities circus. The present study is a qualitative bibliographic review, with the objective of analyzing and mining subsidies about the relevance and possibilities of circus activity as content in school physical education classes with emphasis on body culture and leisure education. Based on the surveys obtained, we conclude that circus activities inserted in the school context can be one of the work tools in the formation of elementary school students, promoting the development of a body language, where the postures, gestures and body expressions become a vehicle. of communication between the student and the environment in which he / she is inserted. The circus activity can be a legitimate and important curricular content in relation to the traditional contents that enjoy a recognized social value in the Brazilian today. Circus art should be treated by physical education as knowledge related to body culture, so that we can promote the understanding, appreciation and appropriation of this artistic manifestation, through an approach that also enables the student to discover their physical and cultural possibilities expressive through body movement.

KEYWORDS: Circus Activities; Body language; Teaching; School Physical Education.

INTRODUÇÃO

A educação física escolar possibilita práticas corporais das mais diversas formas e oportuniza situar o corpo como centro do processo de ensino aprendizagem para manifestações da cultura corporal. À medida que são produzidos significados, a ação educativa envolve os participantes na construção de valores, saberes, comportamentos, formação e práticas, por meio da construção do movimento.

No que refere as práticas corporais como forma da manifestação da cultura do movimento humano, o Projeto Político Pedagógico integra e interage com o projeto

psicossocial onde as ações das áreas de psicologia, serviço social e pedagogia, são discutidas e contextualizadas nos estudos de caso, que possuem como princípios norteadores e desafios: integrar teoria e prática; compreender a realidade e nela interferir buscando alternativas transformadoras; estar comprometido social e politicamente com a comunidade; estar comprometido com uma proposta educacional libertadora; ser construída num trabalho solidário, coletivo e participativo com outros profissionais (SILVA *et al.*, 2004).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento oficial do Ministério da Educação (BRASIL, 1998), a Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Básica, uma disciplina complexa como as demais da escola, onde abrange diversos conteúdos educacionais que, ao mesmo tempo, trabalha suas próprias especificidades e se relaciona com outros componentes curriculares, que permite a inserção de novos conteúdos, como por exemplo, as atividades circenses. Para Franco (2011), a escola deve ser um dos principais meios de ensino e aprendizagem, considerando as Atividades Circenses um conteúdo a ser ensinado, pois é parte importante do patrimônio cultural da humanidade.

Em se tratando das práticas corporais, todas as atividades são organizadas para que crianças e adolescentes possam se descobrir como sujeitos criadores, transformadores e reiventores, de sua realidade, redesenhando um novo cenário para si próprio (FREIRE, 2003). Para Silva *et al.* (2004) menciona que os conteúdos de ensino, deveria ser uma constante reflexão para o professor em seu fazer metodológico, na busca de tornar esses conteúdos e esses espaços de aprendizagem significativos, com ambientes vastos de possibilidades reais de construção de saberes, o que permite a inserção de novas atividades, dentre elas as circenses.

O circo é um espaço milenar mais antigo do mundo, que está inserido na cultura humana e sobreviveu ao longo dos séculos. Registrado pelo homem em suas descobertas, ideias e feitos, acredita-se que o primeiro artista circense surgiu na Pré-história com o homem das cavernas (AGUIAR e BELLUMAT, 2013; AYALA, 2010).

Caramês *et al.* (2012) mostra que as atividades circenses, em seus aspectos didáticos, uma forma de explorar o papel fundamental da educação física, no que se refere a proporcionar o contato do aluno com a cultura corporal do movimento existente no circo, em nível de exigência elementar, estabelecendo potencialidades expressivas, criativas e principalmente imaginativas em meio a experiências lúdicas, educando para o lazer.

No que se refere a atividade circense, Daolio (1995); Ferreira e Conceição (2013) mostra que a atividade deve ser tratada pela educação física como um saber relativo a uma perspectiva da cultura corporal. Os autores afirmam que na

escola deve ser trabalhado com os alunos, de maneira que possa promover a compreensão, valorização e apropriação desta manifestação artística, por meio de uma abordagem lúdica no âmbito pedagógico e, que também possibilite, a cada aluno, a descoberta de suas possibilidades físicas e expressivas que são criadas e efetivadas pelo homem ao longo de sua história.

De maneira geral, a educação visa o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas, em sua riqueza e diversidade, para o acesso as condições de produção do conhecimento e da cultura (NEIRA, 2007). A educação física designadamente contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade sobre o corpo e a motricidade, tais como, as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (DUPRAT, 2007).

O objetivo deste estudo bibliográfico é analisar e garimpar subsídios acerca da relevância e possibilidades da atividade circense como conteúdo das aulas de educação física escolar com ênfase na cultura corporal e educação para o lazer.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS PRÁTICAS CORPORAIS

A educação de maneira geral visa “o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas, em sua riqueza e diversidade, para o acesso as condições de produção do conhecimento e da cultura” (NEIRA, 2006, p. 06). Essas potencialidades podem ser encontradas na educação física por meio das práticas corporais trabalhadas, enquanto conteúdo curricular.

As práticas corporais devem ser tratadas pela educação física como disciplina escolar, em que o movimento é aquele que carrega determinado sentido/ significado conferido por um contexto histórico-cultural. É justamente por ser dotada de sentido e significado, como manifestação artística e parte da cultura corporal, que a arte circense pode ter justificada sua presença na educação física escolar.

A educação física mais designadamente contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade sobre o corpo e a motricidade. Tais como, “as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde” (DUPRAT, 2007).

Para Costa *et al.* (2017), a educação física é uma área de conhecimento que lida com ações corporais vivenciadas de diversas formas, formando o que se conhece como cultura corporal.

A educação física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como

manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 211).

Enquanto segmento corporal, Baroni (2006) afirma que o corpo lúdico pensa, sonha, inventa, cria mundos, onde é capaz de assumir todas as responsabilidades de viver com amor e liberdade, assim como o riso, a expressividade, a alegria, o prazer, a brincadeira, o lúdico, o sensível, o belo, a afetividade, a criticidade, a criatividade, o jogo, a linguagem, a comunicação, a autonomia, a estética, a subjetividade, a fantasia, o jogo simbólico, a cooperação, a colaboração, o respeito, e a liberdade, são elementos que sustentam essa proposta pedagógica.

A valorização do educando como alguém possuidor de saberes, faz com que ele primeiramente se construa como uma pessoa que sabe e a partir da sua experiência, ele mesmo se percebe como alguém apto a criar uma relação horizontal com as pessoas fora e dentro do âmbito escolar, pois passa a entender que também tem o que ensinar, o que compartilhar e solidarizar com outros. O educando pode perceber, portanto, que ao mesmo tempo em que se educa que aprende ele também educa e ensina outras pessoas (FIGUEIREDO, 2007).

Devido à educação física possuir conteúdos teóricos e práticos em sua aplicação, os PCNs (BRASIL, 1998) apresentam três dimensões ou categorias de conteúdos que são constituídas e desenvolvidas: conceitual (fatos, conceitos e princípios); procedimental (fazer ou saber fazer) e atitudinal (atitude e comportamento – normas, valores e atitudes). Sobre o desenvolvimento desses conteúdos nas aulas de educação física, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) e Darido (2012), são identificados por três blocos de conteúdo (Jogos, Ginásticas, Esportes e Lutas; Atividades Rítmicas e Expressivas; Conhecimentos sobre o Corpo).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a educação física oferece diversas possibilidades de saberes, que compreendem saberes corporais, experiências estéticas, emocionais, lúdicas e agonista, onde há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2018, p. 211).

Para Pérez Gallardo (2000) e Duprat (2007), essas possibilidades devem proporcionar aos alunos o desenvolvimento das capacidades físicas e as habilidades motoras, através de atividades que trabalhem: suas qualidades físicas (resistência, força, velocidade e flexibilidade); habilidades motoras (coordenação motora óculo-manual, coordenação dinâmica geral, agilidade, equilíbrio dinâmico, equilíbrio estático lançamento e recepção); controle corporal (percepção espaço-temporal dos

objetos utilizados, percepção espacial, lateralidade, controla postural); expressão corporal (técnicas de expressão corporal, criatividade corporal, representação e dramatização).

Cabe ressaltar que em todos os âmbitos de atuação, o profissional de educação física deve estar preocupado com a formação humana, independentemente do nível de aprofundamento, capacitando seus alunos numa ampla esfera de conhecimento, e permitindo a todos aumentar suas possibilidades de interação com seus companheiros, tornando-os coautores dos saberes desenvolvidos pelo grupo social.

ATIVIDADE CIRCENSE COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A atividade circense é uma das ferramentas pedagógicas que podem ser aplicadas no trabalho com crianças e adolescentes na escola, onde a possibilidade de inserção como conteúdo da educação física podem se fazer presentes no intuito de diferenciar e variar as aulas, oportunizando a vivência do aluno nas diversas práticas corporais nela inserida, por ser um veículo de transformação, conhecimento e desenvolvimento.

Segundo Caramês *et al.* (2012) a escola é um meio educacional significativo no que diz respeito ao recebimento de oportunidades e de desenvolvimento em relação a todas as capacidades do indivíduo, sejam elas sociais, culturais, cognitivas, motoras, afetivas.

De acordo com Costa *et al.* (2017), nos estágios obrigatórios e na graduação em educação física, as atividades circenses vem a ser um tema pouco explorado no âmbito da educação física escolar e pouco vivenciado pelos alunos, entretanto, possível de ser desenvolvido, auxiliando o professor na diversificação de suas aulas a motivar a participação dos alunos nas aulas e oportunizar o conhecimento e valorização de diferentes formas de manifestação da cultura corporal.

Para Ferreira e Conceição (2013) estas manifestações da cultura corporal de movimento se apresentam como um veículo promissor de aquisição de conhecimentos, uma ferramenta de motivação que exerce certo fascínio por sua plasticidade e efeito visual a quem assiste e aos que praticam, torna se então uma prática tentadora para superação de limites, por vivenciar o corpo em maneiras diversas e propor inúmeros desafios a serem explorados e vencidos.

A atividade circense é composta de diversas portas de entrada, para quem tem o desejo de nela se iniciar e segundo Lavega (2002), os conteúdos legítimos da Educação Física se dividem em 4 grandes grupos: “jogos”, “esportes”, “atividades físicas em geral” e “atividades físicas expressivas ou artísticas”, onde exatamente dentro deste último grupo que as artes circenses se situam.

Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 211).

Conforme Bortoleto (2003), as práticas de atividades circenses ainda são marginalizadas, mas parece que este quadro começa a mudar lentamente, onde muitos países principalmente europeus, possuem programas de formação em atividades circenses desde a pré-escola até os cursos universitários, reconhecendo tanto a riqueza motriz como a cultural do circo para a sociedade acerca dos aspectos históricos, sociais e artísticos.

De acordo com Soares (2001), no Brasil, a inclusão das atividades físicas circenses também começa a dar seus primeiros passos. Há notícias da existência de escolas públicas e privadas em algumas regiões do país que já incluem as atividades circenses como conteúdo da educação física em diferentes níveis (do ensino fundamental até o superior, dentro do programa curricular ou como conteúdos optativos), graças principalmente à ação de profissionais que se sentem sensibilizados com esta questão por já terem vivido algum tipo de experiência nesta área.

Um elemento importante das atividades circenses é sua característica de poder se desenvolver de forma individual ou coletiva. Esse é um fator importante, pois o jovem que se encontra em um momento individual, ou que acha que ainda não está preparado para se relacionar com o grupo, pode fazer, por exemplo, malabares individualmente, até o momento em que se achar apto para desenvolver as atividades em conjunto. Podemos perceber com isso que há, no circo, o espaço e o respeito à individualidade de cada um, fator importante para o aprendizado e para o respeito às opções e à vontade do outro (FIGUEIREDO, 2007).

O Conselho Nacional de Educação, em suas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, publicada em 2001, estabelece que as escolas devam estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os princípios dos direitos e deveres de cidadania do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (DUPRAT, 2007).

A escola pode trabalhar com arte, educação e cultura, não centralizada na formação de artistas, mas usar a arte como elemento mediador, tanto para o despertar dos sentimentos, visando um processo de humanização, quanto para estimular a imaginação das crianças e adolescentes, possibilitando a elas, lançar novo olhar sob sua realidade de modo que possam se perceber sujeitos de seu

processo e desenvolvimento.

Acerca das atividades circenses na escola, conforme relatos de Silva *et al.* (2004) as atividades/experiências realizadas ao longo do processo sinalizaram grande envolvimento por parte dos alunos durante as práticas, como também um grande encantamento, em especial das crianças pequenas. A curiosidade por conhecer/experienciar cada elemento, ao mesmo tempo em que também eram desafiadas a praticar e explorar algo que para até o momento era um tanto quanto desconhecido, mas que de forma livre testando suas habilidades, criando novas possibilidades sem o risco de errar, onde os alunos sentiam-se mágicos, acrobatas, malabaristas, e passavam a agir como tais (mesmo não possuindo tais habilidades).

Dentre os diversos conteúdos possíveis da disciplina de educação física, as atividades circenses devem ser consideradas um conhecimento produzido historicamente nas aulas, logo, deve ser trabalhado para que o aluno compreenda também essa manifestação cultural. (PILATO, 2010).

ATIVIDADES CIRCENSES E A DIVERSIFICAÇÃO NAS AULAS

Dentre as diversas possibilidades de trabalhar com atividade circense na escola, podemos elencar adaptações para acrobacias, manipulações de objetos, equilíbrio e encenações, fazendo uso da ginástica, malabares, esquetes de palhaços, mágicas, slackline (corda bamba), bicicletas, skates, enfim, materiais dos mais diversos.

Acerca da diversificação das aulas de educação física, pode ser proposto um projeto interdisciplinar. A interdisciplinaridade pode contemplar as disciplinas de artes, história, geografia, filosofia, sociologia, português, física, entre outras, com o objetivo de reunir os diversos saberes na contextualização das atividades circenses no âmbito escolar, afim de promover a interação entre alunos, escola e comunidade escolar.

De acordo com Duprat (2007) existe grande variedade de modalidades e técnicas nas atividades circenses que podem ser adaptadas na escola, conforme sua realidade. Podemos destacar as acrobacias aéreas (trapézio, tecido e corda - slackline); acrobacias corpóreas (de solo, duplas, trios, grupos e contorcionismo); acrobacias com trampolim (trampolim, mini trampolim, colchão de ginástica olímpica ou atletismo); manipulações de objetos (malabares – bolas, claves, lenços e bastões; ilusionismo, mágica, fantoches e ventríloquos); equilíbrio de objetos (claves, bastões e bolas); equilíbrio sobre objetos (perna de pau, monociclo, corda bamba – slackline, bicicleta e rolo); equilíbrio acrobático (duplas, trios e grupos); encenação de artes corporais (artes cênicas, dança e música) e encenação de

palhaço (diferentes técnicas e estilos).

Para Caramês *et al.* (2012) essas práticas pretendem valorizar e desenvolver o pensamento criativo e a inteligência, possibilitando uma relação mais direta e afetiva entre os alunos através dos blocos expressivos, acrobacias, equilíbrios corporais e malabarismos, estabelecendo um processo educativo entre as relações com o lazer e o lúdico. As características das Atividades Circenses, segundo Duprat (2007) e Bortoleto (2003) estão identificadas pela ludicidade.

Silva e Pires Junior (2012) classificam os jogos circenses em jogos acrobáticos de solo, jogos acrobáticos aéreos, jogos de malabares, jogos de *clown* (palhaço) e jogos variados, que possibilita com que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre si, os outros e sobre o mundo ao seu redor (reconhecer para conhecer-se) sem abrir mão do valor e respeito às semelhanças e às diferenças.

Para que os alunos se apropriem das aulas, incentivá-los a construir ou confeccionar os objetivos possíveis oriundos de materiais recicláveis ou de baixo custo. Franco (2011) julga-se que a educação física possui uma vantagem educacional que é o poder de adequação do conteúdo ao grupo social em que será trabalhada. Esse aspecto permite uma liberdade de trabalho que pode ser bastante benéfica ao processo geral do aluno.

De acordo com Silva e Pires Júnior (2012) as atividades circenses podem estar inserida nos jogos e brincadeira de forma inovadora e criativa, reconhecida como uma prática artística corporal, recreativa e inclusiva, proporcionando desenvolvimento autônomo, confiança, prazer e socialização ao praticante. Para Bortoleto (2010) o jogo se adequa as diversas faixas etária, e é rico em recursos pedagógicos.

ATIVIDADES CIRCENSES COMO ARTE-EDUCAÇÃO E CIDADANIA

O circo e as atividades circenses atuam como agente de transformação social e inclusão, onde o mergulho na magia que há, pode se tornar um trampolim para a formação cidadã, em suas práticas diversificadas, elementos pedagógicos de identificação e interpretação da realidade social através da arte-educação.

A arte circense com suas distintas possibilidades de intervenções artísticas e socioeducativas é tão pertinente que tem obtido resultados importantes com crianças e jovens, mas pouco divulgadas e sistematizadas as informações de seus feitos. Interessante é constatar que o que antes era visto com olhar de reprovação e de depreciação para as trupes e circos, hoje se alia justamente para favorecer o envolvimento da escola e professores com as comunidades e estudantes que estão na borda das políticas públicas e em situação de risco social (VENDRUSCOLO, 2009, p. 730).

Souza (2017) aponta as atividades circenses como uma possibilidade de despertar a consciência social, a cultura da diversidade, aperfeiçoamento de técnicas

(expressão corporal, vocal, dicção, criação, interpretação de texto, etc.), ideias, sentimentos e hábitos. O autor destaca a atividade como instrumento de transmissão de saberes no âmbito educacional e construção da cidadania, trazendo para o fazer pedagógico, o crescimento e aprimoramento das relações interpessoais, área que possibilita a intervenção social na vida do indivíduo por intermédio do lúdico numa perspectiva de possível ferramenta componente de transformação social e vivência com valores fundamentais para o desenvolvimento do ser humano.

Arte circense tem um conteúdo indiscutivelmente rico, e que pode ser explorado das mais diversas formas, possibilitando que a criança conheça sua amplitude de movimento, mas não só; ela também se desenvolve social e psicologicamente (COELHO e MINATEL, 2013). Nesse sentido, Rebutini (2010), em suas reflexões fundamenta a possibilidade de estabelecimento do circo e das artes circenses como conteúdo a ser trabalhado na educação física escolar, considerando a formação, desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais de crianças e jovens.

Ademais, o circo é um objeto social e a atividade circense vem se manifestando ao longo da história e se adequando a cada realidade social, com uma vertente que valoriza as várias formas de expressão, permitindo que a criança realize sem medo todos os movimentos e atividades propostas, pois ninguém a repreenderá por estar errada, ou a deixará de lado se ela não conseguir realizá-la (COELHO; MINATEL, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade circense é uma dos instrumentos pedagógicos alternativos utilizados no trabalho com crianças e jovens em situação de exclusão, risco social e pessoal. Ela é encarada por muitos educadores e pesquisadores como uma arte, um potencial capaz de possibilitar a modificação da realidade, a transformação e o conhecimento pessoal, além de possibilitar a eles uma nova forma de ver o mundo no qual está inserido, gerando outro olhar em relação a as crianças e jovens.

As práticas circenses associada a uma metodologia, elencando a atividade estudada com a vivenciada, a fim de estabelecer um processo de ensino aprendizagem pautado na individualidade, coletividade, limitações, capacidades, habilidades e desafios em busca da construção do conhecimento.

No processo ensino-aprendizagem utilizado nas atividades circenses como conteúdo das aulas de educação física, é importante ressaltar que é necessário conhecer os espaços da escola e suas possibilidades, a realidade da comunidade escolar e seus alunos, e a busca de aprimoramento por parte do profissional de educação física no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, para

que se torne efetivamente uma ferramenta de formação do aluno e de aquisição de conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo.

Diante do que foi discutido e analisado, das possibilidades abordadas e reflexões geradas mediante a pesquisa, concluímos que a atividade circense pode ser uma ótima opção para os conteúdos das aulas de educação física escolar, por tratar da cultura corporal, educação para o lazer e formação cidadã na educação básica, fortalecendo o papel interdisciplinar no processo educativo, a conexão de saberes e práticas, contribuindo para diversificação das aulas na condução de uma educação motivadora.

Por fim, a atividade circense, é significativa, que reúne toda uma série de conhecimento de grande valor educativo, que lhe dão conexão e justificam sua presença no currículo educativo. Uma atividade que promove uma pedagogia própria, devido suas características (BORTOLETO e MACHADO 2003).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. L.; BELLUMAT, L. C. **Artes circenses, possibilidades de sua prática nas aulas de educação física escolar**. IN: XI Congresso Espírito Santense de Educação Física. Educação Física nas Políticas Públicas: trabalho e gestão integrada. Centro de Educação Física e Desportos, UFES, 2013.

AYALA, D. J. P. **Atividades circenses na educação física escolar**. IN: 13º Encontro Sul Mato Grossense de Educação Física, APEFMS, Campo Grande, 2010.

BARONI, J. F. **Arte Circense: a magia e o encantamento dentro e fora das lonas**. Revista Pensar a Prática 9/1: 81-99, Jan./Jun. 2006.

BORTOLETO, M. A. C. **A perna de pau circense: o mundo sob outra perspectiva**. Revista Motriz, Rio Claro, v.9, n.3, p. 125 –133, set./dez. 2003.

BORTOLETO, M. A.; MACHADO, G. **Reflexões sobre o circo e a educação física**. Rev. Corpoconsciência, Santo André, SP: n. 12, p. 41-69, jul/dez. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação Física. MEC/secretaria de Educação Básica. Brasília, 2018.

CARAMÊS, A. S.; KRUG, H. N.; TELLES, C.; SILVA, D. O. **Atividades Circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer**. Revista Motrivivência, n. 39, p. 177-185. Dez., 2012.

COSTA, A. S. S.; DIAS, I. D. S.; VELASCO, A. A.; BORRAGINE, S. O. F. **Atividades circenses como ferramenta educacional para as aulas de educação física escolar: percepção dos Professores**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 04. Ano 02, Vol. 01. p. 697-713, Julho de 2017.

COELHO, M.; MINATEL, R. **Circo: a arte do riso e prática da reconstrução social**. Revista Tópos, v.5, n.1 p. 203-230, 2013.

DAOLIO, J. **Os significados do corpo para cultura e as implicações para a educação física.** In: Movimento - Ano 2 - N. 2 – Junho, 1995. p. 24–28.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

DUPRAT, R. M. **Atividades Circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

FERREIRA, D. C. R.; CONCEIÇÃO, W. L. **Atividade circense: possibilidades no trato pedagógico na Educação Física.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, N° 184, Septiembre de 2013. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd184/atividade-circense-na-educacao-fisica.htm>. Acesso em 18/01/2019.

FIGUEIREDO, C. M. S. **As vozes do circo social.** Dissertação de Mestrado apresentada a Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2007.

FRANCO, G. **Atividades circenses e aulas de educação física: uma proposta de sistematização para o ensino.** Monografia, curso de Pós-Graduação em Educação Física na Educação Básica. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LAVEGA, P. **Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza.** In: Trabalho apresentado no VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz, INEFC Lleida, Espanha, Outubro, 2002.

NEIRA, M. G. **O currículo multicultural da educação física: uma alternativa ao neoliberalismo.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. V. 5. N. 2. p.75-83, 2006.

NEIRA, M. G. **Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física.** Revista Motriz, Rio Claro, v.13 n.3 p.174-180, jul./set. 2007.

SILVA, T. A. C.; PINES JÚNIOR, A. R. **Jogos e brincadeiras circenses.** Portal Educação Física, Mai./2012. Disponível em <https://www.educacaofisica.com.br/ciencia-e-exercicio/jogos-e-brincadeiras-circenses/>. Acesso em 15/02/2019.

SILVA, A. F. M.; SANTOS, C. G.; TEIXEIRA, L. S. C.; ANTUNES, M. L. L.; VIEIRA, V. **Arte, Educação e Cultura: o Circo como Instrumento para Trabalhar com Crianças e Adolescentes.** Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – UFMG, Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em <https://www.ufmg.br/congrext/Direitos/Direitos14.pdf>. Acesso 12/02/2019.

SOARES, C. **Acrobacias e acrobatas: anotações para um estudo do corpo.** In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Org.) Representações do Lúdico: II Cilo de debates “lazer e motricidade”. Campinas: Autores Associados, p. 33-41, 2001.

SOUZA, E. J. S. S. **A arte circense como instrumento educacional no processo de aprendizagem na educação do campo.** Anais do VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional - Seminário Gepráxis, UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 792-808, 2017.

PÉREZ GALLARDO, J. S. (coord.). **Educação Física: contribuições à formação profissional.** 3a Edição. Ijuí: Editora UNIJUÍ (Coleção educação), 2000.

PILATO, C. E. **Percepção dos professores de educação física em relação ao desenvolvimento de atividades circenses nas aulas de educação física.** Trabalho de Conclusão de Curso. Educação Física. Universidade de Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2010.

REBUTINI, V. Z. **O circo: uma reflexão sob o olhar do desenvolvimento motor sobre a aplicação no ambiente escolar.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 150, nov/2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd150/o-circo-aplicacao-no-ambiente-escolar.htm>. Acesso em 10/02/2019.

VENDRUSCOLO, C. R. P. **O circo na escola.** Revista Motriz, v.15, n.3, jul/set 2009, p. 729-737.

ATOS E AFETOS : CONCEITOS FREIRIANOS AO ENCONTRO DO FAZER TEATRAL DE ARTÍSTAS DE GRUPOS DE TEATRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL

Data de aceite: 04/12/2018

Barbara Leite Matias

Mestra em Artes, subárea Teatro pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU e Licenciada em Teatro pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

RESUMO: Nesta escrita tratamos dos conceitos de Paulo Freire aplicados ao fazer teatral na escola e suas ramificações na convivência em grupos de teatro, relacionando-os com os pensadores da cena teatral, entre eles; Michael Chekhov, Fayga Ostrower. Reelaborando esses conceitos teóricos a partir da prática do ensino de teatro em salas de aula. A partir dessa vivência pretende-se refletir sobre demandas concebidas ao professor de teatro, as quais na maioria das vezes não estão de acordo com a sua concepção e /ou planejamento de sua aula; as quais tornam-se complexas diante da via instituição e processo criativo educacional em teatro. Busca-se reflexionar como a união desses conceitos aplicados no fazer teatral torna-se pertinentes aos processos criativos dentro da instituição de ensino e em espaços de grupos de teatro, e o que o pensador da pedagogia tem a contribuir com o teatro na escola e com integrantes de grupos de teatro? Como

esses espaços: Teatro de grupo e instituição de ensino se re-troalimentam a partir do artista-docente ? Percebendo também a relevância da experiência de docentes que são artistas em grupo de teatro nas escolas, percepções surgidas através da convivência artista de grupo; instituição de ensino; estudante; grupo de teatro.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia do Teatro, Teatro na Escola/Teatro de Grupo, Artista de grupo/Professor de Teatro.

ACTS AND AFFECTS: FREIRIAN CONCEPTS TO MEET THEATER MAKING OF THEATER GROUP ARTISTS IN FORMAL EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT: In this writing we deal with Paulo Freire's concepts applied to theatrical performance in school and its ramifications in the coexistence of theater groups, relating them with the thinkers of the theatrical scene, among them; Michael Chekhov, Fayga Ostrower. Reelaborating these theoretical concepts from the practice of theater teaching in classrooms. From this experience we intend to reflect on demands conceived to the theater teacher, which most of the time do not agree with their conception and / or planning of their class; which become

complex when faced with the institution and the creative educational process in theater. We seek to reflect on how the union of these concepts applied in theatrical making becomes pertinent to the creative processes within the teaching institution and in theater group spaces, and what the thinker of pedagogy has to contribute to theater in school and to members of theater groups? How do these spaces: Group theater and educational institution re-feed from the teaching artist? Realizing also the relevance of the experience of teachers who are theater group artists in schools, perceptions arising through the coexistence of group artists; educational institution; student; theater group.

KEYWORDS: Theater Pedagogy, School Theater / Group Theater, Group Artist / Theater Teacher.

Adentrar à sala de aula requer liberdade para o educador repensar as decisões impostadas por toda uma equipe escolar. Os educadores, na maioria das vezes, são surpreendidos com ordens de secretários e diretores, definindo comportamentos, vestimentas e conteúdos à serem desenvolvidos em sala de aula. É exigido, por exemplo, que o professor de artes especializado em teatro enfeite a escola, monte peças, faça coreografias e competições musicais em determinadas datas comemorativas.

Frequentemente, o educador desenvolve o fazer teatral nas escolas em meio à essas burocracias, sendo obrigado a driblar as imposições em prol do projeto de ensino à ser desenvolvido. Geralmente, as instituições negam-se a dialogar com esse profissional, tornando a rotina ainda mais desafiadora. Segundo Paulo Freire:

Uma educação humanista, revolucionária, não há de esperar estas possibilidades. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2011, p.86)

A compreensão do estudo sobre as abordagens pedagógicas propostas por Paulo Freire permite a reflexão sobre a importância da prática do fazer teatral em sala de aula. Os estágios são campos de possibilidades para experimentação desta prática docente a partir das compreensões adquiridas na universidade. A visão de educador, entretanto, é uma antes e depois da realização dos estágios e da vivência em sala de aula.

As colocações de Freire possibilitam ampliar a visão do fazer teatral na escola, a partir da participação direta dos envolvidos, o que gera uma liberdade distante da realidade das escolas tradicionais. Essa pedagogia trabalha o olhar crítico dos estudantes através de suas vivências e transformam o ambiente, tornando-o mais agradável e instigante para os educandos, que veem suas histórias de vida como importantes para os debates, sem ignorar novas possibilidades, compreendendo que também irão aprender com as vivências dos outros.

O educador precisa exercitar sua sensibilidade, tornando-se capaz de enxergar potencialidades em cada estudante e transformá-las em aparatos para o desenvolvimento da aula. Pode inclusive, através do teatro, enaltecer as qualidades dos mesmos, utilizando textos de um estudante que gosta de escrever, por exemplo, mas que nunca mostrou seus textos a ninguém, ou propondo o figurino em conjunto com a garota que veste roupas julgadas estranhas pelas as outras pessoas, quando na verdade ela apenas pensa as vestimentas do cotidiano com outro olhar.

A liberdade, dessa maneira, se instaura pela convivência respeitosa do educador que acredita no educando. Diante da construção de tal elo de confiança em prol do ensino/aprendizado, ambos tornam-se capazes de contribuir para o desenvolvimento do processo, possibilitando-o ir muito além de uma aula convencional, mas um acontecimento preenchido da essência de todos.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo essas dependências dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança por mais bem-intencionada que seja, faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isso, se não é auto libertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 2011, p.74)

Através da prática em sala de aula, o olhar do educador se amplia na perspectiva do conhecimento pedagógico em relação ao estabelecimento do ensino teatral nas instituições. A escola deve então responsabilizar-se pelo papel de apoiá-lo no desenvolvimento de seus projetos. Por outro lado, algumas equipes escolares dispensam a potencialidade educativa que o professor de teatro pode ter, dificultando a realização do plano proposto por ele ou exigindo que monte espetáculos em curtos períodos de tempo para eventos comemorativos da instituição. Para Picosque:

De fato, ainda são comuns as aulas de arte ser confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas sérias, o momento para fazer a decoração da escola nas festas, comemorar determinadas datas cívicas, preencher desenhos mimeografados ou reproduzidas por outros meios, fazer os presentes dos dias do país, pintar o coelho da páscoa e a árvore de natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de ciências, faz-se “teatrinhos” para entender os conteúdos de história e “desenhinhos” para aprender a contar. (PICOSQUE apud RODRIGUES, 2008, p.167).

A recepção de muitas escolas para com o ensino de teatro é cheia de negligências. Esses ambientes, em suma, dizem-se democráticos e abertos ao diálogo e contradizem-se na prática, julgando as potencialidades do estudante através da cor do seu cabelo, da opção sexual e até de suas vestimentas fora da instituição, negando de maneira preconceituosa a criatividade que estes tenham ou possam desenvolver. Sobre o caminho para desenvolver a criatividade, Fayga Ostrower propõe:

Sua orientação interior existe, mas o indivíduo não conhece. Ela só lhe é revelada

ao longo do caminho, através do caminho que é o seu, cujo rumo o indivíduo também não conhece. O caminho não se compõe de pensamentos, conceitos, teorias, nem de emoções – embora resultado de tudo isso. Engloba, antes, uma série de experimentações e de vivências onde tudo se mistura e se integra e onde a cada decisão e a cada passo, a cada configuração que se delinea na mente e no fazer, o indivíduo, ao questionar-se, afirma-se recolhe novamente das profundezas de seu ser. O caminho é um caminho de crescimento. (OSTROWER, 2010, p. 66-67)

Levando-se em consideração o aparente desejo por parte dos administradores da escola de terem uma prática artística, a princípio, normalmente irão exaltar a importância da prática teatral. Por trás dessa máscara sua realidade significa apenas incrementarem mais um programa na instituição, onde a competição com a escola vizinha era o foco e não seu significado educativo. Determinadas instituições não oferecem um espaço para desenvolver os trabalhos teatrais e isso não se dá pela falta de estrutura, mas pela marginalização do ensino da Arte.

Quando, entretanto, a instituição mostra-se verdadeiramente aberta às propostas, acreditando no papel transformador e enriquecedor do teatro e da arte, abrem campo para que bolsistas¹ e estagiários² desenvolvam seus projetos pedagógicos, fornecendo subsídios necessários para a realização das atividades. Vê-se então, no desempenho dos alunos afetados pelas vivências, o quão rico pode ser este ensino.

A ideia colocada por Freire a respeito da troca de conhecimento entre educando e educador é refletida no fazer teatral, especificamente na prática de teatro de grupo, como por exemplo, o encontro de pessoas que se proponham a desenvolver um trabalho cênico baseado na confiança mútua. Nesse sentido, a partir das inexperiências, um voto de confiança entre os participantes elabora a potencialidade do trabalho e é disso que os trabalhos artísticos necessitam, ao contrário do pensamento de incapacidade que inibem tais criações:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si mesmo os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2011, p.68)

A coletividade é construída no campo pedagógico, em sala de aula ou ensaio. Assim, dois ou mais atores trocam experiências no palco, todos com vivências diferenciadas, mas estando entregues ao exercício, sem preconceitos de nenhum tipo, caso contrário, o teatro nega esse tipo de interpretação. Nesse tipo de construção artística, todos devem compreender que nenhum sabe mais que o outro.

1. Nesse caso, está voltado aos Programas de Bolsas de incentivo à docência (PIBID-CAPES), o qual fui bolsista durante três anos da Licenciatura.

2. Estágios Supervisionados em Teatro, uma disciplina que permite ao universitário dos cursos de Licenciatura, desenvolver a docência.

Alguém pode ter mais experiência técnica, mas precisa ouvir as demais propostas dos companheiros e dialogar, trocando saberes. Para Freire:

Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1997, p.25)

Entretanto, a construção de um tratamento horizontal entre os participantes é um dos focos da discussão. É necessário repensar o posicionamento do educador ou ator nesses ambientes, ainda mais quando trata-se de um ator-educador. Diante dessa colocação, percebe-se o quanto é dinâmico o teatro na escola quando se propõem experimentos a partir das vivências dos estudantes; é acolher a experiência da educanda que na infância aprendeu, por exemplo, a tocar um instrumento musical, e resgatar essa prática prazerosa que pode estar esquecida por diversas questões sociais, psicológicas, etc.

Podemos perceber nesta discussão, a potencialidade do teatro de grupo, que pode se constituir num incentivo à identidade de todos na construção, sendo assim, incrementando as práticas que seus participantes dominam. Esse posicionamento educativo proporciona ao estudante influenciar de maneira direta na criação, desvinculando o ensino de teatro que nega essas ideias artísticas, políticas e pedagógicas dentro de um processo cênico.

O educador deve conhecer o mundo do estudante e proporcionar que eles dialoguem com o mundo através de suas experiências. Segundo Tânia Teixeira, “conhecer para Freire é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade, que propõem a educação dos homens entre si, mediados pelo mundo, tanto da natureza, como da cultura”. (TEIXEIRA, 2007, p.51)

Cabe também ao educador, cativar o estudante e propor para ele novas possibilidades. Esse pensamento é oriundo da ideia de troca de conhecimento proposta por Paulo Freire, e agora, num sentido mais abrangente, instala-se nos teatros de grupo. Entretanto, esse conhecimento é contínuo e complementado através do tempo da experiência individual compartilhada em conjunto e da sensibilidade do educador.

Em um simples jogo, o educador pode perceber sinais de alerta no corpo dos estudantes, sinais de situações opressoras que perpassam o físico, corpos tensionados, olhares disfarçados e, nessa condição de educador, humanamente, tentar reverter esses fatos e, juntamente com a escola, buscar desenvolver projetos pedagógicos e sociais com apoio de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.

E talvez a liberdade não seja outra coisa senão aquilo que se dá nessa experiência, na experiência dessa falta de fundamento, de princípio ou de razão, na experiência de um ser que não pode dar por fundado, nem seu saber, nem seu poder, nem sua vontade, nem se quer a si mesmo, e justamente por isso salta fora de tudo o que mantém seguro e assegurado, dono de si, idêntico a si mesmo.

Até mesmo em uma aula mais convencional, no ensino primário, o educador pode, utilizando de sua sensibilidade e percepção, conhecer muito de seus educandos. Através das cores, por exemplo, as crianças pintam seus sonhos no papel usando cores mais do que representativas sobre seus estados emocionais e visões de mundo. A arte é uma oportunidade para o educando desabafar, sem muitas vezes saber que o faz e permitindo ao educador desenvolver maneiras de compreender e ajudá-los com seus questionamentos e dificuldades. Diante desse exemplo, nas palavras de Marco Camarotti:

(...) Uma atitude que conduz a produção de uma força contestatória capaz de promover renovação, levando o indivíduo a compreender que a indagação, a inquietude e a insatisfação são os caminhos que podem conduzir à sua própria mudança e à mudança da sociedade. (CAMAROTTI, 1999, p.33)

Em muitos eventos e tradições comemorativas também podem-se perceber aptidões e qualidades dos educandos, como nas quadrilhas, que contém o tradicional casamento matuto, constituído de uma pequena encenação; nas coroações, onde a igreja faz uma ponte com a comunidade e os centros educacionais. Os professores, percebendo essa disponibilidade de alguns alunos para as “representações”, podem convidá-los a fazer esquetes para eventos comuns: Dia das Mães, dos Pais, do Índio, Nascimento de Cristo, Aniversário do Padre Cicero, aniversário do município e etc.

As aulas metodologias convencionais de ensino resumem-se às aulas baseadas em conteúdos dos livros, que não promovem associação com o cotidiano dos educandos e isso pode acarretar numa série de problemas, inclusive na não-compreensão daquilo. Nesse caso, os estudantes memorizam e repetem o que os professores dizem, sem ter propriedade do que falam. O diálogo entre educador e educando e a participação de toda a turma no decorrer da aula de teatro é uma alternativa de solução para este problema.

A sensibilidade artística do estudante pode ser instigada de várias formas. Até mesmo em pinturas de desenhos, em filmes passados em sala (quando um professor falta, é isso que fazem na maioria das vezes) e outras atividades. Esses são apenas dois exemplos de metodologias convencionais utilizadas, principalmente por educadores que não possuem formação na área da Arte, mas que ministram esses conteúdos nas escolas. Compreende-se então, o poder de atividades mais lúdicas e que agem diretamente no corpo e na mente dos educandos, como os exercícios teatrais, por exemplo, orientados por um arte-educador.

Voltando às pequenas apresentações para as datas comemorativas: elas exigem, em maior ou menor escala, uma quantidade de ensaios, compromisso com os horários, com a criação de um personagem ainda que simples e culminam com

uma plateia de pais. Essa dimensão não pode ser negada através da proporção afetiva que desperta no estudante confiança, autonomia e liberdade. Percebe-se então que esses episódios também são formas de ensino. Diante dessa questão, são pertinentes as palavras de Freire:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsável sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para essa tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. (FREIRE, 1996, p.41)

Compreende-se a importância da confiança e admiração para a construção da liberdade. Nesse contexto, temos o exemplo da universidade, onde o desenvolvimento dessa liberdade é mais propício, porque o espaço universitário possibilita um maior contato do estudante com o magistério, seja através dos programas de bolsas de incentivo ou os estágios. Freire ainda acrescenta: “Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva” (FREIRE, 2011, p.41).

Vale ressaltar que a experiência de sala de aula com o fazer teatral provoca questionamentos no educador e principalmente no educando, pois vivenciar o teatro na escola é válido também para entender questões pessoais. Essa prática requer reflexão, e na maioria das vezes esse é o momento em que os estudantes se sentem escutados, enquanto as outras disciplinas, muitas vezes, exigem que eles sejam mais passíveis, não explorem outro espaço da escola, ficando sempre presos a sala de aula.

Nas turmas de ensino médio, a escola vê esse período como o que os educandos devem se dedicar unicamente aos vestibulares, devendo adotar uma disciplina rigorosa nos estudos para terem bons resultados e adentrarem às universidades. Além disso, influenciam direta e indiretamente na escolha de cursos com status de profissões mais lucrativas. Nesse caso, o curso de Artes está excluído desse projeto. A respeito da grandiosidade da Arte na escola:

Assim, a Arte-Educação, ao dar lugar à emoção do educando, surge aos olhos da escola como feroz inimiga, pois essa emoção, ao invés de impedir o florescimento do pensamento, contribui substancialmente para a abertura das comportas do mundo, do humano e do social. Uma ação que é capaz de evitar a feitura de máquinas reprodutora, mantenedoras e fornecedoras de um determinado sistema ideológico interessado em processar a coisificação dos alunos para, em seu lugar, subsidiar a formação dos homens libertos e conscientes, críticos e construtivos. (CAMAROTTI, 1999, p.42)

Portanto, o fazer teatral nas instituições de ensino se estabelece enquanto um

espaço criativo no qual o participante tem a liberdade de se expressar, diferente da ideologia implícita em metodologias tradicionais e arcaicas de ensino, onde o educando deve calar-se, fechar-se, trancafiar seu corpo em um mundo de fileiras que não permite uma conexão direta para desenvolver um diálogo onde enxergue à si e aos outros. O contrário deste conceito é exatamente o diálogo, a criação conjunta e a liberdade, que também deve conter limites, claro. Sobre isso, Paulo Freire propõe:

A liberdade sem limite é tão negada quanto à liberdade asfíxiada ou castrada. O grande problema que se coloca ao educador ou educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome(FREIRE, 1996, p.105)

O espaço escolar deve ser ressignificado, buscando compreender que a educação acontece em diversos lugares e horários. A equipe escolar precisa repensar a credibilidade que está dando aos projetos pedagógicos inseridos nas instituições, o quanto a geografia dessa área está sendo explorado e entender que os demais ambientes escolares (cantina, quadra, biblioteca, pátio) devem também ser usados no decorrer das aulas, assim como a rua é um espaço de informação social econômica e artística, lugar onde o homem corre, diverte-se, vende, troca, rouba, compra, alimenta-se, grita, silencia e reflete. Por isso, os educadores devem alargar sua visão e levar isso aos educandos.

De fato, esse caráter dialógico deve ser construído, deve ser exercitado na prática pedagógica, no cotidiano das salas de mediação/aprendizagem, nos corredores das instituições, nos espaços onde normalmente as pessoas se encontram para que, assim, essa percepção com o outro perpasse os muros das escolas, enfatizando um ensino que valoriza a cultura do outro e a transforma em novos conhecimentos.

Pensar o fazer teatral na escola a partir da experiência de vida do estudante significa potencializar suas problemáticas e permitir que ele seja autor do processo da aula. Nesse sentido, acontece a transformação acompanhada de confrontos a partir de seu mundo particular e a construção do conhecimento entre educando e educador de maneira abrangente, perpassando os muros da escola. Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire coloca:

Já sei que não há dúvida que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condiciona a condição do próprio mundo, sua capacidade de aprender de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me a realidade desses alunos com quem partilho minha atividade pedagógica. (FREIRE, 1996, p.51)

O próprio fato de adentrar um espaço escolar com olhar investigador proporciona uma série de reflexões: sobre que espaço é esse codificado enquanto

sala de aula, o que ele proporciona de aproximação e separação entre os educandos e educadores, de que maneira a disposição das carteiras auxilia a convivência, qual a importância de explorar outros espaços dentro da própria escola e/ou no bairro em que o educando reside e diversas outras questões que merecem ser pensadas, visando uma educação que produza resultados positivos. Segundo Ricardo Japiassu:

As artes, entendidas como forma humanas de expressão semiótica, ou seja, como processo de representação simbólica para comunicação do pensamento e do conhecimento do ser humano, fizeram com que seu valor e importância na formação do educando fossem concebidos em novas bases. (JAPIASSU, 2001, p.28)

As experiências lúdicas marcam e inspiram as trajetórias dos educandos, além de ser um aprendizado prazeroso, uma vez que essa não é uma vivência onde eles estão preocupados com o horário de término. Além disso, essa formação parte da sala e continua em suas experiências de vida, possibilitando-os aprender por si próprios. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.47)

O teatro nas escolas pode e deve ser espaço da autonomia: via de encontro no qual os educandos experimentam outra maneira de estar na escola e de fazer aula. Trata-se de um percurso de descobertas calcado de liberdade para ousar nas formas de desenvolver a aula, pensado a partir do olhar dos envolvidos. Sendo assim, desenvolve-se a coletividade e a autonomia para dialogar com as práticas educativas através do processo teatral:

O processo aparece assim como incluído na própria obra: aplicado, não extinto; consolidado, não enrijecido; tornado estável e definitivo na calma e imodificável perfeição de obra, mas, precisamente por isso, não identificável numa trajetória histórica, psicológica e temporal. (PAREYSON, 1997, p.197)

O processo dialógico é um percurso que parte da horizontalidade nas relações entre seus envolvidos, isso quer dizer que ele busca florescer das experiências dos participantes do fazer teatral na escola. Ou seja, esse diálogo parte da individualidade, das questões internas e da curiosidade do educando e se torna coletivo quando ele socializa suas colocações, ideias e experiências. Sobre como instalar este diálogo, Paulo Freire orienta:

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. (FREIRE, 2011, p. 111)

Em outras palavras, a escola não deve ser apenas o espaço do conteúdo determinado pelos livros. Nesse sentido, o fazer artístico é potente e necessário nas instituições de ensino, estimulando a criatividade individual, que ajuda o educando em todos os âmbitos de sua vida, inclusive no mercado de trabalho. Sobre esta

criatividade, elevada através do diálogo, Michael Chekhov acrescenta:

Cada um de nós possui suas próprias convicções, suas próprias visões de mundo, seus próprios ideais e sua própria atitude ética perante a vida. Esses credos profundamente enraizados e, com frequência, inconscientes constituem parte da individualidade do homem e de seu grande anseio de livre expressão. (CHEKHOV, 2003.p.41)

O teatro na escola é preenchido de qualidades pedagógicas e o responsável por aplicá-las é o educador ou condutor. Toda e qualquer instituição de ensino que abarca projetos voltados para as práticas artísticas (música, dança, circo, teatro, etc.) tem prioridade e responsabilidade em suas atitudes com relação aos estudantes, e não se envergonham em ressaltar as experiências, os conhecimentos adquiridos e potencialidades artísticas dos mesmos, ainda que sejam em apresentações nas datas comemorativas.

Em se tratando da escola, compreende-se que o diálogo é desenvolvido ao longo do processo, a partir das necessidades dos participantes e das prioridades do trabalho que educando e educador pretendem desenvolver. Esse sistema de criação dialógica, disseminado por Paulo Freire, passa a exigir maior atenção na educação do século XXI, que pede por experiências mais aprofundadas, reflexões que sirvam como base e objeto de estudo e riqueza de diálogo e confiança entre educando e educador. É sobre isso que propõe a reflexão: “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”. (FREIRE, 2011, p.113)

O teatro é uma importante ferramenta na percepção da individualidade do participante e, a partir disso, ocorre a disponibilidade para que o diálogo possa fluir. Ressalta-se a importância do respeito, sintonia e compreensão, principalmente do educador para o estudante. Por meio desta colocação, torna-se clara a situação do processo da aula, por exemplo: se o condutor propõe um jogo (improvisação ou pega-pega) e o participante aceita ou não, significa que existe uma troca por trás dessa conquista ou diálogo a ser conquistado.

Para que o diálogo se estabeleça em um processo, é preciso tempo e conquista diária. É a verdadeira troca de experiência, e essa proposta deve ser consciente por parte do educador, que precisa ter maturidade para enfatizar essas conexões a partir da disponibilidade dos participantes, tendo como base, nesse caso, o fazer teatral nas escolas. Karinne Luzia Rodrigues propõe conexões que devem estar claras ao professor de arte. Por mais que esse estudo seja voltado ao campo do teatro, é interessante levar em conta suas palavras:

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professor de Arte, é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções, poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa

O processo de criação teatral requer um tempo cronológico maior para ser instalado nas escolas, pois implica perceber o comportamento de cada estudante, seu tempo para se enquadrar no processo, seu conhecimento pessoal, a troca de experiência entre o educando e educador e o colhimento dos frutos dessa convivência dialógica, pertinentes ao êxito de um processo de montagem.

Um ponto primordial para estabelecer o diálogo entre educando e educador é a observação, o que significa que o educador deve perceber no estudante possibilidades e maneiras de conquistá-lo. São descobertas do cotidiano da prática em sala de aula, que também envolvem a vida particular dos educandos, cabendo também ao educador compreender o contexto social e cultural em que os participantes estão inseridos, sem invadir sua privacidade nem se colocar como alguém que tem a responsabilidade de resolver todos os problemas dos mesmos, apenas acrescentar possibilidades a serem discutidas nas reuniões pedagógicas para a melhoria de todo o coletivo estudantil. O teatro na escola torna-se, portanto, uma base para a descoberta de situações a serem melhoradas, seja da conduta dos educadores ditada pelas regras da instituição ou questões do mundo particular do estudante, seus projetos pessoais e suas potencialidades artísticas. De acordo com Karinne Luzia Rodrigues:

Não podemos deixar de salientar que o conhecimento da Arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a Arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é a condição fundamental para aprender (PCN-Arte, 1997). É nesse sentido que pode afirmar que podemos desenvolver uma educação através da Arte (Hebert Read, 1977) de forma que o universo emocional de cada indivíduo possa contribuir para seu desenvolvimento intelectual. (RODRIGUES, 2008, p.169)

Como vimos o fazer teatral na escola se instala de diversas formas, desde o ato da palavra quanto a liberdades dialógicas associadas através do silêncio pertinente, entretanto, quando o arte-educador consegue estabelecer relações dialógicas em sala de aula, ele não precisa falar excessivamente nas próximas aulas, não precisa pedir para os estudantes colocarem roupas apropriadas para aulas práticas de teatro, muito menos para afastarem cadeiras que estavam em fileiras da aula anterior. Se todas essas propostas já foram discutidas e estiverem acontecendo na prática, de fato houve um diálogo em favor dessa conquista, e mais uma vez essa potência é também álibi para o teatro na escola. Sobre essas abordagens, Segundo Teixeira:

A abordagem sociocultural da educação tem seu principal representante no Brasil, o educador Paulo Freire, que propõem na sua teoria, a superação da relação opressor oprimido, ou seja, a elaboração do conhecimento ligado ao processo

de conscientização crítica da realidade. O diálogo é a essência desse método, educador e educando são somente sujeito desse processo, a escola existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. A relação educador/educando é horizontal e a avaliação consiste em um processo de auto avaliação e avaliação mútua. (TEIXEIRA, 2007, p.29)

Um dos exemplos para a conquista desse diálogo são as situações vivenciadas na prática cotidiana em sala de aula, quando o mundo particular do estudante é enfatizado, criando possibilidades de abdicar de um ensino calcado no conteúdo sem conexão com a realidade do estudante, proposto apenas pelos livros. Diante desse fato, o artista-educador revoluciona o ensino através do fazer teatral.

Dessa forma, enfatizar a realidade do estudante no desenvolver da aula não significa que o condutor deve dissociar a teoria da técnica, é um trabalho conjunto, por exemplo, um jogo de pega-pega, a princípio, os estudantes que não têm experiência com a prática teatral acharão que é apenas uma brincadeira, um divertimento e, durante esse processo o educador associa a essas práticas outras questões técnicas do teatro, como tônus muscular, respiração, expansão, base, etc. Através dessa percepção do condutor de maneira lúdica os educandos conhecem técnicas utilizadas por atores e, se houver interesse, eles podem buscar potencializarem essas conquistas, das quais tomaram conhecimento em uma aula de teatro.

REFERÊNCIAS

CAMAROTTI, Marcos. **Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos da arte-educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

CHEKHOV, Michael. **Para o Ator**. Tradução Álvaro Cabral. 3ª Edição, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª Edição. Paz e Terra Coleção Leitura. 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JAPIASSU, Ricardo, Ottoni, Vaz. **Metodologias do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processo de Criação**. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes.1987.

RODRIGUES, K. L. **O professor de arte que temos o professor de arte que queremos**. Akrópolis Umarama, v. 16, n. 3, p. 165-170, julh/set. 2008.

DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E MULTICULTURALISMO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NOS ENPECS (1997-2015)

Data de aceite: 04/12/2018

José Elyton Batista dos Santos

Universidade Federal de Alagoas – SEMED
Coruripe
Maceió-AL

Dagmar Braga de Oliveira

Universidade Federal de Sergipe – Departamento
de Educação (PPGED/UFS)
Aracaju-SE

Manoel Messias Santos Alves

Universidade Federal de Sergipe – Departamento
de Biologia (DBI/UFS)
Aracaju-SE

Bruno Meneses Rodrigues

Universidade Federal de Sergipe – Departamento
de Química
Aracaju-SE

Willian Lima Santos

Universidade Federal de Sergipe – Departamento
de Educação (PPGED/UFS)
Aracaju-SE

RESUMO: Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfico do tipo “estado da arte” tomando como base as Atas dos ENPECS. Que teve como objetivo mapear as pesquisas sobre multiculturalismo apresentadas nos ENPECS e construir um

panorama acerca dessa produção no recorte temporal de 1997 a 2015. Optamos por trabalhar com descritores para identificação e seleção dos trabalhos, criando categorias de análise. Apreendemos que há um número relativamente pequeno de produções em todas as áreas das ciências, tendo um maior destaque para ciências biológicas e uma escassez para a matemática, no qual por meio deste panorama podemos conhecer as áreas que apresentam maior, menor e nenhum interesse pela abordagem multiculturalismo. Nesse sentido, urge a necessidade de se investir mais em pesquisas voltadas em discutir a perspectiva do multiculturalismo, no contexto da educação em ciências por parte dos pesquisadores e educadores que atuam no ensino de ciências.

PALAVRAS-CHAVE: multiculturalismo; diversidade cultural; ensino de ciências.

DIALOGUES BETWEEN SCIENCE
EDUCATION AND MULTICULTURALISM: A
LIST OF PRODUCTION IN ENPECS (1997-
2015)

ABSTRACT: This work is characterized as a bibliographic research of the type “state of the art” based on the Minutes of the ENPECS. The

objective was to map the research on multiculturalism presented in the ENPECs and to construct a panorama about this production in the temporal cut from 1997 to 2015. We chose to work with descriptors to identify and select the works, creating categories of analysis. We are aware that there is a relatively small number of productions in all areas of science, with a greater emphasis on biological sciences and a shortage of mathematics, in which through this panorama we can know the areas that present greater, lesser and no interest in the approach Multiculturalism. In this sense, it is urgent to invest more in research aimed at discussing the perspective of multiculturalism, in the context of science education by researchers and educators who work in science education.

KEYWORDS: multiculturalism; cultural diversity; science teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como objetivo mapear as pesquisas sobre multiculturalismo apresentadas nos ENPEC no período de 1997 a 2015 e construir um panorama acerca dessa produção. Tal pesquisa surge da crescente inquietação acerca dessas discussões no contexto do ensino de ciências tomando como norte as concepções da natureza do conhecimento e o cenário educacional.

Um olhar multiculturalista da educação científica reforça que, todas as formas de conhecimento precisariam fazer parte do universo das escolas. Mesmo que tais conhecimentos por vezes sejam questionados quanto a sua “confiabilidade”.

Nesse sentido destacamos que “visão universalista da ciência afirma que o próprio ontológico mundo físico julga a validade de um relato científico daquele mundo, e esta ciência não está relacionada a coisas como interesses humanos, cultura, gênero, raça, classe, etnia ou orientação sexual” (STANLEY; BRICKHOUSE, 1994, p. 390).

Para tanto, na construção do conhecimento existem várias forças que vem convergindo no sentido de buscar entender e demarcar o lugar dos saberes construído na nossa sociedade. Nesse contexto, Candau e Moreira (2003) refletem sobre a relação existente entre cultura e educação:

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (CANDAU & MOREIRA, 2003, p.159).

Outro elemento fundamental neste processo “relaciona-se com a concepção

de conhecimento com que operamos na escola” (CANDAU; MOREIRA, p. 32, 2013).

Nesse sentido, os autores nos chamam a atenção para a importância do nosso olhar a acerca das concepções de conhecimento construídas e a necessidade de percebermos o viés cultural nesse contexto e refletirmos acerca do que estamos disseminando nas escolas e quais visões de mundo estão sendo constituídas a partir dessa interação. Segundo Candau e Moreira (2013, p. 32), “a escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade”.

Nessa perspectiva urge a necessidade de discutirmos acerca das práticas pedagógicas que se materializam no chão da escola. E essa reflexão se torna pertinente principalmente pelo fato de que a escola precisa se preocupar em equilibrar essas forças no contexto da natureza do conhecimento e quais conhecimentos podem ou devem fazer parte dos currículos escolares. Em especial no Brasil, por ser considerado um país multicultural e de uma diversidade cultural ímpar.

No universo do ensino destacamos a perspectiva intercultural, enquanto ferramenta de mobilização dos contextos culturais e educativos. Para tanto, Candau e Moreira (2013, p. 22) apresentam algumas características dessa perspectiva que nos remetem a algumas reflexões “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais; rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais”; afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos.

Desse modo, a escola e, por conseguinte os atores sociais que estão inseridos no contexto escolar tem a desafiadora missão de refletir sobre esses aspectos, sobretudo na promoção da interação entre grupos de diferentes culturas enquanto viés de produção de conhecimento reconhecendo os vários processos construídos pela inter-relação cultural.

Outro fator bastante relevante e significativo é busca pela identificação e valorização da diversidade cultural presente nas salas de aula enquanto instrumento de construção de uma concepção multicultural no ensino de ciências.

De acordo com a Unesco:

“Diversidade cultural” refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados. (UNESCO, 2005, p. 5).

No contexto escolar a presença da diversidade cultural se faz por meio de no mínimo duas culturas: a cultura da ciência, representada pelos professores e recursos didáticos, e a dos estudantes, originadas do contexto social que cada um está inserido. (Cobern, 1996).

Nesse sentido, a discussão sobre a diversidade cultural no ensino de ciências se faz necessário no sentido de compreender como essas relações acontecem no cotidiano das escolas, em especial no Brasil. Corroborando com a ideia Baptista (2010, p. 680), enfatiza que a “diversidade cultural e ensino de ciências no Brasil - país que, por sua própria origem, é múltiplo do ponto de vista cultural - o que se pode perceber, nas salas de aula, não é a consideração dos saberes culturais dos estudantes para ampliação com ideias científicas, mas, sim, para substituição por saberes científicos”.

De acordo com Baptista, urge uma preocupação no sentido de reforçar a discussão acerca do ensino de ciências no Brasil frente ao diálogo entre multiculturalismo, perspectiva intercultural e diversidade cultural enquanto ponto de partida para uma construção de espaços cada vez mais democráticos e plurais de ensino. Tal reflexão justifica a presente pesquisa no sentido de traçar um panorama das produções acerca do multiculturalismo o nos ENPECs que é constituído como um espaço que reúne diversos pesquisadores que atuam ou tem interesse na área de educação em ciências.

2 | ESTADO DA ARTE E METODOLOGIA

Com o intuito de conhecer as produções acerca do multiculturalismo apresentadas nos ENPEC, a nossa pesquisa caracteriza-se um estudo do tipo “Estado da Arte”, “sendo definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento sendo uma pesquisa de caráter bibliográfico”(FERREIRA, 2002, p. 258).

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

Nesse sentido, a opção pelo percurso metodológico na perspectiva do “estado da arte” busca elaborar um panorama de aspectos pertinentes a determinadas pesquisas, tendo como fonte de análise, dissertações de mestrado, teses de

doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (FERREIRA, 2002). Diante do exposto, este trabalho irá realizar por meio da pesquisa estado da arte uma investigação quanto a abordagem temática multiculturalismo em comunicações.

O processo de coleta de dados iniciou-se a partir da consulta as páginas dos ENPECs, de 1997 a 2016, compreendendo a análise dos trabalhos do I ao X ENPEC. Para tanto, uma estratégia foi montada no sentido de garantir os dados almejados na referida pesquisa. Trabalhamos com a utilização de descritores a citar: multiculturalismo, intercultural e diversidade cultural.

A cada evento analisado houve uma seleção de trabalhos com indicativo da temática em questão. Essa seleção ocorreu partir da utilização dos descritores supracitados e da análise de pertinência aos objetivos propostos nesse trabalho.

Subsequentemente, foram realizadas análises do conjunto dos trabalhos selecionados na triagem inicial com enfoque no título, palavras-chave e principalmente os resumos, pois “eles trazem, enquanto gênero do discurso, um conteúdo temático, que é o de apresentar aspectos das pesquisas a que se referem; trazem uma certa padronização quanto à estrutura composicional: anunciam o que se pretendeu investigar, apontam o percurso metodológico realizado, descrevem os resultados chegados [...]” (FERREIRA, 2002, p. 7).

Entretanto, nem sempre os resumos apresentavam todas as categorias elaboradas para o aprofundamento do estudo, diante disto, Ferreira (2002, p.7) acrescenta que “[...] É verdade, que nem todo resumo traz em sim mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero: em alguns falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo”.

Por isso em alguns casos para um melhor entendimento, foi necessária a leitura na íntegra de alguns trabalhos. Esse contato mais detalhado nos permitiu estabelecer algumas categorias a citar: ano de publicação, formação dos autores, caracterizar a pesquisa enquanto bibliográfica ou empírica, no caso da identificação de pesquisas empíricas buscamos identificar se as mesmas ocorreram em espaços formais e não formais de educação.

Para Soares (2000 *apud* ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39) num estado da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

Após essa categorização os dados foram organizados em quadros e gráficos objetivando uma melhor sistematização do material encontrado e facilitar a discussão acerca do panorama traçado.

O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) é um evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação

em Ciências (ABRAPEC). O mesmo tem buscado reunir em um mesmo espaço pesquisadores que atuam ou tem interesse na área de educação em ciências, favorecendo assim troca de experiências e compartilhamento de saberes.

Esse ano o evento está na sua XI edição e ocorrerá de 03 a 06 de julho em Florianópolis – SC, tendo como atividades: mesas-redondas; sessões de apresentação de trabalhos completos no formato de pôsteres; debates e encontros, com a contribuição de pesquisadores da área do Ensino de Física, de Biologia, de Química, de Geociências, de Ambiente, de Saúde e áreas afins, tendo como interesse comum à pesquisa na área de Educação em Ciências da Natureza, da Saúde e do Ambiente.

O XI ENPEC traz como tema central, “*20 anos de ABRAPEC: Memórias de conquistas e movimentos de resistência*”. Onde serão problematizados temas que marcaram o caminho percorrido pela comunidade no sentido da constituição e manutenção da ABRAPEC.

3 | RESULTADOS: UM PANORAMA DO DIÁLOGO ENTRE MULTICULTURALISMO E OS ENPEC

Conforme os dados apresentados no gráfico 1, tivemos um aumento significativo quanto ao número de pesquisadores e pesquisas aceitas para apresentação ao longo das edições do ENPEC. De 1997 a 2015 o evento totalizou 7753 trabalhos apresentados por pesquisadores de diferentes áreas das ciências, sendo que de 1997 a 2005 houve acréscimo a cada ano tanto no número de pesquisadores quanto no de trabalhos, representando uma média de 349 pesquisas por edição. No entanto em 2007 houve decréscimo de 59 trabalhos e um aumento significativo de pesquisadores, mas a partir de 2009 o evento voltou a aumentar em número de pesquisadores e pesquisas, chegando a totalizar 775,3 trabalhos por ano neste período de 10 edições.

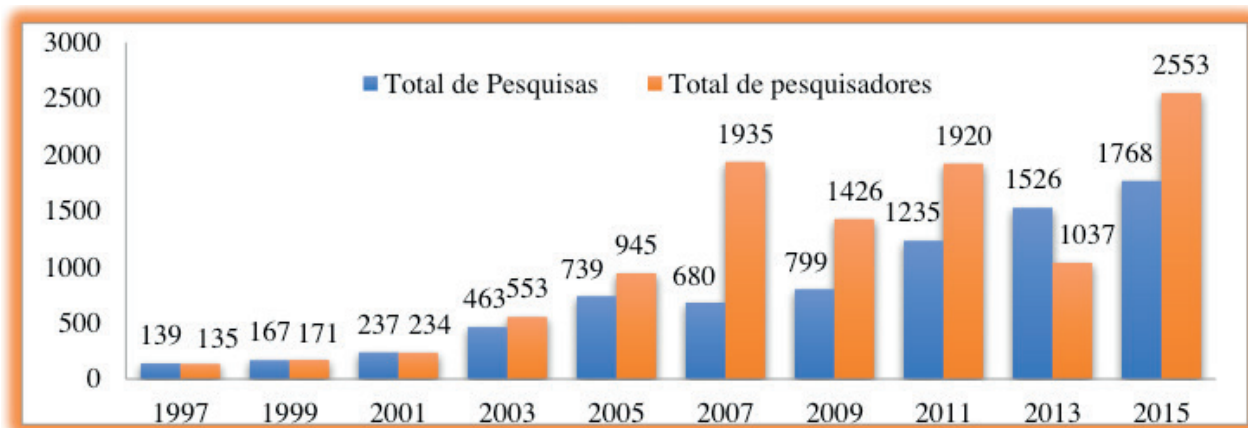


Gráfico 1: Dados quantitativos de trabalhos apresentados e pesquisadores participantes do ENPEC 1997 – 2015.

Fonte: Atas dos ENPEC.

No que diz respeito ao multiculturalismo, aprofundamos o estudo nas 10 edições de 1997-2015, não sendo possível encontrar os anais do II ENPEC realizado em 1999, disponível apenas nas atas dos ENPEC o número de pesquisas e pesquisadores.

Assim, no conjunto de 7586¹ trabalhos analisados por palavras chaves como: Multiculturalismo, Diversidade Cultural e Intercultural, organizamos o seguinte cenário quanto a estas temáticas nas pesquisas dos ENPECs:

ENPEC-Ano	Multiculturalismo	Diversidade Cultural	Intercultural
IV ENPEC – 2003	0	0	1
V ENPEC – 2005	0	1	1
VII ENPEC – 2009	0	0	1
VIII ENPEC – 2011	2	0	0
IX ENPEC – 2013	2	5	3
X ENPEC – 2015	3	5	3
TOTAL	7	11	9

Quadro 1: Número de trabalhos encontrados nos ENPEC de 1997 -2015.

Fonte: Atas dos ENPEC².

Verifica-se que poucas pesquisas foram apresentadas com as temáticas acima, representando apenas 0,36% com relação as 7586 pesquisas apresentadas em todas as edições do ENPEC (Com exceção do II ENPEC), sendo 0,09% usando o termo multiculturalismo, 0,15% diversidade cultural e 0,12% intercultural.

Quanto ao tipo de pesquisa, há um predomínio de pesquisa documental (15)

1. No gráfico 1 mencionamos 7753 trabalhos, no entanto, como não encontramos as atas do II ENPEC, logo não pudemos analisar 167 pesquisas por isso se explica a redução de trabalhos analisados.

2. No quadro 1, não apresentamos dados quanto ao I, II, III e VI ENPEC, já que não encontramos pesquisas relacionadas à temática em estudo.

quanto à pesquisa empírica, entre as 12 pesquisas empíricas apresentadas nos ENPECs, 50% são referentes ao contexto escolar e os outros 50% não escolar.

Enpec's	Empírica	Documental	Escolar	Não Escolar
IV Enpec-2003	1	0	1	0
V Enpec-2005	2	0	2	0
VII Enpec-2009	1	0	1	0
VIII Enpec-2011	1	1	0	1
IX Enpec-2013	4	6	0	4
X Enpec-2015	3	8	2	1
TOTAL	12	15	6	6

Quadro 2: Procedimentos das pesquisas

Fonte: Os autores, 2017.

É fácil perceber no gráfico 1 que no IX e X ENPEC tiveram um aumento significativo no número de participantes e pesquisas, no entanto verificando o quadro 1 ou 2 é perceptível o acréscimo de trabalhos com a abordagem multiculturalismo, porém não teve um aumento significativo.

Diante o levantamento dos trabalhos (Quadro 3), observamos que apesar de ser um encontro nacional, não há somente pesquisas brasileiras em seus eixos temáticos, mas percebemos que existe um grande número de pesquisadores internacionais, especificamente na pesquisa em estudo, ou melhor, encontramos diversos trabalhos com a temática multiculturalismo de pesquisadores colombianos.

Perante isso, observamos que os pesquisadores brasileiros são responsáveis pelos 59% dos trabalhos com abordagem multicultural e os colombianos apresentam-se com 41%, e assim poderíamos concluir que os brasileiros produzem e apresentam mais pesquisas do que os colombianos nos ENPEC?

Analisando por outro ângulo, os brasileiros estão apresentando menos trabalhos já que correspondem 66% dos pesquisadores contra 34% dos colombianos, praticamente o dobro de pesquisadores, mas somente com 5 pesquisas a mais.

Quanto aos pesquisadores, “o **público** do ENPEC é formado por interessados na pesquisa em Educação em Ciências da Natureza, da Saúde e do Ambiente, incluindo professores-pesquisadores da Educação Básica e Superior, estudantes de pós-graduação, estudantes de licenciatura, formadores de professores e pesquisadores” (XI ENPEC, 2017).

Perante essa visão panorâmica quanto ao público recebido nos ENPECs, buscamos organizar este cenário da seguinte maneira:

Brasileiros		
16 pesquisas		
Universidades	Pesquisadores	ENPEC's
UFMG ³	8	IX e X
UFPA ⁴	3	X
USP ⁵	4	IV, V e X
PUCSP ⁶	3	V
UEA ⁷	3	X
UFG ⁸	1	VIII
UFSCar ⁹	4	VIII e IX
UFBA ¹⁰	4	IX
UESB ¹¹	2	IX
CEFET – RJ ¹²	1	IX
UFRJ ¹³	2	IX
Colombianos		
11 pesquisas		
UPN	3	IX e X
UD	4	IX e X
UDFJC	10	VII, IX, X
FUAC	1	IX

Quadro 3: Distribuição das pesquisas quanto às nacionalidades, universidades dos pesquisadores e encontros.

Fonte: Os autores, 2017.

Outro aspecto observado no quadro 3 é a quantidade majoritária de pesquisadores da região Sudeste (22), sendo acompanhada pelas regiões Norte (6), Centro-Oeste (1) e nordeste (6). Nota-se conforme o quadro 3 que a região Sul está de fora deste diálogo entre o multiculturalismo e os ENPEC.

Destaca-se na Colômbia a Universidad Distrital Francisco José de Caldas/UDFJC com maior participação nos encontros e no número de pesquisadores. Também podemos observar, sendo com um número inferior a UDFJC em quantitativos de trabalhos, a Universidad Distrital/UD (4), a Universidad Pedagógica Nacional/UPN (3), e com um número insignificativo a Fundación Universidad Autónoma de Colombia/FUAC (1).

Segundo o Enpec (2017), “o encontro tem como **objetivo** reunir e favorecer a interação entre os pesquisadores das áreas de Ensino de Física, de Biologia, de

3. Universidade Federal de Minas Gerais.

4. Universidade Federal do Pará.

5. Universidade de São Paulo.

6. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

7. Universidade do Estado do Amazonas.

8. Universidade Federal de Goiás.

9. Universidade Federal de São Carlos.

10. Universidade Federal da Bahia.

11. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

12. Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro.

13. Universidade Federal do Rio de Janeiro

Química, de Geociências, de Ambiente, de Saúde e áreas afins, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse da ABRAPEC”.

Perante a aludida citação, percebemos que o evento recebe pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, então procuramos conhecer em qual área estão sendo mais produzidas pesquisas com abordagem multicultural, no qual as referidas produções estão sendo submetidas e debatidas em diferentes encontros, simpósios e eventos, em especial nos ENPECs.

Diante do exposto, quem são os autores formadores do diálogo entre multiculturalismo e os ENPEC?

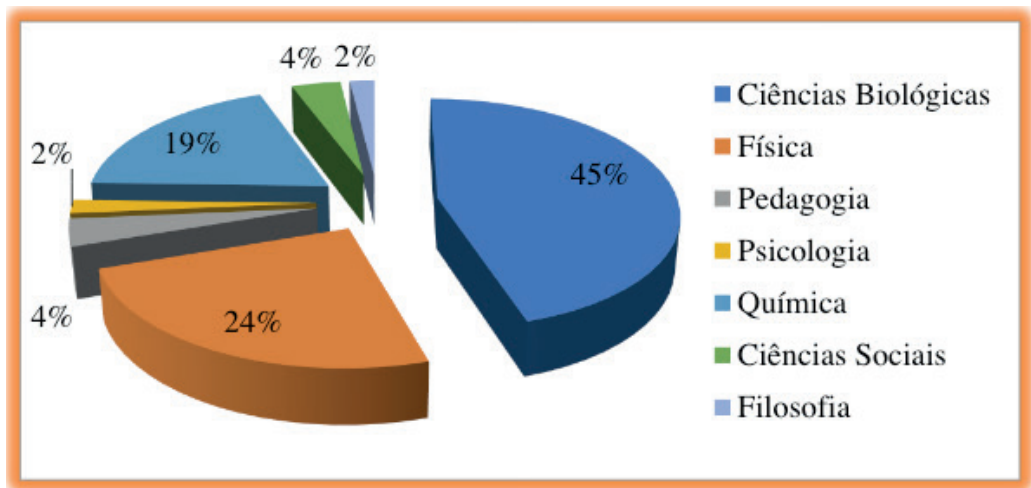


Gráfico 2: Área de formação dos autores das pesquisas sobre multiculturalismo

Fonte: Os autores, 2017.

Verifica-se por meio do gráfico 2 um número significativo de pesquisadores das áreas de Ciências Biológicas (45%), Física (24%) e Química (19%); dos 27 trabalhos produzidos/apresentados pelos 53 pesquisadores nos ENPEC, os dados nos mostram que não há nenhum trabalho quanto a temática multiculturalismo com autoria de Matemáticos, uma área da ciência que revelam pesquisas quanto a inserção de problemas matemáticos relacionados ao contexto multicultural da sala de aula, ou melhor, mais conhecida como Enculturação Matemática.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como desígnio retratar um panorama das pesquisas sobre multiculturalismo apresentadas nos ENPECs no período de 1997 a 2015. Vale ressaltar o acréscimo de trabalhos a cada realização do encontro, no entanto, de acordo com os dados aludidos neste estudo, percebemos que ainda há um número mínimo principalmente de pesquisadores brasileiros quanto a sua participação e produção referente ao grupo de trabalho em investigação.

A análise detalhada por meio do grau de formação dos pesquisadores nos mostrou um cenário importante quanto ao número de produções realizadas/apresentadas nos ENPEC também por estrangeiros, especificamente por colombianos, que mostra uma aproximação quanto ao número de pesquisas brasileiras no mesmo eixo em estudo. Este fato, deve se dar por Colômbia ser também um país rico em diversidade cultural, entretanto percebemos que há uma participação menor de universidades colombianas (4) e sendo 11 universidades brasileiras. Como já ressaltamos, há um número maior de pesquisadores brasileiros, praticamente o dobro quanto ao número de colombianos, mas em pesquisas relacionadas ao multiculturalismo nos ENPEC a quantidade é mínima para um país multicultural, com uma extensão territorial e populacional bem maior do que o país da Colômbia, além disso, pelo fato de ser um evento realizado em território nacional.

Perante esta visão geral, percebemos que há um número relativamente pequeno de produções em todas as áreas das ciências, tendo um maior destaque para ciências biológicas e uma escassez para a matemática, no qual por meio deste panorama podemos conhecer as áreas que apresenta maior, menor e nenhum interesse pela abordagem multiculturalismo.

Em suma, é relevante que os pesquisadores de diferentes áreas das ciências, em especial os pesquisadores brasileiros, façam parte desta troca de conhecimentos nos ENPEC quanto ao eixo temático multiculturalismo.

REFERÊNCIAS

Atas – I ENPEC – I Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências - Águas de Lindóia: ABRAPEC, 1997.

Atas – II ENPEC – II Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências - Valinhos: ABRAPEC, 1999.

Atas – III ENPEC – III Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências - Atibaia: ABRAPEC, 2001.

Atas – IV ENPEC – IV Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências - Bauru: ABRAPEC, 2003.

Atas – V ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências - Bauru: ABRAPEC, 2005.

Atas – VI ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências - Florianópolis: ABRAPEC, 2007.

Atas – VII ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências - Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

Atas – VIII ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências - Campinas: ABRAPEC, 2011.

Atas – IX ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências - Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.

Atas – X ENPEC – V Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências - Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015.

ENPEC 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/index>. Acesso em 05 jun. 2017.

Baptista, G. C. S. (2010). Importância da demarcação de saberes no ensino de Ciências para sociedades tradicionais. *Ciência & Educação*, 16(3), 679-694.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A.F.B. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v. -, n.n.23, p. 156-168, 2003.

COBERN, W.W. Worldview theory and conceptual change in science education. **Science Education**, v. 80, n. 5, p. 579-610. 1996.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, 79, 2002.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

STANLEY, W.B.; BRICKHOUSE, N. W. Multiculturalism, universalism and science education. **Science Education**. V. 78, p.387-399, 1994.

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**, 2005.

DIMENSÕES DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O PROJETO ESCOLA E MUSEU COMO UMA PONTE ENTRE AS FORMAÇÕES ACADÊMICA E CULTURAL COM FOCO EM EQUIDADE

Data de aceite: 04/12/2018

**Priscila Matos Resinetti
Cristina Carvalho**

RESUMO: Em geral, a promoção cultural se dá através do diálogo das escolas com instituições diretamente ligadas à cultura como museus, centros culturais, bibliotecas, teatros e planetários. Entretanto, em tempos de responsabilização docente baseada em índices construídos a partir dos resultados das avaliações em larga escala, será que há possibilidades para a formação cultural em espaços de educação não formal? Este capítulo se propõe a analisar a fala dos professores participantes de uma política de formação cultural da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – O Projeto Escola e Museu (edição 2015). Para tanto, foram realizadas observações das visitas das escolas participantes aos equipamentos culturais parceiros da SME/RJ, entre os meses de agosto e outubro de 2015. Ao final das observações, os docentes foram entrevistados na tentativa de identificar qual é a percepção que apresentam sobre a recepção proporcionada aos alunos da rede municipal, na perspectiva da formação cultural de qualidade,

e o sentido da experiência vivenciada. Em seguida, são problematizados os benefícios e as possibilidades de aprimoramento de políticas públicas dessa natureza.

Desempenho, formação cultural e responsabilização docente são aspectos que têm sido considerados relevantes na pauta de discussão sobre o desenvolvimento de uma educação de qualidade nas mais diferentes esferas, atravessando a vida política, acadêmica e social. Entretanto, existe uma tensão acerca dessas temáticas, já que, em muitos momentos, a qualidade educacional é resumida ao desempenho dos estudantes em avaliações externas padronizadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e os resultados atingidos são de responsabilidade apenas dos docentes. E, por outro lado, as questões acerca da formação cultural ainda são pouco contempladas nas discussões sobre a qualidade educacional e nas pesquisas da área educacional.

Com a Constituição Federal de 1988, o ensino fundamental passou a ser considerado direito público subjetivo e, com a Emenda Constitucional n. 14, de 1996, garantiu-se o direito à educação em três domínios: acesso,

permanência e padrão de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 explicita, no artigo 3º, que o ensino será ministrado com base em princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade.

Para verificar a oferta de uma “educação de qualidade” em relação à aprendizagem, o governo federal criou um mecanismo de regulação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma avaliação bianual, em caráter amostral, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para monitorar a qualidade da educação básica brasileira. O Saeb utiliza cinco instrumentos de coleta de dados: o teste de Língua Portuguesa e de Matemática e quatro questionários contextuais respondidos pelo aluno, pelo professor, pelo diretor e pelo responsável pela coleta dos dados na escola (Soares, 2004). Esse sistema de avaliação abriu não só a possibilidade de verificar resultados, mas também induziu estados e municípios a desenvolver iniciativas próprias de avaliação que dialogassem com as suas escolas.

No que diz respeito às políticas educacionais do Governo Federal, a mudança na presidência, em 2003, não provocou rupturas expressivas na reforma educacional herdada do governo anterior. Em 2005 foi criada a Prova Brasil, que, diferentemente do Saeb, é censitária e oferece dados não apenas para o Brasil e unidades da federação, mas também para cada município e escola participante. Essa mudança permitiu, em 2007, a criação pelo Inep do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Ideb é obtido a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e média de desempenho nos exames padronizados de Matemática e Língua Portuguesa (foco em leitura) aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar e as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Idebs dos estados e em âmbito nacional). Cada escola e rede de ensino recebe metas diferenciadas (Ideb) estabelecidas pelo Inep, com o objetivo de alcançar, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, no mínimo, 6 pontos, que é a média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. O Ideb atua, assim, como um indicador nacional que viabiliza o monitoramento da qualidade da Educação pelos sistemas de governo, pelas próprias escolas e pela população.

Com a Prova Brasil e com o Ideb, o Governo Federal passou a se relacionar diretamente com os municípios e com as escolas, não só no que se refere à aplicação de avaliações e ao estabelecimento de metas, mas também através da devolução dos resultados para cada escola participante e de ações de suporte técnico e financeiro.

Além das questões relacionadas ao baixo rendimento, a comunidade escolar vivência momentos de crise e conflito de natureza diversa como, por exemplo, o aumento da violência intra e extraescolar, a formação acadêmica inadequada dos alunos, as diferentes condições de trabalho dos docentes, dentre outros, enfatizando a necessidade de iniciativas na resolução de questões educacionais. Essas características do contexto educacional precisarão ser consideradas e discutidas pelos cidadãos que terão que se posicionar, inclusive nas urnas eleitorais.

Outros sinais dessa crise educacional podem ser percebidos no cenário atual da rede municipal do Rio de Janeiro. Em 2012, o candidato à reeleição à prefeitura da cidade do Rio de Janeiro fez recorrente uso em sua campanha eleitoral dos resultados do Ideb, já que a capital ficou entre as cinco melhores do Brasil no ensino fundamental e foi a que mais cresceu com relação ao Ideb 2009 no segundo segmento. No entanto, ao assumir pela segunda vez o comando da prefeitura, enfrentou duas greves dos profissionais da educação, a primeira em 2013 e a segunda em 2014. Apesar da melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações externas, no primeiro ano do segundo mandato do então prefeito, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe-RJ) defendia o direito de acesso a uma educação de qualidade para os alunos e, mais especificamente, a rede municipal reivindicava um reajuste de 19% no salário; um plano de carreira unificado; 1/3 da carga horária para planejamento; o fim da meritocracia e melhores condições de trabalho.

Por outro lado, nesse contexto em que predominam os resultados das avaliações externas e as políticas de meritocracia e responsabilização docente, que espaços são encontrados para a formação cultural do aluno em espaços de educação não formal? Dentre as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, àquelas voltadas para a formação cultural ainda são muito tímidas, principalmente em relação à pequena valorização do potencial apresentado pelos equipamentos culturais.

Tal constatação, num mundo tão plural e globalizado, soa como um descompasso. Em palestra proferida pelo professor Marcelo Bárcia, da Universidade Veiga de Almeida, durante a Feira de Formação Profissional de uma escola privada carioca, acerca das dez competências para o profissional do futuro, ficou evidente que uma forte formação cultural diversificada é fundamental no mundo de trabalho atual. Um dos exemplos utilizados foi a gerência de projetos, em que pessoas de diferentes origens trabalham numa mesma empreitada. Outro exemplo citado foi o ensino proposto pela Universidade Minerva (São Francisco/EUA), que aposta em uma forte imersão global e cultural, onde os estudantes, até o momento da graduação, viajarão e viverão em sete diferentes locais ao redor do mundo.

Assim, o objetivo desta pesquisa é discutir sobre as possibilidades de

formação cultural dos alunos da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, especialmente através do contato com os equipamentos culturais parceiros da prefeitura no Projeto Escola e Museu. A aposta é de que esse acesso pode contribuir para a ampliação da formação cultural, em uma dimensão de experiência crítica, que proporcione o desenvolvimento da emoção estética e a inserção do aluno na sociedade na perspectiva cultural. As diferentes manifestações artísticas como a literatura, a dança, a pintura, o teatro e a música não podem ser tratadas como conhecimentos secundários no currículo escolar.

Em geral, a promoção cultural se dá através do diálogo das escolas com instituições diretamente ligadas à cultura como, por exemplo, os museus, centros culturais, bibliotecas, teatros e planetários. É justamente nesse ponto que encontro uma lacuna no campo educacional: em tempos de responsabilização docente baseada em índices construídos a partir dos resultados das avaliações em larga escala, há possibilidades para a formação cultural em espaços de educação não formal? A preocupação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) com o rendimento escolar é maior do que a preocupação com o acesso a outras instâncias de formação cultural? Como as escolas se apropriam dos equipamentos culturais, especialmente dos museus parceiros da SME/RJ? A escola valoriza o diálogo com os espaços de educação não formal? Quais experiências os alunos da rede estão vivenciando nos equipamentos culturais?

Segundo Kramer e Carvalho (2012),

a experiência de crianças, jovens e adultos nos mais diversos espaços culturais pode atuar no sentido de informar seu olhar, sensibilizar e flexibilizar seu conhecimento e, desse modo, propiciar situações que se configuram como importantes momentos de aprendizado do ponto de vista cultural, político, ético e estético (p. 25).

O PROJETO ESCOLA E MUSEU

Em 2015, existia na estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) um setor técnico-educativo responsável pela coordenação, promoção e acompanhamento pedagógico de Projetos e Programas Educacionais de Extensividade, visando colaborar com a melhoria do desempenho dos alunos, bem como para a sua permanência na escola.

Uma das iniciativas encontradas, desenvolvida pela E/SUBE/CED/Extensividade junto às escolas da Rede Municipal era o Projeto Escola e Museu - Espaço Interativo de Educação e Arte em Novos Saberes, que tinha como objetivo:

ampliar e oferecer oportunidades educacionais para a aquisição de novos saberes, por meio da realização de atividades educacionais, aonde os alunos realizam um circuito em 07 Museus, acompanhados e estimulados por seus professores, que

depois multiplicam essa experiência no interior da escola. Ressalta-se aqui a importância de se criar e ampliar a cultura de visita aos Museus da Cidade.

As principais ações da Extensividade eram: i) contribuição para a formação da cidadania de alunos do Sistema Municipal de Ensino, por meio do desenvolvimento de atividades relacionadas às linguagens da arte, das atividades do esporte e da reflexão sobre temas do cotidiano; ii) promoção de atividades educacionais, no contra turno, colaborando com estratégias de diminuição da evasão escolar; iii) fortalecimento da autoestima do alunado, revelando valores, talentos e promovendo a construção de novos conhecimentos.

Em 2015, ano em que se deu a investigação aqui apresentada, 22 Escolas do Amanhã foram contempladas. O Projeto Escolas do Amanhã foi criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e apresenta como objetivos reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental localizadas em regiões conflagradas da cidade. Os principais pilares são: 1) Educação Integral; 2) Bairro Educador; 3) Capacitação; 4) Saúde nas Escolas; 5) Cientistas do Amanhã; 6) Estagiários e Voluntários.

A partir da análise desse crivo de seleção, já é possível notar um olhar voltado para a equidade, já que as escolas em situação de vulnerabilidade foram contempladas, abrindo o horizonte dos alunos e professores a outras experiências na tentativa de criar novos caminhos para fortalecer as aprendizagens cognitivas e socioemocionais. Em edição anterior, foi contemplado um grupo denominado Fênix, que eram escolas com baixo desempenho nas avaliações externas. Pode-se assim, dizer que houve um avanço no que diz respeito ao uso do resultado das avaliações externas para a promoção da equidade, já que, especialmente em 2014 e 2015, o critério de seleção das escolas que participariam do circuito cultural do Projeto Escola e Museu tinha por base o fato de terem baixo desempenho e estarem localizadas em áreas conflagradas da cidade, configurando-se um bom uso das medidas de aprendizado para a tomada de decisões políticas.

Em entrevista com a gestora do Projeto Escola e Museu (edição 2015), realizada em 2016, ficou claro que se tratava de um projeto cuja concepção surgiu a partir da ideia de integrar a escola a outros espaços de conhecimento que contribuam ampla e significativamente para a formação cidadã de cada aluno e professor envolvido na iniciativa.

Além disso, o Projeto Escola e Museu, de acordo com a fala da coordenadora, apresentava as seguintes vertentes que situavam o que se queria com esse trabalho: i) promover o acesso de professores e alunos a museus, centros culturais, institutos de arte e cultura e a parques, como atividade articulada ao desenvolvimento do Currículo; ii) valorizar o patrimônio cultural da cidade; iii) formar público de visitação a instituições e espaços culturais, decorrente do desenvolvimento do interesse

de alunos e professores pela apropriação de bens culturais; iv) aprofundar a aprendizagem dos alunos pela compreensão de conteúdos de disciplinas das áreas científicas, de arte e de comunicação linguística, proporcionados nas visitas às instituições culturais.

Nesse sentido, como se deu a relação entre as escolas e os museus participantes da edição 2015? O que podemos extrair da interação entre essas duas esferas de formação (formal e não formal)?

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Buscando identificar os padrões de acesso aos espaços culturais das vinte e duas escolas do segundo segmento do ensino fundamental participantes do Projeto Escola e Museu (tabela 1) e a qualidade do que foi ofertado, foram realizadas observações das visitas das escolas participantes aos equipamentos culturais parceiros da SME/RJ, entre os meses de agosto e outubro de 2015. Ao final das observações, foram também realizadas entrevistas com os docentes na tentativa de identificar qual é a percepção que apresentam sobre a recepção proporcionada aos alunos da rede municipal, na perspectiva da formação cultural de qualidade, e o sentido da experiência vivenciada (tabela 2). Nesta etapa, tendo em vista que muitas atividades ocorreriam de modo simultâneo, contei com a participação de integrantes do grupo de pesquisa do qual faço parte (GPEMCI).

De modo complementar, foram feitas anotações no caderno de campo, contemplando aspectos como, por exemplo, o acolhimento e a reação dos alunos, a interação dos mesmos com os mediadores, com os docentes e com os objetos expostos. A análise dos acontecimentos ali relatados com o aporte teórico é um exercício que pode articular dois eventos isolados, auxiliando na percepção de recorrências e no entendimento de fenômeno. Vianna (2003) enfatiza a relevância do relato de observações com o maior nível possível de detalhamento, apontando quando, onde, como, com quem e o que ocorreu, possibilitando a construção de um retrato da realidade observada.

A seguir, é apresentada a tabela com o quantitativo de unidades escolares participantes por CRE:

CRE	Quantidade de Unidades Escolares participantes
1 ^a	2
2 ^a	2
3 ^a	1
4 ^a	3
5 ^a	2
6 ^a	2
7 ^a	3
8 ^a	3
10 ^a	4
Total	22

Tabela 1: Quantitativo de Unidades Escolares participantes por CRE

Fonte: Elaboração própria (agosto – outubro de 2015).

Não é possível deixar de mencionar que alguns percalços aconteceram durante a realização do trabalho de campo. Primeiramente, a disponibilização por parte da SME/RJ do calendário de agendamento de visitas das escolas às instituições só ocorreu duas semanas após o início do Projeto.

Um segundo desafio foi a tentativa de conciliar a rotina de observação, já que a visita das escolas aos museus e centros culturais aconteciam de modo simultâneo. A maneira encontrada para mitigar a situação foi contar com a ajuda espontânea de integrantes do GEPEMCI nos dias e horários conflitantes. Além disso, por diversas vezes as CREs não disponibilizaram o ônibus que conduziria os alunos e docentes às visitas, gerando um transtorno de difícil reparação na agenda inicial apresentada. Deste modo, algumas escolas não conseguiram nem mesmo ir às sete instituições previstas no Projeto Escola e Museu. Também foram vivenciados cancelamentos por questões adversas, tais como: atraso do ônibus, motoristas que conduziram os participantes a instituições erradas e confrontos violentos no entorno das unidades escolares, inviabilizando o deslocamento dos alunos. Ao procurar o setor responsável na SME/RJ sobre a possibilidade de reagendamento, fui informada que o mesmo seria feito, mas, apesar da minha insistência, não disponibilizaram a nova agenda do Projeto, impossibilitando algumas observações.

A seguir, são apresentadas as percepções dos professores sobre o Projeto Escola Museu, ressaltando os aspectos positivos e aqueles que precisariam ser aprimorados, visando entender os possíveis ganhos na formação integral dos estudantes.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Posteriormente à análise da proposta do Projeto, do acompanhamento de vinte

e seis visitas realizadas pelas escolas aos museus e centros culturais participantes e das entrevistas realizadas com vinte docentes, buscou-se verificar se a proposta possibilitava uma formação cultural de qualidade, a partir do conceito de formação proposto por Gadamer e Dewey, voltada para a sensibilização estética, de modo crítico, na qual o aluno pudesse entender melhor a si mesmo e estabelecer novas relações com o mundo que o cerca.

Sobre a qualidade da mediação realizada pelas equipes dos diferentes equipamentos culturais, a opinião dos docentes foi bem variada, como é possível perceber nos trechos a seguir.

Em todos os roteiros disponibilizados pelos espaços, o responsável pelo setor educativo deveria delegar, ao longo do circuito interativo, uma equipe para acompanhar os alunos das escolas municipais participantes do Projeto. No entanto, no momento de efetivação da pesquisa, uma das instituições - CCBB -, acolhia uma megaexposição - Picasso - recebendo um elevadíssimo contingente de público, realizando apenas o acolhimento das escolas e uma conversa inicial. Após esse momento introdutório, o mediador deixava alunos e professores na porta de entrada da exposição e não prosseguia nenhum percurso com o grupo. Kramer e Carvalho (2012) apontam a relevância do papel do mediador e destacam que a

educação em museus precisa se configurar como convite, visita e mediação. Convidar crianças e jovens significa ir junto. Visitar as obras, os autores, viver com arte e história. Mediar para que crianças, jovens e adultos possam ser narradores da história. (p. 27).

O cuidado com a mediação é algo basilar, pois pode levar tanto os alunos quanto os docentes a vivências excelentes, despertando o desejo de tornarem-se audiência espontânea, ou, por outro lado, confirmar um imaginário de que o museu é apenas para uma elite. João Teixeira Lopes (2005) afirma que

o Museu é, antes de mais, uma instância de mediação: entre objetos e pessoas; entre profissionais e públicos; entre criadores e modos de circulação e apropriação das suas obras; entre os poderes oficiais e as visões contra-hegemônicas; entre modelos organizacionais e lógicas vivenciais e mundanas. Basta pensar na complexidade do campo profissional que rodeia hoje o museu para nos apercebermos de que os recursos que mobiliza pressupõem uma ampla negociação de significados. (p. 198).

Com relação à mediação realizada pela equipe da Fundação Eva Klabin, os depoimentos dos docentes apresentavam aspectos positivos, ressaltando o encontro que promoviam entre os alunos e a arte.

Docente 6: Achei muito bom, eles sabem, eu já tinha visitado a Eva Klabin antes, e eu percebi que eles conseguem traduzir a arte para a língua deles. Eles conseguem trazer a arte daquele pedestal que a gente acostuma colocar e que na verdade para mim não deveria estar, para o mundo deles, e fez com que eles conseguissem entender.

Um dos mecanismos encontrados para aproximar a arte e os alunos foi a

referência à telenovela “Os dez mandamentos”. Na sala de estar da casa-museu (Sala Renascença) havia uma enorme coleção de objetos do Egito e os mediadores fizeram uso desses recursos para alcançarem os alunos.

A capacidade de aproximação da linguagem e do cotidiano dos alunos, bem como o domínio da exposição também foram aspectos considerados positivos pelos docentes quando questionados sobre as mediações realizadas no Espaço Oi Futuro e CMAHO. Teixeira Coelho (2004, p. 248) conceitua a mediação como “processos de diferente natureza cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte”. A perspectiva defendida nesta tese é que a forma como a mediação é realizada pode viabilizar o gosto pelo encontro entre os sujeitos e a arte ou afastá-los dos espaços de educação não formal.

Docente 20: Aqui no Oi Futuro eu acho que foi interessante, foi bacana. Eu acho que as monitoras atingiram o objetivo, elas integraram os alunos, até nos professores participamos das atividades, e foi bem esclarecedoras, eu acho que foi bem.

Docente 4: Muito boa (falando sobre a mediação). As meninas que estão fazendo esse trabalho conhecem bem, já tem fundamento suficiente para acompanhar as crianças e os adolescentes e até adultos também. Conhecem o espaço todo como parte de suas casas, digamos assim. Isso é muito importante para a pessoa que está fazendo a mediação.

Docente 16: Interessante, gostei muito porque ela chamou muito os alunos para pensarem. Não era aquela coisa pronta, ela até falou das questões que estão escritas, mas não é nada que está esclarecendo totalmente a obra. Então, eu achei legal que ela levantou os questionamentos, a curiosidade, gostei muito mesmo.

O quesito tempo foi um problema percebido pelos professores. Enquanto no Centro Cultural do Banco do Brasil e no Espaço Oi Futuro, por exemplo, os alunos queixavam-se sobre a falta de tempo para apreciar a exposição, em alguns roteiros, a queixa versava sobre o longo trajeto e a quantidade de conteúdo, reduzindo, em alguns casos, a atenção e a participação dos alunos. Apareciam “sintomas” de dispersão e cansaço em alguns trajetos, especialmente notados no Museu Nacional da UFRJ, como foi possível observar.

Perceber os sinais que os alunos demonstravam, tanto nos momentos de maior ou menor interesse, foi um aspecto não contemplado na ação da que equipe de alguns equipamentos culturais observados ao longo do trabalho de campo. A atenção para esse aspecto poderia se configurar como ponto fundamental para continuar motivando o grupo até o final da exposição proposta. Welsch (1995, p. 18) destaca que “uma esteticização total leva em direção ao seu oposto. Onde tudo é belo, nada mais é belo; estimulação ininterrupta conduz ao esbotamento; esteticização vira anestetização.”

Ao final dos percursos nos diferentes equipamentos culturais, os professores

entrevistados eram convidados a relatar se percebiam mudanças nos alunos e na escola através da participação no Projeto Escola e Museu. Dialogando com Dewey (2010, p.35), a intenção ao incluir esse questionamento, decorre da compreensão de que:

A concepção ampla de hábitos envolve a formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida.

De modo geral, os professores apontaram aspectos positivos em relação às atitudes dos alunos, tanto intelectuais quanto relacionais, e novas demandas na escola, como é possível observar nos relatos abaixo.

Docente 17: Ah, com certeza, eles têm agora uma visão, eles começam a discutir em cada ambiente, porque cada local de visita foi diferente, o Oi foi tecnologia, Eva Klabin eles começaram a discutir a relação da riqueza, a relação do poder e como a cultura ela também é ligada ao poder e à situação financeira, eu acho que brotaram discussões muito interessantes. Grandes mudanças na escola, só por causa de um projeto acredito que não, tem que ser o todo, trabalhar a região, trabalhar a evasão, é uma área que é muito complicada, então ajuda sim, mas é mais um elemento, não o único.

Docente 8: Olha, alguns deles dizem que voltam sem a nossa ajuda, eles já pegam o metrô e vem, falam com a família sobre o espaço, pesquisam mais sobre o espaço que mais gostaram... Então, eu acho que a coisa pra eles vai mudando bastante, mais o nono ano que está nessa transição entre a escolinha do bairro e tentar uma coisa maior como CEFET, FAETEC ... Ele vai sair do bairro, ele abre horizontes pra esses garotos assim.

Docente 6: Na escola não, mas neles sim, porque fica um burburinho quando volta, e eles ficam falando, todo dia, quando vai ser o próximo, a motivação da turma é uma coisa assim que eu acho que para eles também... o crescimento deles, eles ficam diariamente mais motivados a conhecer museu e por conta das visitas eles ficam para a professora de artes, e aí quando você vai dar arte gótica? E história, e aí quando você vai dar renascimento? Porque a gente estudou não sei o que... Então, eles ficam tentando motivar os professores a ensinar, então o despertar do conhecimento tá aí.

Docente 5: Eles mudam, eu tenho experiência já, eu fui diretor de um colégio do Estado, a gente teve experiência, inclusive levei aluno pra São Paulo, e a mudança era grande. Em médio e longo prazo que você percebe, então o aluno ele vê que ele pode ir a outros lugares, que ele tem coisas para ver, ele tem coisas para fazer, então abre a perspectiva deles, então eu acho bem legal.

Docente 7: Ainda não, porque eu acho que a gente não teve a ideia do resultado, o que a gente vai desdobrar disso ainda não deu tempo de fazer. Assim ainda não percebi alguma coisa clara para te falar, mas eu espero que já tenha tido, uma valorização desses espaços. Eu acho que tem no sentido, por exemplo, deles agora dizerem que até já foram nesses lugares de novo com os pais mostrar. A primeira entrevista que eu fiz com eles, eles já tinham ido em um lugar, eu perguntei para eles: você chamou os seus pais para ir lá? Para ver? Ah, chamei! Se vai, são outras possibilidades, mas já despertou o interesse de falar: oh pai tem esse lugar aqui, vamos! E uma aluna foi no CCBB de novo com os pais.

Docente 9: Olha, por enquanto na escola ainda não, porque é muito recente, é

só o segundo passeio. É, nos alunos sim, alguns melhoraram o comportamento, é, começaram a se interessar um pouco mais para saber o que são as coisas. Agora, como eu falei, está no início, vamos ver os próximos. Tenho esperança que CCPJ, Museu Nacional, o Eva Klabin que tem áreas que eles podem ter mais contato com as obras, desperte mais ainda o interesse deles, mas, mudanças tem, de comportamento, contato com o que está acontecendo, com a localidade, isso já dá para ver, mas na escola em si ainda não.

Docente 16: Nos alunos que estão participando do projeto eu também achei que eles estão mais abertos, eles estão conseguindo refletir mais, durante as aulas eles estão questionando mais as coisas, nos primeiros, hoje já é o sétimo museu, nos primeiros eles tinham aquela coisa de ficar em silêncio, porque eles iam errar e conforme foi passando as visitas agora eles já estão mais soltos, já perguntam mais, e isso está refletindo na escola também, eles estão tendo mais responsabilidade, a gente está passando sempre algumas perguntinhas depois da visita, eles tem aquela responsabilidade de entregar que não acontecia muitas vezes com as atividades da escola, então eles estão com mais questão de entregar os trabalhos, entregar o trabalho do museu, os próprios trabalhos com outros professores também.

Docente 10: Olha, eu já sou um apaixonado por arte, já acho importante, a grande mudança que gera mesmo é o retorno, a gente tem um retorno emocional muito grande, uma aproximação emocional maior com o aluno, o aluno ele se sente mais predisposto a se aproximar do professor, ele se sente mais à vontade com o professor fora da sala de aula, e isso enriquece, isso mostra pra gente que as vezes a barreira que separa o acesso que a gente tem ao aluno, essa dificuldade de alcançar o aluno que é tão criticada, é talvez por falta de oportunidades como essa, de sair da sala de aula, e de criar um espaço mais, um espaço menos formal, um espaço que o aluno se sinta mais à vontade, isso é muito importante e contribui sim na nossa formação, no nosso fazer pedagógico, ajuda a derrubar esse muro. A gente vê que esses alunos são mais participativos em aula, eles têm mais o que falar, mais o que perguntar, então isso gera uma participação maior, influencia na rotina, e faz talvez com que outros alunos tenha um pouco de ciúme, que isso é normal, outros que tenham um pouco de raiva, isso também é normal, mas todas essas emoções podem ser canalizadas para algo positivo, a funcionar. Então, isso torna a educação mais dinâmica, torna a escola mais ativa, isso funciona, repercute dentro da sala de aula também.

Para Gadamer (2005, p.166), na formação cultural através da experiência estética há uma relação entre subjetividade e objetividade e o indivíduo nunca fica intacto após a experiência.

Cabe ressaltar aspectos interessantes que estão bem explícitos na entrevista do docente 10. O professor relata que a interação entre os alunos e os docentes melhorou e a questão do vínculo é algo determinante na aprendizagem do aluno. Freinet (1975) defendia que as aulas-passeio apresentavam duas consequências evidentes: a melhora na convivência professor-aluno e como é comum encontrar no decorrer das aulas-passeio elementos a serem explorados mais próximos do universo cultural da vida da escola, a volta à escola colabora para se estabelecer um clima menos formal do que nas aulas tradicionais. Após as diferentes experiências nos sete museus e centros culturais, ainda que com intensidades distintas, os docentes relatam que os alunos não são mais os mesmos e os próprios alunos perceberam um movimento nos professores de valorização das atividades do Projeto Escola e

Museu, como pode ser visto no trecho abaixo, retirado da fala de uma aluna que se apresentou no seminário de culminância.

Aluna: E o interessante dessa parte dos professores é que quando começaram a ver, porque quando a gente está falando lá (na escola), nem todos os professores vão ao passeio, nem todos os professores vão à reunião, quando eles começaram a ver os vídeos, os depoimentos e os trabalhos, eles começaram a entender um pouco mais sobre o que era o projeto, aí passaram a compartilhar, tiveram até uma atenção maior com o trabalho que estava sendo feito, superinteressante. (Trecho do caderno de campo, 2015 – Espaço Oi Futuro Ipanema)

Na fala de alguns professores como, por exemplo, 10 e 16, é possível perceber o alcance de um dos objetivos do Programa Escola e Museu no que diz respeito ao aprofundamento da aprendizagem dos alunos pela apropriação de conteúdos de disciplinas das áreas científicas, de arte e de comunicação linguística, proporcionados nas visitas às instituições culturais. Um dos docentes relata que os alunos estão realizando com mais compromisso as atividades de outras disciplinas de professores que não estão envolvidos diretamente no projeto.

Ademais, na maior parte das entrevistas, como pode ser observado, por exemplo, nas falas dos docentes 9, 10 e 17, há o relato de que os alunos estão mais interessados, envolvidos nas atividades escolares e questionam mais sobre os conteúdos.

A docente 7, apesar de inicialmente relatar que ainda era cedo para falar sobre mudanças nos alunos, no final da entrevista destaca que uma aluna havia voltado ao CCBB com os pais, ou seja, foi possível encontrar um exemplo de audiência programada que gerou audiência espontânea. Nesse sentido, o Projeto Escola e Museu, ainda que de modo incipiente, cumpre outro de seus objetivos que é a formação de público de visitação a instituições e espaços culturais, decorrente do desenvolvimento do interesse de alunos e professores pela apropriação de bens culturais. Para verificar de modo mais robusto esse objetivo, decorrido um tempo da consumação do circuito, o setor de Extensividade da SME/RJ poderia realizar uma nova avaliação com os alunos. Outro benefício possibilitado foi a formação docente em serviço. Carvalho (2016) relata que pesquisas desenvolvidas por profissionais de museus ressaltam o quanto a educação não formal está ausente dos currículos docentes de qualquer área. Desse modo, as visitas possibilitadas pela Extensividade da SME/RJ oportunizaram aos professores uma inserção nesses espaços e o questionamento do que é realizado com os alunos, e até mesmo um repensar da prática docente a partir das experiências, despertando o desejo de buscar mais trocas entre a educação formal e os espaços culturais, proporcionando uma formação mais integral dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro com as obras de arte e as interpelações propostas seriam, nessa perspectiva, uma oportunidade de construir novas aprendizagens éticas, estéticas e acadêmicas. Nesse processo, as experiências passadas são ativadas e reelaboradas a partir das experiências vivenciadas no momento das atividades propostas pelos sete equipamentos culturais. Dessa forma, pode-se concluir que o Projeto Escola e Museu configura-se uma política de formação cultural de qualidade e, ainda que tenha limitações, na percepção dos professores, os alunos foram sensibilizados esteticamente através de ações que estimulavam a auto compreensão e o desenvolvimento de novas perspectivas sobre a realidade. Os alunos estavam mais interessados, envolvidos nas atividades escolares e questionando sobre os conteúdos trabalhados no espaço escolar.

Através da fala dos docentes, foi possível perceber o encantamento dos alunos com os equipamentos culturais, com as descobertas de novas áreas da cidade, com a possibilidade de viverem novas experiências.

Mais uma vez fica evidente que, para os alunos que estudam na rede pública de ensino, a escola faz diferença no acesso aos equipamentos culturais.

Além disso, os professores também tiveram a oportunidade de ter uma formação estética em serviço.

No entanto, apontaram a necessidade de melhorar o diálogo entre as escolas e os museus, com o intuito de alinhar as expectativas.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2010.

Freinet, Célestin. **As técnicas de Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 4. ed. Lisboa, Portugal: Estampa. 1975.

GADAMER, HANS-GEORG. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed., Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

KRAMER, Sonia e CARVALHO, Carvalho. Dentro e fora do museu: de ser contemplador, colecionador, mediador. In: SANCHES, J.; ALMEIDA, R. & FERREIRA-SANTOS, M. (Orgs.). **Artes, museu e educação**. 1ª ed. Curitiba: CRV, p.25-34, 2012.

LOPES, João Teixeira. Notas conclusivas: Os museus como terceiras culturas. In: SEMEDO, A. e LOPES, J. T. **Museus, Discursos e Representações**. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, n. 2, pp. 83-104, 2004.

SOARES, José Francisco & DELGADO, Victor Maia Senna. Medidas das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p.

754-780, set./dez. 2016.

VIANNA, Heraldo M. Pesquisa em Educação: a observação. **Série Pesquisa**, vol. 5. Brasília: Plano Editora, 2003.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. In: **Revista**, v. 6, n. 9, p. 7-22, Porto Alegre, Maio/ 1995.

EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFERENÇAS ENTRE A CULTURA MUSICAL DE ALUNOS E PROFESSORES

Data de aceite: 04/12/2018

Luanna Aparecida Batista da Fonseca

Universidade Federal de Mato Grosso –
Faculdade de comunicação e Artes
Cuiabá - Mato Grosso

Rodrigo Cavalcante da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso –
Faculdade de comunicação e Artes
Rondonópolis - Mato Grosso

RESUMO: Este artigo é um relato de experiência teve como objetivo identificar e apontar as divergências entre o contexto de cultura musical vivenciado por alunos de uma escola pública no interior do Mato Grosso, e o dos professores no quesito conteúdo proposto durante o período de formação musical, o que interfere diretamente no modo de ministrar as aulas e os conteúdos que são ministrados. Para esta análise foi usado como base o estágio de observação de quinze aulas, feito em uma escola pública na cidade de Santo Antônio de Leverger, o objetivo deste artigo foi alcançado mediante a todos os embasamentos teóricos usados durante todo o artigo. Os resultados e conclusões obtidos, deixam claro que existe uma grande diferença entre as duas culturas musicais observada no ambiente escolar, a dos professores e a

dos alunos, o conteúdo erudito direcionado aos alunos se diverge com a cultura musical do público alvo, e uma das soluções obtidas é buscar introduzir elementos e características da música erudita na música popular, assim sendo feito com a metodologia trabalhada nas aulas, um paralelo entre os dois conteúdo que pode ser de agrado dos professores e dos alunos, e para os alunos seria motivador e prazeroso, e também não fugiria completamente da realidade e metodologia do professor. Isso nos leva à um outro ponto, com os alunos e professores motivados, coordenadores e direção escolar estariam mais satisfeitos, pois o resultado seria completamente diferente, já que todos os envolvidos estariam satisfeitos com as aulas, tanto professor, quanto alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Musical. Erudita.

INTRODUÇÃO

Primórdios da educação Musical no Brasil

Como forma de melhor entendimento do assunto a ser tratado nesse trabalho, que aborda a prática de observação feito em escola pública de ensino regular no Estado de Mato Grosso, faz-se necessário voltar um

pouco no tempo e trazer algumas informações sobre a história e desenvolvimento da educação musical no Brasil.

A educação Musical chega ao Brasil por meio dos jesuítas que vieram com os Portugueses sob influência da Igreja Católica (AMATO, 2012, p.21,22), e durante muitos anos a educação musical ficou apenas por conta da vertente da igreja. Os jesuítas que vieram com os portugueses tinham como objetivo catequizar os índios, o meio que mais facilitou esse trabalho foi à música, ainda hoje, há uma predominação muito grande da música européia, “música erudita”, herança do que foi um período chamado de Brasil Colonial.

Esse período de domínio da música sacra, permaneceu por longos anos, posteriormente surgiram outras formas de educação musical, que eram formas que só estavam ao alcance das classes elitizadas, através dos mestres de solfa, dos mestres de capela, os conservatórios de música, e por fim o ensino de música em domicílio que acontecia principalmente com aulas de piano para as filhas dos fazendeiros da época.

No Brasil colonial, portanto, as possibilidades de aprendizado musical formal estiveram ligadas primeiramente aos jesuítas; depois, aos mestres de solfa nos seminários; posteriormente, aos mestres de capela, nas matrizes e catedrais; e finalmente, aos mestres de música independentes. (AMATO, 2012, p.24,25).

Ainda no Brasil colonial...

(...) estava a música, ensinada aos meninos índios primeiramente com o propósito de formar cantores para suprir as necessidades do culto – a música nas missas e ofícios – mas também para as festas e procissões religiosas e o teatro jesuítico. É possível ainda que, mais tarde, os índios educados pelos jesuítas tenham sido utilizados também nos serviços religiosos das vilas, engenhos e fazendas dos colonos portugueses (BUDASZ, 2003, p. 14).

Muitos anos depois, apenas em 1838, a música aparece como disciplina no currículo escolar no Brasil, o pioneiro foi o colégio Pedro II. Com a chegada da família real foi implantada a disciplina de música vocal, nesse período foi criada a Escola Nacional de Belas Artes, Orquestra de Música Erudita, Academia militares e teatros, o que fez com que fossem abertas várias “portas” para que outras escolas comesçassem a ter a mesma iniciativa, sobrevivendo com muita dificuldade, tendo altos e baixos, a implantação de música no currículo escolar conseguiu-se manter firme, porém foi passada por muitas modificações.

Fazendo um salto no tempo, o decreto de 17 de setembro de 1851, previa que haveria nas turmas de iniciantes de primeiras classes das escolas públicas de instrução primária o ensino de Canto e Música, estava assim, estabelecida a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas regulares. A educação musical nas escolas desde então passou por vários processos e transformação, até mesmo nacionalista com Villa Lobos que implantou o canto orfeônico, eram se trabalhada nas

escolas: Canto orfeônico (canto no coletivo/ coral), canções folclóricas brasileiras e Hinos pátrios, passando por inúmeras modificações chegando à interdisciplinaridade das artes que é visto nos dias de hoje, onde o professor tem que ser polivalente e trabalhar “todas” as artes.

DESENVOLVIMENTO

Durante o estágio foram observadas quinze aulas em uma escola pública de ensino regular na cidade de Santo Antônio de Leverger no Estado de Mato Grosso, escola denominada: XXX foram observadas aulas de artes ministradas por dois professores diferentes, ambos formados em música, foram observados vários aspectos em relação ao contexto de cultura musical vivenciado pelos alunos em escolas públicas, e a cultura musical existente na formação dos professores de música uma formação com base sólida na música erudita, no Mato Grosso, e é fortemente percebido uma grande divergência entre as duas culturas em questão.

No que se diz respeito a cultura musical dos alunos, em sua grande maioria é encontrado simplesmente músicas impostas pela mídia de massa, músicas populares, e folclóricas, que estão normalmente ligadas ao contexto cultural de onde vivem, para Penna (2013):

(...) consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós. (p. 21).

Músicas essas que dificilmente ou, muito pouco são encontradas as características e conceitos da tradição erudita, conseqüentemente, a fusão da música com cultura e o estilo de vida em geral dá-se de acordo com os costumes culturais óbvios, ou seja, costumes e práticas religiosas, políticas ou de qualquer outra categoria.

Observando por outro ângulo, o contexto da realidade musical que é vivenciada durante o processo de graduação dos professores de música que atuam em sala de aula das escolas públicas no estado do Mato Grosso, toda a formação acadêmica dos professores tem uma base totalmente voltada para a música erudita, na maioria das vezes existindo até mesmo certo “preconceito” que é transmitido pelos professores da graduação para os graduandos, contra músicas que estão comumente inseridas no contexto cultural dos alunos que frequentam as escolas públicas no Mato Grosso.

Isso é extremamente perceptível, de modo que algumas vezes os alunos acabam não se expressando em sala de aula, visando já a recriminação do professor, quando justamente o professor de música está com um papel de não recriminar mas sim estimular e apresentar novas músicas, compositores, gêneros

e estilos musicais, e desenvolver a audição crítica daquele aluno, ou seja, quando um professor recrimina o gosto musical de seu aluno ele naquele instante quebra qualquer possível desenvolvimento de interesse que poderia acontecer. Segundo Abreu e Masetto (1980),

“o papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura” (p.11).

A problemática da divergência entre a música erudita estudada e de maior preferência pelos professores, e a música ouvida e conhecida pelos alunos, que em sua grande maioria tem acesso a essas canções pela mídia que acaba oferecendo exaustivamente sempre os mesmos conteúdos, com os mesmo cantores e compositores. Não demorou para percebermos e até mesmo ouvirmos pelos corredores alunos cantarolando músicas que a mídia tem vinculado, normalmente são músicas com melodias simples e letras que os alunos se identificam, e podemos observar isso em várias outras situações ainda durante o estágio de observação.

O professor durante as aulas, costuma fazer várias audições com a turma, um dos focos do professor foi o canto gregoriano, e ele colocou vários desses cantos e fez toda a contextualização sobre aquilo que ali estava sendo exposto. A maioria ou quase todos os alunos tiveram a reação de grande estranheza e até mesmo de dizer claramente coisas do tipo: “Não gosto dessa música...Ela me dá muito sono”, “Isso é música de velho, nem deveria ser cantado mais”.

Como forma de amenizar a problemática dessa divergência e difundir ainda mais o canto gregoriano o professor observado, faz um paralelo interessante com a música erudita e a música popular de preferência dos alunos. Para Souza (2000), “A tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob 10 condições atuais e históricas” (p. 17). Ainda para Souza (2000),

“Essa perspectiva destaca a necessidade de conhecer as realidades dos alunos e compreender como eles se relacionam com música fora da escola, em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos, com quais expectativas e interesses, para que seja possível construir práticas pedagógico-musicais significativas, práticas essas que, ao incorporar as experiências musicais extra-escolares dos alunos, possam ser ampliadas e aprofundadas (P.17).

E para as autoras e educadoras musicais Hentschke e Del Bem (2003), as funções da música no contexto escolar são,

(...) auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à

multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (P.181).

Quando se tem esse paralelo para o ensino de música nas escolas públicas, como busca de mostrar o lado da música erudita, sem que exista certa rejeição como foi observado algumas vezes durante o estágio de observação, faz-se necessário mostrar a cultura de uma música que não faz parte da realidade em que o aluno vive, sem diminuir ou menosprezar as músicas do contexto dele, simplesmente com o intuito de proporcionar uma nova possibilidade de cultura musical para os alunos.

Foi observada também, a falta de influência de música brasileira nos conteúdos ministrados pelos dois professores, os conteúdos aplicados eram conteúdo da história da música porem, no contexto musical europeu onde foi o grande cume da música erudita. Foi explicada também a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil, assunto que não foi tão totalmente compreendido pelos alunos. “Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as relações sociais” (LIBÂNEO, 1987, P.22).

Talvez seja por isso que o “não interesse” dos alunos se manifeste tão frequentemente nas salas de aulas quando se trata da disciplina de Música. A maneira mais fácil de reverter de certa forma esta situação, seria a integração dos conteúdos musicais que promovam o interesse dos alunos pelo conteúdo que é aplicado nas aulas. Poderia sim aplicar-se história da música, e conteúdos voltados para a música erudita, canto gregoriano, apresentar grande compositores europeus, porem também é necessário trabalhar a música brasileira, explicar a origem do funk aqui no Brasil, o samba que é de uma tradição cultural tão forte, a bossa nova, mpb.

Mesmo esses dois últimos estarem de certo modo distante dos alunos, isso motivaria e estimularia ainda mais o interesse dos mesmos e, levar uma abordagem mais nova e que chame mais a atenção da parte importante neste processo, ou seja, os alunos. Isso faria com que gostassem mais dos conteúdos, que tivessem mais curiosidade, e também prestassem mais atenção nas aulas. De modo geral, seria uma melhora para todos os envolvidos, não só alunos, mas também para os professores. Assim seriam duas linhas paralelas de pensamento, porem que caminhariam juntas e que dariam um bom resultado, pois iriam contemplar os dois objetivos.

CONCLUSÃO

Neste trabalho tivemos a oportunidade de avaliar, e observar, mas profundamente a cultura vivenciada pelos alunos de nossas escolas públicas e também a cultura musical de seus professores, e refletindo sobre a situação da educação musical na escola podemos observar que inúmeros são os fatores que impedem com que se tenha uma população musicalmente formada. Um dos grandes obstáculos ainda é a grande diferença de cultura musical.

É claro que o professor tem uma formação acadêmica mais erudita, então isso faz com que eles tenham um gosto mais apurado pela música erudita, que não é os mesmos dos seus alunos. Ao longo das quinze aulas pudemos perceber essa influência grande do erudito nos conteúdos aplicados, e pelo fato dos alunos não vivenciarem esta cultura, se torna extremamente difícil que eles se sintam atraídos por este tipo de conteúdo. Poucas foram às vezes em que os professores trouxeram algo que também estivesse perto da cultura musical dos alunos que frequentam aquela escola, até pelo fato de que as músicas mais escutadas por esses alunos são as músicas que estão sendo tocadas na mídia, como: funk, sertanejo...entre outros.

Com base em todas as observações feitas na escola e embasamento teórico, podemos concluir que os alunos talvez não se sintam tão atraídos pelas aulas de música, porque não gostam e não vivenciam as músicas e os conteúdos que são aplicados, são poucos os que entendem e participam das aulas, pois quando se fala em aula de música na visão deles (alunos) os professores iriam levar músicas do momento, músicas que são exaustivamente tocadas na mídia. Sendo que,

A principal tarefa do professor refere-se a escolha do repertório. O educador tem responsabilidade de tornar familiares aos estudantes as diferentes convenções estruturais presente nos diversos idiomas musicais, ou seja, mostrar como as ideias musicais podem ser estabelecidas e transformadas através dos diversos modos de repetição e contraste (SWANWICK, 1988, p.161).

De acordo com Moita (1992),

O processo de formação pode assim considerar a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (p. 115).

Assim podemos concluir que os professores e alunos poderiam andar juntos com os conteúdos, não apenas o erudito e, não somente as músicas que surgem na mídia, mas, os dois. E fazer isso requer muito trabalho e pesquisa dos professores, porém como já falamos algumas vezes o resultado traria uma melhora significativa para ambas às partes. “O conhecimento é sempre uma relação à prática e as nossas interpretações da mesma: é a isso que chamamos teoria, isto é, um modo de ver e

interpretar nosso modo de agir no mundo”(GHEDIN,2002,p.132).

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Cortez, 1980.

AMATO, Rita Fucci. **Descaminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus,2012.

FONTEERRADA, **Marisa**. **A Educação Musical no Brasil**, Encontro Anual: ABEM,Porto Alegre, p.69-83, maio 1993.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez,2002.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Retrospectiva **histórica e tendências pedagógicas atuais**. Revista Nupeart, v.4, n.4, set. 2006.

MOITA, M, C, (1992). **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, A. Vida de Professores. Porto: Porto Editora, Ltda.

PENNA, Maura. A LEI 11.769/2008 **E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**: quatro histórico, perspectivas e desafios. Intermeio (UFMS), v. 19, p. 53-75, 2013.

SOUZA, Jusamara. **Funções e Objetivos da Aula de Música Vistos e Revistos Através da Literatura dos Anos Trinta**. Revista da ABEM, n.1, Ano I, p.12-21, maio 1992.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988, p.161.

LETRAMENTO CULTURAL: DISPOSITIVO DE DESCONSTRUÇÃO E DENÚNCIA

Data de aceite: 04/12/2018

Erika Nunes de Jesus
UNEB, Alagoinhas - BA

RESUMO: O presente trabalho trata de conceitos sobre letramento, numa perspectiva cultural, relacionando-os com práticas de leitura e escrita sociais e significativas. Propõe uma reflexão sobre concepções de letramento tomando a obra literária QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA, da escritora mineira Carolina Maria de Jesus (1914-1977), como espaço de análise desses conceitos e de práticas de leitura e escrita. Apresenta a importância de conhecer concepções de letramento descolonizadoras na construção de processos de reflexão da língua portuguesa, enquanto representação da linguagem e da literatura brasileira numa perspectiva descolonial e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento, linguagem, cultura.

CULTURAL LITERACY: DEVICE OF DESCONSTRUCTION AND DENUNCIATION

ABSTRACT: The present work deals with concepts about literacy, from a cultural

perspective, relating them to social and meaningful reading and writing practices. Proposes a reflection on conceptions of literacy taking the literary work FOURTH OF DESPISE: DAILY OF A FAVELADA, by the female writer Carolina Maria de Jesus (1914-1977), as a space for the analysis of these concepts and practices of reading and writing. It presents the importance of knowing decolonizing conceptions of literacy in the construction of processes of reflection of the Portuguese language, as a representation of Brazilian language and literature in a decolonial and egalitarian perspective.

KEYWORDS: Literacy, language, culture.

A leitura é uma atividade humana executada individualmente, mas enquanto forma de comunicação, ultrapassa o individualismo da ação e torna-se um espaço de interlocução, é uma forma de expressão cultural da linguagem inserida num campo social e histórico. Sua prática e aquisição passou e passa por profundas transformações ao longo do tempo. Constitui-se das experiências humanas, das vivências do ser em um mundo apreendido através de sinais, símbolos e códigos carregados de sentido, de significado. As práticas de leitura e escrita realizadas pela escritora Carolina Maria, em

sua obra, nos conduzem à reflexão sobre seu domínio da escrita para escrever seu “diário”, uma ferramenta de registro de sua vivência e comunicação com o mundo e como a leitura contribui para “alimentar” este processo de escritura. Além disso, essas atividades também favorecem sua construção identitária individual “Os políticos sabem que sou poetisa.” (JESUS, 2007, p. 40), coletiva “Devo incluir-me, porque eu também sou favelada.” (JESUS, 2007, p. 38), e influenciaram sua produção literária.

Tanto a leitura quanto a escrita ocorreram em meio a suas ações diárias: durante seu trabalho de catadora, entre suas atividades domésticas, entre o cuidado com os filhos, na fila para receber doações, ao ler para as moradoras do Canindé, ao acompanhar as radionovelas e notícias transmitidas pelo rádio, pelos jornais, pelas revistas... São situações e práticas diversas.

Desse modo, é fundamental conhecer concepções de letramento descolonizadoras por estas contribuírem no processo de reflexão da escrita e da leitura de Carolina Maria para desmistificar rótulos como “semianalfabeta”, “analfabeta”, “grafomaniaca” e afirmar que se trata de uma pessoa letrada e escritora. Letrada, por fazer “uso da escrita”, envolvendo-se em “práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2012, p. 24) e escritora porque transcende meras adequações às normas ortográficas e abrange uma visão de letramento que “[...] é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2012, p. 44).

Pensar as práticas sociais da leitura e escrita juntamente com definições estigmatizadoras (analfabeto, semianalfabeto) nos fazem refletir sobre as influências das relações de poder nas práticas sociais da linguagem:

[...], nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos. [...] deixa explícito que se trata de poder e de luta pela dominação, mais do que um processo natural da emergência do “melhor” como padrão” (STREET, 2006, p. 472).

Num contexto marcado pela colonialidade nas interações econômicas, culturais e sociais, seus reflexos são perceptíveis, conseqüentemente, a visão de letramento adotada para julgar textos produzidos oralmente e textos escritos e julgar o que pode ou não ser considerado literatura se evidenciam. Romper com essas ideologias reducionistas tanto no campo da educação quanto no campo das artes se faz imprescindível para concretizarmos não apenas a efetivação das prerrogativas da lei nº 10.639/03, mas para estabelecer, também, relações sociais descolonizadoras dentro do espaço escolar e para desconstruir concepções de mundo, de língua, de ser humano e de literatura baseadas na desigualdade, na opressão e na exclusão.

O LETRAMENTO COMO ESPAÇO IDEOLÓGICO DO SUJEITO

A compreensão do letramento enquanto prática da leitura e da escrita no âmbito social e cultural nos possibilita refutar o questionamento da autoria da obra de Carolina Maria, por uma elite dominante naquela época: “[...] não impediu que alguns torcessem o nariz para o livro e até lançassem dúvidas sobre a autenticidade do texto” (DANTAS, 2007, p. 7). Permite reconhecer a diversidade cultural na expressão escrita e literária, reconhecer a representação de uma variedade linguística que compõe a língua portuguesa diferente da variedade padrão e reconhecer a possibilidade de utilizar o conhecimento local. De acordo com Street (2006) e sua concepção de letramento a partir de um “modelo ideológico”, o que se valoriza é:

[...] uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente neutras [...] (STREET, 2006, p. 466).

A obra *Quarto de Despejo*, mesmo sendo fruto de uma “negra semi-analfabeta” (DANTAS, 2007, p.6-7), é um texto extenso e rico em recursos estilísticos. Seu livro, na década de 60, vendeu mais de 70 mil cópias, “foi traduzido para 13 idiomas” e recebeu “oito edições” (RIOS, 2014, p. 105). Fez mais sucesso que certos escritores da elite literária daquele momento histórico. Sua expressão escrita conseguiu atingir um grande público leitor, mesmo não utilizando a variedade linguística das classes privilegiadas. Sua autora possuía apenas o ensino fundamental incompleto, além de ser mulher, negra e pobre. Entretanto, numa concepção de letramento cultural, as estratégias utilizadas por Carolina Maria para ler/escrever em sua vida cotidiana e o significado dessas práticas para a existência da escritora, são matéria de estudo e reflexão do ato de ler e escrever, pois de acordo com a educadora e uma das estudiosas sobre o letramento no Brasil, Angela B. Kleiman (2008, p. 11) diz:

[...] o letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 2008, p. 11).

Estigmatizar uma determinada variedade linguística numa obra literária não é apenas uma questão do campo linguístico e da normatividade da língua padrão. É uma concepção carregada de ideologias, de uma política de interesses particulares e colonialistas. Marcos Bagno (2014, p. 13), ao prefaciar a obra *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* de Brian Street (2014), confirma que ao reconhecer a existência de “múltiplos letramentos praticados em contextos reais”, propõe a rejeição teórica da “grande invasão” que faz adesão a uma “visão eurocêntrica e hierárquica” na qual

apenas uma forma de letramento é privilegiada em detrimento de muitas outras.

A escolha de uma concepção de letramento “particular”, num contexto em que existe uma diversidade nas práticas da linguagem, só demonstra o quanto as “relações entre letramento e cultura” (STREET, 2014, p. 29) devem ser analisadas não apenas no âmbito das iniciativas do poder público, ao solicitar e elaborar documentos oficiais, “campanhas” e “programas” voltados para a difusão de certas práticas de leitura e escrita. Contudo, analisar também a forma como a sociedade (especialistas, professores, estudantes e a população em geral) concebe o letramento, como convivem com essas ideologias e as consequências deste processo para as formas de valorização e produção epistemológica, para as formas de pensar e se relacionar com o mundo, com a diversidade linguística, étnica, identitária e até para a forma de valorização da produção literária.

Ao apresentar o “modelo ideológico de letramento” como uma alternativa em oposição à “noção de aquisição de um letramento único e autônomo”, Brian Street (2006, p. 466) delinea o “letramento dominante” como uma noção em que “o letramento é tratado como padrão” e se “tornou padrão por uma questão de poder” (STREET, 2006, p. 472). Isso demonstra que “[...] o letramento dominante marginaliza outras variedades, afirmava sua própria dominação e disfarçava sua própria base de classe e de cultura [...]” (STREET, 2006, p. 472) e o estudioso ainda salienta a escassez deste tipo de questionamento no âmbito do letramento.

As relações entre as pessoas envolvidas neste tipo de concepção de letramento eram divididas em “passivos iletrados” e seus “ministrantes” (pessoas responsáveis em “transferir” o letramento), segundo Street (2006, p. 475). O reforço desta dicotomia e suas consequências é seu objeto de estudo (STREET, 2014, p. 29), ao analisar os programas de letramento dos anos de 1990. Nestes programas, identificou os “vários estereótipos” difundidos pelas campanhas de promoção dos programas. Estes estereótipos se dirigiam especialmente aos analfabetos como pessoas desprovidas de cognição, atrasadas, “vivendo na escuridão” (STREET, 2014, p. 29). Essa visão colonialista do analfabeto, disseminada e mantida atualmente, desconsidera todas as experiências de prática social da leitura e da escrita. Isso traz consequências para outras esferas da vida social e da produção epistemológica. Nesse sentido, Magda Soares (2012), distingue o termo LETRADO do ANALFABETO, no entanto, não desconsidera as experiências linguísticas do “analfabeto”:

Uma última inferência que se pode tirar conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva ([...], dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém

que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, [...] (SOARES, 2012, p. 24).

A intenção ao desqualificar o conhecimento do “analfabeto” nas campanhas dos programas, objetivava arrecadar “recursos financeiros e organizacionais” dos governos e mobilizar pessoas para participação e apoio a estes programas. Auxilia no reforço da ideia de desigualdade e diferença de forma colonialista e excludente, contribui para apagar memórias e identidades.

Ao pesquisar as práticas de letramento de mulheres idosas que fizeram parte de um programa de alfabetização da Secretaria de Educação do Estado da Bahia - TOPA (Todos Pela Educação), Áurea da Silva Pereira (2014, p. 99) analisou a “participação efetiva em eventos e práticas sociais de letramento” destas mulheres. Constatou que esses sujeitos da pesquisa, em suas atividades quotidianas, construíram “táticas de letramento” ao longo de suas vidas para terem acesso a escrita e a leitura na comunidade que viviam sem precisar dominar o ato de ler e de escrever individualmente. Essas estratégias confirmam o grau de relevância dessas formas de contato com a linguagem de letramento para a relação desses sujeitos com o mundo, mesmo com a ausência da leitura e escrita individuais. Esses saberes podem contribuir para se pensar o estudo da língua e da literatura em outra perspectiva. Nos faz refletir que o domínio da leitura e da escrita não se configura como uma necessidade concreta em certos grupos sociais:

[...] os eventos e práticas de letramento não estão restritos às pessoas alfabetizadas, pois os analfabetos, embora não saibam decodificar, fazem uso de diferentes gêneros, tipologias e suportes textuais, seja para exercer a sua cidadania, seja nos afazeres diários (PEREIRA, 2014, p. 101).

As estratégias de letramento citadas evidenciam a importância de considerar os letramentos em sua “multiplicidade”, pois mesmo frequentando cursos, programas de alfabetização, esses adultos já possuem instrumentos de comunicação eficazes. Desconsiderar ou desvincular estes saberes das práticas destes programas pode afetar a autonomia desses sujeitos em seus usos da linguagem, sua visão de si e do mundo:

Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade (STREET, 2014, p. 31).

Ainda de acordo a Street (2014, p. 31), as modificações executadas “por um programa de letramento nos dias de hoje” possibilitam alcançar fundamentos de “crenças culturais”, fenômeno que pode não ser notado “dentro de um ideário” no qual pressupõe a leitura e a escrita “como simples habilidades técnicas”. Essa

afirmação descortina a proporção na qual as “relações de poder, frequentemente do tipo colonial”, estão ocultadas nestes programas. O grupo social receptor deste tipo de letramento (via programa) foi tratado semelhante a uma “folha em branco”, pois a “população local” possuía “práticas letradas” específicas que foram desprestigiadas e excluídas “pelo padrão que estava sendo introduzido” (STREET, 2014, p. 31): “(...) Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter. A única coisa que não existe na favela é solidariedade” (JESUS, 2007, p. 16). Não apenas para ter acesso ao texto escrito, o domínio da leitura e da escrita possuíam outros significados para Carolina.

Concepções de letramento em que apenas um saber é contemplado e difundido nos direciona a imposição não só de uma variedade, inclui também a imposição da cultura de uma etnia, de uma identidade. E isso nos reporta às seguintes classificações de letramento: letramento colonial e letramento dominante (STREET, 2006, 2014). Tais concepções atuam na imposição de uma variedade linguística e uma forma de cultura, a do grupo hegemônico. Não obstante, estas concepções de letramento possuem particularidades que as distinguem, pois, a forma como atuam no interior dos segmentos sociais produzem consequências diversas para os mesmos, fazendo-se imprescindível destacar essas diferenças.

Inicialmente, Brian Street (2014, p. 45) identificou uma concepção de “letramento colonial”, de uso frequente, como sistema de “transferência de valores ocidentais” para sociedades não ocidentais”. Como exemplos, citou uma pesquisa sobre práticas de letramento colonial em Madagascar e na Inglaterra medieval. A partir desse estudo (STREET, 2014, p. 51), conceitua o letramento colonial como a ação de integrantes de uma “cultura estrangeira” inserir “sua forma particular de letramento em meio a um povo colonizado como parte de um processo muito mais amplo de dominação”. Nas duas situações, a amplitude se dá através da difusão de “uma religião e da administração colonial”, constituindo assim suas “estruturas burocráticas” através das quais poderiam exercer seus governos (em Madagascar) e a introdução de “formas legais específicas e burocráticas de letramento” para “centralizar sua autoridade e de transferir a base da validação do direito à terra para longe das fontes locais” (na Inglaterra). A base da dominação em ambas situações se configura através da escrita.

Não só exemplos de locais que foram colônias na época da expansão marítima e comercial dos países europeus, mas aborda exemplos de situações em que os países já estão independentes de suas antigas metrópoles (STREET, 2014, p. 52). Neste cenário, o letramento colonial se concretiza através das “campanhas de alfabetização”, com “educadores vindos de países ocidentais”, agentes que não integram a nação para a qual produzem os programas. Ainda podemos incluir como

outros modelos colonialistas “[...] a hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres e as elites centrais sobre as populações locais.” (STREET, 2014, p. 53). Vale ressaltar que mesmo nessas situações de colonialidade (STREET, 2014, p.51-52), “as populações locais” conseguiram adequar as “novas formas de letramento” à sua crença e à suas “práticas nativas”. No panorama nacional, Carolina Maria, exemplifica essa resistência quando se apropria da escrita e da leitura e faz seu uso socialmente, dominando gêneros e tipologias textuais com a eficiência necessária ao contexto que ela fazia parte. Não produziu apenas dois diários, escreveu poemas, contos, romance, letras de música, provérbios, cartas, bilhetes.

Já o “letramento dominante” (STREET, 2006, p. 472), concebe a imposição de uma única forma de letramento marginalizando “outras variedades”, confirmando “sua própria dominação” e camuflando sua própria “base” classista e culturalista. Além desses critérios, o estudioso britânico (STREET, 2006, p. 474) identifica imposições de gênero na “direção do letramento masculino” e imposição epistêmica no campo educacional através da “escolarização formal” do letramento. O conhecimento local é considerado irrelevante e o conhecimento “significativo” é o “conhecimento escolar” (STREET, 2006, p. 477-478). Essa escolarização do letramento prioriza o domínio técnico da escrita e da leitura. É uma noção de letramento “de base educacional e acadêmica” (STREET, 2006, p. 473).

É possível verificar essa noção de letramento dominante em documentos oficiais que regularizam o ensino da língua portuguesa. Um dos objetivos do ensino deste componente curricular (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2006, p. 17) é “integrar o estudante ao mundo do trabalho”. Esse “mito” do letramento e escolarização também é desmistificado:

Estudos recentes têm mostrado, por exemplo, que quando se trata de conseguir emprego o nível de letramento é menos importante do que aspectos de classe social, gênero e etnia: o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e privação do que uma causa (Graff, 1979) (STREET, 2014, p. 34).

O mesmo documento que também preconiza o objetivo de fazer o estudante “[...] atuar, [...] na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2006, p. 18). É bastante contraditório, pois saber ler e escrever não é garantia de ingresso “no mundo do trabalho” e este mundo trabalhista faz uso de uma variedade de letramento em suas seleções para: “[...] filtrar certos grupos e tipos sociais e não determinar se o nível de letramento é adequado às tarefas exigidas” (STREET, 2014, p. 34). O domínio dessas práticas de letramento não é pré-requisito para todas as relações do sujeito com o mundo que o cerca. A maioria das relações sociais é mediada pelo uso da modalidade oral da língua portuguesa. Segundo Street (2014, p. 17), é preciso haver uma “relação

entre língua escrita e língua oral” e essa relação é determinada pelo “contexto” e não pela hegemonia da escrita sobre a oralidade. Isto é mais uma demonstração de como o letramento dominante atua para o favorecimento de interesses particulares.

Letramento colonial, letramento dominante, letramento de massa, letramento cultural são diferentes termos que se referem às práticas de leitura e escrita aplicadas numa sociedade. Distinguem-se por corresponderem ao “contexto social” em que estão inseridos (STREET, 2014, p. 40). Esse contexto social é um “fenômeno cultural” por integrar a vida das pessoas em sociedade.

Para o antropólogo John B. Thompson (1998, p. 181), os fenômenos culturais “são formas simbólicas” que estão colocadas dentro de “contextos e processos sócio históricos específicos”.

Estes contextos e processos são hierarquizados de acordo com alguns fatores: Estes contextos e processos estão estruturados de várias maneiras. Podem estar caracterizados, por exemplo, por relações assimétricas de poder, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 1998, p. 181).

Esses processos, conforme Thompson (1998) precisam ser analisados a partir do esclarecimento dos processos e contextos e estes situados dentro de uma estrutura social. Formas simbólicas são “ações, objetos e expressões significativas de vários tipos” (THOMPSON, 1998, p. 181).

O letramento enquanto uma forma simbólica da linguagem, também precisa ser analisado no interior do contexto social do qual faz parte, pois isto permite conhecer não apenas os aspectos da imposição de uma única forma de letramento, da ideologia de uma classe dominante, mas compreender também outros contextos em que as “estruturas do poder” atuam através do letramento:

Para compreender os processos de transmissão de letramento nesses contextos, não basta simplesmente analisar o papel do colonialismo ou do neocolonialismo; também é necessário desenvolver modos de conhecer as estruturas de poder e as culturas locais (STREET, 2014, p. 53).

Da mesma forma, estes estudos contribuíram para a elaboração de novas propostas para as práticas de letramento ao:

[...] clarificar e refinar conceitos de letramento, abandonar o grande divisor entre “letramento” e “iletramento” [...], estudar as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos. [...]temos de começar onde estão as pessoas, compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento e traçar programas e campanhas com base nelas em vez de com base em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento. [...] ligar a teoria do tipo que é desenvolvido nos New Literacy Studies com a experiência e os insights dos profissionais praticantes – professores, facilitadores, animadores [...] (STREET, 2006, p. 484).

A relação entre a cultura e o letramento é profunda. Por isso, ficamos atentos às concepções de letramento que se consideram isentas de conflitos culturais ou

a ideologias inferiorizantes, depreciativas, associadas ao domínio da leitura e da escrita ou a pessoas “analfabetas”, “iletradas”, “de pouca instrução”, é primordial. Como nos ensinam os Estudos Culturais, é importante: “[...] manter questões políticas e teóricas numa tensão não resolvida e permanente” (HALL, 2003, p. 213). O contexto cultural, principalmente na atualidade, é dinâmico, movido e as concepções não devem se fechar em si mesmas. O questionamento reflexivo é permanente. Mesmo quando nos deparamos com um “letramento cultural”, faz-se necessário questionar se este letramento corresponde aos interesses das pessoas que irão recebê-lo ou a interesses de uma ideologia hegemônica:

Hirsch, por exemplo, baseia seu conceito de “letramento cultural” na ideia de “um padrão nacional compartilhado”. Ele vincula a uniformidade, obtida a duras penas, nas leis econômicas e no comércio interestadual à “uniformidade de letramento” crucial para a formação e a sustentação de um país [...] (STREET, 2014, p. 142).

O conceito de cultura, no letramento citado, homogeneizador, neutraliza as relações linguísticas e não considera a pluralidade cultural. Letramentos que visam agir como paradigma numa sociedade, sem considerar suas singularidades, atuam como um “dispositivo”, no sentido proposto por Agamben (2009, p. 46). Pautado em estudos da obra de Michel Foucault e seu mestre Jean Hyppolite, o filósofo Agamben constrói um mapeamento da origem do termo dispositivo e, em uma das definições apresentadas pelo autor, afirma que o dispositivo envolve “um processo de subjetivação”, funcionando por meio de um conjunto de “práticas e discursos, saberes e exercícios” para produzir “corpos dóceis”. No entanto, esses sujeitos domesticados se sentem “livres” por se apropriarem de uma “identidade”, também produzida, de “sujeito no próprio processo de “assujeitamento” (AGAMBEN, 2009, p. 46).

O letramento, quando possui uma concepção hegemônica da língua e das práticas de leitura e escrita, funciona como um dispositivo, na acepção de Agamben, contribuindo para a manutenção da diferença, da exclusão, padronização de identidades e da descaracterização de obras que são literárias, mas não figuram os interesses particulares de grupos dominantes. Todavia, em meio a tantas concepções, teorias com ideologias colonialistas e excludentes, Street (2014, p. 143) também nos direciona às possibilidades que podem ser viabilizadas dentro de um “contexto social”, respeitando os saberes locais e os interesses dos receptores do letramento. Uma das alternativas está no “modelo ideológico de letramento”, resultado de pesquisas com informantes do ocidente e do oriente, devido aos locais em que foram aplicadas (EUA e Irã: contextos bem diversos!). O modelo ideológico localiza ideias sobre linguística mais abrangentes sem dictomizar língua escrita e oral:

Esse modelo de letramento se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia. Não entendemos “ideologia” linguística no sentido fraco de referência a “ideias sobre” língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido forte que abrange a relação entre os indivíduos e a instituição social e a mediação da relação através de sistema de signos (STREET, 2014, p. 143).

É uma possibilidade. Não se encerra em si mesma e não esgota a necessidade incessante de questionamentos, estudos, pesquisa e contribuições de todos que estão incluídos nas dinâmicas da linguagem ou interessados em adquirir instrumentos de libertação, de resistência ou enfrentamento contra essas ideologias hegemônicas. Ainda observando as contribuições de Agamben, em oposição aos dispositivos, há a “profanação”. A profanação consiste num “contradispositivo” para devolver “ao uso comum” dos sujeitos o que foi aprisionado, “separado e dividido” pelo dispositivo (AGAMBEN, 2009, p. 45). É uma forma de desconstruir o uso do dispositivo como um mecanismo de controle, esvaziando seu sentido, para reconstruir seu significado numa perspectiva libertadora, dialógica, como reitera o educador Paulo Freire: “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, uma “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles.” (FREIRE, 1987, p. 30). A escrita de histórias de vida demonstra como a escrita pode ser concebida enquanto um espaço de enunciação do sujeito e não um espaço determinante do sujeito, configurando-se como um dispositivo ressignificado. Carolina Maria é um exemplo de um sujeito que se anuncia, utiliza a escrita como um instrumento de denúncia de uma realidade, uma voz que se faz ouvir:

“28 de maio... A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde moro” (JESUS, 2007, p. 168).

“5 de junho... Mas eu já observei os nossos políticos. Para observá-los fui na Assembleia. A sucursal do Purgatorio, porque a matriz é a sede do Serviço Social, no palacio do Governo. Foi lá que eu vi ranger de dentes. Vi os pobres sair chorando. E as lagrimas dos pobres comove os poetas. Não comove os poetas de salão. Mas os poetas do lixo, os idealistas das favelas, um expectador que assiste e observa as tragédias que os políticos representam em relação ao povo” (JESUS, 2007, p. 54).

Entretanto, estabelecer estratégias, meios de enfrentar pensamentos hegemônicos, nos fazem analisar as relações de poder que se concretizam com o estabelecimento de parâmetros, padrões em nível nacional para o ensino da língua, elegendo a língua portuguesa como “língua materna” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2006, p. 19) em detrimento das variedades linguísticas desta mesma língua em âmbito nacional. Com isso, apagamento de uma história e a imposição linguística é concretizado. Nesse cenário, a variedade linguística de obras literárias de escritores não canônicos e a variedade trazida pelos estudantes

para a escola é chamada de língua materna, mas esta variedade se caracteriza por ser:

A referência da expressão “língua materna” pode ser problematizada: ora por conter elementos estranhos à variedade linguística “materna” dos alunos [...], ora pelo fato de que as línguas nem sempre são maternas do ponto de vista de sua constituição diacrônica, do ponto de vista da intensidade dos contatos com outras línguas ou mesmo do ponto de vista da memória discursiva que registram (CORRÊA, 2008, p. 250).

A variedade linguística mais utilizada pelos estudantes nas interações comunicacionais no âmbito escolar é a modalidade oral. Entretanto, a maior parte das atividades realizadas na escola e nas propostas curriculares que orientam o ensino da língua portuguesa tem como eixo principal o texto escrito, confirmando uma das “crenças” apresentadas por David Olson (1997, p. 20) da “superioridade da escrita com relação à fala.”. Esta assertiva é desmistificada por Olson (1997, p. 25), quando afirma que: o “discurso oral” antecede, organiza, interpreta e analisa o discurso escrito”; a escrita é um “instrumento” secundário. Mas, o que vivenciamos, via orientações e propostas para o ensino da língua, é que “Aprendemos a escrever, em parte, como uma forma de aprender a nos expressar correta e precisamente ao falarmos” (OLSON, 1997, p. 20), invertendo a posição do grau de importância da linguagem falada. Além disso, é necessário observar as práticas de letramento dos estudantes dentro e fora da escola para respeitar os tipos de textos (orais ou escritos), utilizados e que são “realmente” funcionais na vida social dos discentes:

“Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois melhoraes e o resto de pão” (JESUS, 2007, p. 12).

O ensino da língua que exclui a língua praticada pelos estudantes, pelos falantes do “português brasileiro” trata a língua como algo postíço, antinatural e distancia este falante da representação escrita deste “português”, prejudicando o bom desempenho do mesmo nas variedades falada e escrita fazendo-se necessário um ensino da língua que:

No que se refere ao ensino da escrita, defendo que se pense a heterogeneidade da escrita como uma forma produtiva de se observar a participação dos agentes da educação nos acontecimentos discursivos. Em vez de ser taxada, portanto, como uma escrita impura, imperfeita e inadequada, proponho que seja vista em seu processo de constituição (CÔRREA, 2008, p. 263-264).

De acordo com Agamben (2005, p. 12) a “experiência da linguagem” é o princípio, “a infância” em que buscamos os “limites da linguagem” dentro dela mesma e não no seu exterior. É na própria linguagem que devemos buscar respostas possíveis para questões (e não apenas problemas). A obra Quarto de despejo representa muito além da “voz” de uma coletividade marginalizada, mas uma “infância” da língua, um

laboratório no qual a língua é posta em prática quotidianamente, tornando-se uma espécie de ponte entre leitor/língua/falante/escrevente, aproximando-se não só da linguagem do falante brasileiro, mas de sua literatura: “[...] os problemas de leitura e interpretação surgem não tanto do que os textos representam – sons, palavras e frases – mas do que eles deixam de representar: a maneira ou atitude de quem fala ou escreve, com respeito ao que é dito ou escrito” (OLSON, 1997, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diário de Carolina não representa uma realidade graficamente. É uma escrita consciente da luta do escritor marginalizado para publicar seus escritos, da exploração e exclusão dos moradores da favela, do preconceito racial, do machismo, do descaso das autoridades para com os pobres. Para a educadora Áurea da Silva Pereira (2014, p. 99), no ato de guardar “objetos, textos, documentos, cartões” existe uma “representação simbólica ou social”. Para Carolina, seus cadernos, mesmo em péssimo estado de conservação, pois foram encontrados no lixo e reaproveitados para sua escrita, possuíam um valor documental e literário. “Guardamos aquilo que nos remete a algo significativo ou fundamental em nossa vida”, afirma Pereira (2014, p. 99).

Essa escrita tem um valor social e pode ultrapassar ideologias de letramento que utilizam o domínio do ato de escrever e a oralidade como campos distintos e a língua como um instrumento de dominação e exclusão cultural, política, histórica, econômica e social. O letramento cultural, na contemporaneidade, considera o letramento como: “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]” (KLEIMAN, 2008, p. 18-19).

Não é determinante o estado ou a forma do material utilizado e sim o que se escreve, para quem se escreve e como se escreve. É preciso abrir espaço para estudos despidos de ideologias hegemônicas que contemplem variedades linguísticas diversas e obras literárias de escritores marginalizados.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo IN: O que é contemporâneo e outros ensaios. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009, p. 45-46.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. IN: BRASÍLIA. Diretrizes Curriculares Nacionais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2005.

BRASÍLIA. Secretaria da Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Brasília, 2006, p.17,18, 19.

BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2006.

DANTAS, Audálio. A atualidade do mundo de Carolina. IN: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, Cortez, 2007, p. 6-7.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 16, 17, 18, 19, 20, 30, 31.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (org.). Belo Horizonte: UFMG, Brasília: UNESCO no Brasil, 2003, 213, 336.

HESS, Remi. Momento do diário e diário do momento. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 91-97.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática: 2007, p. 38, 40.

KLEIMAN, Angela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 11, 18, 19, 38.

OLSON. D. R. A escrita sem mitos. IN: *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura*. São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 20, 25, 35.

PEREIRA, Áurea da Sila. Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho. Salvador: EDUNEB, 2014, p. 99, 101.

RIOS, Flavia. Carolina de Jesus na Cena Cultural Contemporânea. IN: FERNANDEZ, Dinha e FERNANDEZ, Raffaella (orgs.). *Onde estaes felicidade – Carolina Maria de Jesus*. São Paulo: Me Parió Revolução, 2014, p. 104, 107.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p.24, 44.

STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 17, 29, 31, 34, 40, 45, 51, 52, 53, 142, 143, 484.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. IN: *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*. Nº 8, p. 465-488, 2006.

THOMPSON, John, B. Capítulo III. O conceito de cultura In: *Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 81, 170, 204.

O BEIJU COMO FONTE DE SEGURANÇA ALIMENTAR E FORTALECIMENTO DA CULTURA

Data de aceite: 04/12/2018

Neuza França da Silva

PPGECM-UNEMAT

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática
PPGECM/UNEMAT.

Secretaria Municipal de Educação Cultura e
Esporte - Barra do Bugres-MT.

E-mail: neuzafrancadasilva@gmail.com

Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson

PPGECM-UNEMAT

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática
PPGECM/UNEMAT.

Secretaria Municipal de Educação Cultura e
Esporte - Barra do Bugres-MT.

E-mail: valpiasson@gmail.com

Barra do Bugres - 2017

RESUMO: Este trabalho é resultado de atividade reflexiva desenvolvida na disciplina de Educação Etnomatemática: diversidade cultural e práticas pedagógicas. Nessa pesquisa objetivou-se identificar e registrar a origem do beiju de massa de mandioca praticada na família, por meio dos saberes relatados pela matriarca, de origem indígena do povo Tremembé do estado do Ceará, moradora de um assentamento na cidade de Cuiabá-MT.

Consideramos a Etnomatemática fundamental para orientar nossa reflexão, com foco nas diversidades culturais, nas especificidades sociais e ambientais. A pesquisa foi realizada nos meses de abril, maio e junho do ano de 2017. Os dados foram os relatos gravados em áudio e fotografias do processo in loco, que nos revela a experiência da vida cotidiana de como essa família conserva o modo de fazer o beiju de massa de mandioca, na rotina da família, indica que a atividade de fazer o beiju de massa de mandioca é um ato que favorece o fortalecimento dos vínculos familiares, contribui com a nutrição, além de colaborar com a revitalização das tradições indígenas e manutenção de alimentação mais saudável. O qual vem passando conhecimento e aprendizado através de gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Mandioca. Etnomatemática. Cultura. Beiju. Segurança Alimentar.

BEIJU AS A SOURCE OF FOOD SECURITY AND STRENGTHENING OF CULTURE

ABSTRACT: This work is a result of reflexive activity developed in the discipline of Ethnomathematics education: cultural diversity and pedagogical practices. This study aimed to

identify and record the origin of cassava mass beiju practiced in the family, through the knowledge reported by the matriarch, of indigenous origin of the Tremembé people of the state of Ceará, a resident of a settlement in the city of Cuiabá-MT. We consider the Ethnomathematics fundamental to guide our reflection, focusing on cultural diversity, social and environmental specificities. The research was conducted in April, May and June of the year 2017. The data were recorded in audio and photographs of the in loco process, which reveals the experience of the daily life of how this family conserves the way to make the cassava mass beiju, in the family routine, indicates that the activity of making the beiju of mass of cassava is an act that favors the strengthening of family bonds, contributes to nutrition, besides collaborating with the revitalization of indigenous traditions and maintenance of healthier food. Which has been passing knowledge and learning through generations.

KEYWORDS: Cassava. Ethnomathematically. Culture. Beiju. Food security.

INTRODUÇÃO

O trabalho consiste em revisitar a memória de infância de uma senhora Cearense, de origem do povo indígena Tremembé, criada no Paraná, e moradora de um assentamento em Cuiabá - MT. A entrevistada relata o período em de que quando era criança a família se reunia para fazer a farinha de mandioca em grande quantidade para vender, esta era armazenada em sacos, tal atividade garantia a sobrevivência da família. Nesse feito faziam também o beiju de massa de mandioca para aproveitar o forno e a massa, esses eram guardados junto à farinha nos sacos.

Eram muitas crianças, quando alguma delas achava um beiju perdido no saco de farinha, a alegria era imensa, parecia que tinham encontrado um tesouro, e realmente, tinham, pois a cultura familiar perdura até os dias atuais sobrevivendo a gerações.

Também me lembro bem de quando criança, íamos para Jaciara e Juscimeira, Mato Grosso, na casa dos tios de minha mãe para fazer farinha e também fazia o beiju de massa de mandioca, pois sou filha da entrevistada. Esses momentos formava uma grande festa com muita alegria, pois nos reuníamos com vários primos, então elas, faziam a farinha e também o beiju da massa de mandioca, ao qual se guardava junto com a farinha no saco e ficava bem duro. Quando se ia comer, era necessário molhar no café para amolecer.

Todas essas lembranças culminaram nesse trabalho, que objetiva resgatar a história do jeito de fazer beiju de massa de mandioca de uma família. A entrevistada tem 73 anos, aprendeu a fazer o beiju de massa de mandioca, essa prática ela aprendeu observando sua mãe, que atualmente tem 97 anos. Assim esse trabalho surge com o intuito de identificar a origem do beiju de massa de mandioca.

Durante esses momentos em família, que eram e ainda são passados aprendizados e saberes, nas rodas de convivência, em que os indivíduos passam e adquirem conhecimentos, comportamentos, tradições, e interesses comuns aos grupos na convivência das relações cotidianas, assim é que começam as aglomerações em torno das associações e sociedades, “[...] que são organizadas nos mais diversos ambientes, sejam, grupos de interesse comuns, familiares, tribos, comunidades, nações (D`Ambrosio, 2001, p. 18).”

Esse trabalho foi realizado na perspectiva da pesquisa qualitativa, participante, com o relato de história de vida. A busca pelas informações ocorreram nos meses de abril e maio do ano de 2017, no sítio da entrevistada, em um assentamento zona rural de Cuiabá, a 22 km de distância da cidade, onde mora a mais de 15 anos, por meio de entrevista oral, gravada em áudio e em vídeo. Durante as conversas com a entrevistada, era visível a emoção e a alegria em poder falar sobre esse saber cultural, passado por gerações.

Os instrumentos para a produção de dados foram baseados nas indagações seguintes: Como aprendeu a fazer o beiju? Com quem aprendeu? Onde aprendeu? Como se faz? Considerando tais perguntas importantes para não perder o assunto proposto.

1 | UM POUCO DA ETNOMATEMÁTICA

Uma vez que os saberes são conhecimentos, que ultrapassam barreiras, D`Ambrosio (2001, p. 22), ressalta que a Etnomatemática “[...] não é aprendida nas escolas, mais no ambiente familiar, no ambiente dos brinquedos e de trabalho, recebida de amigos e colegas[...].”

Em nosso dia a dia, no cotidiano existe mais cultura e saberes do que podemos imaginar, e esses saberes passam despercebidos diante de nossos olhos e com o tempo poderão ser esquecidos.

Segundo D`Ambrosio (2001), “Naturalmente em todas as culturas e em todos os termos, o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural (D`Ambrosio, 2001, p. 60)”

Nesse sentido do saber fazer, a Etnomatemática vem trazer a cultura da realidade do cotidiano, para dentro do estudo das ciências, valorizando os saberes que estão escondidos diante dos nossos olhos, e tem um grande significado e valor para a vida das pessoas que estão ao nosso redor, atitudes corriqueiras, que parecem e são comuns, podem se tornar uma grande fonte de aprendizado e ensinamentos para as gerações futuras. De acordo com D`Ambrosio, 2001, p.18 [...] O cotidiano desses grupos, acontece em todo o planeta, em ritmo e maneiras

distintas, sendo desse modo perpetuados os conhecimentos e tradições, a cultura (D'Ambrosio, 2001, p.18).

Ao reconhecer que os indivíduos de uma determinada nação, grupos, ou comunidade, compartilham seus conhecimentos, como linguagem, sistema de explicações, os mitos, cultos, culinária e costumes, e tem seus comportamentos compatibilizados pelo mesmo, assim esses indivíduos pertencem a uma cultura (D'Ambrosio, 2001, p.18).

Dessa forma nosso dia-a-dia, nossa vida, está repleto de cultura, de saberes, uma vez que vivemos em sociedade, organizações, em família é nesse “[...] compartilhar conhecimento, e compatibilizar comportamentos de uma cultura. Assim falamos de cultura da família, da tribo [...]”. Os saberes que vem dessas agremiações e são aprendidos e levados por gerações, são saberes ocultos, que são aprendidos através da observação, do olhar “[...] não se possa falar com precisão em culturas, finais ou estanques. Culturas estão em incessante transformação, obedecendo ao que podemos chamar uma dinâmica cultural [...]” (D'Ambrosio, 2001, p.19).

Nesse sentido é que o jeito de fazer, está incluindo na dinâmica cultural, uma vez que é passado e será cultuado por gerações.

Pelo direito a se alimentar

A Segurança Alimentar é um conjunto de ações que consiste na realização do direito de todos os indivíduos o acesso regular e contínuo a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem prejudicar o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas de alimentação saudável, respeitando a diversidade cultural, ambiental, cultural, econômica e sustentáveis, valorizando a cultura e saberes de cada grupo.

A produção e o consumo de alimentos saudáveis e com sustentabilidade é fundamental para garantir a segurança alimentar, pois, para além da fome, existem muitos problemas sempre que se produz alimentos sem se preocupar e respeitar o meio ambiente, a natureza e a vida, usando agrotóxicos que atinge a saúde de todos trabalhadores sejam homens ou mulheres, crianças ou adultos, jovens e velhos, os animais, a água, a terra, enfim todos os seres vivos, sem ter respeito ao princípio da vida e a natureza, com ações que conduzem e incentivam o consumo de alimentos que fazem mal e podem prejudicar a saúde ou que levam ao distanciamento a perda de hábitos tradicionais de alimentação, como reunir as famílias para fazer, doces, rapadura, farinha, pamonha, comer nos mais diferentes momentos.

A segurança alimentar cria ações garantem também o acesso à terra seja na zona urbana ou rural, que garante o acesso aos bens da natureza, incluindo as sementes, de acesso à água para o uso e produção de alimentos, bem como de serviços públicos adequados a saúde, educação, de ações de prevenção a doenças e para o fortalecer a agricultura familiar, a produção orgânica e agroecológica,

sem o uso de agrotóxico e pela proteção dos sistemas e dos recursos naturais, de ações voltadas para povos indígenas, populações remanescentes quilombolas e comunidades tradicionais.

A direito de se alimentar é um princípio importante para garantir a segurança alimentar, no que diz respeito ao direito que tem os povos, é preciso que as políticas estejam adequadas a esses povos e os mesmos tenham autonomia sobre o que querem produzir, para quem produzir e em que condições produzir, plantar. Soberania alimentar significa garantir o poder aos agricultores, pequenos produtores, pescadores, indígenas, quilombolas e outros os grupos, decidirem sobre sua cultura e os bens da natureza que são parte de sua vida e de seus parentes, não permitindo que sua cultura e suas tradições se tornem invisíveis.

Sendo a Segurança alimentar um Direito Humano, voltado ao direito do indivíduo a ter uma alimentação saudável e adequada, foi criado em 2003, pelo Governo Federal o Consea – Conselho Nacional de Segurança Alimentar, para garantir, ou pelo menos assegurar esse direito a todos os brasileiros.

O Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea) é um órgão de assessoramento imediato à Presidência da República, que integra o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan). O Consea é composto por dois terços de representantes da sociedade civil e um terço de representantes governamentais. A presidência é exercida por um representante da sociedade civil, indicado entre os seus membros e designado pela Presidência da República.

O Consea é um espaço institucional para o controle social e participação da sociedade na formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e nutricional, com vistas a promover a realização progressiva do Direito Humano à Alimentação Adequada, em regime de colaboração com as demais instâncias do Sisan.

O conselho tem caráter consultivo, é de competência do Consea, propor à Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (Caisan) as diretrizes e prioridades da Política e do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional com base nas deliberações das Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional.

Legislação

Resolução nº 03, de 24 de novembro 2010

Institui Comitê Técnico para recomendações ao Pleno Ministerial sobre a elaboração do Primeiro Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

Resolução nº 04, de 30 de dezembro de 2010

Torna público o Regimento Interno da Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional – Caisan, aprovado pelo seu Pleno Ministerial conforme

deliberado em reunião ocorrida em 14 de dezembro de 2010, convocada pelo Aviso-Circular nº 11/MDS, de 25 de novembro de 2010.

2 | RAIZ HISTÓRICA

2.1 A *Manihot esculenta* Crantz

De acordo com a Embrapa (2017) a mandioca possui o nome científico de: *Manihot esculenta* Crantz, é originário do Brasil, pertencente à família: Euphorbiaceae. Cujos nomenclaturas são diversas: exemplos: Mandioca, macaxeira e aipim. A Embrapa destaca também que a mandioca (*Manihot esculenta* Crantz) constitui um dos principais alimentos energéticos para mais de 700 milhões de pessoas, sendo que aproximadamente 100 países a produzem.

O Brasil é o segundo maior produtor de mandioca do mundo, com 10% da produção. A planta é de fácil adaptação, sendo cultivada em todos os estados brasileiros, garantindo seu lugar entre os oito principais produtos agrícolas do país.

Há diversidade de espécies, e dependendo da região do país a mandioca possui uma nomenclatura, assim sendo apresentamos alguns dos mais conhecidos são: mandioca, aipi, aipim, castelinha, uaipi, macaxeira, mandioca doce, mandioca mansa, maniva, maniveira, pão de pobre, mandioca brava e mandioca amarga.

Descrita por Crantz, é uma espécie de planta tuberosa da família das Euphorbiaceae, o caule do pé de mandioca é maniva, que após cortados em pedaços dão origem a novas plantas.

Na Figura 01, destacamos uma imagem de uma planta de mandioca, na Figura 02, apresentamos amostras de mandioca cultivadas no Amazonas, nas quais possuem raízes de polpa branca, bege e amarelada.



Figura 1: Planta

Fonte: Embrapa, julho de 2017.



Figura 2: Raiz

Fonte: Embrapa, julho de 2017.

De acordo com a empresa Arrico alimentos, 2017, após cozinharem e provarem a raiz, os índios, entenderam que se tratava de um presente do Deus Tupã. A raiz de Mani veio para saciar a fome da tribo. Os índios deram o nome da raiz de Mani e como nasceu dentro de uma oca ficou Manioca, que hoje conhecemos como mandioca. Já trocaram o pão de trigo pelo beiju. Aliás, passados mais de 500 anos, hoje observamos um movimento bastante parecido: o pãozinho francês está perdendo seu trono para a tapioca.

2.2 Benefícios da mandioca

A mandioca Além de Barata, resistente, nutritiva e cheia de carboidratos especiais, ela foi eleita pela Organização das Nações Unidas como alimento do século 21.

Tesouro de nutrientes

- Calorias
- Proteínas
- Lipídeos
- Carboidratos
- Fibras
- Cálcio
- Vitamina C

Era o segredo de disposição dos antigos povos indígenas, é hoje uma das principais fontes de energia para vários atletas, pois essa raiz tem dois tipos de carboidrato, a amilopectina e a amilose, que, juntos, liberam a glicose mais lentamente para o corpo. Isso facilita a digestão, evita picos de açúcar no sangue e dá gás de sobra para o dia a dia, sendo uma ótima parceira na saúde.

Mas não é preciso ser medalhista para aproveitar esse alimento tão rico e saudável, que já foi batizado a “rainha do Brasil” pelo historiador Luís da Câmara Cascudo. Por esse motivo é que a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) tem aprovado e incentivado sua produção e seu consumo no mundo. A organização quer desmistificar a ideia de que a mandioca seja “comida de pobre”, desejando usar a mesma no combater a fome e a desnutrição.

Segundo alguns nutricionistas, a mandioca costuma ter passe livre em dietas e ainda é indicada a diabéticos. “Ao contrário de outras fontes de carboidrato, ela não gera picos de glicemia”, também de acordo com médicos e nutricionistas, mais não deve ser misturada com outros alimentos ricos em carboidrato.

2.3 Conheça 8 dos maiores benefícios da mandioca para a saúde

- 1- Ação anti-inflamatória contra a artrite;
- 2- Ação antioxidante;
- 3- Fonte saudável de carboidratos para diabetes;
- 4- Protege a pele contra os raios ultravioletas do sol;
- 5- Altamente energética;
- 6- Ideal para dietas sem glúten;
- 7- Atua na construção de massa óssea e novos tecidos;
- 8- Benéfica para o coração;
- 9- Ajuda a perder peso;
- 10- Saudável para as grávidas;

Versátil, a mandioca está bem presente na culinária brasileira, entre seus derivados, a farinha é quem é mais utilizada na cozinha brasileira. Atualmente, porém, o maior sucesso derivado da raiz é, sem dúvida, a tapioca, aí a criatividade de quem faz ajuda muito.

Esclarecemos que o beiju ao qual nos referimos é feito da massa de mandioca. De modo geral é comum as pessoas se referirem a tapioca como beiju. A tapioca é feita de polvilho, que é um derivado da mandioca, e na grande maioria dos estados brasileiros a tapioca é consumida com recheios diversos.

3 | O JEITO DE FAZER O BEIJU

A nossa pesquisa é o beiju da massa da mandioca, da culinária de origem indígena, já inserido na culinária em geral, também possui diversas formas de ser feito e várias nomenclaturas, mais aqui vamos descrever a forma mais simples de se fazer do beiju de massa de mandioca.

3.1 Passos de como se faz o beiju de massa de mandioca:

Primeiro seleciona-se as raízes de mandioca, raspa a parte marrom da casca, de acordo com a entrevistada, ela não deve ser descascada, pois na pele que fica sob a casca existe o sumo que ajuda a dar liga na massa, melhorando sua textura.



Figura 3: entrevistada raspando a mandioca

Foto: arquivo pessoal, 2017.

Depois é ralada, depois de ralada a massa é espremida em pano, antigamente era em um Tipiti,^b “[...] é uma espécie de prensa ou espremedor de palha trançada usado para escorrer e secar raízes, normalmente mandioca. O objeto é utilizado precipuamente por índios brasileiros e ribeirinhos da região amazônica. Seu uso é polivalente, eis que, além de prover o extrato básico para produção de farinha de mandioca (manibat), dessa raiz ainda extrai seu sumo: tucupi[...]” Fonte (s): Dicionário Houaiss - Sinônimos de Mandioca

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. e para a entrevistada era chamado de sucuri.



Figura 4: Entrevistada ralando a mandioca

Foto: arquivo pessoal, 2017.

Depois é peneirada, a massa está pronta para fazer o beiju.



Figura 5: entrevistada peneirando a massa mandioca

Foto: arquivo pessoal, 2017.

Em seguida espalha a massa no forno ou na frigideira, deixa torrar ou assar, até dar o ponto de virar, que é quando sai uma fumaça, vira-se o beiju deixa mais alguns minutos e está pronto para saborear e se deliciar.



Figura 6: entrevistada preparando o beiju de massa de mandioca em fogão de lenha

Foto: arquivo pessoal, 2017.

A culinária tem esse poder de reunir as pessoas das famílias, sendo um contexto histórico que ultrapassa os tempos, repassando a cultura para os indivíduos, de forma carinhosa, aconchegante, aproximando as pessoas através de gerações.

4 | METODOLOGIA

Esse trabalho foi realizado na perspectiva da pesquisa qualitativa, participante, com o relato história de vida. A busca pelas informações ocorreu nos meses de abril e maio do ano de 2017, no sítio da entrevistada, em um assentamento em Cuiabá, onde mora a mais de 15 anos, por meio de entrevista oral, gravada em áudio e em vídeo. Durante as conversas com a entrevista, era visível a emoção e a alegria em poder falar sobre esse saber cultural, passado por gerações.

Os instrumentos para a produção de dados foram baseados nas indagações seguintes: Como aprendeu a fazer o beiju? Com quem aprendeu? Onde aprendeu?

Como se faz? Considerando tais perguntas importantes para não perder o assunto proposto.

Uma vez que os saberes são conhecimentos, que ultrapassam barreiras, D`Ambrosio (2001, p. 22), ressalta que a Etnomatemática “[...] não é aprendida nas escolas, mais no ambiente familiar, no ambiente dos brinquedos e de trabalho, recebida de amigos e colegas[...].”

Em nosso dia a dia, no cotidiano existem mais cultura e saberes do que possamos imaginar, e esses saberes passam despercebidos diante de nossos olhos e com o tempo poderão ser esquecidos.

Segundo D`Ambrosio (2001), “Naturalmente em todas as culturas e em todos os termos, o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural (D`Ambrosio, 2001, p. 60)”

Nesse sentido do saber fazer, a Etnomatemática vem trazer a cultura da realidade do cotidiano, para dentro do estudo das ciências, valorizando os saberes que estão escondidos diante dos nossos olhos, e tem um grande significado e valor para a vida das pessoas que estão ao nosso redor, atitudes corriqueiras, que parecem e são comuns, podem se tornar uma grande fonte de aprendizado e ensinamentos para as gerações futuras.

De acordo com D`Ambrosio, 2001, p.18 [...] O cotidiano desses grupos, acontece em todo o planeta, em ritmo e maneiras distintas, sendo desse modo perpetuados os conhecimento e tradições, a cultura. D`Ambrosio, 2001, p.18

Ao reconhecer que os indivíduos de uma determinada nação, grupos, ou comunidade, compartilham seus conhecimentos, como linguagem, sistema de explicações, os mitos, cultos, culinária e costumes, e tem seus comportamentos compatibilizados pelo mesmo, assim esses indivíduos pertencem a uma cultura (D`Ambrosio, 2001, p.18).

Dessa forma nosso dia-a-dia, nossa vida, está repleto de cultura, de saberes, uma vez que vivemos em sociedade, organizações, em família é nesse “[...] compartilhar conhecimento, e compatibilizar comportamentos de uma cultura. Assim falamos de cultura da família, da tribo [...]” D`Ambrosio, 2001, p.19. Os saberes que vem dessas agremiações e são aprendidos e levados por gerações, são saberes ocultos, que são aprendidos através da observação, do olhar “[...] não se possa falar com precisão em culturas, finais ou estanques. Culturas estão em incessante transformação, obedecendo ao que podemos chamar uma dinâmica cultural [...]” D`Ambrosio, 2001, p.19.

Nesse sentido que o jeito de fazer, está incluindo na dinâmica cultural, uma vez que é passado e será cultuado por gerações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Trabalhar com a memória e revisitar também minhas memórias, foram momentos de grande emoção, pois através da entrevista foram trazidas muitas lembranças, trazendo várias experiências dos velhos tempos até os tempos atuais.

A relação do saber fazer beiju, da matéria prima, a mandioca, com o contexto familiar, fez uma aproximação com as raízes familiares, pois os momentos de se reunir para o trabalho e para comer são momentos de conversar, de falar de tudo, dando novo sabor e outro valor ao momento e ao alimento.

Falar sobre o beiju me proporcionou conversar sobre a história da família, nos transportar a momentos de grandes reuniões e alegrias, que esses momentos trouxeram para minha Mãe, irmã, sobrinho, e também pra mim, enriquecendo cada um de nós, valorizando nossas raízes, trazendo uma nova forma de olhar a nossa própria história.

REFERÊNCIAS

D'Ambrosio, Ubiratan, **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**, Belo Horizonte: Autentica, 2001, 112 p.

D'Ambrosio, Ubiratan, Borba, Marcelo de Carvalho / Bicudo, Maria Aparecida Viggiani, Um Enfoque Transdisciplinar à Educação Matemática e a História da Matemática, Editora Cortez.

Silva, Adailton Alves da, **Educação Etnomatemática: seres, saberes e fazeres em ação**, Adailton Alves da Silva (org.) - Tangará da Serra: Editora Ideias, 2017.

WIKIMEDIA COMMONS. 2017. Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=298810>>. Acesso em: 08/jul. 2017

EMBRAPA. 2017. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/mandiocafruticultura/cultivos/mandioca>>. Acesso em: 08/jul. 2017.

EMBRAPA. 2017. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-imagens/-/midia/2041002/mandioca>. Acesso em: 08/jul 2017.

ARRICO, Alimentos. Disponível em: < www.arrico.com.br/historia-da-mandioca.html>. Acesso.

HAUAISS. **Dicionário Houaiss**: Sinônimos de Mandioca. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/houaiss/>>. Acesso em 10 jul.2017

ABRIL. 2016. Disponível em: <http://saude.abril.com.br/alimentacao/mandioca>. Acesso em: 27 jul.2017.

BOA FORMA. 2013. Disponível em: <http://www.mundoboforma.com.br/10-beneficios-da-mandioca>. Acesso em 27 jul.2017

ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DAS COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÕES DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO PERÍMETRO URBANO DE CAMPO GRANDE/MS EM 2016

Data de aceite: 04/12/2018

Lucimara De Oliveira Calvis

UEMS/UUCG – Licenciatura em Geografia

Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Airton Aredes

UEMS/UUCG – Geografia

Campo Grande – Mato Grosso do Sul

RESUMO: O desenvolvimento do capitalismo como modo de produção, e o consumo realizado pela população para atender além de suas necessidades, os desejos, luxos e confortos, se tornando uma “Sociedade burocrática de consumo dirigido” (LEFÉBVRE, 1991), contribuíram para o aumento na produção dos resíduos sólidos urbanos (lixo). No circuito inferior da economia (SANTOS, 2008) estão os catadores que, dentro da cadeia produtiva dos resíduos sólidos recicláveis, vivem do “resto” do consumo. Nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa foi identificar a organização territorial, ou seja, quantos são e onde estão estas cooperativas e associações de catadores no perímetro urbano de Campo Grande/MS, uma questão social a partir de uma preocupação ambiental de dimensão global, o lixo. Foi realizada pesquisa bibliográfica e

aplicação de questionário junto às cooperativas e associações encontradas. Como resultado, além da reflexão realizada, foi produzido um mapa com a localização territorial, bem como o levantamento do quantitativo de associados e cooperados no momento da constituição e atualmente; por quanto vendem o material coletado e o ganho individual mensal desta categoria profissional. Pode ser constatado que após a lei 12.305/10, que trata da Política Nacional dos resíduos sólidos, em que incluem a participação do catador na destinação correta dos resíduos recicláveis, houve um aumento considerável das cooperativas e associações de catadores no perímetro urbano de Campo Grande (MS). Mas, atualmente os recicláveis obtidos pela coleta seletiva, que atende 46% da população, não propicia um ganho satisfatório por parte dos cooperados e associados, pois, ainda é pequena a participação da população.

PALAVRAS-CHAVE: Catador; Cooperativa; Associação; Material Reciclável; Meio Ambiente

TERRITORIAL ORGANIZATION OF
COOPERATIVES AND ASSOCIATIONS OF
CATCHERS OF RECYCLABLE MATERIALS
IN THE URBAN PERIMETER OF CAMPO

ABSTRACT: The development of capitalism as a mode of production, and the consumption made by the population to attend beyond their needs, desires, luxuries and comforts, becoming a “Bureaucratic society of directed consumption” (LEFÉBVRE, 1991), contributed to the increase in the production of municipal solid waste (garbage). In the lower circuit of the economy (SANTOS, 2008) are the pickers who, within the recyclable solid waste production chain, live off the “rest” of consumption. In this context, the objective of this research was to identify the territorial organization, ie, how many and where are these cooperatives and collectors associations in the urban perimeter of Campo Grande / MS, a social issue from a global environmental concern, the trash. Bibliographic research and questionnaire application were performed with the cooperatives and associations found. As a result, in addition to the reflection made, a map was produced with the territorial location, as well as the survey of the number of associates and members at the time of constitution and currently; for how much they sell the collected material and the monthly individual gain of this professional category. It can be seen that after Law 12.305 / 10, which deals with the National Policy of solid waste, which includes the participation of the collector in the correct disposal of recyclable waste, there was a considerable increase in cooperatives and collectors associations in the urban perimeter of Campo Grande. (MS). But currently the recyclables obtained by selective collection, which serves 46% of the population, do not provide a satisfactory gain on the part of the cooperative members and associates, because the participation of the population is still small.

KEYWORDS: Waste Picker; Cooperative; Association; Recyclable material; Environment

INTRODUÇÃO

A evolução científica e tecnológica trouxe para nosso cotidiano, principalmente o urbano, mais conforto e possibilitou experimentos e sensações jamais sentidas em épocas anteriores. Mas, esse conforto trouxe também implicações, tais como a degradação ambiental, escassez dos recursos naturais, poluições diversas, excesso de resíduos produzidos e desigualdades sociais.

O problema ambiental que o lixo causa, poluindo o solo, água e ar, não é só uma preocupação local, mas de escala mundial. As indústrias que produzem embalagens, levadas junto com os produtos que se compra, também já criaram formas de reciclar industrialmente. Porém, a cadeia produtiva da reciclagem ainda sofre com pouca matéria prima, porque, ainda falta a participação mais efetiva de um dos membros desta, o consumidor.

Essa “sociedade burocrática de consumo dirigido” (LEFÉBVRE, 1991) retrata o

que se tornou a sociedade moderna no modo de produção capitalista principalmente a que vive no meio urbano. Esta sociedade, bombardeada pelas propagandas, tem seus desejos de consumo instigados, e não mede esforços para comprar o que em tese, lhe trará alguma felicidade. Só não se atenta que este sentimento é momentâneo e que tal prática manter-se-á uma constante no seu cotidiano.

Uma das principais ações para mitigar esta problemática ambiental é o consumo consciente, que deveria satisfazer as necessidades, e não, em maior medida, os desejos midiáticos. Por isso, o primeiro dos R's da reciclagem é o reduzir, depois reutilizar e reciclar. Não se trata de parar de consumir, mas, que todos os resíduos gerados possam ser encaminhados para destinação mais adequada, a reciclagem. Quando a destinação para reciclagem acontece amplia-se a possibilidade de aumento da vida útil do aterro sanitário, diminuem a poluição dos recursos hídricos, do solo e a expansão de epidemias, (dengue, chicungunha, zica vírus, leptospirose, etc.) que advém da contaminação do lixo.

Um dos atores da cadeia produtiva da reciclagem, os catadores se organizam para garantirem seus direitos trabalhistas, inclusão social e apoio para sua atuação na cadeia produtiva da reciclagem, pois, estão na base desta cadeia. Segundo o Instituto Ethos “[...], o país vem se destacando no cenário mundial com expressivos índices de reciclagem. Esse sucesso se deve à estrutura da cadeia produtiva da reciclagem no Brasil. Na base desse sistema encontram-se milhares de catadores [...]” (INSTITUTO ETHOS, 2007, p.5). Ainda na obra do Instituto Ethos – ‘*Vínculos de Negócios Sustentáveis em Resíduos Sólidos*’, (Quadro 1) está relacionada a “estrutura tradicional da cadeia produtiva da reciclagem onde existem os setores formais e informais da economia.” (INSTITUTO ETHOS, 2007)

Nível 4	Recicladores (indústrias)
Nível 3	Grandes sucateiros, aparistas depósitos, grandes ferros-velhos, etc.
Nível 2	Pequenos e médios sucateiros
Nível 1 ^a	Cooperativas de catadores e Centrais de Triagem
Nível 1	Catadores autônomos

QUADRO 1 - Estrutura da cadeia produtiva da reciclagem

Fonte: Instituto Ethos (2007, p.14). Organização: Calvis, L.O. (2015)

O objetivo desta pesquisa é identificar a organização territorial, ou seja, quantos são e onde estão estas cooperativas e associações de catadores no perímetro urbano da capital sul-mato-grossense, pois, nos últimos sete anos passou-se de uma para seis cooperativas e uma associação, que participam como “agentes ambientais”, colaborando com a limpeza da cidade e gerando renda para suas famílias.

Foi realizada pesquisa bibliográfica e de campo, e entrevista com os cooperados

e associados, culminando na produção de um mapa com a distribuição territorial dessas organizações.

ASSOCIAÇÃO E COOPERATIVAS DE CATADORES DE MATERIAIS REICLÁVEIS

Para a reflexão de como se organizam territorialmente as cooperativas e associação de catadores na área urbana do município de Campo Grande (MS), foi realizada pesquisa bibliográfica, de campo e entrevista com os cooperados para produzir um mapa com a distribuição territorial dessas organizações.

Para Corrêa (2000, p. 28) “O objeto da geografia é, portanto, a sociedade, e a geografia viabiliza o seu estudo pela sua organização espacial. Em outras palavras, a geografia representa um modo particular de se estudar a sociedade.”

Corrêa faz menção a “organização espacial”, porém, por se tratar de cooperativas e associações de catadores que se organizam territorialmente para a realização de suas atividades, e que há uma relação de poder que envolve tal organização, optou-se pela noção de “organização territorial”

Como esta categoria cresceu nos últimos anos, sua reprodução social foi observada nos dados levantados, pois, no ano de 2000 só existia uma cooperativa de catadores de materiais recicláveis, a Cooperativa dos Agentes Recicladores Vida Nova – COOPERVIDA, e depois da Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS) no ano de 2010 foram criadas mais cinco cooperativas e uma associação, o que será abordado posteriormente.

Do ponto de vista da geografia, Santos (2008) contribui para o entendimento de qual circuito da economia os catadores de materiais recicláveis pertencem:

A existência de uma massa de pessoas com salários muito baixos ou vivendo de atividades ocasionais, ao lado de uma minoria com rendas muito elevadas, cria na sociedade urbana uma divisão entre aqueles que podem ter acesso de maneira permanente aos bens e serviços oferecidos e aqueles que, tendo as mesmas necessidades, não têm condições de satisfazê-las. Isso cria ao mesmo tempo diferenças quantitativa e qualitativas no consumo. Essas diferenças são a causa e o efeito da existência, ou seja, da criação ou manutenção, nessas cidades, de dois circuitos de produção, distribuição e consumo dos bens e serviços. (SANTOS, 2008, p.37)

O maior avanço nos debates para o resgate da dignidade do trabalho do catador foi obtido com a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS), Lei 12.305/10 e seu decreto 7.404/10, pois, incluíram a participação em seu artigo 7º entre os objetivos “X II – integração das cooperativas e associações de catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis nas ações que envolvam a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos” (BRASIL, 2010, Art. 7º XII).

Além da Política Nacional dos Resíduos Sólidos, na Política Municipal de Resíduos Sólidos do município de Campo Grande/MS (PREFEITURA MUNICIPAL

DE CAMPO GRANDE, 2011), um dos objetivos é o compartilhamento da responsabilidade dos catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis pelo ciclo de vida dos produtos, por meio de sua integração, ou seja, uma ação conjunta, pois, isso facilitaria a destinação correta de grande parte dos resíduos produzidos.

QUANTIDADE DE RESÍDUOS SÓLIDOS PRODUZIDOS EM CAMPO GRANDE/MS

A capital sul-mato-grossense produz material reciclável suficiente para abastecer as cooperativas de catadores, pois, a produção e o consumo crescem continuamente. A tabela 1 retrata a taxa crescente da quantidade de lixo doméstico coletada nos últimos vinte anos, bem como, o crescente aumento da população:

ANO	POPULAÇÃO TOTAL (Hab.)	TAXA DE ATENDIMENTO DA COLETA DE LIXO	POPULAÇÃO ATENDIDA (Hab.)	QUANTIDADE COLETADA (Ton. /Ano)	ÍNDECE PERCAPITA (Kg. /Hab./ dia)
1990	498.671	90%	448.804	77.815,99	0,475
1995 ¹	601.661	90%	541.495	111.573,79	0,565
2001 ¹	679.281	93%	631.731	157.684,20	0,684
2006 ¹	765.247	95%	726.985	189.032,24	0,712
2011 ¹	796.252	98%	780.326	236.226,09	0,81

TABELA 1 - Evolução da geração de lixo doméstico no município de Campo Grande/MS (2012).

Fonte: Plano Municipal de Saneamento Básico – GIRRS, PLANURB (2012, p. 91).

IBGE e Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2011. ¹ Estimativas da população ² Censo demográfico ³Contagem da população.

Pode-se observar que o aumento da população foi menor que a geração dos resíduos gerados no período de 1990 a 2011. A capital sul-mato-grossense, segundo o Plano Municipal de Saneamento Básico – Gestão Integrada de Resíduos Sólidos (2012), em 1990 tinha uma população de 498.671 mil habitantes que produziam 77.815,99 ton./ano de resíduos sólidos urbanos coletados. Já em 2011, depois de vinte anos, já havia aumentado sua população para 796.252 e já produzindo 236.226,09 ton./ano. Neste curto espaço de tempo a população cresce 59,67% e a produção de lixo cresce 303.57%.

Pela a caracterização da composição gravimétrica dos resíduos sólidos coletados em Campo Grande no ano de 2008, segundo o Plano Municipal de Saneamento Básico (PLANURB, 2012, p.85), “63% de materiais são não recicláveis e 36% de materiais recicláveis”.

E a forma correta de não encaminhar os resíduos sólidos recicláveis para os aterros sanitários é destinar para coleta seletiva. Se 36% dos resíduos sólidos gerados são recicláveis, e a cidade de Campo Grande produzia diariamente a média

de 866 toneladas em 2013, segundo o Perfil Socioeconômico de Campo Grande (2014, p. 173), pelo menos 311 toneladas poderiam ser materiais recicláveis.

A coleta seletiva e a reciclagem dos metais, papéis, plásticos e vidros é que irá propiciar o aumento de renda das famílias dos catadores. Cada cidadão pode fazer também a sua parte, criando o hábito da separação dos recicláveis, conhecidos como resíduos sólidos secos, dos chamados úmidos, que são aqueles que não reciclam ou são orgânicos.

Atualmente, são encaminhadas diariamente quatorze toneladas para às cooperativas e associações de catadores. Contudo, existem vários catadores autônomos nos bairros e depósitos, conhecidos como “os carros que compram recicláveis porta a porta”, que compram esses materiais nas residências. O maior problema é a pouca adesão da população ao programa de coleta seletiva da capital sul-mato-grossense. Mas, outra situação que vem ocorrendo com frequência, é que os catadores e depósitos, estão levando os resíduos da coleta seletiva porta a porta antes mesmo do caminhão da coleta seletiva passar, o que diminui consideravelmente o quantitativo de recicláveis encaminhados para os catadores organizados em cooperativas.

A Educação Ambiental, na forma de sensibilização da população, levando informações que encaminhe seu “lixo” para a reciclagem e que passe pelas mãos dos catadores, é a melhor solução para obter êxito nesta questão, pois,

[...], os programas de coleta seletiva dependem em grande medida da separação prévia dos resíduos na fonte geradora, evitando a presença de contaminantes nos materiais recicláveis, o que diminui os níveis de rejeitos no material coletado seletivamente, aumentando, assim, o valor dos materiais recuperados e reduzindo os custos desta modalidade de coleta (IPEA, 2011). Neste contexto, as ações de educação ambiental são fundamentais para a conscientização da população. (IPEA, 2013, p.15)

Como em boa parte dos casos não acontece o diálogo do catador com as pessoas que moram nas residências, quando procura os resíduos recicláveis gerados, o catador “de rua” simplesmente rasga os sacos para retirar aquilo que vai servir para ser vendido.

Mas, serão as mudanças de atitudes do consumidor, no que diz respeito à destinação correta dos resíduos sólidos gerados, que proporcionarão um aumento na renda dos catadores por meio da separação dos recicláveis e encaminhados para a coleta seletiva. Como é citado no Guia Pedagógico de Resíduos Sólidos de Campo Grande (2012),

Quanto ao comportamento de consumo, no que se refere ao trabalho da Educação Ambiental, é prioritária a substituição de hábitos consumistas por uma atitude mais consciente em relação ao ambiente e à sua degradação. Essa transformação deve levar à redução do consumo excessivo ou desnecessário de produtos de difícil absorção pelos processos da natureza. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, 2012, p. 33)

E para isso, com o simples ato de separação dos resíduos domiciliares, cada cidadão poderia ter somente dois recipientes para separação dos resíduos, os secos (Recicláveis) e os úmidos (Não recicláveis), o que contribuiria significativamente para com os catadores e com a qualidade dos resíduos a serem reciclados.

COLETA SELETIVA E AS COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAIS REICLÁVEIS DE CAMPO GRANDE/MS

A coleta seletiva já acontece, segundo anunciado nas mídias e informado pela empresa responsável pela coleta, a SOLURB – Soluções Ambientais, porta a porta em mais de cento e quinze mil domicílios e com a disponibilidade de 42 Locais de Entrega Voluntárias (LEV). Segundo a empresa, a cidade foi dividida em nove etapas para instalação da coleta seletiva, onde cinco já estão operando, com previsão de adesão de duas etapas a cada semestre. O objetivo é o de atingir toda a cidade com ações nos condomínios, porta a porta ou com locais de entrega voluntária até o final de 2017. Vale salientar que todo resíduo sólido reciclável é doado para as cooperativas e associação de catadores. (SOLURB, 2016)

A SOLURB também disponibiliza ações de Educação Ambiental com o programa “Reciclando Nossas Atitudes” que atendem escolas, empresas e demais locais que solicitam a presença dos educadores pelo site ou pelo telefone. À disposição da sociedade estão palestras, gincanas, oficinas e debates que ajudam na sensibilização para a temática da coleta seletiva e separação dos resíduos na fonte geradora: nas residências, comércios e indústrias. Algumas destas ações podem ser acompanhadas pelo blog da empresa <http://cgsolurbeducacaoambiental.blogspot.com.br/> (SOLURB, 2016).

E para a logística dos resíduos recicláveis até às cooperativas e associações de catadores foi inaugurado no mês de agosto de 2015, em local situado na frente do antigo lixão e atual aterro sanitário do município de Campo Grande/MS, uma Usina de Triagem de Resíduos (UTR), onde três cooperativas e uma associação já trabalhavam. Mas agora, as cooperativas e associações trabalham com equipamentos como esteiras, prensas e caminhões, bem como os equipamentos de proteção individual (EPI's), justificando assim, a produção e a permanência próximo de onde moram e trabalham.

O local conta, ainda, com a administração dos próprios catadores, que se revezam enquanto cooperados em turnos e esteiras diferenciadas. Uns ficam com a responsabilidade de jogar os recicláveis nas esteiras, cada um na esteira fica responsável pela separação de um tipo de resíduo, enquanto os demais recolhem os ECOBAGS (sacos enormes que acondicionam os resíduos) e levam para

prensagem e carregamento nos caminhões, para posteriormente serem vendidos (Figura 1)



Figura 1: Usina de Triagem de Resíduos UTR (2015)

Fonte: Cartilha da Coleta Seletiva. (SOLURB, 2015)

Na pesquisa de campo foram localizadas as três cooperativas que trabalham na UTR, a Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis nos Aterros do Mato Grosso do Sul (COOPERMARAS), a Cooperativa de Catadores do Bairro Dom Antônio Barbosa em Campo Grande (CATA/MS) e a Cooperativa dos Catadores de Materiais Recicláveis (NOVO HORIZONTE), e uma associação, a Associação de Trabalhadores de Materiais Recicláveis nos Aterros Sanitários do MS (ATMARAS), bem como, as que estão localizadas fora daquele local, quais sejam, a Cooperativa dos Agentes Recicladores Vida Nova (COOPERVIDA), Cooperativa de Processadores de Resíduos Sólidos (COOPERSOL) e a Cooperativa de Trabalho dos Catadores de Material Reciclável Nova Campo Grande (COOPERNOVA).

Assim, foi organizado e construído o mapa de localização territorial das cooperativas e associação de catadores no perímetro urbano do município de Campo Grande/MS (Figura 2)

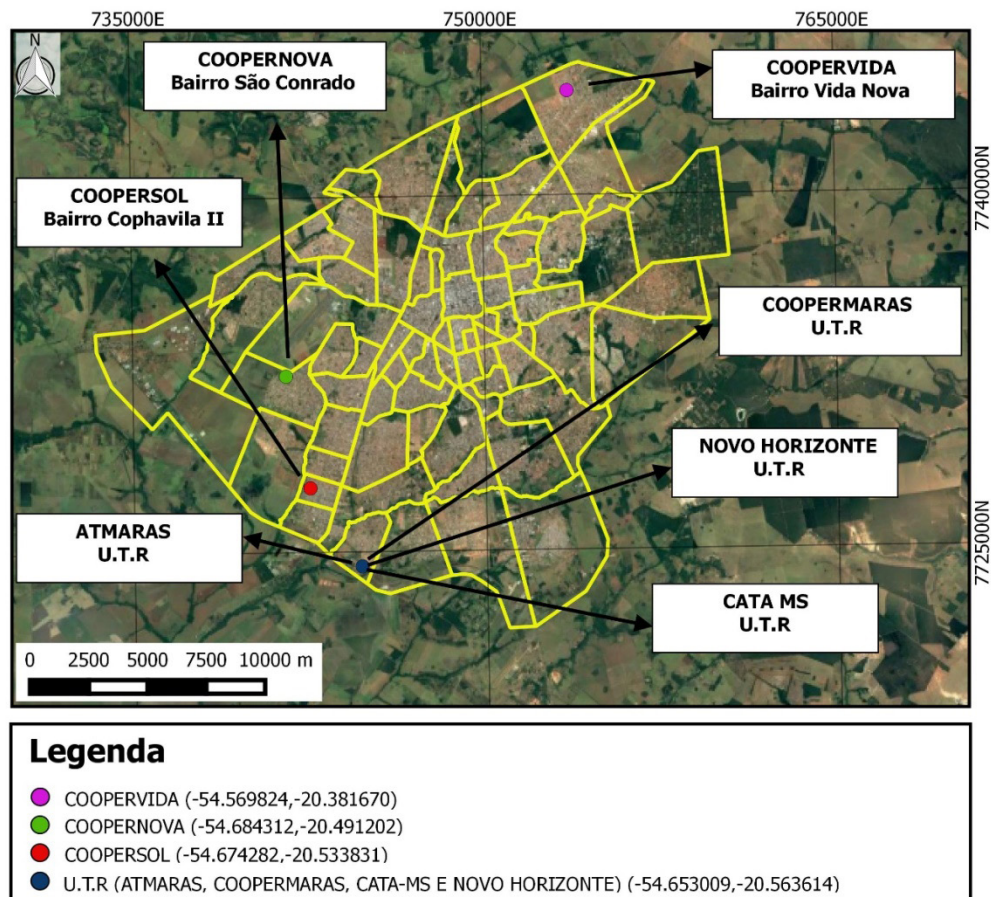


Figura 2: Mapa da localização territorial das Cooperativas e Associações de Catadores Jan/2016

Fonte: Pesquisa de campo – Calvis, L.O. (Jan/2016)

Organização: FEITOSA, Joelmir. Mapa criado com sistema QUANTUM GIS

Para identificar todas as cooperativas e associações, foi realizada pesquisa no site da Prefeitura de Campo Grande e posteriormente todas foram visitadas pessoalmente e aplicado um questionário, em que foi levantada a razão social, a localização territorial, o ano de fundação, total de cooperados na fundação e atualmente (Quadro 2).

Pode se notar que somente a cooperativa CATA-MS teve aumento de cooperados de sua formação até o dia da pesquisa de campo, passando de 21 para 34, enquanto as demais cooperativas e associações tiveram uma diminuição de seus cooperados.

Conforme constatado na pesquisa de campo as cooperativas e a associação possuem tempo para processamento de uma quantidade maior de resíduos recicláveis e aumento nos ganhos dos cooperados, pois, com o que é destinado para as cooperativas e a associação não toma todo o tempo de trabalho dos cooperados.

COOPERATIVA OU ASSOCIAÇÃO	FUNDAÇÃO	LOCAL	QUANTIDADE COOPERADOS		MÉDIA DE RENDIMENTOS POR COOPERADO
			NA FUNDAÇÃO	ATUAL	
COOPERVIDA – Cooperativa dos Agentes Recicladores Vida Nova	2000	Bairro Vida Nova	223	09	R\$ 800,00
ATMARAS -Associação de Trabalhadores de Materiais Recicláveis nos Aterros Sanitários do MS	2010	U.T.R – Usina de Triagem de Resíduos	200	16	R\$ 1.000,00 a R\$ 1.600,00
COOPERMARAS - Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis nos Aterros do Mato Grosso do Sul	2012	U.T.R – Usina de Triagem de Resíduos	47	34	R\$ 1.000,00 a R\$ 1.600,00
CATA/MS - Cooperativa de Catadores do Bairro Dom Antônio Barbosa em Campo Grande	2013	U.T.R – Usina de Triagem de Resíduos	21	34	R\$ 1.200,00
COOPERSOL – Cooperativa de Processadores de Resíduos Sólidos	2013	Coophavila II e a partir de março/2016 irá para U.T.R.	700 Lixão 208 nas ruas de vários bairros	Não Informado	R\$ 800,00 a R\$ 1.500,00
COOPERNOVA – Cooperativa de Trabalho dos Catadores de Material Reciclável Nova Campo Grande	2014	Bairro São Conrado	50	08	R\$ 400,00
NOVO HORIZONTE - Cooperativa Dos Catadores de Materiais Recicláveis	2015	U.T.R – Usina de Triagem de Resíduos	30	25	R\$ 800,00

QUADRO 2 - Informações sobre as cooperativas e associação em Campo Grande/2016

Fonte: Pesquisa de campo e Organização – Calvis, L.O. (Jan/2016)

Outras possibilidades de ganhar mais e poder incluir novos cooperados são vender sem os atravessadores (direto para São Paulo/SP) o que poderia aumentar em 100% o valor pago pelo material; maior apoio do poder público no que se refere à capacitação para gerenciamento das cooperativas; maior participação da população na separação e envio dos resíduos recicláveis para a coleta seletiva; resíduos mais limpos e equipamentos para processamento, como empilhadeiras.

Já para o grande número de cooperados e associados que deixam de trabalhar ou não querem fazer parte das cooperativas, os presidentes citam os seguintes motivos: a falta de compromisso em seguir normas; regras e horários; menor ganho; bem como, falta de resíduos para aumento do ganho, por falta de adesão da população. No mês de março de 2016, ficou determinado judicialmente o fechamento da área de transição em que os catadores faziam a catação dos

materiais recicláveis, antes que o lixo fosse levado ao aterro sanitário da cidade, que funciona desde 2013. Os catadores devem se organizar nas cooperativas existentes, e ou, montar suas próprias cooperativas.

Catadores que trabalham na Usina de Triagem de Resíduos (UTR) justificam que o local não comportaria mais cooperativas, pois, o espaço e a quantidade de resíduos encaminhados para lá, pela coleta seletiva, realizada pela prefeitura, através da concessionária SOLURB, não seriam suficientes para todos, o que poderia até diminuir o ganho atual.

Importante registrar, que na pesquisa com a COOPERSOL, foi informado que ela foi constituída com catadores que trabalhavam na área de transição do lixão e em vários bairros da capital, tais como: Dom Antônio Barbosa, Coophavila II, Tarumã, Nova Campo Grande, Santo Amaro, Nova Lima, Vila Carlota, Rita Vieira, Jardim Balsamo, dentre outros. Mas, atualmente não há um número específico de quantos catadores ainda pertencem à cooperativa, pois, estão muito dispersos pelo território.

Contudo, muito é processado dos resíduos passíveis de reciclagem, mas, não são todos que passam pelas mãos dos cooperados, mas também pelos catadores individuais dos bairros, pelos depósitos que comercializam e moradores que trocam os resíduos recicláveis para abatimento na conta de energia.

Nos diferentes tipos de resíduo reciclável comercializado pelas cooperativas em Campo Grande/MS, diferentes valores são pagos pelos produtos (Quadro 3).

RESÍDUO PREÇO KG	COOPERATIVAS E OU ASSOCIAÇÃO						
	ATMARAS	COOPERMARAS	CATAMS	COOPERSOL	COOPER VIDA	NOVO HORIZONTE	COOPERNOVA
Papel Branco	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 0,25	R\$ 0,25	R\$ 0,25	R\$ 0,23	R\$ 0,25
Papel Misto	R\$ 0,15	R\$ 0,15		R\$ 0,10	R\$ 0,05	R\$ 0,07	R\$ 0,05
Papelão	R\$ 0,27	R\$ 0,27	R\$ 0,27	R\$ 0,25	R\$ 0,15	R\$ 0,15	R\$ 0,22
Livros e cadernos	R\$ 0,30	R\$ 0,30	R\$ 0,25	R\$ 0,25	R\$ 0,25	R\$ 0,25	-
Latinhas refrigerantes e cerveja	R\$ 3,50	R\$ 3,50	R\$ 3,60	R\$ 3,60	R\$ 2,50	R\$ 3,20	R\$ 3,20
Ferro em geral	R\$ 0,25	R\$ 0,25	R\$ 0,15	R\$ 0,22	R\$ 0,15	R\$ 0,16	R\$ 0,30
Bateria de carro	R\$ 1,90	R\$ 1,90	R\$ 1,80	R\$ 1,50	R\$ 0,70	R\$ 1,00	-
PET	R\$ 1,20	R\$ 1,20	R\$ 1,25	R\$ 1,20	R\$ 0,70	R\$ 1,00	R\$ 1,00
Plástico macio colorido	-	-	R\$ 0,75	-	R\$ 0,30	R\$ 0,40	-
Plástico PP copos descartáveis	R\$ 0,50	R\$ 0,50	-	-	-	-	R\$ 0,70
Óleo de cozinha	R\$ 0,60	R\$ 0,60	R\$ 0,50	R\$ 0,70	-	R\$ 0,35	R\$ 0,40

Embalagem de vidro quebrado e copos	R\$ 0,02	R\$ 0,02	-	-	-	-	-
Garrafas de Refrigerante und.	R\$ 0,15	R\$ 0,15	-	-	-	-	-
Embalagem de detergente	R\$ 1,00	R\$ 1,00	R\$ 0,60	R\$ 0,90	R\$ 0,30	R\$ 1,00	-
Embalagem de margarina	R\$ 0,80	R\$ 0,80	R\$ 0,80	R\$ 0,70	R\$ 0,30	R\$ 0,85	-
Embalagem de água sanitária e amaciante	R\$ 1,20	R\$ 1,20	R\$ 1,15	R\$ 0,90	R\$ 0,30	R\$ 0,85	-

QUADRO 3 - Produtos comercializados e os preços para venda em Jan/2016

Fonte: Pesquisa de Campo e organização – Calvis, L.O. (Jan/2016)

Outras formas de recolhimento dos materiais recicláveis são os três pontos de troca o projeto Conta Cidadã, que:

É mais um projeto socioambiental da Energisa, que oferece a oportunidade para os clientes trocarem lixo reciclável como papel, plástico, vidro e metal por descontos na conta de energia elétrica. Constitui um novo paradigma social com uso adequado e consciente da energia elétrica, visto que é necessário um consumo menor da energia para o reprocessamento dos materiais recicláveis em relação à produção básica a partir da matéria prima. (ENERGISA, 2016)

A comercialização dos resíduos recicláveis da empresa Energisa é realizada com um depósito que paga, por exemplo, R\$ 2,00 para empresa de energia elétrica e obtém dos grandes depósitos e indústrias o mínimo de R\$ 3,50 por kg da latinha de alumínio. Os três pontos de troca da Energisa estão localizados no Mercado Central (Figura 3), um no bairro Aero Rancho e outro no bairro Moreninhas. Também conta com a opção de um caminhão que vai a outros bairros divulgar o programa e trocar os recicláveis pelo pagamento da energia.



Figura 03: Pontos de Troca ENERGISA – Mercado Municipal de Campo Grande

Fonte: CALVIS, L.O. (JUNHO/2016)

Com a maior adesão da população, benefícios ambientais e sociais poderão ser

auferidos, como por exemplo: aumento da vida útil do aterro sanitário, diminuição da retirada de matéria prima da natureza, economia de energia e água na reciclagem e aumento dos rendimentos dos cooperados catadores de materiais recicláveis de Campo Grande/MS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das organizações de catadores estarem em cooperativas e associação, em parte dispersa pelo perímetro urbano de Campo Grande, seu aumento só poderá ser observado após garantias legais nos programas nacionais e municipais de resíduos sólidos. Até o ano 2000 só havia uma cooperativa formalizada em Campo Grande, e após a Política Nacional de Resíduos sólidos, em 2010, mais cinco cooperativas e uma associação se formalizou, para ter direitos adquiridos na legislação.

Mesmo que a legislação conceda esses direitos, nem todas as cooperativas se organizaram de forma a atrair novos cooperados. Pelo contrário, cada dia que passa menos os catadores desejam estar em cooperativas, pois acreditam ainda que sozinhos podem ganhar mais dinheiro. Ao que tudo indica, tão logo a coleta seletiva se estenda para toda capital sul-mato-grossense, haverá aumento de resíduos doados para cooperativas e com isso, o aumento de ganho financeiro individual também se ampliará.

Com o trabalho de campo foi possível identificar as cooperativas e a associação, e saber quanto ganham cada um dos seus cooperados. Mas, vale ressaltar que as cooperativas e a associação de catadores de materiais recicláveis não se unem na hora da venda, como exemplo, o resíduo “bateria de carro” é vendida pela COOPERVIDA por R\$ 0,70 e pela COOPERMARA por R\$ 1,90 o quilo. Falta união das cooperativas, pois, muitas vendem seus materiais com preços que variam até 100% do valor, o que poderia aumentar o rendimento individual de cada cooperado. Aparentemente, a dispersão territorial pode ter contribuído para tais diferenças nos preços obtidos pela venda dos mesmos produtos.

Estar no circuito inferior da economia (SANTOS, 2008) não quer dizer que os catadores não possam se organizar e se entenderem como empreendedores que podem administrar seus negócios de forma a evoluir nas instalações, no rendimento individual e honrando com suas obrigações.

O poder público e a concessionária responsável pela logística da coleta seletiva construíram um espaço para o trabalho das cooperativas, a Usina de Triagem de Resíduos – UTR, onde os catadores trabalham com mais tranquilidade, pois, não precisam ficar ao sol ou na chuva, têm Equipamentos de Proteção Individual (EPI), e mesmo assim, falta por parte deles a conservação do local onde trabalham.

A prefeitura e a concessionária aumentaram as regiões da coleta seletiva e as ações de Educação Ambiental para sensibilização da separação e encaminhamento correto dos resíduos recicláveis, mas só quando houver um maior número de campo-grandenses participando da coleta seletiva, é que a quantidade de resíduos recicláveis encaminhados às cooperativas também aumentará.

Mesmo com todos os problemas relatados, é possível verificar que houve uma evolução nas condições de trabalho e vida desses atores que estão na cadeia produtiva da reciclagem, os catadores de materiais reaproveitáveis e recicláveis do município de Campo Grande/MS, pois, em boa parte do Brasil as cidades ainda destinam o lixo gerado para lixões e não implementaram a coleta seletiva com inclusão social dos catadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 12.305, de 2 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, 2010.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial.** 7 ed São Paulo: Ática, 2000.

ENERGISA. **Projeto Conta Cidadã.** Disponível em <<http://www.energisa.com.br/Paginas/sustentabilidade/eficiencia-energetica/projeto-conta-cidada.aspx>> Acesso em julho/2016.

LEFÈBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo, Editora Ática, 1991.

INSTITUTO ETHOS. **Vínculos de Negócios Sustentáveis em Resíduos Sólidos.** São Paulo: Instituto Ethos, 2007. Disponível em <https://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/04_.pdf> Acesso em julho/2016.

IPEA. Instituto de pesquisa econômica aplicada. **Situação Social das Catadoras e dos Catadores de Material Reciclável e Reutilizável.** Brasília: IPEA, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE – PMCG. **Plano Municipal de Saneamento Básico - Gestão Integrada de Resíduos Sólidos.** PLANURB. DIOGRANDE. Nº 3.497 de 10 de abril de 2012.

_____. **Guia Pedagógico de Resíduos Sólidos.** Campo Grande: SEMADUR/PMCG, 2012, p. 33.

_____. **Perfil Socioeconômico Campo Grande 2014.** 21ª edição PLANURB, julho/2014. Disponível em <<http://pmcg.ms.gov.br/egov/imti/perfil-pageflip/pages2014/perfil-socio-economico-campo-grande-2014.pdf>> Acesso em set/2015.

_____. **Lei Municipal n. 4.952, de 28 de junho de 2011.** Institui a Política Municipal de Resíduos Sólidos do Município de Campo Grande – MS

SANTOS, Milton. **O Espaço Dividido: Os dois circuitos da economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos.** 2.ed. 1.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SOLURB. **Rota da coleta seletiva e Locais de Entrega Voluntária – LEV no município de Campo Grande-MS.** Disponível em < www.solurb.eco.br> Acesso em set/2015.

_____. **Cartilha da Coleta Seletiva e Educação Ambiental 2015.** Campo Grande: Solurb, 2015.

TRATAMENTO E GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS QUÍMICOS DE LABORATÓRIOS ESCOLARES: CONCEITOS BÁSICOS E NECESSIDADE DE CONSCIENTIZAÇÃO

Data de aceite: 04/12/2018

Sérgio Giacomassi

Centro Universitário Salesiano de São Paulo –
UNISAL
Americana – SP

RESUMO: O agravamento dos impactos ambientais causados pelas atividades humanas em nosso planeta, provocando diversos efeitos na ecologia desse, fez com que medidas severas fossem tomadas nos últimos anos, visando coibir os abusos e criar uma nova consciência ambientalista. O presente artigo idealizado em forma de revisão de literatura, visa abordar o tratamento e o gerenciamento de resíduos químicos, resultantes de aulas práticas de química em escolas técnicas, apresentar alguns princípios básicos sobre os resíduos sólidos, em especial os químicos bem como alertar quanto à necessidade de conscientização da comunidade acadêmica sobre o tratamento correto a ser dado a tais resíduos. Cerca de apenas 1% dos resíduos perigosos são gerados pelas instituições de ensino, mas tratar e gerenciar os resíduos químicos gerados nos laboratórios das escolas técnicas hoje em dia tornou-se uma necessidade. Para que isso

tenha êxito, é necessário ainda desenvolver a difusão do conhecimento sobre o tema e a consciência ética em relação ao uso e ao descarte correto de produtos químicos, visando preservar o ambiente e a racionalizar seu uso, bem como planejar formas e alternativas para seu reuso e reaproveitamento.

PALAVRAS-CHAVE: Resíduos. Conscientização. Educação Ambiental.

TREATMENT AND MANAGEMENT OF SCHOOL LABORATORY CHEMICAL WASTE: BASIC CONCEPTS AND THE NEED FOR AWARENESS

ABSTRACT: The aggravation of environmental impacts caused by human activities on our planet, causing several effects on its ecology, has led to severe measures to be taken in recent years to curb abuses and create a new environmental awareness. This article, designed as a literature review, aims to address the treatment and management of chemical waste resulting from practical chemistry classes in technical schools, to present some basic principles about solid waste, especially chemical as well as warn about the awareness of the academic community about the correct treatment to be given to such residues. About 1% of hazardous

waste is generated by educational institutions, but treating and managing chemical waste generated in technical school laboratories today has become a necessity. For this to be successful, it is also necessary to develop the dissemination of knowledge on the subject and ethical awareness regarding the correct use and disposal of chemicals, with a view to preserving the environment and rationalizing their use, as well as planning ways and alternatives for reuse of the chemical waste.

KEYWORDS: Waste. Awareness. Environmental Education.

1 | INTRODUÇÃO

O agravamento dos impactos ambientais causados pelas atividades humanas em nosso planeta, provocando diversos efeitos na ecologia desse, fez com que medidas severas fossem tomadas nos últimos anos, visando coibir os abusos e criar uma nova consciência ambientalista. A água, atmosfera e o solo estão cada vez mais poluídos e contaminados, ameaçando a qualidade da água, dos alimentos, do ar que respiramos, além da destruição de muitos ecossistemas (BRASIL, 2007).

Todo esse processo cada vez mais se torna preocupante. Na perspectiva aqui apresentada, abordamos a negligência, que muitas vezes beira o descaso da sociedade com o descarte incorreto de resíduos, os quais contribuem para a degradação ambiental, concentrada principalmente nos grandes centros urbanos.

As áreas utilizadas para descarte de resíduos, mesmo desativadas, ficam totalmente comprometidas para serem usadas novamente, muitas substâncias químicas podem ser encontradas em resíduos sólidos, os quais ficam acumuladas no solo e são assimilados pelos vegetais e animais, conseqüentemente contaminando os alimentos, lençóis freáticos, dentre outras conseqüências, interferindo diretamente na saúde pública.

Segundo o Artigo 1º da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9795 (1999), diz que a educação ambiental é um processo de aprendizagem e ação educativa permanente, através dos quais os indivíduos e as comunidades adquirem a consciência de que são parte integrante do meio ambiente, além de conhecimentos, habilidades, experiências, valores e determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros.

Nesse sentido, a proposta desse trabalho se direciona em abordar o descarte de resíduos químicos gerados a partir de aulas práticas de química.

Entendemos que tratar a questão desses resíduos, como parte das atividades realizadas durante as aulas, é essencial não somente para fazer o descarte correto desses, mas para conscientizar a comunidade escolar e a sociedade em geral quanto à necessidade de realizar-se o descarte correto de resíduos químicos.

2 | OBJETIVO

O presente artigo de revisão de literatura, visa abordar o gerenciamento de resíduos químicos, resultantes de aulas práticas de química em escolas técnicas. Trata apresentar alguns princípios básicos sobre os resíduos sólidos, em especial os químicos, e alertar quanto à necessidade de conscientizar a comunidade acadêmica sobre o tratamento correto a ser dado a tais resíduos.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

Considera-se resíduo tudo o que não é mais útil nas atividades humanas, decorrente de indústrias, comércios e residências. E, embora componham o lixo proveniente das atividades humanas, muitos deles não podem ser descartados no lixo comum por terem uma composição altamente tóxica, podendo causar danos duradouros ao meio ambiente.

Segundo Langanke (2016), existem dois tipos básicos de resíduos, os sólidos e os líquidos, classificados conforme a sua composição química: orgânicos, derivados de matéria viva, como restos de alimentos, fezes, etc. e os inorgânicos, sem origem viva, por exemplo, os plásticos, os vidros e outros.

Os resíduos sólidos urbanos ou (RSU's), são chamados vulgarmente por lixo urbano, resultado da atividade doméstica e comercial do nosso dia-a-dia, sendo sua composição variada de população para população. Alguns exemplos são: matéria orgânica (restos de comida, desde sua preparação até limpeza); papel e papelão (jornais, revistas, caixas e embalagens); plásticos (garrafas, garrafões, frascos, boiões e outras embalagens); vidro (garrafas, frascos, copos); metais: latas e outros (roupas, óleos de cozinha e óleos de motor, resíduos informáticos).

Tratando-se de resíduos sólidos, no ano de 2010, foi sancionada a Lei nº 12.305/2010 que instituiu a Política Nacional dos Resíduos Sólidos. Essa lei institui a responsabilidade compartilhada dos geradores de resíduos: dos fabricantes, importadores, distribuidores, comerciantes, o cidadão e titulares de serviços de manejo dos resíduos sólidos urbanos na Logística Reversa dos resíduos e embalagens pós-consumo e pós-consumo (Brasil, 2010).

A classificação de resíduos sólidos, envolve a identificação dos processos ou atividades que lhes deram origem, de seus constituintes e de suas características, e a comparação destes constituintes com listagens de resíduos e substâncias cujo impacto à saúde e ao meio ambiente é conhecido (ABNT, 2004).

Visando melhorar os métodos de segregação dos resíduos sólidos, devemos ter todo o cuidado para realmente designar o material corretamente de acordo com suas características biológicas e físicas, para não colocar em risco o meio ambiente

e toda a população (BIDONE, 2001).

Outros tipos de resíduos sólidos são os industriais, partículas menores de alguns processos que geram partes pastosas, lodos, graxas e etc.; resíduos biológicos, que são aqueles que incluem ou não agentes infecciosos e resíduos hospitalares, ou infectantes provenientes de diversas áreas da saúde, estes devem ser gerenciados e deslocados de forma correta a seus devidos fins, destinados a aterros próprios, mas, geralmente são incinerados.

Segundo Fonseca (2009), deve-se ter uma conduta aperfeiçoada para manipular os mesmos, de acordo com o seu nível de biossegurança (NB), atribuído de acordo com suas diferentes características: virulência, patogenicidade, estabilidade, rota de propagação, comunicabilidade, quantidade, e disponibilidade de vacinas ou tratamentos.

Por fim, os resíduos de laboratório, são aqueles que contêm substâncias químicas que podem apresentar risco à saúde pública ou ao meio ambiente, dependendo de suas características de inflamabilidade, corrosão, reatividade e toxicidade (ABNT, 2004).

Durante as aulas práticas e experiências de química, normalmente realizadas em cursos de química de escolas técnicas, torna-se imprescindível gerar o mínimo possível de resíduos químicos, principalmente se forem os ácidos e as bases os quais são mais utilizados de uma maneira geral.

Os resíduos ácidos são classificados como uma das substâncias mais importantes na química inorgânica, e podem ser encontrados de diferentes formas no meio ambiente.

Entre as principais características de ácidos estão o sabor azedo ou amargo, condutividade elétrica em meio aquoso, ponto de fusão e ebulição baixo, formam sais quando reagem com base, reagem com alguns metais como o zinco, magnésio e o ferro liberando hidrogênio gasoso, quando reagem com carbonatos e bicarbonatos produzem dióxido de carbono, provocam alterações na cor de indicadores de pH (TP LABORATÓRIO QUÍMICO, 2009).

Quanto aos resíduos básicos, são substâncias que em meio aquoso liberam íons OH^- , tem um sabor amargo, desliza ao tato, altera a cor dos indicadores, formam sais quando reagem com ácidos e sem elas não seria possível realizar certas reações químicas como a catálise básica. Além dessas características, também são responsáveis em neutralizar os ácidos, originando sal e água, possui sabor adstringente, provoca corrosão em matéria orgânica e reagem violentamente com substâncias ácidas quando estão em altas concentrações, conduzem eletricidade e seu pH é superior a 7 (CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, 2013).

Para fazer corretamente o descarte dos resíduos químicos, existe todo um processo de gerenciamento prévio, de maneira a destinar ou neutralizar os resíduos

sólidos ou pastosos, de atividades realizadas com produtos químicos (RETEC, 2016).

O tratamento dos resíduos gerados em laboratório é tema comum em discussões sobre políticas de gestão ambiental. Um programa de gerenciamento deve sempre adotar a regra da responsabilidade objetiva, ou seja, quem gerou o resíduo é responsável pelo mesmo, e praticar atividades de prevenção na geração de resíduos perigosos ou não; minimizar a proporção de resíduos perigosos que são inevitavelmente gerados; segregare e concentrar correntes de resíduos de modo a tornar viável e economicamente possível a atividade gerenciadora; promover o reuso interno ou externo; reciclar o componente material ou energético do resíduo; manter todo resíduo produzido na sua forma mais passível de tratamento; tratar e dispor o resíduo de maneira segura (JARDIM, 1997).

Segundo Maroun (2006), desenvolver e implantar um Plano de Gerenciamento de Resíduos (PGR) é fundamental para maximizar as oportunidades e reduzir custos e riscos associados à gestão de resíduos sólidos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tratamento de resíduos químicos consiste no conjunto de operações e métodos necessários para o destino correto de cada resíduo gerado, visando principalmente à preservação da saúde pública e do meio ambiente, respeitando assim as legislações vigentes aplicáveis aos resíduos (TRANSAMBIENTAL, 2016).

O descarte incorreto ou até mesmo o não tratamento dos resíduos químicos, vem a acarretar inúmeros problemas para sociedade e para o meio ambiente, tais como a poluição do ar, poluição dos solos e dos rios, assim comprometendo e colocando em risco a saúde pública.

Segundo Alberguini, Silva e Oliveira (2006), as instituições de ensino em geral geram cerca de 1% dos resíduos perigosos, e a elevada diversidade desses resíduos, bem como seu pequeno volume, tornam difícil a padronização de sua tipologia e a elaboração de um tratamento adequado desses resíduos.

Tratar resíduos químicos gerados nos laboratórios das escolas técnicas é uma necessidade, contudo, para que esse gerenciamento tenha êxito, ainda é preciso desenvolver a difusão do conhecimento sobre o tema e desenvolver uma consciência ética em relação ao uso e ao descarte correto de produtos químicos, visando a prevenção do ambiente e a racionalização do seu uso bem como formas de planejar alternativas para reuso e reaproveitamento.

REFERÊNCIAS

ALBERGUINI, Leny B. A.; SILVA, Luís Carlos da; OLIVEIRA, Maria Olímpia. **Tratamento de Resíduos Químicos - Guia Prático para a Solução dos Resíduos Químicos em Instituições**. São Carlos: Rima, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação - Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002. 24p.

BIDONE, Francisco Antônio (Org.). **Resíduos sólidos provenientes de coletas especiais: eliminação e valorização**. Brasília: FINEP/PROSAB, 2001. 216 p.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em 09 set. 2019.

BRASIL, Anna Maria. **Equilíbrio e Resíduos na sociedade moderna**. 3º ed. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2007.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.305**, de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=636>>. Acesso em 09 set. 2019.

CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS. **Bases: Definição, nomenclatura, classificação e características**. 2013. Disponível em: <<https://cienciaetecnologias.com/bases/#>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

FONSECA, Janaína Conrado Lyra da. **Manual para gerenciamento de resíduos perigosos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 105 p.

JARDIM, Wilson de Figueiredo. **Gerenciamento de resíduos químicos em laboratórios de ensino e pesquisa**. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ /qn/v21n5/2943.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

LANGANKE, Roberto. **O que são resíduos?**. Disponível em: <http://eco.ib.usp.br/lepac/conservacao/ensino/lixo_residuos.htm>. Acesso em: 03 jun. 2016.

MAROUN, Christianne Arraes. **Manual de Gerenciamento de Resíduos: Guia de procedimento passo a passo**. 2. ed. Rio de Janeiro: GMA, 2006.

RETEC. **Gerenciamento de Resíduos Industriais**. 2016. Disponível em: <<http://www.retecresiduos.com.br/servicos/gerenciamento-residuos-industriais/>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

TP - LABORATORIO QUÍMICO. Ácidos y Bases. Disponível em: <<https://www.tplaboratorioquimico.com/quimica-general/acid-y-bases.html>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

TRANSAMBIAL. **Tratamento de Resíduos**. 2016. Disponível em: <<http://www.transambiental.com.br/tratamento-de-residuos.html>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS ALIMENTARES DE MORADORES DE CONJUNTO HABITACIONAL POPULAR

Data de aceite: 04/12/2018

Carmelita Rikelly Santos de Souza

Graduanda do curso de Ciências Sociais Bacharelado, membro de Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Saúde e Políticas Coletivas, bolsista COPES/POSGRAP/UFS – Universidade Federal de Sergipe – rhi@hotmail.com.br

Elza Francisca Corrêa Cunha

Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Prof^a. Departamento de Psicologia/UFS, coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Saúde e Políticas Coletivas - Universidade Federal de Sergipe – elzafrancisca@gmail.com

Elizabete Lustosa Costa

Mestre, Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Saúde e Políticas Coletivas, professora do curso de Química da Universidade Federal de Sergipe – elustosa02@gmail.com

Ingrid Stefanny Santos da Conceição

Graduanda, Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Saúde e Políticas Coletivas, curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe – ingridstefanny@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta as características sociodemográficas e os hábitos alimentares de uma amostra de moradores de uma comunidade de baixa renda. Foi aplicado um questionário semi estruturado em 24 famílias

e as informações foram tratadas a partir do aplicativo SPSS-20 e pela Análise de Conteúdo. Emergiram cinco categorias: Representação social de alimentação (preocupação com o uso de agrotóxicos nos alimentos); Relação entre alimentos preferidos e consumo diário (alimentos prediletos mais caros, não são consumidos); Consumo semanal de verduras e legumes (de 1 a 3 vezes por semana); Interesse em possuir hortas (encontrado em 98% dos entrevistados) e Avaliação dos trabalhos do grupo de pesquisa (unanimemente positiva). A investigação favoreceu o estreitamento das relações entre os pesquisadores e os moradores e a implantação de hortas caseiras contempla parte das demandas apontadas.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade, Hortas verticais, Hábitos Alimentares.

REPRESENTACION SOCIAL DE ALIMENTACION Y HABITOS DE ALIMENTARSE DE MORADORES DE CONJUNTO HABITACIONAL POPULAR

RESUMEN: Este trabajo presenta las características sociodemograficas y los hábitos alimenticios sobre una muestra de moradores de una comunidad de baja renda. Fue aplicado un cuestionario semiestructurado en

24 familias y las informaciones fueron tratadas a través de el aplicativo SPSS-20 y por el análisis de contenido. Emergieron cinco categorías; Representación social de alimentación (preocupación con el uso de agrotóxicos en los alimentos) Relación entre alimentos preferidos y consumo diario (los alimentos predilectos por ser más caros no son consumidos) Consumo semanal de frutas y legumbres (1 a 3 veces por semana) Interés en tener huerta (98% de los entrevistados) evaluación de los trabajos de investigación (unánimemente positiva). La investigación favoreció el relacionamiento entre los investigadores y los moradores y la implementación de huertas de huertas caseras que contemplan parte de las demandas.

PALAVRAS CLAVES: huerta vertical, comunidades, hábitos alimenticios

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se às ações de um projeto de pesquisa e extensão universitária, realizado pelo grupo de pesquisa *Desenvolvimento, Saúde e Políticas Coletivas* da Universidade Federal de Sergipe, junto aos moradores de uma comunidade de baixa renda, em Aracaju/SE. Os projetos de pesquisa e extensão têm contado com o apoio das Pró Reitorias de Extensão comunitária (PROEX) e Pró Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa (POSGRAP).

O objetivo da investigação foi conhecer os hábitos alimentares dos moradores de uma comunidade de baixa renda e levantar as informações necessárias à implantação de hortas caseiras no local, além de avaliar as demais ações ali realizadas pelo grupo de pesquisa.

A referida comunidade, segundo os moradores, possui elevado nível de desigualdade social, alta taxa de prostituição, alcoolismo e tráfico de entorpecentes. Entre as atividades que os membros do grupo de pesquisa têm executado junto aos moradores da localidade, desde 2014, incluem-se hortas caseiras e oficinas de desenvolvimento de habilidades sociomotoras com crianças entre dois e doze anos, nas quais têm sido trabalhadas as seguintes aptidões: artísticas (teatro, fotografia, artesanato); motoras (desenho, pintura, massa de modelar, *twister*) e escolares (oficinas de linguagem inglês e português). São desenvolvidos rodas de conversa e grupos com adultos, onde se discutem temas sociais sugeridos pelos participantes, algumas vezes mediados por profissionais convidados, como psicólogos, médicos, dentistas e artistas.

A principal base teórica das ações são os paradigmas da Psicologia Social Comunitária e utilizam-se como parte da metodologia alguns procedimentos da pesquisa-ação.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns conceitos se fazem necessários na discussão deste trabalho, entre os quais destacamos: Representação Social, Comunidade, Desenvolvimento Local e Agricultura Urbana.

Os estudos de Representação Social têm se constituído uma importante área de pesquisas em Psicologia Social e segundo Sá (2015, p. 183) “o termo designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los”. Moscovici, precursor da teoria das Representações Sociais, considerando uma psicossociologia do conhecimento, afirmou que tais representações seriam reduzidas a “uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, no quadro da vida cotidiana” (MOSCOVICI, apud SÁ, 2015 p. 187).

O termo comunidade é conceituado por teóricos como Ferdinand Tönnies apud BRANCALEONE (2008) em oposição à sociedade, sendo o primeiro termo considerado como tradicional e caracterizado pelas relações pessoais e de afetividade, comprometimento moral – de moral e valores compartilhados pelo grupo e de coesão social. Assim, a comunidade é voltada para seu interior, onde predominam os hábitos e costumes e a cooperação, é um tipo de organização que caracteriza grupos, como a família, aldeias e pequenos grupos urbanos. Tönnies (1942 apud BRANCALEONE, 2008) formulou as teorias de sociedade e de comunidade, tendo suas ideias absorvido os pressupostos aristotélicos do homem ser animal gregário. Assim, as ações oriundas das vontades e suas forças, quando no sentido de conservação (ou de ameaça) formariam uma união. Esta, quando configurada predominantemente pela vontade natural, seria caracterizada como comunidade (*gemeinschaft*). Segundo o autor, na comunidade os homens permanecem unidos apesar das separações e na sociedade separados apesar de todas as uniões. Na sociedade, a vontade é considerada como subjetiva, moralmente autônoma, independente e autossuficiente, estando para si em um estado permanente de tensão com as demais, sendo as outras vontades, na maioria das vezes, consideradas atos de hostilidade. Em seus trabalhos, encontra-se a classificação das relações comunitárias: as autoritárias, com base na força da autoridade, representado pelo modelo entre pais e filhos. As de companheirismo, como no relacionamento entre irmãos e as relações mistas, que combinariam as duas formas, típico da convivência entre cônjuges (TÖNNIES, 1942: 54-75, apud BRANCALEONE, 2008).

De acordo com Souza (1996 apud Silva, 2003), os acontecimentos sociohistóricos vêm alterando as relações sociais e, no século XX, os estudos acerca de comunidade tornou-se um complexo problema social devido às mudanças

no cenário urbano industrial. O autor ressalta a importância da comunidade como realidade social de coesão e solidariedade entre os indivíduos, a ser resgatada a partir dos seus núcleos de vivência e existência. Esse processo de desenvolvimento comunitário é um instrumento importante de integração e visibilidade dos interesses fundamentais da comunidade.

O desenvolvimento comunitário para Souza (1993) é um processo pedagógico de ação junto às comunidades, em que se destacam os projetos habitacionais de iniciativas do Estado sobre a população que predominantemente é usuária direta dos seus processos de trabalho. Afirma a autora: “Esses segmentos ou camadas populares são basicamente operários industriais, trabalhadores em serviços, camponeses e massa marginal” (p. 14).

Desenvolvimento Local é definido como um processo que faz emergir do próprio ambiente, o equilíbrio no âmbito de cada comunidade, buscando se situar no contexto social (ÁVILA, 2011). De acordo com este autor, o único meio de chegar ao equilíbrio é através da projeção dos processos de educação, a qual não funciona como projetora, mas reprodutora. Para o autor, tais processos são decorrentes do assistencialismo, os quais são alimentados pela cultura da dependência, que por sua vez reproduzem a cultura da pobreza. É um sistema inibidor e degenerador de iniciativas pessoais e comunitárias em perspectivas a curto e longo prazos. Neste sentido, há uma ligação entre comunidade e desenvolvimento local, sendo a primeira relacionada à territorialidade, havendo necessidade de comunicação entre os agentes internos e externos para que os membros da comunidade se tornem sujeitos do seu desenvolvimento e não objetos, como acontece na maioria das vezes.

Outro conceito cuja inclusão se faz necessário nessa discussão é o de Agricultura Urbana. Este tem sido reconhecido por órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A agricultura urbana vem consolidando-se e despertando o olhar dos setores ligados à urbanização e gestão pública. O referido conceito acena para espaços dentro das cidades que podem ter algum tipo de atividade agrícola, podendo ser áreas individuais, coletivas ou públicas dentro ou entre os contornos das cidades, incluindo as vias públicas, praças, parques e áreas ociosas como lotes e terrenos baldios.

Para Machado (2002, p. 23) a agricultura urbana é importante fonte de suprimento dos sistemas de alimentação para as populações, podendo-se relacioná-la à segurança alimentar e ao desenvolvimento da biodiversidade uma vez que proporciona melhor aproveitamento dos espaços, manejo adequado dos recursos de solo e água e ainda às questões ambientais por promover a redução no acúmulo de lixo e melhorar a qualidade da água.

As hortas caseiras supõem a produção de alimentos orgânicos com base na agroecologia e entre uma variedade criativa de técnicas utilizadas, a verticalização surge devido à necessidade de espaço no ambiente urbano, pois o mesmo, em geral, possui grande população e pouco espaço para a prática da agricultura tradicional. Neste sentido, este tipo de horta que envolve a reciclagem de materiais orgânicos e inorgânicos, como garrafas pet, adubos orgânicos feitos com resto de alimentos, favorecem a criação de uma consciência socioambiental dos envolvidos. Estes tipos de hortas verticais são estruturas leves, fáceis de serem construídas e manuseadas, de baixo custo e possibilitam o plantio de temperos, ervas e hortaliças, como o coentro, a salsa, a rúcula, a cebolinha, a alface, o tomate cereja, entre outros usados na culinária brasileira. Estas são ideais em locais nos quais o espaço é limitado e há consumo desses alimentos. Um dos seus principais objetivos é aproveitar o espaço de plantação, sendo sua característica mais acentuada a possibilidade de ser pendurada em estruturas verticais, como nas paredes ou muros das casas. Neste caso, a tecnologia de horta vertical se encaixa perfeitamente na realidade de grande parte das comunidades de baixa renda, como na comunidade alvo desta investigação (IDDS, 2012).

A construção de hortas verticais caseiras é um incentivo para o desenvolvimento de uma rotina alimentar de autoconsumo especialmente nas famílias das comunidades de baixa renda. Elas possibilitam o conhecimento sobre a origem dos alimentos, o seu significado, a importância de uma dieta saudável e ainda promovem o acesso aos alimentos dentro e no entorno das moradias (SILVA, 2004).

Os membros do International Meeting of Design for a Social Development (IDDS) realizaram em 2012, uma experiência na comunidade de Dois Palitos, Embu das Artes, em São Paulo, que em conjunto com os moradores implantaram um sistema de hortas caseiras verticais nas casas. O experimento *Fomento à Agricultura Urbana* possibilitou aos moradores plantarem seus alimentos em um espaço restrito com um sistema de simples composição e manutenção. Entre algumas vantagens dessas hortas, o documento produzido pelo mencionado grupo apontou: diminuiu o custo dos alimentos consumidos; melhorou a qualidade dos alimentos e a nutrição das famílias; aumentou a diversidade dos alimentos e conseqüentemente das refeições; proporcionou entretenimento tanto para adultos como para as crianças e ainda tornou o ambiente mais alegre e bonito.

Neste trabalho o conceito de educação ambiental se relaciona à busca da desconstrução do discurso da modernização e à recuperação do sentido comunitário, por meio da construção de coletivos de ações ambientais. Segundo Leff (2002), frente ao processo de globalização, regido pela racionalidade econômica e pelas leis de mercado, está emergindo uma política do lugar, das diferenças, do espaço

e do tempo, que centralmente traz os direitos pelas identidades culturais de cada povo e legitimando regras mais plurais e democráticas de convivência social. É uma política do ser, que valoriza o significado da utopia como direito de cada comunidade para forjar seu próprio futuro.

METODOLOGIA

Na pesquisa foi construído um questionário semiestruturado com vinte questões, distribuídas em quatro temas: identificação, alimentação, hortas caseiras e avaliação dos trabalhos que o grupo de pesquisa e extensão desenvolve na comunidade. O instrumento foi aplicado em vinte e quatro moradores da localidade. A primeira parte do instrumento investigou as características sociodemográficas e a segunda focou os hábitos alimentares das famílias. Os moradores foram abordados em suas residências e após a explicação dos objetivos da pesquisa, eles assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As informações obtidas na primeira parte do instrumento (objetivas) foram tratadas a partir do aplicativo SPSS-20. As respostas da segunda parte (subjetivas) foram tratadas pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Variáveis	Níveis	Freq. ou Média	% ou Dp
Endereço/Rua	A	6	25,0
	B	7	29,2
	C	2	8,3
	D	9	37,5
Sexo	Masculino	4	16,7
	Feminino	20	83,3
Idade	0	38,5	Dp.= 13,74
Tempo de anos estudados	0	5,0	Dp.= 3,68
Número de residentes/casa	0	4,7	Dp.= 2,37
Número de crianças residentes/casa	0	1,6	Dp.= 1,71
Número de adultos residentes/casa	0	3,1	Dp.= 1,51

Tabela 1: Características Sociodemográficos de Moradores

De acordo com a tabela 1, do total de 24 questionários aplicados, 83% foram respondidos por pessoas do sexo feminino e 17% do sexo masculino. As ruas da

comunidade foram identificadas por letras (A; B; C e D). Observou-se que 25% das pessoas entrevistadas moram na rua A; 29% na rua B; 8% na rua C e 38% na rua D. A idade média dos entrevistados foi 38 anos e o tempo médio de estudos foi cinco anos. De acordo com os dados, foi encontrado uma média de 5 moradores por casa.

Corrêa-Cunha, Melo e Militão (2014), realizaram um levantamento sociodemográfico com 23 famílias nessa comunidade e focando outras variáveis concluíram que o tempo de moradia das famílias entrevistadas variou de menos de um ano a mais de trinta anos, sendo que o maior número de famílias mora no local entre cinco e dez anos. A renda familiar média foi 1,3 salários mínimos referência e muitos respondentes afirmaram viver com menos de um salário. Segundo as autoras o número de empregados era maior que o número de desempregados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das respostas dos questionários emergiram cinco categorias, a saber: *Representação social de alimentação, Relação entre alimentos preferidos e consumo diário, Consumo semanal de verduras e legumes, Interesse em possuir hortas caseiras e Avaliação dos trabalhos do grupo de pesquisa.*

No que se refere às informações relacionadas às questões objetivas do questionário, pode-se observar que: 62% dos entrevistados afirmaram que já conheciam as hortas caseiras e 37% não conheciam ou não souberam informar. Segundo as respostas dos participantes 75% demonstraram vontade de possuir hortas em suas residências e 25% responderam que não queriam ou não poderiam possuir hortas.

Representação social de alimentação – Esta categoria foi definida a partir das falas dos entrevistados ao relatarem o que eles entendiam por alimentação. Os depoimentos revelaram a dificuldade na compra de alimentos; a importância de uma alimentação saudável, que inclui higienização dos alimentos a serem consumidos; a necessidade de adquirir produtos isentos de insumos químicos. A este respeito, pode-se observar que os entrevistados expressaram a preocupação com o uso demasiado de agrotóxicos em alimentos comercializados nos supermercados e seus conhecimentos sobre alimentos saudáveis, como demonstram as falas abaixo:

É tão caro esse tomate, lá no interior é tanto mulher! quando eu vou, eu trago os vasos, ele brota por ele mesmo, e aqui é tão caro no [Supermercado] um tomatinho tão pequeno, lá tem tantos mulher, na semana passada minha irmã foi aí trouxe, pense! que ela trouxe foi tantos, expreme e coloca nas comidas, humm... é tão gostoso! (S1).

Porque hoje as coisas, essas verduras é tudo com aqueles remédios que botam né? E aquelas coisas que a gente planta em casa eu acho mais saudável do que comprada, porque a gente vê cada tomatão, cada pezão de alface, ai cada

pezão de alface, aí eu digo: pode ficar aí. Quando eu vejo aquele bem feinho é aquele que eu gosto porque os tomate os tomatão grande é diferente (S2).

É bom para saúde, uma alimentação saudável só plantando mesmo porque o que compra na rua vem com venenos (S8).

A gente tem que se alimentar bem, que é importante (S10).

As representações sobre alimentação ressaltam a saúde, os alimentos tratados por agrotóxicos e a diferença destes com os orgânicos. Segundo os teóricos das Representações Sociais, as explicações do cotidiano, não são apenas opiniões ou atitudes em relação aos objetos sociais. Nos comentários estão envolvidos combinações de diferentes escopos e objetos, que correspondem a “uma lógica própria, com estrutura globalizante de implicações, para qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes institucionais e em experiências pessoais e grupais” (SÁ, op.cit., p.189). Nesta perspectiva, os conceitos e as afirmações são “verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas suis generis, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais” (MOSCOVICI, apud SÁ, op.cit., p.48).

De acordo com a Lei Nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar (BRASIL, 2006), a alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população. Entretanto, o baixo poder aquisitivo de famílias de baixa renda é uma realidade, sendo que a comunidade participante desse estudo retrata esta realidade e convive permanentemente com a insegurança alimentar por não disporem, os seus moradores, de acesso regular a alimentos saudáveis e em quantidades suficientes. Estas famílias não dispõem de renda suficiente para manter uma rotina de hábitos alimentares que promova a saúde dos seus membros e ainda são insuficientes as políticas públicas direcionadas às populações carentes, que viabilizem a diversidade cultural e ambiental e que são socialmente sustentáveis.

Relação entre Preferência Alimentar e Consumo Diário - Categoria que surgiu a partir da discrepância entre as respostas relacionadas às preferências alimentares e o consumo dos alimentos mencionados como favoritos. Observou-se que há uma disparidade entre os alimentos que são preferidos e o seu consumo, ou seja, os alimentos prediletos que são de maior valor aquisitivo, não são consumidos pelas famílias. Como indicam as falas abaixo:

Preferência Alimentar	Consumo Diário
macarrão, carne e biscoitos (S1).	arroz e feijão (almoço) pão (jantar) (S1)
carne, frango, peixe, suco de frutas (S2).	feijão, arroz e ovos (S2).

Tabela 2: Relação entre Preferência Alimentar e Consumo Diário

Segundo Carneiro (2003), a alimentação possui um caráter para além do biológico, é um sistema complexo que abrange o econômico, social e o cultural, por tanto a necessidade e o desejo andam paralelos na construção dos hábitos alimentares, logo, a definição exata entre desejo e necessidade apresenta-se como uma temática polêmica na história de Ética e da Filosofia, que se refere às questões a respeito da regulamentação do prazer, do luxo e do ascetismo. Os hábitos alimentares e suas mudanças tornam-se fonte de investigação para a sociologia da alimentação, a partir da intensificação comercial, advento de novas tecnologias de produção, distribuição e consumo, ampliação de novos hábitos homogeneizados pelas grandes cadeias de lanchonete *fast food*. Este autor relaciona os gostos culinários com a classe social das pessoas. Eis o que ele afirma:

As relações entre culinária e as classes sociais podem ser identificadas nos gostos diferenciados ou nas maneiras à mesa, as identidades étnicas e regionais revestem-se de diversos rituais gregários e alimentares, particularmente entre emigrantes ou expatriados, os restaurantes podem ser analisados como espaços simbólicos, caracterizados como “teatros de comer”, e estratificados em torno de posições sociais tanto quanto de cardápios específicos (CARNEIRO, 2003, p. 19).

Consumo Semanal de Hortaliças - Esta variável se relacionou com a rotina alimentar dos entrevistados. Em suas falas, eles manifestaram a falta de recursos para obter alimentos e manter uma dieta saudável, dificultando assim, o acesso aos alimentos preferidos. O consumo semanal de hortaliças varia entre 1 a 3 vezes por semana e as hortaliças mais consumidas são: batatinha, cenoura, alface e tomate, como nos seguintes depoimentos

Eu gosto de verdura, verdura tem que ter todo dia, carne eu não faço questão, mas tendo verdura. Cenoura, repolho, chuchu, couve, batatainha, tudo né? (S8).

De vez em quando uma vez por mês, porque uma pessoa só para sustentar todo mundo é osso (S9).

A gente não é muito de falar de alimentação porque a gente não tem uma alimentação muito boa a gente não liga. A gente come qualquer coisa, a gente não é aquele povo que come saudável, verdura, a verdura é essa, mas a gente sabe porque a gente já fez academia, já passaram pra gente que a gente tinha que comer umas coisas diferentes, mas a gente não gosta de verdura, a verdade é essa, eu não posso falar, meus meninos mesmo não gostam é um trabalho para eles comer, a gente faz mas eles não gostam não, eu como pouco, mas como

(S11).

A gente come muita fritura. Na hora do almoço a gente come batata frita arroz, feijão, carne ou empanado, peixe torrado no caso, salada também de vez em quando a gente faz (S20).

Pode-se observar que embora os participantes tenham noção do que seja alimentação saudável, eles não põe em prática e uma das falas denuncia que quando apresenta uma refeição mais saudável, a família não gosta. No Brasil os hábitos alimentares dos sujeitos de baixa renda estão profundamente relacionados à má qualidade de alimentação se comparado com a alimentação das classes sociais com mais poder aquisitivo. A este respeito, Borges et al. (2015) afirmam:

No Brasil, o consumo alimentar das famílias de baixa renda é caracterizado pela grande presença de cereais, óleos e gorduras, açúcares, carnes gordas e alimentos industrializados, com alta densidade energética, em paralelo ao consumo insuficiente e monótono de hortaliças e frutas (praticamente restrito a tomate, alface, banana e laranja). Além disso, sabe-se ainda que, quando comparadas às famílias brasileiras de classes sociais mais altas, as famílias de menor nível de renda adquirem menos alimentos considerados saudáveis, como grãos integrais, peixes, leites e derivados desnatados, carnes magras e frutas e hortaliças. (BORGES et al., 2015, p. 138)

Interesse em Possuir Hortas nas Residências: Esta variável acentua as falas dos moradores, onde 98% dos entrevistados demonstraram interesse em possuir hortas em suas residências. Porém, alguns apesar do interesse, justificam sua opinião contrária devido à falta de tempo para os cuidados com a horta aliada a falta de espaço suficiente no seu terreno, como as expressões abaixo:

Aqui o quintal é de cimento, como faremos uma horta, pode ser em vaso também? (S8).

Eu queria plantar coentro, cebolinha, pimentão, quiabo, chuchu e couve (S15).

Coentro, cebolinha, couve-flor, plantas para chá (S13).

Ah, eu gostaria, ai se meu quintal fosse grande eu fazia um (horta) bem grande para eu cuidar, tanto gosto de cuida, como é bom você tirar, mas é que os quintal é tão pequeno mulher, que nem nada(S7)

Observa-se que as mensagens ressaltam o problema da falta de espaço, resultado de um plano de governo uniforme e básico, para sanar as demandas de moradia e que, de forma nenhuma, contempla as necessidades e as preferências dos moradores de comunidades de baixa renda. Assinala-se que famílias entrevistadas são residentes de um conjunto habitacional cujas casas foram construídas a partir do *Projeto de Urbanização da Invasão do Bairro Coroa do Meio*, realizado pelo Programa Moradia Cidadã e financiado pelo Programa do Governo Federal Habitar Brasil- BID, inaugurado em 30 de março de 2006. Campos (2005) ressalta a finalidade básica sobre os programas habitacionais sendo estes processos que

buscam resolver os problemas de moradia das famílias de baixa e média rendas por meio do auxílio do Estado

Verifica-se um grande descompasso entre a política habitacional e o ritmo de crescimento da economia urbana e infraestrutural de Aracaju, não somente em termos de abastecimento de água, esgotos, escolas, mas no que diz respeito às atividades produtivas, ou seja, na geração de empregos. De forma geral, o déficit habitacional continua existindo como resultado do modelo econômico concentrador e excludente que, alimentando-se da desigualdade social, da disparidade de renda, dos baixos salários, do desemprego ou subemprego, desloca a população de baixa renda para as áreas periféricas das cidades e impõe a sub-moradia às famílias de baixa renda como recurso último para atender às suas necessidades básicas. (CAMPOS, A. C. 2005, p.220).

*Avaliação dos Trabalhos do Grupo de Pesquisa – A categoria se refere às respostas que avaliaram as atividades que o grupo de pesquisa realiza na comunidade. Estas respostas foram unanimemente positivas. Todos os entrevistados ressaltaram a importância do projeto para a comunidade na perspectiva da melhoria das condições de educação das crianças e do bem estar dos demais moradores. As perguntas abertas permitiram aos sujeitos construir a partir de suas próprias ideias os projetos e atividade que desejam para as crianças moradoras do local. Assim, opinaram sobre as ações e as oficinas realizadas pelo nosso grupo de pesquisa *Desenvolvimento, Saúde e Políticas Coletivas* na comunidade e sobre quais ações gostariam que fossem desenvolvidas:*

É muito importante. Tem que ter uma coisa aqui, para tirar os adolescentes da prostituição e das drogas (S4).

É divertido e as crianças não ficam na rua (S2).

Acho bom para o desenvolvimento das crianças, são coisas que não tem na escola (S17).

Eu queria que aqui tivessem todas atividades, aqui precisa muito para tirar os jovens da rua, uma atividade que eu queria era artesanato (S14).

Eu gosto dessas atividades que vocês desenvolvem, porque tem a coisa dos meninos, que vocês vem e brinca com os meninos e pelo menos incentiva esses guris a sair da rua. O que vem de bom é sempre bem vindo (S7).

Eu gostaria que tivesse atividade de reciclagem, hortas, idiomas, essas atividades é bom, porque tem muita criança na rua, e aprende o que não presta (S15).

Uma opinião muito boa, as crianças não ficam na rua, se fosse o dia todo seria melhor (S5).

Eu gosto da atividade da horta (S16).

Gostaria que tivesse lá coisa de futebol não pode né? É que não tem campo, não tem espaço né, porque ele gosta muito, a outra que ele gosta eu não sei, ele gosta de desenhar (S9).

Escolinha de inglês (S17).

Cinema na praça (S20).

Bordado, costura e pintura (S16).

Aff, meu sonho. Aprender a ler! (S10).

Das famílias que responderam ao questionário 58% conhecem os trabalhos que são desenvolvidos desde 2014 no local pelo grupo de pesquisa e extensão e 37% não conhecem o projeto. Como se pode observar, foram várias as sugestões, dentre elas: cinema na praça, alfabetização, reforço escolar para crianças, oficinas de artesanato, aulas de artes e atividades pedagógicas. Percebe-se uma relação entre as demandas apontadas pelos moradores, na forma de sugestões para serem realizadas pelo grupo de pesquisadores e pelas representações suscitadas por moradores de comunidades de baixa renda.

Temos tido contato com inúmeras e significativas experiências similares a que temos desenvolvido nos nossos projetos de pesquisa e extensão universitária, por exemplo, o realizado em Recife por Dantas et al. (2012), chamado *Cirandas da Vida* que buscou capturar como as comunidades exprimem sua história de luta, mediante as linguagens da arte, a partir da reflexão da gestão em saúde, bem como analisar como as linguagens da arte contribuem para a construção de atos limite como estratégias de superação das situações-limite. Os autores concluíram que a participação das crianças foi reveladora da necessidade de incluí-las nos processos de discussão e transformação da realidade, resguardando aquilo que é próprio do seu momento de vida. Por outro lado, as narrativas juvenis, como a do *hip-hop*, mostraram sua importância como crônica social, despertando o interesse e o respeito dos participantes, e em musicalidade, ritmo e letra expuseram o conteúdo social vivido na comunidade e com uma imagética rica, abordaram a comunidade de modo criativo e situaram o político em todos os espaços da vida da juventude da periferia. Os jovens destacaram as múltiplas dimensões da violência sob a ótica da exclusão social: o não acesso às políticas públicas de saúde, educação, trabalho, moradia; falaram da ausência de oportunidades de profissionalização, do “falseado” acesso à escola, da inexistência de áreas de lazer e da violência policial que geram uma reação em cadeia e ocasionam a organização dos jovens em níveis correspondentes de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere às características sociodemográficas, a idade média dos entrevistados foi trinta e oito anos e a média de anos estudados cinco. De acordo

com os dados, na média de cinco moradores por casa, dois são crianças e três são adultos.

As respostas sobre hábitos alimentares suscitaram 5 categorias: *Representação social de alimentação, Relação entre alimentos preferidos e consumo diário, Consumo semanal de verduras e legumes, Interesse em possuir hortas caseiras e Avaliação dos trabalhos do grupo de pesquisa* que foram unanimemente positivas.

Foi observado que alguns entrevistados definiram o local onde ficam suas residências como um espaço insuficiente para o plantio de hortaliças, enquanto outros manifestaram satisfação com a oportunidade de construir suas hortas a partir de materiais reciclados e revelaram o desejo de promover a saúde dos membros de sua família com base em alimentos isentos de agrotóxicos.

O questionário proporcionou-lhes a oportunidade de refletirem sobre alimentação e as suas demandas alimentares. A investigação favoreceu o estreitamento das relações entre as pesquisadoras e a referida população. A proposta de implantação de hortas caseiras pôde contemplar parte das demandas apontadas pelos entrevistados.

No que se refere às sugestões que os moradores apontaram, para serem realizadas pelo grupo de pesquisa e extensão universitária, nota-se que nessas demandas eles reconhecem o quanto estão marginalizados e fora dos macro sistemas econômicos e sua luta identitária é permeada pelas necessidades básicas de sobrevivência, as quais são reivindicadas em todas as respostas.

O estudo mostrou que os alimentos preferidos (tabela 2, p. 9) não são consumidos pelos entrevistados, devido à sua condição econômica e a base da sua alimentação são produtos com alto teor de gordura. Embora tenham noção do que seja alimentação saudável, eles reconhecem que não têm o hábito de consumi-la.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Vicente F. Noções básicas sobre desenvolvimento local (endógeno emancipatório). Campo Grande, 2011. Disponível em: <http://www.desenvolvimentolocalvfa.com.br/?paged=3>. Acesso em: 31 maio de 2016.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições, 70. 1977.

BORGES, Camila A.; CLARO, Rafael M.; MARTINS, Ana P. B.; VILLAR, Betzabeth S. Quanto custa para as famílias de baixa renda obterem uma dieta saudável no Brasil. Cadernos de Saúde Pública (Online). v. 31, n. 1, p. 137-148, issn: 16784464, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v31n1/0102-311X-csp-31-01-00137.pdf>. Acesso em: 31 maio de 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRANCALEONE, Cassio. Comunidade, Sociedade e Sociabilidade: revisitando Ferdinand Tönnies.

Revista de Ciências Sociais, v. 39, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v39n2/rcs_v39n2a7.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2017.

CAMPOS, Antonio. C. O Estado e o Urbano: os programas de construção de conjuntos habitacionais em Aracaju. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Aracaju, n. 34, p. 199-222, 2005. Disponível em: <<http://www.ihgse.org.br/revistas/34.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

CAMPOS, Regina H. F. Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1996.

CARNEIRO, Henrique. Comida e Sociedade: uma história da alimentação. 7ª edição. Rio de Janeiro, 2003.

CORRÊA-CUNHA, Elza F.; MELO Amanda S.; MILITÃO, Sâmara B. Caracterização Sociodemográfica das Famílias de uma Comunidade de Baixa Renda. In: VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”. Anais, São Cristóvão/SE. 2014. Disponível em: <http://educonse.com.br/viiiocoloquio/>. Acesso em 27 maio 2016.

_____. Representação Social de Comunidade e Elementos de Autoidentidade para Moradoras de Conjunto Habitacional Popular. Revista Interfaces Humanas e Sociais, v. 6 n. 3, p. 145-154, 2018. Acesso em: 04 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/humanas/article/view/4465/2902>

DANTAS, Vera L. A. LINHARES, Ângela M. B; SILVA, Elias J. ; LIMA, Raimundo F.; SILVA, Maria R. F.; ANDRADE, Luiz O.M. Cirandas da Vida: dialogismo e arte na gestão em saúde. Saúde Soc. São Paulo, v.21, supl.1, p.46-58, 2012.

IDDS - INTERNACIONAL DESIGN PARA DESENVOLVIMENTO SOCIAL http://www.usp.br/agen/wp-content/uploads/IDDS_manual-de-hortas-verticais_julho-2012.pdf. 2012

LEFF, Enrique. La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza. In: Ceceña, A.E. & Sader, E. (orgs). La guerra infinita – hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

MACHADO, Altair T.; Machado, Cynthia T. Agricultura Urbana. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2002. Disponível em: http://bbeletronica.cpac.embrapa.br/2002/doc/doc_48.pdf. Acesso em: 01 junho 2016.

NASCIUTTI, Jaciara. O hífen da pesquisa-ação: traço de união entre saber e fazer. IN:

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: O fenômeno, o conceito e a teoria geral. Estudos de Psicologia Social. Rio de Janeiro: EDUERJ, pp. 183—208, 2015.

SILVA, Jose G. A agricultura contra a fome. In: BETO, Frei, Fome Zero: Textos fundamentais. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.

SILVA, Ronalda B. Educação Comunitária: além do Estado e do Mercado. Brasil, 2003.

SOUZA, Maria L. Desenvolvimento de Comunidade e Participação. 4ª edição. São Paulo, 1993. THIOLETT, Metodologia da pesquisa-ação. Anais do 1º Congresso Brasileiro de Psicologia da Comunidade de Trabalho Social, tomo II. Belo Horizonte, 1992.

EDUCAÇÃO E SANEAMENTO BÁSICO: O QUADRO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ENSINO

Data de aceite: 04/12/2018

Joanna Ísis Chaves Carvalho

Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Discente do Programa Mestrado Acadêmico em Economia Regional e Políticas Públicas do Departamento de Economia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) localizada em Ilhéus - Bahia. Brasil. E-mail: jichaves@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar o atual quadro da infraestrutura sanitária nas escolas e os impactos que esse cenário exerce na educação, aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo enquanto ator social possuidor de liberdades. A legislação brasileira é vasta no sentido de incentivar sobre a importância de políticas públicas que visem a observância do corolário da dignidade da pessoa humana e do desenvolvimento. Para tanto, não se pode falar em desenvolvimento e dignidade sem destacar a importância que a educação possui para o progresso nacional, com o imperativo da criação de novas tecnologias, bem como na formação da consciência do indivíduo enquanto cidadão possuidor de direitos. Apesar de todo o arcabouço jurídico garantidor, a situação da infraestrutura das escolas brasileiras é

alarmante e bem distante dos objetivos do desenvolvimento sustentável previsto pela Organização das Nações Unidas. Para além da inobservância das leis, a desinformação social a respeito dos seus direitos compromete significativamente a concretização da justiça socioambiental. A principal solução para a quebra desse paradigma imposto pelo modelo capitalista perpassa pela educação de caráter libertador, destacando-se os ensinamentos de Paulo Freire e do desenvolvimento como liberdade de Amartya Sen. Desta forma, utilizou-se de levantamentos em fontes bibliográficas, documentais e estatísticas para fundamentar o presente artigo de cunho predominantemente bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Saneamento. Direito. Educação. Liberdade.

ABSTRACT: This article aims to analyze the current picture of infrastructure in schools and the impacts that this scenario has on the education, learning and development of the individual as a social actor with freedom. Brazilian legislation is vast in terms of encouraging the importance of public policies aimed at observing the corollary of human dignity and development. Therefore, one cannot talk about development and dignity without highlighting the importance

that education has for national progress, with the imperative of the creation of new technologies, as well as in the formation of the conscience of the individual as a citizen with rights. Despite the full legal framework, the state of infrastructure of Brazilian schools is alarming and far from the goals of sustainable development envisaged by the United Nations. In addition to non-compliance with laws, social disinformation about their rights significantly compromises the achievement of social and environmental justice. The main solution for breaking this paradigm imposed by the capitalist model is the liberating education, highlighting the teachings of Paulo Freire and development as freedom of Amartya Sen. Thus, we used surveys in bibliographical, documentary and statistics to support this predominantly bibliographic article.

KEYWORDS: Sanitation. Right. Education. Freedom

INTRODUÇÃO

O progresso e desenvolvimento é inquestionavelmente o objetivo político, social e econômico de muitos gestores e países. Todavia, para que haja progresso e desenvolvimento, necessário se faz a observância de um ponto estratégico e imprescindível: o investimento na educação e sua infraestrutura. Dentre os maiores exemplos de progresso através da educação e investimentos na infraestrutura das escolas e instituições de ensino, temos o Japão que, após a devastação trazida pela II Guerra Mundial, concentrou sua atenção e investimentos no setor educacional com o intuito de permitir o soerguimento daquela nação.

Entretanto, no caso do Brasil, nasce uma questão crucial a ser debatida e estudada, como promover a educação e a formação política, cultural e social dos cidadãos, bem como alcançar o progresso político, social e econômico do país, em um cenário onde falta o básico nas escolas: saneamento de qualidade?

Conforme afirma Camillo (2017), em matéria publicada na revista Nova Escola em 2017, o saneamento básico é uma área estratégica para o desenvolvimento educacional. Apesar disto, é tido como um direito “invisível”, sem muita atenção e divulgação sobre suas legislações e preceitos. Parte disso, atribui-se ao maior interesse dos políticos por políticas públicas e obras que causem a visibilidade capaz de garantir a sua reeleição, o que faz com que o saneamento, imprescindível mas invisível em termos de campanha, seja preterido, posto que suas obras não possuem o apelo visual que a construção ou reforma de uma praça pública possui, por exemplo.

O acesso ao saneamento básico é um direito protegido e previsto na Lei Federal nº 11.445/07. Para além disso, as Organizações das Nações Unidas (ONU) considera o saneamento básico um direito humano e a Constituição Federal a entende como um direito fundamental necessário para garantir o mínimo existencial.

Em 2002, o Comitê Internacional das Nações Unidas para os interesses econômicos, sociais e culturais, em seu comentário geral nº15, apontou a necessidade do acesso à água de qualidade de forma universal, complementando o quanto disposto na Resolução 16/12, a qual afirma que o saneamento básico deve ser contínuo e suficiente a fim de que seja assegurada e mantida a dignidade da pessoa humana. (UNW-DPAC, 2011, p. 1-2)

A realidade brasileira no tocante ao estado do saneamento básico é bem distante dos ideais que sustentam os diplomas jurídicos nacionais e internacionais a respeito dos direitos humanos e fundamentais. De fato, conforme a pesquisa mais recente, a qual se teve acesso, e realizada em 2014 pelo Trata Brasil e o Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável, o país figura na posição 112ª dentre os 200 países analisados, estando atrás de outras nações como o Egito e a Síria. (BENEVIDES; RIBEIRO, 2014)

A situação agrava-se quando são observadas as situações das escolas, mormente públicas e rurais, que ainda convivem com a falta de abastecimento de água, banheiros e tratamento de esgoto adequados. Segundo dados do relatório de Benefícios Econômicos da Expansão do Saneamento Brasileiro de 2014 lançado pelo Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável, 6,8% dos atrasos escolares são reflexos da não universalização do saneamento básico, afetando o ganho de produtividade de trabalho e aumento da remuneração futura. (CONSELHO EMPRESARIAL BRASILEIRO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2014, p. 28)

Atualmente, o Brasil ocupa o lugar de destaque entre as dez economias mais expressivas do mundo, conforme apontam as previsões do Fundo Monetário Internacional (FMI). Todavia, ainda perpetua uma triste realidade que apresenta mais de 35 milhões de brasileiros não possuidores de acesso à água tratada e 49% da população não tendo acesso ao sistema de coleta de esgoto, segundo o Instituto Trata Brasil. (ASSIS, 2018)

Nesta senda, a partir de revisões bibliográficas e dos dados obtidos em diferentes bases a respeito do saneamento básico no Brasil, objetiva-se traçar algumas reflexões a respeito dos aspectos legais que permeiam o saneamento básico no Brasil e como o cenário atual brasileiro impacta no ensino e desenvolvimento das liberdades do indivíduo.

1 | DO DIREITO AO SANEAMENTO

Conforme definição apresentada pelo instituto Trata Brasil (2013), o saneamento consiste em conjunto de medidas que visam garantir uma condição ambiental propícia para o desenvolvimento da qualidade de vida da população, saúde, produtividade

do indivíduo e facilitação da prática econômica. Nesse sentido, destaca o instituto Trata Brasil (2013) em seu site: “Embora atualmente se use no Brasil o conceito de Saneamento Ambiental como sendo os 4 serviços citados acima, o mais comum é o saneamento seja visto como sendo os serviços de acesso à água potável, à coleta e ao tratamento dos esgotos.”

A constituição Federal de 1988 prevê em seu artigo 21, inciso XX a competência da União para instituir diretrizes sobre o saneamento básico, objetivando a manutenção do bem-estar social, do desenvolvimento, igualdade e justiça anunciados no caput do artigo. Para além disso, é possível elencar o art. 1º, III da Constituição Federal que versa a respeito do direito fundamental à proteção da dignidade da pessoa humana. Direito este já utilizado pela própria Organização das Nações Unidas para fundamentar e destacar a necessidade global de atingir a universalização dos serviços de saneamento básico, sendo uma meta a ser alcançada até o ano de 2030. (UNW-DPAC, 2011, p.1-2)

O Estado brasileiro não pode se desincumbir de ofertar os serviços básicos necessários para o desenvolvimento humano e garantia dos direitos fundamentais uma vez que submete-se ao poder Constitucional. Conforme leciona Barcellos (2005, pg. 6), tal submissão está intrinsecamente ligada ao Estado de Direito, ficando a norma constitucional incumbida de limitar o poder Estatal, estabelecendo, também, normas no que compete à concretização dos direitos fundamentais. Entretanto, a existência de gastos públicos que, são inerentes às políticas públicas, cria a necessidade de priorizar as políticas “mais importantes” ou “urgentes”, seguindo a ótica disposta na Constituição Federal.

Ocorre que, em se tratando de saneamento, é importante destacar a sua importância não apenas como um dos pilares para a promoção dos direitos fundamentais, mas principalmente para o respeito aos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos. Segundo Gomes e Mazzuolli (2009, p. 10), o tratado internacional em direitos humanos, o qual vincula a nossa Constituição, também assume o *status* constitucional, consoante o entendimento da corrente doutrinária que defende a primazia dos tratados de direitos humanos na hierarquização das normas. Vale destacar que esta é a tese acolhida pela Corte do Supremo Tribunal Federal. Para além disso, em 2010, através da Resolução A/RES/64/292, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu o direito humano a água potável e saneamento como direitos necessários para a efetivação dos demais direitos humanos e fator essencial para o alcance dos preceitos e objetivos do desenvolvimento sustentável (UNW-DPAC, 2011).

Desde de 1988, a magna carta prevê em seu corpo o direito ao saneamento e o dever do Estado em criar diretrizes para a sua oferta à população. Entretanto, apenas em 2007 a lei de saneamento básico (Lei Federal nº 11.445/07) foi criada.

A lentidão em criar uma lei que tratasse de saneamento deixa claro dois pontos no contexto do saneamento brasileiro: a) durante esse intervalo (1988-2007) não foram observados avanços expressivos no fomento do saneamento no país. Conforme afirma Ribeiro (2013) apesar dos avanços institucionais e legais, ainda há muito que progredir em relação a um sistema ambiental adequado; d) a demora é condizente com a lentidão dos avanços sanitários brasileiros, tornando-se evidente quando confrontamos dados como os trazidos pelo Instituto Trata Brasil (2015) e o Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (2016), os quais destacam que mais de 100 milhões de brasileiros ainda não possuem acesso ao saneamento básico. (TRATA BRASIL, 2016)

À sombra do enfoque direcionado à proteção infanto-juvenil, o acesso à uma vida de qualidade através de políticas públicas eficientes e que visem a proteção das crianças e adolescentes são abarcadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, destacando no seu artigo 4º a garantia da prioridade absoluta:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a)** primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b)** precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c)** preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d)** destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

A presente garantia do art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente sustenta a prioridade das políticas públicas que abarcam os interesses dessas categorias. Percebe-se que a legislação buscou resguardar os interesses desses atores a fim de garantir seu direito ao desenvolvimento pleno e sadio, destacadamente por meio de políticas educacionais.

Não obstante, o cenário no qual parte dos educadores e alunos brasileiros estão inseridos reflete uma realidade diferente do anunciado em leis que, em sua essência, representam o compromisso internacional entre o Brasil e as Nações Unidas. Na teoria, temos uma escopo legal que garante e reconhece a importância da proteção através de um saneamento básico adequado. Contudo, a realidade não possibilita o desenvolvimento das totais potencialidades e do progresso social destes alunos que frequentam escolas com infraestruturas sanitárias precárias.

2 | O CENÁRIO DA INFRAESTRUTURA SANITÁRIA DAS ESCOLAS BRASILEIRAS: O REFLEXO NA EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA LIBERDADE

A qualidade da estrutura física escolar guarda uma relação estreita com o desenvolvimento do aluno. De acordo com Escolano (1998, apud SOUZA; SOUZA, 2014, p. 4), o espaço escolar é responsável por exercer influência em determinados discursos, sendo este espaço físico um elemento significativo no processo de construção da experiência e aprendizagem.

Sob essa mesma perspectiva, podemos citar o posicionamento sustentado por Elali (2003, apud MIRANDA; PEREIRA; RISSETTI, 2016, p. 2-3) ao afirmar que as condições ambientais podem interferir não apenas no desempenho do aluno, bem como na sua saúde, uma vez que fatores externos como temperatura e luminosidade implicam no aproveitamento didático. Neste ponto, é importante trazer à lume o quanto exposto por Barbosa (2016, apud DRECHSEL, 2016): “Não é ponto pacífico que a infraestrutura da escola vai influenciar de forma definitiva na aprendizagem dos alunos, mas é possível perceber que a existência de alguns recursos básicos para o bom andamento escolar influencia no desempenho.”

No tocante ao cenário nacional, os dados do Censo Escolar de 2016, afirmam que 95,3% das escolas básicas contavam com acesso à esgotos ou fossas. Com relação ao abastecimento de água, 93,6% das escolas tem acesso à água, mas esse serviço só é efetivo para apenas 72% dessas. O total de alunos matriculados nas escolas básicas brasileiras no ano de 2016 foi de 48,8 milhões de matrículas, o que implica afirmar que 2.256.000 milhões de alunos não possuem acesso ao sistema de esgotamento sanitário ou até mesmo fossas. Em relação ao não acesso efetivo à água, esse número sobe assustadoramente para 13.440.000 milhões. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 4)

O acesso à água e à rede de esgotamento eficiente confirma e acompanha o retratado das desigualdades entres as áreas urbanas e rurais. Ao analisar os dados da Comissão Econômica para América Latina e Caribe em relação ao saneamento básico da área rural brasileira, constata-se que em 2015 apenas 51,5% da população da área rural brasileira tinha acesso ao serviço de saneamento melhorado (CEPAL, 2018). Ainda no tocante à população rural, é importante lembrar que conforme a Pesquisa apoiada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário em 2015, o índice da população rural é de 36%, contrariando o valor de 16% estimados pelo IBGE. (LEAL, 2015).

Neste ponto, o saneamento precário não apenas reflete o quadro de desenvolvimento geográfico desigual entre essas áreas, mas também, as disparidades no trato com que o poder público efetiva às políticas públicas que visem atenção às escolas do meio rural. Da análise dos dados do Censo Escolar de 2016,

depreende-se que as escolas rurais figuram bem atrás no tocante a infraestrutura quando comparadas com as urbanas. Se observamos a percentagem de alunos da área urbana e rural sem acesso ao banheiro dentro do prédio da escola, teremos a seguinte quadro:

MATRÍCULAS TOTAIS – 12,2 MILHÕES	
ÁREA RURAL	ÁREA URBANA
11,8% da matrícula total	88,2% da matrícula total
1.439.600 milhões de alunos	10.584.000 milhões de alunos
Acesso aos banheiros dentro do prédio: 89,7% dos matriculados	Acesso aos banheiros dentro do prédio: 96,5% dos matriculados
Alunos sem acesso aos banheiros dentro do prédio: 10,3%	Alunos sem acesso aos banheiros dentro do prédio: 3,5%

Quadro 1 – Situação das escolas rurais e urbanas nos anos finais do ensino fundamental em relação ao acesso à banheiros dentro do prédio, no ano de 2016.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Censo Escolar 2016 (2016, p.16).

Nos censos de 2017 e 2018, percebe-se que a preocupação com a qualidade da infraestrutura sanitária das escolas ainda é uma realidade e que os avanços foram praticamente mínimos, comprometendo o acesso dos alunos e das condições de ensino. Desta forma, o Censo Escolar de 2017 destacou, em suas notas estatísticas, que o principal fator indicativo da precariedade nas escolas de ensino fundamental encontram-se no fator ausência dos serviços de esgoto sanitário, nas quais, menos da metade (41,6%), possuem o serviço de esgoto sanitário, 53,2% possuem apenas fossas e 6,1% não possuem sistemas de esgoto sanitário, refletindo, nas escolas, uma realidade brasileira, na qual apenas 52,36% da população possui acesso a este serviço, segundo o Instituto Trata Brasil (2017).

Em 2018, conforme Resumo Técnico, foi constatado pelo Censo que para além da desigualdade entre urbano e rural, este cenário degradante ainda traz consigo o eco da desigualdade regional brasileira, na qual a região norte é a mais impactada pela falta de acesso das escolas fundamentais ao sistema de esgoto sanitário, destacando-se os Estados do Pará, Amazonas, Acre, Maranhão e Amapá como os mais atingidos por esta deficiência.

Diante deste cenário, é importante salientar que para além dos impactos na saúde que a falta do saneamento pode causar, na visão de Nascimento e Orth (2008), o ambiente físico exerce ampla influência no desenvolvimento da criança, sendo essa realidade mais expressiva em situações precárias, a exemplo de periferias nas quais as casas são pequenas e sem infraestrutura, por exemplo. O espaço físico, quando saudável, é componente importante para o bom desenvolvimento

infantil. Ainda conforme as autoras, pesquisas comprovaram que o ambiente físico é responsável pela significação, podendo causar nas crianças sensações de medo, apatia, atividade, dentre outras respostas. (NASCIMENTO; ORTH, 2008, p. 8-11)

É possível ainda identificar um processo de reprodução da realidade vivenciada e os contornos do capitalismo que, como vimos, influem nas escolhas das políticas públicas, mormente com enfoque nas mais “visíveis” e “elegíveis”. Assim, o indivíduo que encontra-se em processo de formação da consciência social, ambiental e política ao ser inserido nesse cenário de precariedade do ambiente físico que o circunda, tende a encarar a possibilidade de aprimoramento daquela realidade com descrença, não desenvolvendo o espírito crítico de protagonismo social capaz de modificar a sua realidade ao desconhecer seus próprios direitos. Segundo aduz Gomes (2008):

O que precisamente parece estar em causa, nessa trajetória da humanidade, é a situação do risco à autodestruição, imposta pela condição do homem alienado, no sentido de que, assim, o homem se encontra apartado de seu poder de crescimento, da consciência do seu ser social, de seu universo de interações, de sua história e seu lugar, seus valores e cultura e de sua cidadania. A sociedade que lhe abriga o torna homem reduzido, sem as reais dimensões de sua humanidade e, por isso, ela própria, sociedade, tende a se degenerar nas armadilhas dos modelos corruptíveis do menor esforço descompromissado, do maior proveito material e da renovação travestida de convencionalismo, de uma ação inconvenientemente dirigida etc.

O padrão capitalista exploratório de urbanização e política reforça as desigualdades e fomenta a segregação de classe através de suas interações sociais e arranjos espaciais. Na visão de Harvey (2014, apud DIAS; RAIOL; NONATO, 2017, p. 1790), a cidade deve ser encarada como um corpo político o qual deve ter como escopo a transformação humanizadora a partir de ideias e ideais participativos, possibilitando o alcance da justiça socioambiental. A luta pelo direito à cidade deve se consubstanciar no direito de criação e plena fruição do espaço social.

O pensamento preconizado por Paulo Freire (1999, apud SILVA JÚNIOR; NASCIMENTO, 2015) torna-se de fundamental importância para essa nova visão da educação sob o enfoque emancipatório e socioambiental, ao afirmar que o homem destaca-se dos demais animais por sua capacidade de transformar a realidade e, a educação figuraria como a principal via emancipatória do indivíduo ao desenvolver o seu pensamento crítico. Em suas palavras, o homem inserido sob as limitações do modelo capitalista possuiria certa “rigidez mental” ao não assumir uma postura crítica perante a vida.

É possível ainda conjugar a perspectiva trazida por Paulo Freire (2006), da “educação como prática de liberdade”, de identidade corajosa e portanto capaz de promover no indivíduo a reflexão de seu papel enquanto agente e cidadão, humanizado, possuidor de poder e potencialidades, conhecedor não apenas de

seus direitos, mas sobretudo de suas responsabilidades na transição do cenário do país, com os ensinamentos trazidos pelo Amartya Sen (2010) no qual a liberdade nasce conjuntamente com o desenvolvimento entendido não apenas por seus aspectos econômicos, mas também ao social e político.

Segundo Sen (2010), a privação de liberdade ocorre em diversas regiões e em diversas formas, a partir da negação de acesso dos indivíduos à direitos básicos, “liberdade básica de sobreviver”, a exemplo dos serviços de educação, saneamento, água potável. Assim, o autor defende a necessidade da mudança de perspectiva que se deve adotar quando analisamos o fator riqueza, estando sua utilidade para além da acumulação e do crescimento do PIB (produto interno bruto), mas na garantia de acesso da população às liberdades substantivas, possibilitando que o indivíduo possa ir além da acumulação de renda, mas na expressão de suas capacidades enquanto ser social que interage e influencia os rumos do mundo.

Diante dessa dinâmica capitalista fundamentada, principalmente, na exploração que impõe o exercício do opressor sobre o oprimido, limitando o acesso desses às melhorias e modernidades tecnológicas de áreas estratégicas como a educação, e portanto reduzindo sua liberdade, é imperativo que o rompimento desse paradigma perpassa não apenas pelo entendimento do homem enquanto cidadão possuidor de direitos, mas também enquanto ator e aprendiz na concretização de uma educação socioambiental promotora da crítica e da renovação da interação indivíduo-meio ambiente, compatível com os preceitos do desenvolvimento que está além do fator econômico, mas sobretudo na garantia de condições que possibilite um desenvolvimento também nas esferas sociais e políticas.

3 | CONCLUSÃO

O ordenamento jurídico prevê o saneamento básico como meio essencial para a promoção do respeito à dignidade humana. O Estatuto da Criança e Adolescente não menciona explicitamente a respeito do saneamento básico, mas impõe como garantias prioritárias as criações de políticas públicas que garantam os direitos previstos no caput do art.4º do ECA. Todas essas previsões legais ainda esbarram em um arranjo de interesses políticos que impedem o alcance dos objetivos do desenvolvimento sustentável, propostas pela Organização das Nações Unidas, destacadamente com a universalização do saneamento básico.

A realidade do saneamento nas escolas brasileiras reflete as disparidades existentes entre o campo e a cidade e entre regiões brasileiras. Nota-se que os números apontados pelas pesquisas em relação à precariedade do saneamento básico no território brasileiro e, principalmente, nas escolas brasileiras são

alarmantes. Essa realidade é muito mais severa quando observadas as estimativas para as escolas localizadas na área rural e no norte do país.

Os impactos que a falta dos serviços de saneamento básico provocam nas escolas que se localizam nessas áreas negligenciadas não afetam apenas a saúde dessas crianças e adolescentes, mas também os inserem em uma realidade injusta que perpetua as condições discriminatórias e limitantes impostas pelo modelo capitalista exploratório, fundamentado em uma ideia equivocada de desenvolvimento restrito à acumulação.

É expressiva a relação estabelecida nos conceitos restritos de desenvolvimento e suas implicações no ensino e na formação do indivíduo, bem como no seu acesso à direitos básicos, a exemplo da educação e saneamento. O Estado ao manter as limitações de acesso de parcela da população às infraestruturas modernas, principalmente no tocante ao saneamento básico, constrói um efeito segregador, mais evidente na medida que mantém as desigualdades entre as escolas do campo e da cidade e entre regiões brasileiras.

De fato, é utópico a ideia de extirpar completamente as diferenças sociais e educacionais, uma vez que, enquanto o entendimento restrito dos conceitos de desenvolvimento pautado apenas em riqueza persistir, tais diferenças se sustentarão. Afinal, o próprio sistema capitalista excludente impõe essa dinâmica. É necessário e urgente, que haja o entendimento de que o desenvolvimento para ser pleno e significativo, necessita ser percebido para além do econômico, mas no acesso à condições básicas como educação e saneamento, capazes de promover a liberdade destes indivíduos, criando sujeitos capacitados para exercer seu poder, respeitar suas responsabilidades, conhecer seus direitos e acima de tudo, perpetuar condições propícias para a humanização da educação e a capacidade de reflexão destas e futuras gerações.

Destarte, a universalização das condições sanitárias condizentes com os direitos humanos significaria um avanço nas possibilidades de educar indivíduos com mais equidade e com vistas ao reconhecimento do seu direito à justiça socioambiental e, principalmente, ao seu direito à liberdade plena.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Luciene. **Brasil é denunciado por descaso com saneamento**. 2018. Disponível em: <<https://projetcocolabora.com.br/saneamento/brasil-e-denunciado-por-descaso-com-saneamento/>> Acesso em: 11 de jun. 2018

BARCELLOS, Ana Paula. **Constitucionalização das políticas públicas em matéria de direitos fundamentais: o controle político-social e o controle jurídico no espaço democrático**. 2005. 50 p. Disponível em: <https://www.academia.edu/7784818/Constitucionaliza%C3%A7%C3%A3o_das_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_em_mat%C3%A9ria_de_direitos_fundamentais._O_controle_pol%C3%ADticosocial_e_o_controle_jur%C3%ADdico_no_esp%C3%A7o_>

democr%C3%A1tico?auto=download> Acesso em: 09 de jun. 2018.

BENEVIDES, Carolina; RIBEIRO, Efrém. **Saneamento: Brasil ocupa 112º posição no ranking de 200 países**. 2014. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/brasil/saneamento-brasil-ocupa-112-posicao-em-ranking-de-200-paises-11918085> > Acesso em: 09 de jun. 2018

BRASIL. **Lei do Saneamento Básico**. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11445.htm> Acesso em: 09 de jun. 2018

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 09 de jun. 2018

_____. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 de jun. 2018

CAMILLO, Camila. **Um direito invisível**. Revista Nova Escola. São Paulo. Edição 303. jun.2017. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/5017/um-direito-invisivel> > Acesso em: 09 jun. 2018

CARVALHO, Eduardo. **Falta de saneamento afeta educação e produtividade do país, diz estudo**. 2014. Disponível em: < <http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/03/falta-de-saneamento-afeta-educacao-e-produtividade-do-pais-diz-estudo.html>> Acesso em: 10 de jun. de 2018

CONSELHO EMPRESARIAL BRASILEIRO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Benefícios econômicos da expansão do saneamento**. Cebds. 2014. 72 p. Disponível em:< http://cebds.org/publicacoes/relatorio-beneficios-saneamento/#.WyMtSX_UXBc> Acesso em: 09 de jun. 2018.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Brasil: perfil nacional sócio demográfico**. Cepal. 2018. Disponível em: <http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Perfil_Nacional_Social.html?pais=BRA&idioma=spanish> Acesso em: 11 de jun. 2018

DIAS, Daniella Maria dos Santos; RAIOL, Raimundo Wilson Gama; NONATO, Domingos do Nascimento. **Saneamento de direito à cidade: ponderações sobre abastecimento de água e esgotamento sanitário na cidade de Belém/PA**. Revista de Direito da Cidade: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. vol. 09. nº 4. 2017. p. 1784-1814.

DRECHSEL, Denise. **Quanto a infraestrutura da escola influencia na aprendizagem?**. 2016. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/quanto-a-infraestrutura-da-escola-influencia-a-aprendizagem-cux97ib0nz3blp7x0n8c7uidg>> Acesso em: 11 de jun. 2018

FREIRE. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2006

GOMES. Cilene. **O universo do homem social e o lugar da realidade objetiva: um diálogo entre Pierre Teilhard de Chardin e Milton Santos**. Revista bibliográfica de geografia y ciencias sociales: Universidade de Barcelona. Vol. XIII, nº 772. 2008. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-772.htm>> Acesso em: 11 de jun. 2018

GOMES, Luiz Flávio; MAZZUOLLI, Valério de Oliveira. **Tratados internacionais: valor legal, supralegal, constitucional ou supraconstitucional?**. Revista de Direito. vol. XII, nº 15. 2009. p. 7-20. Disponível em:< <http://mpam.mp.br/images/stories/895-2623-3-PB1.pdf>> Acesso em: 09 de jun. 2018.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **Benefícios econômicos e sociais da expansão do saneamento no Rio de Janeiro**. 2017. 66 p.. Disponível em: <<http://www.tratabrasil.org.br/datafiles/estudos/beneficios-ecosocio/relatorio-completo-rj.pdf>> Acesso em: 11 de jun.2018.

_____. **O que é saneamento?**. 2013. Disponível em: <<http://www.tratabrasil.org.br/o-que-e-saneamento>> Acesso em: 09 jun. 2018

_____. **Esgoto**. 2016. Disponível em: <<http://tratabrasil.org.br/saneamento/principais-estatisticas-no-brasil/esgoto>> Acesso em: 09 de jun. 2018

_____. **Situação saneamento no Brasil**. 2013 e 2017. Disponível em: <<http://m.tratabrasil.org.br/saneamento-no-brasil>> Acesso em: 09 de jun. 2018.

LEAL, Aline. **População rural do Brasil é maior que a apurada pelo IBGE, diz pesquisa**. 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-03/pesquisa-diz-que-populacao-rural-do-brasil-e-maior-que-apurada-pelo-ibge>> Acesso em: 10 de jun. 2018

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo demográfico 2016**. Inep.2016. 29 p.. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em: 10 de jun. 2018

_____. **Notas estatísticas censo escolar 2017**. 20p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf> Acesso em: 4 set. 2019

_____. **Resumo Técnico censo da educação básica 2018. 70p**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf> Acesso em: 4 set. 2019

MIRANDA, Pauline Vieira; PEREIRA, Ascisio dos Reis; RISSETTI, Gustavo. **A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas**. 14 p., 2016. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/59434898-A-influencia-do-ambiente-escolar-no-processo-de-aprendizagem-de-escolas-tecnicas-resumo.html>> Acesso em: 10 jun 2018

MOREIRA, Ariana. **Universalização do acesso ao saneamento básico no Brasil pode reduzir até 6,8% do atraso escolar**. 2015. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2015/05/26/universalizacao-do-acesso-ao-saneamento-basico-no-brasil-pode-reduzir-ate-68-do-atraso-escolar/>> Acesso em: 09 jun. 2018.

NASCIMENTO, Greicimára S. do; ORTH, Mara Rúbia Bispo. **A influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil**. 2008. Disponível em: <http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/498.pdf> Acesso em: 11 jun. 2018

RIBEIRO, Luiza. **História do saneamento básico no Brasil**. 2013. Disponível em: <<<http://www.aquafluxus.com.br/historia-do-saneamento-basico-no-brasil/>>> Acesso em: 11 jun. 2018

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras. 2011

SILVA JUNIOR, Josué Barreto da; NASCIMENTO, Hélio de Oliveira. **Desenvolvimento, sustentabilidade e educação ambiental: uma análise contributiva de Paulo Freire**. 2015. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/desenvolvimento-sustentabilidade-e-educacao-ambiental-uma-analise-contributiva-de-paulo-freire>>. Acesso em 11 jun. de 2018

SOUZA, Bibiana Barbosa de; SOUZA, Mariana Barbosa de. **A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem**. 2014. 13 p. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11835/1664>> Acesso em: 11 jun. 2018.

UNW-DPAC, Organização das Nações Unidas. **O direito à água e saneamento**. 2011. p.1-7. Disponível em: <http://www.un.org/waterforlifedecade/pdf/human_right_to_water_and_sanitation_media_brief_por.pdf> Acesso em: 09 jun. 2018

NOVAS CONCEPÇÕES NA GESTÃO DA ÁGUA: UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Data de aceite: 04/12/2018

Clovis Gorczewski

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz
do Sul - RS

Micheli Capuano Irigaray

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz
do Sul – RS

RESUMO: O presente artigo propõe aprofundar o tema da educação para os direitos humanos como novas perspectivas na gestão da água, para além do viés mercantilista. Nesse contexto a problemática centra-se em refletir sobre quais os limites e possibilidades da educação para os direitos humanos representar novas concepções na gestão da água? Assim no primeiro capítulo busca-se analisar a importância da educação para os direitos humanos; no segundo capítulo verificar a gestão da água para além do viés mercantilista; e no terceiro os desafios para educar na busca do reconhecimento da água como um direito humano. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem sistêmica, como procedimento a pesquisa bibliográfica e documental, como técnica a construção de fichamentos e resumos. Verificando-se ao final a necessidade de valorização da educação para os direitos humanos na construção de

uma nova ordem na gestão da água no Brasil.
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Direitos Humanos. Gestão da Água.

NEW CONCEPTIONS IN WATER MANAGEMENT: AN EDUCATION FOR HUMAN RIGHTS

ABSTRACT: This article proposes to deepen the theme of human rights education as new perspectives in water management, beyond mercantilist bias. In this context, the issue focuses on reflecting on the limits and possibilities of human rights education to represent new conceptions in water management? The first chapter seeks to analyze the importance of education for human rights; in the second chapter verify water management beyond mercantilist bias; and in the third the challenges in recognizing water as a human right. Methodologically, a systemic approach was adopted, as a bibliographical and documentary research procedure, as a technique for the construction of records and abstracts. Finally, the need to value human rights education in the construction of a new order in water management in Brazil was verified.

KEYWORDS: Education. Human rights. Water Management.

1 | INTRODUÇÃO

Uma das questões mais relevantes e recorrentes da atualidade perpassa pelo debate das questões ambientais. Em meio ao mundo neoliberal e globalizado, esta questão se apresenta como mais um desafio a ser enfrentado por todos, e urge a necessidade de implementação de uma cultura preventiva e preservacionista, enfim, uma educação ambiental.

O meio ambiente precisa ser entendido como patrimônio comum de toda humanidade, um direito humano, para garantia de sua integral proteção, especialmente em relação às gerações futuras e, para tanto, as condutas do Poder Público estatal devem estar posicionadas, no sentido de integral proteção legislativa interna e adesão aos pactos e tratados internacionais protetivos desse direito humano e fundamental de 3ª geração, para evitar prejuízo da coletividade em face de certo bem (recurso natural) a uma finalidade individual.

Os bens (de uso) comuns são bens ou meios de subsistência e não mercadorias e configuram uma ordem social em sentido oposto a ordem social criada pelo mercado, a qual esta baseada na competição de acumulação de capital, com tentativas de privatizações conduzidas pelas forças hegemônicas.

Nesse contexto a preocupação reside quanto á água doce, como um recurso de uso comum, e a necessidade do seu reconhecimento como um direito humano, em decorrência das desigualdades relacionadas á sua disponibilidade e distribuição, levando a comunidade internacional a preocupasse com uma melhor governança global e regional dos recursos hídricos. Assim a problemática centra-se em refletir sobre quais os limites e possibilidades da educação para os direitos humanos representar novas concepções na gestão da água?

Verificando-se a necessidade de valorização da educação para os direitos humanos na construção de uma nova ordem na gestão da água no Brasil, de um exercício consciente de preservação ambiental, em um repensar da conduta humana.

2 | A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

A educação é capaz de modificar os indivíduos e alterar as culturas. É com ela e, somente através dela, que se dá a consciência da participação e da cidadania. Apenas ela é capaz de fazer do homem dono e ator de sua própria história, condutor de seu próprio destino, fazendo assumir sua responsabilidade histórica, cuidando da sua vida, da dos outros, de todos, dizendo não a escravidão, defendendo a liberdade, a solidariedade, a paz, a participação e o meio ambiente.

As últimas décadas foram profícuas para o desenvolvimento de legislações

nacionais e internacionais, que consagram os princípios preservacionistas. Contudo, como alterar uma cultura meramente extrativista arraigada há milênios no homem? A Declaração de Estocolmo – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano em 1972, já indicava a educação, como caminho seguro para tratar as questões ambientais com responsabilidade, proteção e melhoramentos no meio ambiente (ONU, 2019).

O reconhecimento da importância da educação para a formação do indivíduo e para o desenvolvimento da comunidade remonta às primeiras sociedades politicamente organizadas. Ao se criarem segmentos privilegiados, a educação passa a ser dirigida somente à formação das classes dominantes – educados para conquistar, governar e dirigir.

Nesse contexto a Educação para os Direitos Humanos deve ser entendida como a transmissão de conhecimentos sobre esses direitos, ensinando-se ao indivíduo o que são direitos humanos, quais seus fundamentos legais, enquanto a Educação em Direitos Humanos relaciona-se ao aspecto pedagógico, através de métodos e técnicas de transmissão desse conhecimento (GORCZEVSKI, MARTÍN, 2015, p.34).

A necessidade de uma educação voltada para os direitos humanos aparece de forma incipiente e indireta na Carta das Nações Unidas, como forma de evitar ameaças à paz, privilegiando-se os meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional a solução de controvérsias. Nesse diapasão, é imperioso trazer à baila a questão da efetividade do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, observando-se que o Estado e a coletividade estão incumbidos da promoção do respeito e preservação do meio ambiente e, dessa forma, há a indistinguibilidade do papel do Estado e dos cidadãos.

Portanto, faz-se necessário uma educação ambiental na compreensão do meio ambiente entendido como patrimônio comum de toda humanidade, para garantia de sua integral proteção, especialmente, em relação às gerações futuras e, para tanto, as condutas do Poder Público estatal devem estar posicionadas no sentido de integral proteção legislativa interna e adesão aos pactos e tratados internacionais protetivos desse direito humano e fundamental de 3ª geração, para evitar prejuízo da coletividade em face de certo bem (recurso natural) a uma finalidade individual.

De fato, precisa-se, urgentemente, vencer o desafio da implementação da educação ambiental como meio de concretização da preservação do meio ambiente. No entanto, não se pode olvidar, de que é por demais complexo e dificultoso, estando muito além da mera positivação desses direitos e da boa vontade dos governantes, já que eles, depois de reconhecidos e proclamados como direitos fundamentais, desencadeiam, naturalmente, a existência de deveres e responsabilidades dos governos e da sociedade, trazendo implicações intrínsecas como a constante

busca de novos conhecimentos, a necessidade do aperfeiçoamento do instrumental técnico, o fomento de ações educativas, a destinação de recursos e a criação de serviços especiais para tal finalidade.

Por conseguinte, pode-se dizer que a estrutura legal-constitucional vincula não só o administrador a produzir políticas que respeitem o resguardo dos direitos ambientais, como, ainda, o legislador e o julgador, que ao atuarem, no exercício de suas funções de Poderes de Estado, não podem contrariar os preceitos a que estas normas se destinam, sob o risco de criarem-se normas inconstitucionais e de interpretações contrárias à constituição.

Nesse interstício, adiciona-se a noção da existência da figura do Estado como órgão a serviço do bem-comum e, assim, entende-se ser vedada qualquer interpretação que rotule o texto constitucional vigente como uma mera promessa, de materialização remota ou, mesmo, improvável, pois ela é reflexa da expectativa de milhões de brasileiros que aspiravam mudanças significativas da realidade socioambiental, com a conseqüente melhora na qualidade de vida.

Dessa forma, se torna impossível falar em mudança significativa da realidade sem que se coteje, seriamente, um esforço conjunto de todas as esferas de poderes e da sociedade, pois, se é certo que o Poder Executivo é o mais visado nessa tarefa, também, não é menos provável que essa árdua missão de materializar a preservação ambiental sejam exclusivas dele. E, é aí que entra a educação e o exercício da cidadania, com a valorização e ampliação dos espaços de participação na tomada de decisões sobre a gestão da água, voltada a educar os usuários através de campanhas de educação ambiental.

Todavia, mais importante do que uma definição geral desses direitos é discutir a possibilidade de o Estado vir a ser obrigado a criar pressupostos fáticos de concretização dos direitos constitucionalmente assegurados, já que o que se vê, na atualidade, é aglomeração de situações de desrespeito não só ao meio ambiente como também a dignidade humana.

Portanto, percebe-se no contexto fático brasileiro, que as demandas socioambientais longe estão de atingirem um marco satisfatório de prestação. Situação esta, estabelecida em decorrência de vários fatores, como a crise econômica generalizada, a pouca expressão dos movimentos sociais, a corrupção nos Poderes de Estado, a dependência às instituições financeiras mundiais, a acumulação de capital e renda por uma elite minoritária, a expansão demográfica descontrolada, somente para citar alguns dos muitos exemplos existentes.

Tais questões não mais podem ser adiadas, pois é inócuo que um Estado Democrático de Direito como a República Federativa do Brasil tenha disposições constitucionais tão avançadas e, paradoxalmente, um universo cultural e uma realidade socioambiental tão distante das normas fundamentais positivadas.

Por isso, enquanto não se encontrarem alternativas viáveis, é preciso além do esforço dos agentes políticos, do esforço da população em geral, uma tomada de consciência da importância da educação em matéria ambiental, de modo que se possa preservar, ao menos num nível mínimo, o meio ambiente sadio e equilibrado para as presentes e futuras gerações.

Assim, parece-nos que a obrigação de amparo dos mencionados direitos não só as gerações presentes como também às futuras gerações, consiste e decorre de um direito de igualdade, já que o meio ambiente é considerado bem de uso comum de todos e, desse modo, se não se preservarem os bens da natureza, no presente momento, as gerações futuras não conhecerão certas espécies e certos habitats do planeta terra.

É nesse contexto que Ballesteros (1992, p. 200) reconhece a necessidade do *“objecto de nuestras políticas debería ser preservar las condiciones que son esenciales para la vida de toda sociedad futura”*, uma vez que essa postura é mais admissível, e não nos faz cair no egoísmo de impor os nossos ideais àqueles que se desconhece.

Dessa forma, por fim, pode-se dizer que muito embora se saiba ou se presuma que as futuras gerações tenham algum mínimo de coincidência com a nossa, é por demais arriscada uma previsão jurídica de tal porte, dada a sua inconsistência anteriormente demonstrada. Assim, o que nos resta, e o que se pode efetivamente fazer, é cuidar do ambiente em que se vive, através de processos contínuos de educação ambiental, voltados a divulgação e conscientização dos meios adequados para uma gestão da água de forma sustentável, transmitindo nossos ideais preservacionistas às outras gerações, a fim de que cada uma tenha suas próprias responsabilidades, podendo eleger suas preferências democraticamente e isso só será atingido, sem dúvida, por meio da educação para os direitos humanos.

3 | A GESTÃO DA ÁGUA PARA ALÉM DO VIÉS MERCANTILISTA

Uma das grandes preocupações com relação à água doce, refere-se aos processos de mercantilização, tanto às preocupações recentes em relação a privatização e comercialização dos serviços de captação, tratamento e distribuição, quanto com relação à comercialização da água engarrafada, em todas as suas variantes no processo de industrialização. Outro fator que merece destaque é o comércio da água virtual, agregada às mais diversas mercadorias que circulam no planeta, consumindo um grande volume de água diariamente para atender aos padrões de consumo da sociedade contemporânea (AMORIM, 2015, p. 202).

O Brasil destaca-se por sua disponibilidade hídrica, sendo uma das maiores do

planeta, de aproximadamente 13,8% da água doce do mundo, 73,6% deste volume está localizado na região amazônica, onde se concentra 5% da população brasileira (BRZEZINSKI, 2009 p.51).

A Lei 9.433/97 instituiu no território brasileiro, a bacia hidrográfica como uma unidade territorial de gestão, visando à implementação de uma Política Nacional de Recursos Hídricos, e de gerenciamento de seus usos, através da Agência Nacional de Águas – e o Ministério do Meio Ambiente. No Brasil o uso consuntivo é de 1.592 metros cúbicos por segundo, desse total, 53% são efetivamente consumidos e o restante retorna à bacia. Dentre as maiores retiradas para uso consuntivo, estão 46% para irrigação, 26% para o abastecimento urbano, 18% para a indústria, 7% à dessedentação animal e 3% para o abastecimento rural (ANA, 2019).

No aspecto de gestão dos recursos hídricos no Brasil, Irigaray (2003, p. 60) observa a complexidade quanto às limitações na esfera administrativa – abrangendo mecanismos de comando e de controle – quanto à perspectiva de uma gestão integrada nas bacias hidrográficas, as quais compreendem o gerenciamento dos aspectos sociais e políticos relacionados aos usos múltiplos da água, além do aspecto ambiental, de proteção dos corpos d'água envolvidos.

Nesse cenário, muitos são os conflitos pela apropriação da água no Brasil. Barlow (2003, p.77-78) cita como um dos principais casos a situação do nordeste brasileiro, onde a seca prolonga-se, fomentando discussões entre quem tem e quem não tem água. O Rio São Francisco foi desviado para irrigação, o que poderia ser considerado como um projeto para solução dos problemas de acesso aos recursos hídricos na região, mas não chegou a esse termo. O acesso foi garantido para alguns e muitos continuaram em uma situação de exclusão, provocando mais desigualdade na região.

Amorim (2015, p. 233) ainda observa que, o modelo adotado no regime jurídico da água doce abre a possibilidade de privatização, possibilitando passar para as mãos de investidores e corporações o controle da água e de saneamentos que são fornecidos à população.

O Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos elenca os objetivos de coordenar a gestão integrada das águas; arbitrar administrativamente os conflitos a elas relacionados; implementar a Política Nacional de Recursos Hídricos; planejar, regular e controlar o uso, a preservação e a recuperação desses recursos e promover a cobrança pelos usos outorgados, conforme o artigo 32 do referido diploma legal. Para concretizar esses objetivos, foi inicialmente criada uma estrutura organizacional, parcialmente alterada, em 17 de julho de 2000, com o advento da Lei nº 9.984, que criou a Agência Nacional de Águas (ANA, 2019).

O referido sistema objetiva implementar uma política de gestão descentralizada e democrática dos recursos hídricos, através da participação do Conselho Nacional

de Recursos Hídricos, dos Conselhos de Recursos Hídricos dos Estados e do Distrito Federal, e dos Comitês de Bacia, os quais possuem composição tripartite – até 40% pelo poder público, o mesmo limite para a representação dos usuários e no mínimo 20% para representação da sociedade civil organizada (ANA, 2019). Esses espaços compõem a perspectiva de ampliação para uma inclusão de participação da sociedade civil, através de processos de educação ambiental, com informações adequadas a gestão do uso da água pelos seus múltiplos usuários.

Nos últimos anos, o Brasil viu crescer o discurso da crise dos recursos hídricos, tanto na cidade de São Paulo – Sistema Cantareira, como nos reservatórios do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba e Brasília (AGÊNCIA BRASIL, 2019). Em março de 2016, a Federação Nacional dos Urbanitários – FNU, a Frente Nacional pelo Saneamento Ambiental – FNSA e a FNU, realizaram, em São Paulo, um encontro com o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs para chamar a atenção da sociedade sobre o direito de acesso à água e saneamento básico como direito fundamental (CONIC, 2019).

Amorim (2015, p. 334) faz uma análise desse processo histórico de formação e das estruturas e do regime jurídico da captação, tratamento e distribuição de água no Brasil, em especial na cidade de São Paulo – SP, como um processo de improviso e de falta de planejamento em longo prazo, como o privilégio de interesses privados e falta de comprometimento político nas decisões administrativas necessárias para garantir o fornecimento sustentável de água de boa qualidade a toda a população.

Nesse contexto, velhas e novas questões estão postas para o debate, sobre qual o papel dos novos movimentos sociais, dos educadores, dos conselhos municipais, dos comitês de gerenciamento de bacias hidrográficas e instituições voltem-se para a construção de um projeto de consolidação de direitos humanos e sociais na gestão do uso da água de forma sustentável e preservacionista (RUSCHEINSKI, 2004, 133).

Emerge, assim, a necessidade de construção de uma plataforma diferenciada que legitime o debate em torno de uma sociedade sustentável, tendo os direitos humanos como elos norteadores e a força das comunidades nos processos de tomada de decisões.

4 | OS DESAFIOS PARA EDUCAR NA BUSCA DO RECONHECIMENTO DA ÁGUA COMO UM DIREITO HUMANO

No Brasil, mais da metade da população ainda não tem acesso à água potável – apesar do país deter 12% das reservas de água do planeta. A falta de acesso à água de qualidade e ao saneamento básico é uma das formas mais extremas

de reprodução da desigualdade. Na América Latina, as mulheres são as mais afetadas, pois, na escassez, são elas as responsáveis por enfrentar o desafio diário de caminhar longas distâncias para levar água às suas casas. O estudo “O Saneamento e a Vida da Mulher Brasileira” revela que o simples acesso à água potável e esgoto retiraria, imediatamente, 635 mil de mulheres da pobreza, a maior parte delas negras e jovens (CONIC, 2019).

A educação ambiental atualmente deve assumir um papel de destaque em nossas vidas, pois ela constitui-se, como demonstrado, em tarefa de todos. Deve-se começar dentro de casa e se estender a toda sociedade. Há a necessidade premente de que se compreenda que somos apenas um dos milhares seres que povoam a natureza e, dessa forma, faz-se necessário mudar a nossa postura em relação a ela. Para tal desiderato, precisa-se de uma conscientização dos valores da vida e, principalmente, de um atuar em sociedade, exercendo os deveres da cidadania, colaborando e participando de projetos que tenham por fim a preservação ambiental.

Assim, é importante afirmar que a tarefa da educação ambiental como um verdadeiro exercício da cidadania implica necessariamente numa reflexão sobre os nossos hábitos e nossas posturas frente às questões ambientais, se elas estão sendo eficazes na preservação ou se, de uma ou outra forma, se colabora, inconscientemente, para a degradação ambiental. Citemos como exemplos o fato de se desperdiçar água, de não se economizar energia, de não preservar as nascentes dos rios, dentre tantas outras atitudes que poderiam aqui ser citadas.

Sen (2010, p. 377) observa o papel dos seres humanos como um instrumento de mudança social, podendo ir muito além da produção econômica, incluindo-se no desenvolvimento social e político, como a expansão da educação básica para melhoria da qualidade de vida e redução das desigualdades sociais. Nessa busca pela compreensão mais integral do papel das capacidades humanas deve-se levar em consideração o bem-estar e a liberdade das pessoas, destacando seu papel indireto, influenciando a mudança social para além de uma ação limitada e circunscrita do capital humano, concebendo-se o desenvolvimento como liberdade.

Nos tempos remotos, acreditava-se que a educação deveria apenas lidar com o fortalecimento da religião, da moral e dos valores éticos e que somente a família e a Igreja, deveriam ser responsáveis pelo seu provimento, retirando-se qualquer margem de atuação por meio do Estado. Hoje, ao revés, há o consenso de que as pessoas necessitam de educação para poder participar, contribuir e se beneficiar das vantagens da eficiência, da racionalidade e da democracia, o que não difere no trato da questão da educação ambiental (SCHWARTZMAN, 2004. p. 145).

Ela passou a adquirir importância mundial. Debates, conferências, simpósios, declarações, convenções, dentre outros, são realizados em todo o mundo em torno

da necessidade de implementação da educação ambiental como forma de prevenção da degradação do meio ambiente. Cada ser humano necessita da educação, em sentido amplo, para conviver dignamente em comunidade. É claro que, a amplitude dessa aprendizagem e, sua maneira de aplicação, varia de acordo com a cultura adotada, ou seja, ela pode sofrer variações em cada país em que é empregada. É a partir dela que a sociedade encontrará sua identidade, pois a educação básica constitui-se no alicerce de toda sociedade.

No Brasil, há previsão expressa na Constituição Federal acerca da necessidade de promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino, bem como da conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Muito embora, na prática, não se veja grandes resultados. A escola deve assumir parte dessa responsabilidade, visando formar e conscientizar o aluno das condutas que aparentemente podem ser inofensivas, mas que em longo prazo podem ser nocivas ao meio ambiente. Além disso, ela deve continuar a educação recebida no seio familiar, já que todos – sociedade, família e Estado – possuem o dever de defendê-lo e preservá-lo.

Fica claro, então, que a escola não é a única responsável pela educação em matéria ambiental, a própria família também tem seu grau de responsabilidade, já que o Estado não consegue fornecer nem uma educação básica eficiente, muito menos, uma educação no intuito de preservação do meio ambiente, o que contribui ainda mais para o desenvolvimento da pobreza e da exclusão social do país.

A educação ambiental atualmente deve assumir um papel de destaque em nossas vidas, pois ela se constitui como demonstrado, em tarefa de todos. Deve começar dentro de casa e se estender a toda sociedade. Há a necessidade premente de que se compreenda que somos apenas um dos milhares seres que povoam a natureza e, dessa forma, faz-se necessário mudar a nossa postura em relação a ela. Para tal desiderato, precisa-se de uma conscientização dos valores da vida e, principalmente, de um atuar em sociedade, exercendo os deveres da cidadania, colaborando e participando de projetos que tenham por fim a preservação ambiental.

Assim, é importante afirmar que a tarefa da educação ambiental como um verdadeiro exercício da cidadania implica necessariamente numa reflexão sobre os nossos hábitos e nossas posturas frente às questões ambientais, se elas estão sendo eficazes na preservação ou se, de uma ou outra forma, se colabora, inconscientemente, para a degradação ambiental. Citemos como exemplos o fato de se desperdiçar água, de não se fazer a coleta seletiva de lixo, de não se economizar energia, de não reflorestar, dentre tantas outras atitudes que poderiam aqui ser citadas.

Os recentes relatórios sobre o aquecimento global e de suas consequências, têm sido notícia frequente em nosso dia-a-dia. Só que parece que isso não é o

bastante para que as pessoas se conscientizem e mudem seus hábitos, pois elas acreditam que as desastrosas previsões não passam de balela de cientistas malucos. Porém, a questão é muito séria e deveras preocupante e deve servir como mote para que cada um se questione sobre o que está ao seu alcance para contribuir e/ou amenizar uma realidade que se mostra irreversível.

Assim, não se pode subestimar o papel de cada um nesse contexto, pois somente com o engajamento de todos os cidadãos na preservação ambiental, é que se educará a nova geração e se demonstrará às forças políticas a vontade e o respeito da sociedade civil. Como se pode notar, a educação é o caminho, o início de tudo, pois sem a ajuda dela não iremos a lugar nenhum. Só por meio dela que conseguiremos traçar um mundo menos desigual, com menos exclusão social e com um ambiente ecologicamente equilibrado.

Portanto, a educação é à base de toda política pública, não só em matéria ambiental, mas em todas as esferas da sociedade. Somente com ideais educativos bem sedimentados é que teremos força de transformação cultural, em relação à ética ecológica e de mudanças sociais.

Ademais, a educação constitui-se num dos pilares do Estado Democrático de Direito e integra o rol dos Direitos Humanos e Fundamentais, constituindo, portanto, um direito público subjetivo de todo cidadão. E, nesse momento, permitimo-nos, um paralelo entre a educação e o meio ambiente, por meio das palavras de Lanfredi (2002, p. 123):

Com efeito, assim em relação à educação (direito de todos) como ao meio ambiente (todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado), destaca o legislador que se trata de um direito comum da população, bem como, em face da magnitude da empreitada, não incumbe só ao Estado, mas também à sociedade o dever de promovê-los e incentivá-los.

Constata-se, portanto, como pincelado anteriormente, a co-responsabilidade desses deveres, o que importa, sem dúvida, na promoção da educação ambiental como processo político e pedagógico, direcionado a democratização e ao exercício efetivo da cidadania, de maneira a implantar um novo paradigma, descortinando novos horizontes a toda sociedade.

Frisem-se as palavras de Costa (2002, p. 446), ao realçar o papel da educação ambiental nessa órbita:

A educação ambiental pode suprimir muitos vazios ideológicos desse tempo de extremismos políticos, desperdícios de recursos ambientais, exageros de produção e consumo. A educação ambiental opera processos que oferecem vantagens práticas, sensíveis, palpáveis e às vezes, imediatas e muito positivas àqueles que prezam os atos humanitários, o pensamento holístico, a solidariedade, a saúde, o equilíbrio ambiental e a paz. Busca-se, assim, um concerto global para a implementação desse enfoque educacional, determinante da transformação política para a criação de um novo mundo, calcado na sustentabilidade, cujos atores serão cidadãos ativos, trabalhando para obtenção de soluções concretas

que visem a dignidade humana e o bem estar ambiental, através da ação solidária comunitária.

Adverte-se que, embora louvável e imprescindível, a educação ambiental deve ser vista como uma finalidade e não como meio de solução para todos os males. É preciso, sim, de educação voltada ao desenvolvimento da consciência preservacionista e ativista do papel de cidadão, mas não pode ficar só nisso, é preciso ir além, promovendo-se políticas públicas efetivadoras desses direitos.

Nesse contexto, é importante destacar que no Brasil há um Programa Nacional de Educação Ambiental, o ProNEA, que traça diretrizes e princípios que orientam todas ações referentes ao meio ambiente. Inicialmente, cumpre repisar que sua criação é resultado do esforço conjunto da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e da Coordenação Geral da Educação Ambiental (COEA/MEC) e ajustada pelo órgão gestor dessa política nacional.

Na verdade, ele é um plano de estratégias que permite o seu constante aprimoramento, através de aprendizados sistematizados democraticamente no intuito do desenvolvimento da cidadania participativa. Desse modo, os educadores ambientais são convidados à participação do processo de discussão desse documento.

O fato é que por meio desse programa, ainda em desenvolvimento, se reconhecem as fragilidades do sistema e se busca a sua superação com base na educação ambiental, voltando todas as políticas públicas à proteção, a melhoria sócio-ambiental, mas, sobretudo, no âmbito educativo. Dividem-se as tarefas, de modo, que cada um dos sistemas sociais, desenvolva suas funções de acordo com as regras de sustentabilidade.

Assim, é inegável que esse programa, representa muito mais do que uma simples iniciativa do legislativo, demonstra, outrossim, o rompimento com uma história de descaso, de degradação. Reproduz uma ação efetiva no plano fático, que almeja essencialmente o enraizamento da cultura de respeito e valorização dos multiculturalismos existentes na sociedade contemporânea, por meio do estímulo de processos de educação ambiental.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temática de grande relevância e presença na esfera dos textos normativos da atualidade em matéria de proteção e promoção do Direito Ambiental diz respeito à consagração da educação ambiental como forma concreta de tal desiderato.

Das premissas apresentadas, resulta evidente que a questão da preservação ambiental perpassa ainda por muitos obstáculos. Daí a convicção de um grandioso desafio, qual seja, conscientizar a população de que a proteção do meio ambiente

também faz parte do exercício de cidadania e que, para tal objetivo, é preciso, primeiramente, uma boa educação em direito ambiental. Ante essa provocação, parece-nos, que a educação passa a ser único instrumento capaz de cooperar no processo de construção da sociedade sustentável, democrática, participativa e socialmente justa.

Neste ínterim, é preciso ter em mente que o exercício consciente de preservação ambiental e a adoção de medidas de tutela ambiental guardam, certamente, uma estreita relação com as atuais e futuras gerações, pois não é com a obrigatoriedade das regras jurídicas que se conseguirá implantar a cultura de preservação. Ao revés, é preciso uma transformação cultural para tanto e, nesse contexto, como demonstrou-se, a educação ambiental é essencial para o repensar da conduta humana. Adverte-se, por fim, que precisamos deixar o exemplo da nossa cultura preservacionista, a fim de que as gerações vindouras possam escolher seus próprios passos democraticamente.

Portanto, o comprometimento dos cidadãos permanece naturalmente como uma condição indispensável para o sucesso da ação preservacionista em prol da defesa daqueles direitos. Dessa forma, como já ressaltado, para que tudo não passe de uma quimera, a postura de todas as pessoas precisa ser mudada para que se garanta, em qualquer circunstância, o respeito à dignidade humana. Assim, restamos apenas aguardar e torcer para que todos tomem uma educação ambiental a preservação ambiental como uma meta inarredável, para que ainda se possa evitar o pior, especialmente na gestão da água em seus múltiplos usos.

Percebe-se assim a necessidade de valorização da educação para os direitos humanos na construção de uma nova ordem na gestão da água no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANA. **Agência Nacional de Águas**. Recursos Hídricos. Disponível em: <<http://www.ana.gov.br/>>. Acesso em 27 mar.2019.

AMORIM, João Alberto Alves. **Direito das águas**: o regime jurídico da água doce no direito internacional e no direito Brasileiro. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

BALLESTEROS, Jesús. **Derechos Humanos**. Madrid: Tecnos, 1992.

BARLOW, Maude; CLARKE, Tony. **Ouro Azul**: como as grandes corporações estão se apoderando da água doce do nosso planeta. São Paulo, M. Books do Brasil Editora Ltda., 2003.

BRZEZINSKI, Maria Lúcia Navarro. Água doce no século XXI: serviço público ou mercadoria internacional? São Paulo: Lawbook, 2009.

CONIC. **Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil**. Disponível em: <<http://www.conic.org.br/portal/noticias>>. Acesso em 22 mar. 2019.

COSTA, José Kalil de Oliveira. Educação Ambiental, um direito social fundamental. In: **10 anos da Eco-92: O direito e o desenvolvimento sustentável**. HERMAN, Benjamin Antônio (Org.). São Paulo: IMESP, 2002.

EBC – **Agência Brasil** – especialistas acreditam em falta de água no DF a partir de 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

GORCZEWSKI, Clóvis. MARTÍN, Nuria Belloso. **Educar para os direitos humanos: considerações, obstáculos, propostas**. São Paulo: Atlas, 2015.

IRIGARAY, Carlos Teodoro Hugueney. **A gestão sustentável dos recursos hídricos no Brasil: um direito humano fundamental?** Tese (Doutorado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em 11 mar.2019.

LANFREDI, Geraldo. **Política Ambiental: A busca da efetividade de seus instrumentos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

RUSCHEINSKI, Aloísio. Os novos movimentos sociais na luta pela água como direito humano universal. In: NEUTZLING, Inácio (Org.) **Água: bem público universal**. São Leopoldo: Editora da Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos, 2004.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo**. São Paulo: Augurium, 2004.

ONU. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – 1972**. Disponível em: <https://www.apambiente.pt/_zdata/Politicas/DesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf>. Acesso em 10 mar. 2019.

SOBRE O ORGANIZADOR

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 61, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 113, 174, 283, 284, 335

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 44, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 71, 97, 102, 106, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 136, 141, 145, 161, 162, 166, 168, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 182, 189, 195, 196, 198, 205, 222, 223, 230, 232, 241, 259, 262, 263, 268, 269, 275, 319, 338, 343, 348, 349, 358

C

Cidadania 28, 29, 38, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 91, 93, 101, 135, 142, 143, 163, 188, 227, 229, 230, 262, 275, 283, 345, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361

Conceitos Vygotskyanos 1, 4

Consumo 94, 99, 100, 101, 103, 104, 295, 299, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 315, 320, 324, 325, 328, 330, 331, 332, 333, 336, 354, 359

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 210, 217, 218, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 239, 240, 261, 265, 266, 275, 276, 280, 293, 295, 325, 328, 334, 335, 336, 342, 344, 345, 346, 347, 348

Cultura Surda 184, 190, 191, 192

D

Direitos Humanos 62, 67, 72, 73, 74, 82, 84, 85, 91, 114, 121, 143, 207, 340, 341, 347, 350, 351, 352, 354, 356, 359, 361, 362

Doutores Surdos 184, 187, 188, 190

E

Educação Brasileira 66, 73, 77, 104, 187, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 363

Educação de surdos 37, 39, 51, 189, 190, 191, 193

Educação do campo 159, 167, 168, 169, 170, 232

Educação e Sociedade 207

Educação Especial 12, 13, 14, 23, 35, 112, 114, 117, 118, 119, 121, 124, 126, 133, 173, 180, 182, 191, 192

Educação infantil 66, 67, 73, 75, 77, 78, 81, 84, 123, 124, 126, 127, 132, 133, 170, 182

Educando 19, 53, 54, 57, 58, 60, 89, 93, 94, 95, 223, 225, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245

Ensino de Matemática 172, 176, 183

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 33, 34, 35, 39, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 69, 70, 71, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87,

88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 144, 147, 150, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 179, 180, 184, 189, 194, 196, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 289, 334, 335, 339, 343, 344, 348, 358

Escrita 4, 7, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 86, 87, 88, 179, 180, 185, 186, 189, 191, 201, 234, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291

F

Família 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 69, 72, 90, 96, 100, 107, 108, 110, 116, 121, 124, 125, 127, 133, 141, 146, 196, 201, 204, 210, 216, 267, 273, 292, 293, 294, 295, 297, 302, 303, 326, 333, 336, 342, 357, 358

G

Gênero 16, 26, 30, 36, 67, 86, 89, 142, 165, 207, 247, 250, 285

H

História da Educação 37, 103, 104, 189, 207, 208, 219, 363

Humanização 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 92, 227, 235, 347

I

Inclusão 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 45, 46, 49, 68, 70, 71, 73, 85, 91, 93, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 172, 173, 176, 177, 181, 182, 183, 200, 202, 227, 229, 306, 317, 327, 356

Inclusão Escolar 1, 13, 14, 106, 116, 125

J

Jogo 8, 9, 58, 91, 95, 101, 103, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 210, 212, 225, 229, 238, 243, 245

L

Libras 18, 39, 40, 46, 49, 51, 53, 120, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 191

Língua de sinais 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 189, 190, 191, 192

Linguagem 1, 4, 5, 6, 7, 11, 22, 24, 27, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 61, 64, 87, 88, 89, 93, 106, 108, 109, 175, 176, 177, 179, 185, 190, 193, 221, 222, 225, 266, 279, 280, 282, 283, 286, 288, 289, 290, 295, 302, 325

Língua Portuguesa 37, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 88, 178, 179, 180, 184, 185, 191, 258, 259, 279, 281, 285, 288, 289

M

Mediação Pedagógica 123

Movimentos Sociais 159, 160, 166, 167, 168, 170, 171, 353, 356, 362

O

Oficinas/Vivências 194, 199

P

Pessoas com albinismo 73, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 85

Poder 9, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 42, 65, 68, 70, 75, 79, 80, 84, 91, 95, 99, 101, 102, 103, 114, 121, 140, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 189, 212, 217, 227, 229, 235, 238, 239, 267, 280, 281, 282, 284, 286, 288, 294, 296, 301, 307, 313, 316, 331, 333, 341, 342, 343, 345, 347, 351, 352, 353, 356, 357

Políticas públicas 13, 14, 27, 29, 31, 32, 33, 43, 67, 73, 74, 75, 77, 81, 83, 84, 85, 104, 135, 139, 160, 169, 172, 220, 229, 231, 232, 258, 296, 331, 335, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 360

Prevenção 30, 31, 32, 34, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 168, 295, 322, 358

Psicologia Escolar/Educacional 194, 195, 196, 197, 205, 206

Psicologia Histórico-Cultural 12, 14, 21, 23

R

Reprodução Cultural 207, 208, 210, 211, 218

S

Serviço Social 62, 67, 68, 70, 71, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 223, 288

Sexualidade 86, 90, 92, 93, 145, 148

Surdez 38, 45, 48, 51, 173, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193

T

Tecnologia 9, 53, 56, 112, 118, 119, 120, 121, 158, 249, 267, 290, 321, 328

Teoria da Reprodução Cultural 207, 208

Teoria Sócio-Histórica 194

V

Violência Intrafamiliar 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35

Violência Sexual Infantil 145, 147, 148, 152, 156, 157

