Antonio de Assis Cruz Nunes
Johanna Camacho Gonzalez
Maria da Gloria Rocha Ferreira
Maria José Albuquerque Santos
Oswaldo Lorenzo Quiles
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

CONHECIMENTOS, SABERES E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

VOLUME 1 | Educação e Inclusão: diálogos pedagógicos.

PPGEEB/UFMA
EDUFMA

CONHECIMENTOS, SABERES E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Volume 1: Educação e Inclusão: diálogos pedagógicos

PPGEEB

EDUFMA

Organizadores:
Antonio de Assis Cruz Nunes
Johanna Camacho Gonzalez
Maria da Gloria Rocha Ferreira
Maria José Albuquerque Santos
Oswaldo Lorenzo Quiles
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

CONHECIMENTOS, SABERES E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Volume 1: Educação e Inclusão: diálogos pedagógicos

Antonio de Assis Cruz Nunes
Celi Corrêa Neres
Clara Pereira Coutinho
Clênia de Jesus Pereira dos Santos
Débora Suzane Gomes Mendes
Edivana Valéria Rosa Siqueira
Eulânia Maria Ramos Bastos
Fábio Josué Souza dos Santos
João Batista Bottentuit Junior
José de Ribamar Mendes Bezerra
Karla Jeane Coqueiro Bezerra
Livia da Conceição Costa Zaqueu
Luís Félix de Barros Vieira Rocha
Márcea Andrade Sales
Marcos Paiva Pereira
Mariana Guelero do Valle
Marize Barros Rocha Aranha
Mayrhon José Abrantes Farias
OdlaCristianne Patriota Albuquerque
Paulo Eduardo Silva Galvão
Raimundo Nonato Assunção Viana
Rosilene Souza de Oliveira
Viviane Moura da Rocha

PPGEEB

EDUFMA

São Luís,
2017

Copyright © 2017 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dra. Nair Portela Silva Coutinho
Reitora

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL
Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos
Profa. Dra. Michele Goulart Massuchin
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire
Profa. Dra. Maria Mary Ferreira
Profa. Dra. Raquel Gomes Noronha
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi
Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz

Revisão
Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Projeto Gráfico
Justhon Monteiro Silva

Impressão
UFMA

Conhecimentos, saberes e experiências na Educação básica, vol. 1: Educação e inclusão: diálogos pedagógicos / Organizadores: Antonio de Assis Cruz Nunes... [et. al]. – São Luís: EDUFMA, 2017.
2 v. 236 p.: il.

Vários autores

ISBN: 978-85-7862-674-7

E-book

1. Educação básica 2. Educação inclusiva I. Nunes, Antonio de Assis Cruz II. Gonzalez, Johanna Camacho III. Ferreira, Maria da Glória Rocha IV. Santos, Maria José Albuquerque V. Quiles, Oswaldo Lourenço VI, Fernandes, Vanja Maria Dominices Coutinho VI. Título

CDD: 370.11
CDU: 37.01

As Autoras e os Autores

Organizadores

Antonio de Assis Cruz Nunes . Doutor em Educação pela Unesp/Marília-SP. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ).Especialista em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão, na qual leciona Metodologia da Pesquisa Educacional e Pesquisa Educacional. É graduado em Pedagogia pela UFMA. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É sócio da Associação de Pesquisadores em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB) do PPGEEB/UFMA. Co-fundador do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Desenvolve estudos na área de relações étnicas e raciais e metodologia de pesquisa educacional. É Consutor Ad hoc da FAPEMA. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA Possui várias publicações em anais de congressos sobre estudos étnico-raciais, especialmente cotas para negros.

Johanna Camacho Gonzalez. Professora do Departamento de Física de Estudos Educacionais (DEP) da Universidade do Chile. É Coordenadora Acadêmica de Educação Matemática. Seus interesses de pesquisa estão na área de Ensino de Ciências Experimentais. Desenvolve projetos relacionados à formação de professores no ensino de Ciências na área de gênero na educação científica.

Maria da Gloria Rocha Ferreira. Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em em Planejamento Educacional - San Diego State University - USA. Graduada em

Geografia Universidade Federal do Maranhão. Professora aposentada pelo Departamento de Geociências (UFMA). Coordenou o Núcleo de Ensino,Pesquisa e Extensão em Geografia - NDPEG (1995-2000). Foi Chefe de Departamento de Geociências. Coordenou o Núcleo de Estudos e pesquisa em Questões Agrárias - NEPA/DEGEO-UFMA. Atualmente é Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). É Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Educação Básica - GRUPEGEB, do PPGEEB/UFMA. Tem experiência na área de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: agricultura moderna, ensino de geografia e meio ambiente.

Maria José Albuquerque Santos. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011). É docente do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Coordena o Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB), do PPGEEB/UFMA. Atua principalmente em Currículo, Didática, Estágio Supervisionado e Educação Infantil.

Oswaldo Lorenzo Quiles. Doutor em Filosofia e Ciências da Educação (Prêmio PhD, UNED). Mestrado em Gestão Cultural (Universidade Complutense de Madrid/Espanha). É credenciado na ANECA (Agência Nacional de Avaliação e Acreditação) a Professor Associado. Atualmente, coordena o programa de doutoramento "Educação musical: uma perspectiva multidisciplinar" na Universidade Autónoma de Tamaulipas e Chihuahua Autónoma no México.

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes. Possui Doutorado (2011) e Mestrado em Educação (2001) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de Marília-SP e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão

(1996). Atualmente é Professora Adjunta I da Universidade Federal do Maranhão. Professora e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. É Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GruPELPAI), do PPGEEB/UFMA. Tem experiência na área de Educação, com docência, direção e coordenação pedagógica na educação básica, além de docência, coordenação de curso e de programa de formação de professores para a educação básica no ensino superior, atuando nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia, nas seguintes áreas: formação de professor, currículo, alfabetização, metodologia do ensino da matemática, de ciências e de língua portuguesa, pesquisa educacional, estágios e educação de jovens e adultos. Pesquisas na área de formação de professores alfabetizadores.

Demais autoras e autores:

Celi Corrêa Neres. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande/MS). Graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande/MS).. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós- Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal. É conselheira do Conselho Estadual de Educação MS. Avaliadora Ad hoc do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Conselheira do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e docente do Mestrado em Educação (Acadêmico e Profissional) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área da educação e psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, currículo, educação e diversidade. É líder do Grupo de Pesquisa “Educação Especial”.

Clara Maria Gil Ferreira Fernandes Pereira Coutinho. Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa Instituto de Educação Universidade do Minho, Portugal. Leciona a disciplina de Metodologias de Investigação

Clênia de Jesus Pereira dos Santos. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação pela Universidade da Madeira Portugal, com área de concentração em Inovação Pedagógica. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. É Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira RJ. É Técnico da Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais, SUPEMDE, com atuação no acompanhamento à Supervisão de Educação Escolar Quilombola e Educação para as Relações Étnicas- Raciais/SUPEQERER. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Pedagógico de Estudos Afrobrasileiro-GIPEAB/UFMA.

Débora Suzane Gomes Mendes. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. É Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica, Empresarial e Hospitalar pela Faculdade Santa Fé e Metodologia do Ensino Superior pela UFMA. Foi bolsista e pesquisadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, pela CAPES. Foi bolsista do Programa Ação Escola da Terra Curso de Aperfeiçoamento Educação no Campo e Quilombola, promovido pela Universidade Federal do Maranhão em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, Ministério da Educação - MEC e Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, atuou como professora pesquisadora formadora nos municípios de Alcântara/MA e Pinheiro/MA. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais Na Educação (Gep-Tde), do PPGEEB/UFMA.

Edivana Valéria Rosa Siqueira. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA em Educação Física e Serviço Social ambos pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. É Especialização em Residência Multiprofissional em Saúde.. É professora e Coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São José de

Ribamar - SEMED SJR. É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD), do PPGEEB/UFMA.

Eulânia Maria Ramos Bastos. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Pós graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER,. Especialização em andamento em Libras com Docência pelo Instituto de Educação Superior Múltipla - IESM. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Atualmente é instrutor de libras - Secretaria do Estado do Maranhão - SEDUC, atuando em sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, foi professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e professora na Faculdade Mauricio de Nassau - FAP-PI. Professor formador no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva atuando principalmente com alunos surdos e com necessidades especiais diversas. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa da Educação Especial na Educação Básica - GEPEEB, do PPGEEB/UFMA.

Fábio Josué Souza dos Santos. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 1998). Realizou mestrado e doutorado em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores / Campus Amargosa, onde tem realizado atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação (licenciaturas) e na pós-graduação. É professor permanente do Mestrado Profissional em Educação do Campo e da Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro. Tem experiência na área de Educação, atuando como docente de disciplinas pedagógicas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Matemática, Física, Química, Letras e Filosofia.. É líder do Grupo de pesquisa OBSERVALE - Observatório da Educação do Campo no Recôncavo Vale do Jiquiriçá-Bahia sediado no CFP/UFRB. É membro do grupo de pesquisa Currículo,

Avaliação e Formação (CAF/UFRB) e do Grupo de Pesquisa (auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB).

João Batista Bottentuit Junior. Doutor em Ciências da Educação com área de especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho/Portugal (2011), Mestre em Educação Multimídia pela Universidade do Porto/Portugal (2007), Tecnólogo em Processamento de Dados pelo Centro Universitário UNA (2002) e Licenciado em Pedagogia pela Faculdade do Maranhão (2016). Especialista em Docência no Ensino Superior pela PUC-MG (2003), Engenharia de Sistemas pela ESAB (2010) e Educação a Distância pelo UNISEB (2015).. É professor Adjunto III da Universidade Federal do Maranhão, atuando no Departamento de Educação II, é também Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (PgCult) e Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Atua na linha de Cultura, Educação e Tecnologia (Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE), do PPGEEB/UFMA. É membro do comitê científico da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). É consultor ad hoc e Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (FAPEMA). Atua na área de Educação, Informática na Educação, Metodologia da Pesquisa, Educação a Distância, Formação de Professores e Tecnologia Educativa. É avaliador de cursos de graduação presenciais e a distância do MEC/INEP.

José de Ribamar Mendes Bezerra. Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2001), Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (1995), Especialização em Irrigação e Drenagem pela Universidade Estadual do Maranhão/Governo da Espanha(1989), Graduação em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (1992), Graduação em Engenharia Civil pela Universidade Estadual do Maranhão (1979). Atualmente é Professor Associado II da Universidade Federal do Maranhão, atuando como Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PgLetras), da UFMA, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da UFMA e Professor do Curso de Graduação em Letras-Licenciatura, da UFMA. Tem experiência na área de Linguística,

com ênfase em Atlas Lingüístico, trabalhando, principalmente, com os seguintes temas: linguística, neurolinguística, língua portuguesa, língua falada e pesquisa. É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD), do PPGEEB/UFMA.

Karla Jeane Coqueiro Bezerra. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Na área da Educação iniciou suas atividades por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do subprojeto de biologia. Desenvolveu sua monografia na área de Educação, com o tema principal Alfabetização Cientifica no ensino superior. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática e membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia (GPCBIO) e do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX).

Livia da Conceição Costa Zaqueu. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da UFMA. Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Candido Mendes, Especialista em Intervenção Precoce pela Universidade de Évora, Cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Administração Escolar. Realizou Doutorado Sanduiche em Intervenção Precoce na Universidade de Évora-Portugal com Bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento ao Pessoal de Ensino Superior-CAPES. Membro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Professora da Rede Estadual de ensino, atuação técnica na Supervisão de Temas Socioeducacionais em Direitos Humanos. Experiência nas áreas da Educação, com ênfase na Educação Especial (Autismo e Deficiência Intelectual), Psicomotricidade, Psicopedagogia, Saúde Mental e Desenvolvimento Humano.

Luís Félix de Barros Vieira Rocha. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Univer-

sidade Federal do Maranhão. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UFMA); Politica de Igualdade Racial no Ambiente Escolar (UFMA). Graduado em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas (UFMA) e Graduando em Comunicação Social - Jornalismo (UFMA). É Professor efetivo pela Secretaria Municipal de Educação de Matões do Norte/MA – SEMED, ministrando a disciplina Arte. Têm experiência como mediador cultural pelo Centro de Cultura Popular Domingo Vieira Filho - Museu Casa da Fésta. Foi repórter, produtor, fotojornalista e cerimonialista da Assessoria de Comunicação da UFMA. ÉMembro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, pesquisador da temática religiosidade de Matriz africana, Relações étnico-racial, Gênero e Sexualidade. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiros (GIPEAB) do PPGEEB/UFMA.

Márcea Andrade Sales. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Geografia pela Universidade Católica do Salvador. Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação, Campus I. Professora Pesquisadora do Mestrado Profissional GESTEC UNEB. Foi Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional GESTEC UNEB (2013-2015). Professora Pesquisadora do Mestrado Profissional MPED UNEB. Representante das Universidades Estaduais no Fórum de Mestrados Profissionais em Educação - FOMPE. Na área de Ensino discute ensino e pesquisa, prática docente, currículo e formação docente em exercício. Ensina na Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação -Campus I/Salvador - DEDC I UNEB. Desenvolveu pesquisa de Doutorado junto ao Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores - FEP/CNPq, em parceria com a equipe de orientação do Programa de Formação em Exercício de Professores na rede municipal de Irecê/BA, realizado pela Universidade Federal da Bahia. Participou da Coordenação Geral do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Plataforma Freire/UNEB (2010-2011), para o Acompanhamento e a Gestão do Currículo do Programa.

Marcos Paiva Pereira.. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB - campus de Jequié) e Especia-

lização em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação pela UESB (Vitória da Conquista). Estudante do Mestrado Profissional em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Trabalha como Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Cravolândia-BA, atuando na Educação do Campo e na Educação para Jovens e Adultos (EJA). Trabalha ainda na coordenação pedagógica do Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, na cidade de Santa Inês-BA e na função de Formador do Programa Escola da Terra (MEC / UFBA / Secretaria de Educação do Estado da Bahia). Possui experiência na área da gestão escolar e na gestão de sistemas de ensino e programas do Ministério da Educação (MEC). Experiência nas discussões voltadas as áreas de Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo.

Mariana Guelero do Valle. Professora do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Maranhão(UFMA). É Doutora em Educação, na área de ensino de Ciências pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). É Mestre em Educação (FE-USP) e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Ciências e Biologia, Linguagem, Interações Discursivas, Argumentação e Alfabetização Científica. É Professora dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Matemática e Ciências (PPCEM) e Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), ambos da Universidade Federal do Maranhão(UFMA). É Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia (GPCBIO), do PPCEM/UFMA.

Marize Barros Rocha Aranha. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2006) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP - SP (2010). É professora adjunto IV da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós Graduação em Letras (Mestrado Acadêmico) e do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional) . Participa do PROCAD/MELP - UFMA/USP. Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD), do PPGEEB/ UFMA. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos

seguintes temas: Análise do Discurso de linha francesa; Texto e Gêneros do Discurso; Polifonia; Retórica Clássica, Nova Retórica, Argumentação; Pragmática; teoria dos atos de fala, as máximas conversacionais; Linguística Cognitiva, teoria dos espaços mentais, esquemas imagéticos, teoria da integração conceptual, metáfora e metonímia e sua funcionalidade; Formação Profissional, Ensino de Língua Inglesa utilizando a abordagem Instrumental (ESP) e Ensino de Língua Portuguesa no Estágio Curricular obrigatório do Curso de Letras.

Mayrhon José Abrantes Farias. Doutorando em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB). Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (PPGEF/UnB).. Licenciado em Educação Física, com núcleo de aprofundamento curricular em Lazer, pela Universidade Federal do Maranhão. É professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Membro do IMAGEM - Grupo de pesquisa sobre corpo e Educação (FEF/UnB). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar e Metodologia do ensino das lutas na escola. Tem interesse de pesquisa nas seguintes áreas: Didática da Educação Física; Sociologia do cotidiano; Sociologia da infância; Mídias e Educação (Física).

Odla Cristianne Patriota Albuquerque. É Mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão, concentrado suas pesquisas em Educação e Tecnologia. Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Maranhão (1999) e graduação em Letras - Habilitação Inglês - pela Universidade Federal do Maranhão (2006). Atualmente é professora da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB). Possui experiência na área de Administração, com ênfase em Marketing e Comunicação; e em Letras, com ênfase em Língua Inglesa Communicative Approach, Business English e Inglês Instrumental). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE), do PPGEEB/UFMA.

Paulo Eduardo Silva Galvão. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande/MS). Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela UFC - Universidade Federal do Ceará (2011). Discente do Programa de Mestrado Profissional

em Educação oferecido pela UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Atualmente atua como professor da Sala de Recursos Multifuncional da Escola Municipal Dr. Eduardo Olímpio Machado - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. Tem experiência na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação do Campo.

Raimundo Nonato Assunção Viana. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão. Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. Docente do mestrado profissional em Artes- PROFARTE,e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, educação, dança tradicional,, educação física e estética.

Rosilene Souza de Oliveira. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Especialização em Ensino Superior, Contemporaneidade e Novas Tecnologias, pela Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF. É Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Campus IV, Jacobina-BA, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foi professora da Educação Básica no Município de Campo Formoso-BA no período entre 1998 a 2013. É Técnica em Assuntos Educacionais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO-PE), Campus Petrolina Zona Rural, atuando na assessoria pedagógica dos cursos técnicos e superiores. Coordenou o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agropecuária. Realiza pesquisas na área de formação docente em exercício, educação profissional e tecnológica, práticas de ensino e docência na educação profissional e tecnológica.

Viviane Moura da Rocha. Pós-Doutorado em Filosofia / UFRGS. Doutorado e Mestrado em Artes Visuais: História, Teoria e Crítica da Arte /

UFRGS; Especialização em Museologia: Patrimônio Cultural / UFRGS; Bacharelado em Filosofia / PUCRS. Estágio PDEE/CAPES realizado no Centro de Estudos de Antropologia Social CEAS / ISCTE, Lisboa / Portugal. Professora Adjunto no curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Mestrado Profissional em Artes / PROF-ARTES / UFMA. Tem experiência como Arte-Educadora, Pesquisadora, Curadora. Pesquisadora nas áreas de Estética, Filosofia da Arte, História da Arte, Teoria e Crítica da Arte.

Sumário

O LUGAR DO CURRÍCULO NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10639/2003
Antonio de Assis Cruz Nunes; Clênia de Jesus Pereira dos Santos; Luís Félix de Barros Vieira Rocha 23

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: Compreender Para Avançar
Livia da Conceição Costa Zaqueu..... 37

LIBRAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Reflexões acerca da educação bilíngue para surdos:
José de Ribamar Mendes Bezerra; Lívia da Conceição Costa Zaqueu; Eulânia Maria Ramos Bastos 49

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: Currículo e práticas pedagógicas com textos
Marize Barros Rocha Aranha; Edivana Valéria Rosa Siqueira 69

NOÇÕES DE CULTURA ESCOLAR E ENCULTURAÇÃO CIENTÍFICA: Um olhar para a escola enquanto espaço de múltiplos conhecimentos e saberes
Karla Jeane Coqueiro Bezerra; Mariana Guelero do Valle 87

WHATSAPP E SUAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO: Uma revisão sistemática da literatura
João Batista Bottentuit Junior; Clara Pereira Coutinho; Odla Cristianne Patriota Albuque 105

A METODOLOGIA WEBQUEST: novas estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem na escola atual
Débora Suzane Gomes Mendes; João Batista Bottentuit Junior.. 121

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, INCLUSÃO E SOCIALIZAÇÃO: A performance do Boneco como Avatar e metodologia possível
Viviane Moura da Rocha 143

O CADERNO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ANÁLISE: Revelações sobre a escolarização e a inclusão escolar
Paulo Eduardo Silva Galvão; Celi Corrêa Neres 157

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Uma nova categoria de "professor leigo"?
Márcea Andrade Sales; Rosilene Souza de Oliveira..... 173

ENTRE O TATAME E O CHÃO DA ESCOLA: Diálogos e aproximações entre Judô e Educação Integral
Raimundo Nonato Assunção Viana; Mayrhon José Abrantes Farias.. 191

FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA 'ESCOLA DO CAMPO': Reflexões a partir de um caso
Fábio Josué Souza dos Santos; Marcos Paiva Pereira 213

Prefácio

Foi com muito prazer que recebi o convite do Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, para falar sobre o livro Educação e Inclusão: diálogos pedagógicos. Desta forma, me alegra expressar o meu entendimento acerca desta importante produção intelectual que versa sobre os temas da Educação e Inclusão.

Prefaciar um livro com temáticas educacionais a ser lido por professoras e professores é um desafio e uma possibilidade. Por que um desafio? Como professor, estou constantemente revendo formas de discursar sobre os temas da educação e formação docente. Estar nas licenciaturas realizando movimentos teóricos e metodológicos para dizer o que se constitui "um/a bom/boa professor/a", "um/a docente de qualidade" ou "um/a professor/a ético/a" requer olhar para si e para o outro a todo o momento. Requer experimentar novas formas de falar, dizer, se expressar e tornar os discursos educacionais complexos cada vez mais inteligíveis e acessíveis. É um desafio! Por que uma possibilidade? Tenho lidado com os temas educacionais utilizando minha "caixa de ferramentas educacionais" – ao modo foucaultiano de pensar e dizer – praticando e incitando professoras e professores em formação a compreenderem e exercitarem modos de pensar educacionais considerados não convencionais – alguns dizem: modos pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais, desconstrucionistas, queers, etc. Exercito, nas salas de aula das licenciaturas que frequento ou dos programas de pós-graduação que ministro disciplinas, a metodologia da suspeita: falar dos objetos educacionais pela via da contradição, da relativização, da desnaturalização, do vir a ser.

Neste prefácio vejo a possibilidade de apresentar uma obra que discursa sobre inclusão e educação a partir de olhares problematizadores, contextuais, interdisciplinares e, principalmente,

relativizadores. Olhares que enxergam a educação inclusiva pelas lentes da cultura e do multiculturalismo. São doze olhares que percebem a educação como construção cultural. São doze visões que discursam sobre modos de agir sistematizados para que os sujeitos sociais possam estar no mundo tendo como lugar impulsionador dessa construção o ambiente escolar e professores e professoras como sujeitos de uma educação empoderante.

A obra centraliza o discurso da inclusão escolar e nos faz pensar sobre exclusão escolar. Falar de inclusão é remeter-se ao discurso da exclusão. Inclusão e exclusão são dois conceitos que precisamos pensar. Quem usa métodos educacionais para inclui sujeitos pode excluir? Quem exclui sujeitos pode está incluindo-o em algum lugar via processos educacionais? Eis duas questões que o livro Educação e Inclusão: diálogos pedagógicostenciona, nos desestabiliza e convoca professores e professoras a pensarem com mais acurácia acerca de nossas práticas pedagógicas cotidianas.

O que considero produtivo e desafiador nesta obra é o empenho de escrita que cada autor e autora apresentam para visibilizar o poder que o sujeito docente crítico tem para superar as dificuldades e adversidades advindas de processos de exclusão social. São apresentadas experiências teóricas e empíricas que podem ser utilizadas em diferentes contextos educacionais.

Os pensamentos sobre as deficiências corporais, a ideia de surdez como materialidade biológica, as dificuldades de aprendizagens, as aprendizagens classificadas como avançadas ou superdotadas precisam ser pensadas de outra forma. Precisamos adicionar o elemento cultura para ampliar o olhar e assim exercitar uma educação inclusiva cidadã para além da clínica, da terapêutica e de métodos corretivos higienizantes. Consigo enxergar esse movimento desconstrucionista nos textos que tratam dessas temáticas. Vale a pena se apropriar de Educação e Inclusão: diálogos pedagógicos.

Educação e tecnologias como possibilidade produtiva de aprendizagem;metodologias e educação de jovens e adultos; a temática da etnia, racismo e ensino da cultura afro-brasileira; a educação do campo e suas representações na sociedade; o ensino de Ciências numa perspectiva cultural e crítica; a ideia de

educação integral conectada aos esportes; a educação profissional e tecnológica; educação e comunicação e o ensino por libras sãooutras temáticas apresentadas, discutidas e problematizadas com rigor teórico e metodológico nesta obra. Temáticas que devem fazer parte da formação universitária e continuada de professores e professoras que irão exercer a docência na educação básica. Vale a pena conhecer as discussões realizadas pelos autores e autoras!

Considero o livro Educação e Inclusão: diálogos pedagógicos uma ferramenta para construir outras ferramentas. Ferramentas educacionais que incitem a construção de conhecimentos justos, políticos, éticos e cidadãos. Conhecimentos que incitem a inclusão para a diversidade cultural, diversidade científica, diversidade tecnológica, diversidade étnica, diversidade de gênero, diversidade sexual e por que não dizer: para a diversidade educacional! Diversidades que canalizem para a prática de uma educação para a alteridade. Boa leitura!

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva
Departamento de Química e Biologia – DQB.
Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN.
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

O LUGAR DO CURRÍCULO NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10639/2003

Antonio de Assis Cruz Nunes[1]
Clênia de Jesus Pereira dos Santos[2]
Luis Félix de Barros Vieira Rocha[3]

INTRODUÇÃO

Na educação, sobretudo nas escolas, o debate sobre a promoção da igualdade das relações étnico-raciais ganhou intensidade a partir de janeiro de 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 como Política Pública de Educação. A referida Lei surge em resposta às reivindicações dos Movimentos Negros Organizados, que há muito tempo têm se empenhado em prol de ações concretas contra o racismo, o preconceito e as discriminações raciais na sociedade de forma geral e na educação de modo específico. (SOUZA & CROSO, 2007).

A Lei em tela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/1996 nos artigos 26 e 79, que passou a vigorar acrescida dos artigos: 26A e 79B. O Artigo 26A torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola e o 79B Inclui no calendário escolar, o Dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, data em que o Movimento Negro celebra Aniversário de Morte de Zumbi dos Palmares. (BRASIL, 2003).

Para Souza e Croso (2007, p. 18) “Com a Lei nº 10.639/2003, a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília). Coordenador e Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. (PPGEEB/UFMA). E-MAIL: antonio.assis@ufma.br
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. (PPGEEB/UFMA).
[3] Graduado em Educação Artística, Especialista em Politica de Igualdade Racial no Ambiente Escolar e em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. (PPGEEB/UFMA). E-mail: felix_rocha_luis@yahoo.com.br cleniasantos@hotmail.com

é dela a responsabilidade de acolher, conhecer, e valorizar outros vínculos históricos e culturais (...)". Para o referido autor, a escola é um espaço privilegiado para essas discussões, porém o que se "assiste hoje, é uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente". (ALARCÃO, 2001, p. 15).

No Brasil, o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial são elementos estruturantes da sociedade e ainda balizam as relações raciais e institucionais, hierarquizando as diferenças e inferiorizando um grupo – o negro – em detrimento de outro – o branco. (SOUZA; CROSO, 2007).

A Resolução nº 1 de 17 de Junho de 2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este Documento regulamenta a Lei nº. 10.639/03. O Artigo 2º, parágrafo 2º da referida Resolução faz referência a valorização da identidade, história e cultura, na perspectiva do reconhecimento e valorização das raízes africanas na nação brasileira. (BRASIL, 2004).

Silva (2008), à luz do citado Artigo, destaca que a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo, é de fundamental importância para os/as professoras/es e estudantes desconstruírem a história de inferiorização que perpassa no âmbito escolar por meio de reconhecimento da história e memória dos povos africanos, contribuindo para a autoestima e a identidade dos estudantes negras/os e valorização de suas raízes.

Gomes (2002) destaca que nenhuma identidade é construída no isolamento, pelo contrário, é construída durante a vida toda por meio do diálogo parcialmente interior e parcialmente exterior com os outros, ou seja, nas relações entre as pessoas, e é por esse processo que também passa a construção da identidade negra.

A construção da identidade, perpassa pela inclusão da memória ancestral dos descendentes de africanos no currículo por meio da implementação da Lei nº 10.639/2003, considerando que este espaço é privilegiado, pois pensamos trata-se de um currículo vivo que trás em seu bojo diferes pessoas, diferes saberes que ajudam a tecer os conhecimentos no cotidiano das aulas.

Os questionamentos que nortearam essa pesquisa, possibilitou encontrar respostas aos nossos objetivos, sobre a aplicabilidade da Lei nº

10.639/2003, tais como: De que forma a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/2003 se consubstancia na currículo da SEDUC? Como a Lei nº10.639/2003 se apresenta nos documentos legais da secretaria? Como as Coordenações internas da Secretaria desenvolvem a inclusão da Lei com vistas ao cumprimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

As questões, acima descritas, impulsionaram aos objetivos que seguem:

Geral: Investigar como a Secretaria de Estado da Educação vem atendendo a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/2003 na perspectiva da inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo.

Específicos:

- Verificar de que forma a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/2003 se consubstancia no currículo da SEDUC.
- Averiguar como a Lei nº10. 639/2003 se apresenta nos documentos legais da secretaria.
- Pesquisar como as Coordenações internas da Secretaria desenvolvem a inclusão da Lei com vistas ao cumprimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais.

O PERCURSO DA LEI Nº 10.639/2003

Segundo Dias (2005), a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas seria um vetor preponderante no enfrentamento ao racismo. Historicamente, a implantação da Lei nº. 10.639/2003 foi movida pelas lutas dos Movimentos Negros, mas alguns movimentos foram impulsionadores, como: o Centenário da Abolição em 1988, e os 300 anos de Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. A manifestação daquele ano levou cerca de 10 mil negras e negros à Brasília com um documento reivindicatório entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Conforme o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, outro impacto de caráter internacional, foi a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo,

Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de intolerância, no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, com o intuito de rever a luta heroica do povo africano por igualdade, justiça, respeito e inclusão. (BRASIL, 2013).

Do exposto, nos primeiros anos de governo, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003 sanciona a Lei nº 10.639. Lei que modifica a LDB nos artigos 26 e 79. O texto da Lei foi incisivo e claro quanto às mudanças tornando Obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar. O texto da LDB era difuso e abrangia outras etnias. Todavia, houve uma mudança significativa, na perspectiva que o conteúdo explicita os grupos humanos negros. Dessa forma, os parágrafos explicitam de forma inequívoca questões relacionadas as/os negras/os. (DIAS, 2005).

A Lei nº. 10.639/2003 não se limita apenas aos dois artigos mencionados. No ano de 2004, para a implementação da referida Lei, foi sancionada a Resolução nº 1 de 17 de junho 2004, que, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a qual estabelece no Artigo 2º e § 2º que

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 2).

A Resolução mencionada apresenta o objetivo da Lei, define as competências dos órgãos governamentais e orienta as instituições de ensino para implementação da Lei nº 10.639/03. (BRASIL, 2004).

Outro documento que atende aos propósitos expressos na Lei nº 10.639/03 é o Parecer nº 003/2004. No que concerne aos estabelecimentos de ensino para implementação da Lei, o Parecer estabelece que,

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar

com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 2).

Segundo o Parecer nº 003/2004, a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. Aponta que o racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (BRASIL, 2004).

Outro documento importante, é o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que colabora para a implementação da Lei e para que os sistemas de ensino cumpram as determinações legais, com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial no âmbito da escola. (BRASIL, 2013).

A Meta III do plano apresenta as Atribuições dos Sistemas de Ensino. Para o Sistema Municipal, âmbito em que se realizou a pesquisa, apontamos por uma que coaduna com a pesquisa. "Apoiar as escolas para implementação das Leis nº. 10.639/2003 e nº 11.645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil". (BRASIL, 2013, p. 32).

Conforme o documento supracitado, as Coordenações Pedagógicas no âmbito das instituições, são as que maior interface possui com o corpo docente por meio do Planejamento. No que concerne às atribuições da Coordenação Pedagógica, prever a inclusão dos conteúdos no planejamento, exige a promoção de formação dos docentes, estimula a interdisciplinaridade da temática em âmbito geral e alusivo ao Dia 20 de novembro e orienta para as denúncias de casos de racismo às autoridades competentes (BRASIL, 2013).

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/2003 NO CURRÍCULO

Falar sobre currículo na perspectiva de inclusão da Lei nº. 10.639/2003, importa pensar na escola progressista, crítica e inclusiva, que

rompe com o modelo conservador, considerando que esse modelo de escola, integra no seu currículo prática, excludente, seletiva e homogeneizadora. A escola desumanizadora, introduz a reificação, que não opinião de Santomé (1995), significa fazer o homem pensar-se situado em um mundo desumanizado, como algo estranho que não pode exercer nenhum tipo de controle.

Em se tratando da história de escravização do negro no Brasil, imagina-se um cenário em que a travessia diásporica era feita por meio desumano, descaracterizando a condição humana, despojados em moradias precárias, arrancados da identidade familiar, em algumas situações seus nomes eram substituídos e eram separados de suas famílias para que pudessem esquecer e distanciar-se de si enquanto pessoa. (MUNANGA, 2000).

Para Hipólito (2014), a padronização de conteúdos, só é necessário para uma homogeneização cultural, o que significa fazer escolhas de inclusão e exclusão, afirmar identidades e excluir outras, dar voz a alguns e calar muitos. Agir dessa forma significa submeter às diversidades a uma identidade monocultural. Para o autor, o currículo monocultural precisa de uma proposta pedagógica que o desmonte, caso contrário, em vez de promover justiça social com inclusão, pode provocar injustiça curricular.

No que concerne a implementação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola, temos vivenciado essa realidade tanto no âmbito das secretarias de educação quanto nas escolas. Temos também observado a potencialização do racismos tanto nas redes sociais quanto na própria escola. O currículo é um lugar privilegiado de (des)construção de identidades, ou de processos de subjetivação, embora historicamente possa ser descrito como um dispositivo social e ideológico de reprodução. (PACHECO, 2005).

Atualmente, esse modelo está instalado paradoxalmente às alterações da organização do trabalho, resultantes, em grande parte, dos avanços tecnológicos, que solicitam da escola um trabalhador mais qualificado para as novas funções no processo de produção e serviços. É evidente que, dentro desse panorama, o currículo se organiza para formar esse perfil.

Iniciar esta discussão, carece retomar alguns questionamento: Como o currículo, afinal, tem sido concebido? Para responder a este questionamento, convém situá-lo nas tendências que têm representado as mudanças na educação, frente às mudanças da sociedade.

As teorias tradicionais privilegiam no currículo: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, efici-

ência e objetivos, onde fica visível a preocupação com questões de organização, enquanto que nas teorias criticas o currículo privilegia: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classes sociais, capitalismo, relações sociais, libertação e currículo oculto. (MOITA, 2001).

Isso implica pensar que a educação sempre esteve a serviço da sociedade e que o currículo é um representante paradigmático de cada cenário, que se adequa conforme a época e as circunstâncias.

Silva (1996, p.163) Apud Bampi (1999, p. 08), diz que "a teoria do currículo não deixa de estar envolvida na fabricação de sujeitos particulares e na busca da melhor forma de produzi-los".

Neste sentido, importa com este artigo, fazer uma análise da inclusão social abordada nos documentos legais, sobretudo no que se refere a Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, uma vez que o currículo que constrói a identidade de um povo traz no seu bojo intenções ocultas que atendem aos interesses de uma classe, em detrimento de outra.

Precisa-se aqui encaminhar respostas para a indagação do problema deste artigo, como por exemplo: onde está o currículo que contribui para a construção de uma educação que inclua a memória ancestral dos povos africanos? Leite (1997) diz que não se pode ignorar o que é privilegiado na escola e a forma como esse saber é dispensado.

Partindo do pressuposto de que "o currículo não é elemento inocente e nem neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social", Leite (2001, p 12) afirma que a escola coloca em situação de desvantagem as crianças oriundas de determinados grupos sociais, neste caso, nos referimos a etnia negra. Pontua ainda que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal, reflete a distribuição do poder e os princípios de controle social.

Na opinião de Leite, as consequências ou resultados que o desenvolvimento de um determinado currículo provoca, [quer as ideologias e valores que o orientam, quer as características e os contextos onde ocorre a formação], têm de passar pela análise do que se ensina e pelas realidades de quem se deseja ensinar. Nessa perspectiva, pretende-se dar um novo significado à palavra ensinar ou seja, defini-la como construção coletiva do saber.

É mister conclamar um professor que substitua a mentalidade fragmentada do conhecimento por uma mentalidade interdisciplinar. Subjaz

uma escola onde os diferentes tenham direito de serem diferentes, principalmente por se compreender que a tentativa de homogeneizar a cultura remete a um caráter injusto e empobrecedor a que esta perspectiva transporta. É o que Leite diz no seu artigo "Uma análise da dimensão multicultural no Currículo. O reconhecimento pela escola de diferentes manifestações e comportamentos culturais tem repercussões em nível das autoestimas dos elementos dos grupos minoritários, gerando confiança e predisposição para a aquisição de outros saberes. (PACHECO, 2005).

Dessa forma, enquanto formadores de opiniões e profissionais da educação, precisa-se acreditar nessa premissa a fim de que se possa vencer o fatalismo do insucesso escolar e contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Algumas interrogações se fazem necessário neste trabalho: como a secretaria/escola organiza os seus referenciais curriculares? A que público atende? Como tem garantido a inclusão da História e cultura Afrobrasileira e Africana no Currículo, tanto nos dispositivos da secretaria quanto da escola? Ao longo deste trabalho, serão pontuados alguns indicadores que encaminham possíveis respostas para tais indagações.

Nunca se discutiu tanto a possibilidade de uma escola que construa o cidadão, quanto nas últimas décadas. E quando se fala em cidadania, lida-se com o termo cidadania em construção, mas não se deve permitir que esta cidadania fique limitada à construção de um sujeito idêntico preconizado pelo sistema.

É necessário que dentro desse campo sejam construídos cidadãos conscientes do seu papel, com todos os seus direitos assegurados no que se refere aos princípios de liberdade, igualdade, fraternidade e alteridade, onde estes princípios estejam disponibilizados de forma interdisciplinar com a vida, que é uma das gerações dos direitos humanos.

Segundo Doll (1997) deve-se usar o conceito transformação como central no currículo, transformando assim os materiais, processos, ideias e participantes do currículo. Isso significa que as/os professoras/es e estudantes precisam ser livres, encorajados, obrigados a desenvolver seu próprio currículo numa interação conjunta uns com os outros.A discussão que se pretende desenvolver aqui é do que deve se ocupar o currículo para efetivar a escola possível.

Para isto, precisa-se enriquecer o diálogo com respeito às diferenças.

A ESCOLA, O PRECONCEITO EXPLÍCITO E VELADO DA/O ESTUDANTE NEGRA/O

A escola, na maioria das vezes, é vista como um espaço democrático em que todos podem aprender e se desenvolver igualmente, além de ser responsável por preparar os indivíduos a exercer cidadania.

Segundo Freire (2001), a escola é um lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais que têm contribuído tanto para manutenção quanto para a transformação social.

Para Alarcão (2001), a escola é uma organização pensante, flexível, aberta à comunidade em que se insere levando-se em consideração, no processo de ensino-aprendizagem da/o estudante, sua cultura e sua história acumulada.

Contudo, embora as práticas racistas não se iniciem na escola, na opinião de Cavalleiro (2001), encontram nela uma forte aliada para seu reforço nessas relações. Desse modo, estudos revelam que a baixa autoestima, os estereótipos estão diretamente ligados ao rendimento escolar, pois, os sujeitos que sofrem algum tipo de racismo ou discriminação no espaço da escola têm baixo rendimento escolar.

Do exposto, "A existência de preconceito e discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores" (CAVALLEIRO, 1999, p. 98).

Para Silva (2008), tanto o preconceito explícito quanto o velado existente na escola, deixam marcas irreparáveis em estudantes negras/os; visto que, nos espaços da escola e na própria sala de aula, muitos aspectos presentes excluem e discriminam os/as estudantes negras/os – como a ausência de cartazes, fotos, livros com histórias e imagens depreciativas que retratam a existência das/os negras/os nos mais variados ambientes da vida social, exercendo as inúmeras profissões que existem e frequentando todos os âmbitos da sociedade – pois, pesquisas revelam que a ausência dessas representações das/os negras/os em diversas situações do cotidiano, leva as/os estudantes negras/os a sentirem vergonha e negarem sua raça/etnia. Desse modo,

No espaço escolar, há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições –formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outros-, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimen-

to a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável [...]. (CAVALLEIRO, 1999, p. 98).

É preciso sim, cumprir o que pressupõe o marco legal ensinando a História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da escola com vistas à importância do estudante se auto identificar com a cultura e história ancestral dos povos africanos e notadamente para construção da identidade negra.

A baixa autoestima se manifesta quando, querendo ser diferente e assumir um ideal de branqueamento, as crianças rejeitam sua origem e cor da pele, seu corpo, seus cabelos, sua vida, bem como almejam adquirir características de pessoas brancas, por essas representarem força, poder, coragem e ascensão social. Assim, tentam se aproximar do protótipo de beleza própria das pessoas brancas, destacado, constantemente, pela mídia, criando um ideal que está longe do real e que contribui para que a criança negra negue a sua identidade racial. (GOMES, 2002).

Goffman (1995) corrobora com esse entendimento, inferindo que o conjunto de tudo o que uma pessoa usa para atuar socialmente, é denominado de "fachada". Para o autor, dentro de uma mesma fachada, há dois ambientes distintos a região da frente, de contato com o público ou o externo e a região do fundo ou bastidores. Na maioria das vezes a região do fundo é separada da região da frente por divisões, passagens protegidas, em que o acesso de pessoas estranhas é negado. É comum contratar pessoas com aspectos físicos valorizados socialmente para trabalhar em contato com o público e designar pessoas com atributos que a sociedade não valoriza para atuar no fundo. Assim, as pessoas negras são empregadas com mais frequência para ocupar a região dos fundos e notadamente são invisibilizadas.

Em se tratando do espaço da escola, geralmente quando a criança possui um conceito positivo sobre si mesmo, consequentemente, irá desenvolver uma autoestima positiva, isto é, percebe-se capaz e valorizada por si e pelos outros, sentir-se-á importante e feliz, gostará de si mesma e do que é, sem precisar assemelhar-se aos outros diferentes de si para ser valorizada. A escola, a família e a sociedade têm um papel fundamental no desenvolvimento do autoconceito, seja na preparação da criança para o en-

frentamento das situações de discriminação, no incentivo à autovalorização e na transmissão dos valores culturais do seu grupo. (CAMPBELL-WHATLEY & CONNER, 2000; KLEIN, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tratou da análise das relações que estão sendo estabelecidas como a questão etnicorracial, considerando desde o percurso histórico de implantação da Lei nº 10.639/2003, ao cumprimento da SEDUC no que está estabelecido nos documentos legais que disciplinam e orientam a obrigatoriedade de inserção dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Entendemos que para este fim, é necessário o cumprimento das responsabilidades dos poderes estaduais e municipais conforme sinaliza a Lei sendo incluída na Secretaria de Estado da Educação em âmbito interno, considerando as atribuições estabelecidas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Abordamos sobre o papel da escola, enquanto lugar privilegiado e oficial de desenvolvimento do currículo na perspectiva da inclusão da memória ancestral dos descendentes de africanos, tanto no que se refere aos conteúdos que subsidiam os alunos/as a construírem um mundo subjetivo, e a incorporarem papeis sociais básicos, adquirindo as características fundamentais de sua personalidade e identidade.

Constatou-se que as ações desenvolvidas pela SEDUC por meio da Supervisão de Educação Escolar Quilombola e de Educação para as Relações Étnicoracial, não estão articuladas com a supervisão de currículo, fato que tem fragilizado sobremaneira a implementação da Lei, considerando que a sala de aula é o lugar por excelência para o desenvolvimento do currículo e que pese nessa inclusão, a história e a memória africana.

Entendemos que a sala de aula é o palco para o exercício da implementação e que a supervisão não pode funcionar isolada do currículo. É importante destacar que esta desarticulação, é fruto da fragmentação do trabalho no âmbito da secretaria que ainda não desenvolveu um olhar para o currículo na perspectiva da diversidade. A exemplo disto, temos a elaboração das Diretrizes Curriculares em 2014, que não contemplaram as

diretrizes escolar quilombola, nem as diretrizes para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. A SEDUC já caminha para a quarta edição do documento e ainda não foi incluído no seu texto as diretrizes que dizem respeito a discussão supracitada.

Sendo assim, para implementar de fato a Lei nº. 10.639/2003, nas escolas e nas salas de aula, inclui inicialmente reconhecer no âmbito da politica macro, nos referimos às secretarias, para que de fato encaminhem junto as escolas a inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, que reconheça a importância e o quanto esses conteúdos são fundamentais para que as/os estudantes negras/os se reconheçam na cultura e na história, sentido para auto identificar e reconhecer-se como negras/os que são

Diante disso, nota-se que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana precisa, obrigatoriamente, ser trabalhado nas instituições brasileiras de ensino, para que a história, a cultura e a memória africana possam ser reconhecidas e respeitadas e para que os/as estudantes negras/os e possam auto definir-se negras/os de fato.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 03 de 10 de março de 2004. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004b.

CAMPBELL-WHATLEY, Gloria D.; COMER, James P. Teacher education and special education. v.23, n.1, 2000.

CASTELLS, Manuel. O poder das Identidades. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, J. C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, J.M. (orgs.). Os negros e a escola brasileira. Florianópolis: NEN, n.6, 1999, p. 49-80. (Série Pensamento Negro na Educação).

_____. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

DOLL JR, William. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1997

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas pesquisas sobre o saber docente. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. O Movimento Negro e a Educação Escolar: estratégias de luta contra o racismo. Relatório de Pesquisa do II Concurso Negro e Educação. Rio de Janeiro, RJ. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Ação Educativa e Fundação Ford, 2002.

GOFFMAN, Erving. Estigma-Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

_____A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes,1995

HIPÓLITO, Álvaro Moreira. Teoria e Pesquisa do currículo. Dez./dez.2014.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente profissional: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIN, Helen Altman. Childhood education.v.76, n. 4, 2000.

LAPASSADE, Georges. As Microssociologias. Tradução de LucieDidio. Brasília: Líber Livro, 2005.

LEITE, Carlinda. As palavras mais do que os actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo português. Tese (Doutoramento) Porto: FPCE da UP (no prelo) 1997.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. Identidade étnica em reconstrução: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOITA, Filomena. Currículo, Conhecimento, Cultura: Estabelecendo.

diferenças, produzindo identidades. Universidade Federal da Paraíba. 2003.

MOREIRA, A. F. et al. (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

MUNANGA, Kabengele.100 Anos de bibliografia sobre o negro no Brasil. Volume I e II. São Paulo: Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo / Fapesp / Cnpq, 2000.

_____. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. Revista USP, v. 68, p. 45-57, 2006.

PARÉ, Marilene. Auto imagem e autoestima na criança negra: um olhar sobre seu desempenho escolar. Porto Alegre, 2000. (Diçssertação de Mestrado).

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando racismo na escola. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. Educação em Revista, n.45, p.197-221, 2007.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. O curriculum oculto. Portugal, Porto Editora, 1995.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: Compreender Para Avançar

Livia da Conceição Costa Zaqueu[1]

Ao longo dos anos têm-se discutido sobre a inclusão de pessoas com deficiência nos mais diversos setores da sociedade, entretanto, a ênfase desse assunto fica mais evidente no âmbito escolar. De modo geral, constata-se que o cenário atual da educação nacional requer compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes independente das suas condições, por isso, torna-se urgente a repensarmos na inclusão dos estudantes com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino e que estes possam ser atendidos considerando suas especificidades e necessidades.

Cabe aqui destacar que a Constituição Federal de 1988 propõe a entrada dos estudantes com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, prevendo a oferta de atendimentos especializados a essa população (BRASIL, 1988). Além do citado Documento destacam-se, ainda como políticas nacionais: o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2001, a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre outros.

Apesar da garantia legal, observa-se na prática à existência de desafios para efetivar a educação em uma perspectiva inclusiva como direito de todos os estudantes. Por isso, vale considerar que não se pode atrelar a esse direito algo relacionado apenas ao cumprimento da obrigação de matricular e manter estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Especificamente, neste aspecto, isso poderia até mesmo reforçar a exclusão dos referidos alunos, neste sentido, urge considerar medidas

[1] Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica- Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: liviazaqueu@ig.com.br

efetivas de gestão pública que venha garantir a participação dos referidos estudantes nas atividades curriculares da escola.

Ao discorrer sobre a inclusão de estudante na classe comum do ensino regular Mazzotta (2008), compreende que ao atrelar essa a uma imposição de matrícula e permanência de todos os alunos em estruturas escolares supostamente idênticas forjando a garantia da igualdade das condições para a escolarização, desconsidera necessidades especiais de recursos, suportes e serviços especializados para significativos segmentos da população escolar. Mazzotta (2008) reitera que apolítica educacional há de ser aquela que implanta e implementa condições reais de acesso, permanência e sucesso na escola praticando a inclusão com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares.

Ao reconhecer questões específicas que venham propiciar a inclusão educacional repensando os serviços e apoios a serem disponibilizados ao estudante com deficiência é essencial repensarmos nos professores das classes comuns que enfrentam dificuldades ao se depararem em sala de aula com esses estudantes, evidenciando a necessidade de confrontar práticas pedagógicas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. Neste sentido, alguns autores apontam a dificuldades de se implementar a educação inclusiva caso os professores não tenham adquirido em sua formação inicial, competências educacionais que os permitam ensinar estudantes com deficiências. (MARCHESI, 2004; MAZZOTTA, 2008).

Na prática, nota-se que a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental é bastante heterogênea. Frente a esses desafios e com o intuito de possibilitar a participação efetiva de estudantes com deficiência nas tarefas e atividades da escola é necessário priorizar a formação de professores compreendendo a educação especial em uma perspectiva inclusiva com a finalidade de oportunizar intervenções educacionais que atendam as reais necessidades desses estudantes nas escolas públicas e privadas brasileiras. (BRASIL, 2008).

Assim, uma alternativa para atingir aos fins da educação em uma perspectiva inclusiva, é perceber a escola com um espaço amplo de mediação que possibilita aquisições de conhecimentos para todos os estudantes. Isso certamente exigirá novas elaborações/reelaborações das metodologias adotadas pelos professores contemplando algumas adaptações curriculares de acordo com algumas particularidades apresentadas pelos

estudantes no que se referem as suas aprendizagens.Portanto, este capítulo se propõe a refletir sobre quem são os estudantes com deficiências apontando algumas das suas especificidades, destacando alguns desafios e iniciativas para inclusão educacional desses estudantes nas classes comuns do ensino regular das escolas públicas.

ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: conhecer para intervir

Um dos grandes desafios do Ministério de Educação tem sido garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2011). Dessa maneira, a escola configura-se como espaço favorável para conhecer, identificar e elaborar intervenções educacionais eficazes que garantam à inclusão desses estudantes na escola.

A seguir, destacaremos breves considerações sobre algumas especificidades inerentes aos estudantes considerados público alvo da educação especial em uma perspectiva inclusiva, especificamente, àqueles mais comumente encontrados nas classes comuns das escolas públicas brasileiras.

Uma característica marcante ao estudante com deficiência intelectual é o prejuízo nas funções cognitivas que, de certa forma, poderá restringir a aquisição dos conhecimentos que são sistematizados na escola. Geralmente, esses estudantes têm dificuldades em aprender informações abstratas, e, por esse motivo, metodologias educacionais que adotem orientações concretas e objetivas têm sido utilizadas na prática pedagógica de professores e profissionais que realizam intervenções com esses estudantes. (MIRZAMANI et al., 2011).

Em relação aos estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão), alguns sintomas são comuns e devem ser considerados como: tensão ocular, dor de cabeça, fadiga e náusea. Devido ao estresse visual ocasionado, geralmente os estudantes com baixa visão podem apresentar dificuldades na leitura e na escrita, podendo gerar com isso prejuízos no desempenho acadêmico. (CRABTREE, 2011).

É importante destacar que os professores compreendam o impacto da deficiência visual no desenvolvimento desses estudantes em relação à interação com os conteúdos e tarefas escolares, já que, de modo geral, a

deficiência visual limita a percepção de cores, distância, formas, figuras, expressões faciais, entre outros, devido ao limitado campo de alcance da visão. Isso sugere que estudantes com essa deficiência precisam de suporte para interpretar sinais no contexto social e educacional (TOLEDO, 2010). Além disso, as dificuldades sentidas por eles podem variar de acordo com o grau de severidade e nem sempre são tão óbvias.

O estudante com deficiência física/motora, geralmente, não apresenta déficits cognitivos, mas para ter acesso aos conteúdos escolares e interagir com o ambiente educacional é necessário promover algumas adaptações relacionadas à sua locomoção, comunicação e aprendizagem. (BRASIL, 2006). Neste caso, atendimentos realizados por equipes interdisciplinares de profissionais tanto da educação quanto da saúde poderão avaliar o grau de severidade da deficiência física/motora com o intuito de providenciar serviços especializados de atendimento, caso necessário, além de recursos de tecnologia assistiva que possam contribuir para a inclusão desse aluno na classe comum do ensino regular.

As dificuldades educacionais de estudantes com deficiência auditiva geralmente estão centradas na forma como estabelecem a sua comunicação. De modo geral, esses estudantes não apresentam déficits cognitivos e suas competências se baseiam na interação com o professor por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007) ou da leitura labial ou orofacial. Nota-se que essas competências, quando bem exploradas pelos professores com fluência em Libras podem favorecer a aquisição de conteúdos e dar suporte ao processo de ensino desses estudantes possibilitando a continuidade nos estudos futuros.

Os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) também conhecidos como Transtornos do Espectro Autista (TEA), geralmente apresentam prejuízos nas habilidades de interação/e comunicação social nos repertórios de comportamento, estes últimos caracterizados fundamentalmente por interesses restritos e padrões comportamentais repetitivos (APA, 2014). Pela abrangência das áreas de desenvolvimento afetadas nos estudantes com TEA, assim compreendidas dentro de um espectro que varia em graus, verifica-se comprometimento, geralmente severo, do funcionamento adaptativo desses estudantes.

A identificação precoce dos TEA é relevante devido à urgência na implantação de ações de intervenção desde a idade pré-escolar e isso tem sido uma preocupação constate das famílias dessas pessoas, além de se-

rem bastante recomendadas, já que intervenções precoces, intensivas, de longo prazo e que levem em conta as potencialidades/necessidades de cada pessoa afetada pelos TEA, têm confirmado melhoras em seu processo de desenvolvimento (ELDEVIK et al., 2009; FERNELL et al., 2013; LAURITSEN, 2013). Enfatiza-se, que a necessidade da identificação precoce e sua importância,estende-se a qualquer deficiência a despeito dos benefícios das intervenções educacionais/psicoeducacionais que podem ser disponibilizadas aos estudantes o quanto antes considerando suas necessidades.

É importante destacar que o uso de tecnologias educacionais tem sido recomendado como forma de proporcionar maior interação no âmbito escolar aos estudantes com deficiência em diferentes domínios, reduzindo a diferença entre a capacidade do estudante e as exigências do contexto no qual se insere. (WEHMEYERet al., 2014).

A tecnologia assistiva tem sido utilizada como recurso que promove a interação entre estudantes com deficiência com as exigências do mundo exterior, ajudando a ampliar suas habilidades funcionais (BERSCH, 2008). Entretanto, avaliações constantes realizadas por profissionais que atuem em equipes interdisciplinares e que sejam de diferentes áreas (educação, saúde, psicologia, entre outras) são necessárias para identificar qual o recurso mais apropriado a ser utilizado pelo estudante com deficiência, assim como, verificar a adaptação do estudante ao instrumento/software ofertado ou indicar a utilização de novos equipamentos, além de, orientar os professores quanto a algumas especificidades desses estudantes.

ALGUNS DESAFIOS À INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Um dos principais desafios à inclusão de estudantes com deficiência se refere à precária ou ausência de formação inicial e continuada para professores. O despreparo dos professores tem sido usado para justificar o receio de alguns em enfrentar a situação, gerando resistências e obstáculos em relação à inclusão educacional desses estudantes. (CELIO SOBRINHO e ALVES, 2013).

Neste aspecto, considera-se a necessidade de preparar os professores para identificar e elaborar intervenções que respeitem às diferenças individuais de estudantes com deficiência, motivando-os a enfrentarem as situações do cotidiano da realidade educacional. Assim, ressalta-se que o

atendimento educacional aos estudantes com deficiência requer um aprimoramento do professor para que ele seja capaz de identificar as particularidades de seus alunos, visando eliminar as barreiras existentes em suas relações na escola. (FIGUEIREDO, 2002).

Estudo com base na análise de dados em âmbito nacional constatou que embora as escolas tenham um discurso de aceitação da diversidade, continuam não modificando suas práticas pedagógicas para atender às especificidades de todos os estudantes. Ainda, reitera que a responsabilidade pela resposta educativa dos estudantes com deficiência é deixada aos professores e profissionais dos serviços de apoio especializado. (GLAT e BRANCO, 2007).

Cabe aqui destacar, que o trabalho realizado pelo professor de Atendimento Educacional Especializado-AEE deve ter a função de complementar ou suplementar a formação dos estudantes. Portanto, neste caso, sua atuação não é substitutiva ao do professor da classe comum, necessitando uma atuação conjunta e compartilhada de ambos. Conforme, a legislação atual referente à educação em uma perspectiva inclusiva, o AEE é ofertado especificamente, em sala de recursos multifuncionais que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, no qual são realizadas intervenções com vista a favorecer autonomia e independência de estudantes com deficiência na escola e fora dela. (BRASIL, 2010).

Outro ponto a se destacar, diz respeito às questões relacionadas à precária ou ainda, falta de estrutura das escolas públicas para receberem estudantes com deficiência em suas classes. Neste sentido, o Decreto nº 5.296/04 vem garantir acessibilidade física e instrumental aos estudantes com deficiência nas escolas da rede pública e privadas de ensino (BRASIL, 2001). Já no que se refere à acessibilidade curricular, a Resolução nº 2/2001 estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, assegurando aos estudantes que apresentam dificuldade de comunicação e sinalização a utilização de linguagens e códigos aplicáveis (Braile e a Língua de Sinais). (BRASIL, 2001).

Nota-se que apesar de toda a garantia legal e preocupação com a estruturação/reestruturação dos ambientes escolares para a inclusão de estudantes com deficiência, observa-se na prática, ainda, situação de discriminação e isolamento a esses estudantes no contexto escolar.A despeito disso, estudo analisou a escolarização de estudantes com deficiência, o acesso e permanência na Educação Básica por meio dos dados oficiais do

poder público e constatou que formas de atendimento segregado ainda estão marcadamente presentes atualmente. (MELETTI, 2014).

Neste sentido, as barreiras atitudinais têm sido descritas como as mais difíceis a se transpor, na medida em que estas não são movidas com decisões superiores ou por força de atos legais, pois dependem da subjetividade de cada pessoa. (CARVALHO, 2002).

Percebe-se que em relação à Educação em uma proposta inclusiva no Brasil, ainda, estamos em processo de organização dessa perspectiva, repensando as formas de atendimento, recursos e serviços a serem disponibilizados aos estudantes com deficiência. Entretanto, entendemos que além desses estudantes existem aqueles que precisam de atendimento educacional especializado e não são alcançados ainda, pelas políticas de educação pública como os que apresentam transtornos específicos de aprendizagem (leitura, escrita e cálculo), que em sua maioria não recebem a orientação pedagógica de que precisam ou recursos que lhes permitam avançar nos estudos. Por esse motivo, é importante revermos essas questões para repensarmos as políticas atuais de educação inclusiva com responsabilidade para que seja garantido o acesso, permanência e participação na escola a todas as pessoas. Pois, compreende-se que para avançar nessa área precisamos romper com o discurso de que não estamos preparados e isso poderá se concretizar na media em que enfrentamos os desafios na busca por alternativas de superação dos obstáculos para atuarmos nas instituições públicas e privadas de ensino com entendimento da importância da educação para todos os estudantes que frequentam as escolas para que estes possam evoluir em suas potencialidades.

INICIATIVAS FAVORÁVEIS À INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Uma etapa essencial para que se efetive a educação em uma perspectiva inclusiva é a identificação de quais são características pessoais dos estudantes com deficiência em relação as suas especificidades quanto à aprendizagem de conceitos para elaborar intervenções educacionais que lhes permitam desenvolver suas potencialidades no âmbito escolar. Isto, certamente requer novas reformulações e adaptações de conteúdos curriculares, além da adoção de metodologias que visem o aprimoramento da proposta pedagógica da escola.Sendo assim, a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação garante apoios e serviços pedagógicos, assim como,

recursos de acessibilidade necessários à inclusão educacional de estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 2009).

Esforços têm sido feitos para tentar superar a lógica da exclusão da diversidade no espaço escolar. Neste sentido, para garantir a inclusão educacional dos estudantes com deficiência, o Ministério da Educação oferece alguns programas para apoiar esse processo de educação na perspectiva inclusiva, a saber:

(1) Escola acessível que tem o objetivo de promover condições de acessibilidade ao ambiente, aos recursos didáticos e pedagógicos, à comunicação e a informação nas escolas da rede pública de ensino;

(2) Sala de Recursos Multifuncionais com o intuito de promover e apoiar o atendimento educacional especializado ofertado aos estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns do ensino regular com função de complementar ou suplementar as necessidades de aprendizagem desses estudantes que são público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;

(3) Livro acessível tem como objetivo promover a acessibilidade no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE, assegurando livros em formatos acessíveis (Braille) aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica;

(4) Benefício Prestação Continuada na Escola – BPC, tem a função de monitorar o acesso a permanência de estudantes com deficiência na escola e que são beneficiários do BPC na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas entre as áreas educação, assistência social, direitos humanos e saúde;

(5) Formação continuada de professores da educação especial apoia a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas da rede regular de ensino. Essa formação é feita em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior –IPES.

Vale destacar que a atuação dos referidos programas são abrangentes e extensos a todo o país, necessitando, para tanto, ações de acompanhamento e avaliação constante no sentido de garantir às escolas o material disponibilizado pelos programas em boas condições de uso e em perfeito funcionamento com o intuito de realmente favorecer o apoio fundamental ao qual o estudante com deficiência necessita para a sua apren-

dizagem. Além deles, outros recursos também são favoráveis ao atendimento educacional do estudante com deficiência, tais como:

(a) Tecnologia Assistiva (TA) se caracteriza por qualquer produto ou instrumento capaz de garantir maior autonomia e independência a pessoas com deficiência (BERSCH, 2013);

(b) Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma das áreas da TA e se configura como qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática, utilizada por pessoas com deficiência, especialmente produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos (GLENNEN, 1997);

(c) Orientação e Mobilidade (OM) são processos contínuosum utiliza os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos e outro se refere a habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no ambiente por meio da utilização de sentidos remanescentes. (WEISHALN, 1990),

(d) Atividade de Vida Autônoma e Social (AVAS)são as ações desempenhadas rotineiramente pela própria pessoa, no lar e fora dele. O treinamento dessas atividades envolve o desenvolvimento de habilidades físicas, mentais e sociais, que proporcionam o máximo de independência e autossuficiência frente às necessidades da vida cotidiana (BRASIL, 2001).

Frente às urgências sociais que se manifestam na sociedade contemporânea e diante da garantia da educação como um direito humano inerente a todas as pessoas incluindo estudantes com deficiência e suas singularidades, outros serviços de apoio podem ser disponibilizados no contexto escolar. Assim, equipes interdisciplinares formadas por profissionais de diferentes áreas (educação, saúde e assistência social) são bem vindos, desde que venham corroborar com o trabalho desenvolvido pelos professores tanto da classe comum como da sala de recurso multifuncional para que ambos possam atuar de forma conjunta para favorecer a inclusão educacional de estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões até aqui levantadas nos permitiu conhecer algumas especificidades dos estudantes com deficiências identificando alguns desa-

fios e nos propiciando refletir a partir de algumas iniciativas e programas de apoio à inclusão para podermos, enfim, avançarmos com a educação inclusiva de direito e de fato concreto.Ainda, nos alerta a repensarmos a inclusão educacional com um olhar mais amplo no sentido de repensarmos também nas necessidades dos professores quanto à formação inicial e continuada na referida temática, para que possam realizar intervenções educacionais eficazes e que atendam as singularidades dos estudantes com deficiência.

Vale lembrar que algumas iniciativas à inclusão de estudantes com deficiência foram apontadas por já estarem implementadas nas escolas públicas brasileiras e isso já se constitui um passo importante nesse processo, entretanto, considera-se essencial rever alguns dos citados programas para redimensioná-los e quem sabe, até ampliar o alcance destes para as áreas que não foram contempladas e especialmente àquelas com maior carência e de difícil acesso. Sendo assim, acredita-se que prover as escolas com recursos/serviços contribui para melhorar as condições de trabalho dos professores e isso é imprescindível para a efetivação da educação na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

APA. ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5ª ed. Porto Alegre.ArtesMédicas, 2014.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre-RS. 2008.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre-RS. 2013.

BRASIL Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília- Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Casa Civil. Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/12/2013.

_____.Ministério da Educação e Cultura. Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Especializado. Deficiência Física. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

_____.Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 5-ed. São Paulo: Memnon, Fapesp, 2007.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. P. A., Editora Mediação, 2002.

CELIO SOBRINHO, R., ALVES, E. P. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica funcional. Educar em Revista, 49, 323-338. 2013.

CRABTREE, E. Educational Implications of Meares-Irlen syndrome. British Journal of School Nursing.May. v. 6. n. 4 . pp. 182 – 187. 2011.

ELDEVIK, R.; HASTINGS, R. P.; HUGHES, J. C.; JAHR, E.; EIKSETH, S.; CROSS, S. Meta-Analysis of Early Intensive Behavioral Intervention for Children with Autism. Journal of Clinical Child & Adolescents Psychology, 38(3) 439-450, 2009.

FERNELL, E.; ERIKSSON, M. A.; GILLBERG, C. Early diagnosis of autism and impact on prognosis: a narrative review. Clinical Epidemiology, 5(1), 33-43.2013.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial nocontexto de uma educação inclusiva. In: GLAT,R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidianoescolar. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2007. p. 5-35.

GLENNEN , S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. Em S. L. GLENNEN e D. DECOSTE (Eds). The hand book of augmentative and alternative communication. San Diego, Singular, (pp. 3-20), 1997.

LAURITSEN, M. B. Autism spectrum disorders. European Child & Adolescent Psychiatry, 22(1), 37-42. 2013.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014.

MIRZAMANI, M. S.; ASHOORI, M.; SERESHKI, N. A. The Effect of Social and Token Economy Reinforcements on Academic Achievement of Students with Intellectual Disabilities. Iran J Psychiatry. 6: pp. 25-30. 2011.

TOLEDO, C. C.; PAIVA, A. P. G.; CAMILO, G. B. et al. Early detection of visual impairment and its relation to academic performance. RevistaAssociaçãoMedicaBrasileira. 56(4): p. 415-9. 2010.

WEISHALN, R. Orientation and mobility in the blind children. New York: EnglewoodCliffs, 1990.

WEHMEYER, M. L.; TASSÉ, M. J.; DAVIES, D. K. et al. Support Needs of Adults with Intellectual Disability Across Domains: The Role of Technology. Spec Educ Technol. 27(2): pp. 11–22. 2012.

LIBRAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Reflexões acerca da educação bilíngue para surdos

José de Ribamar Mendes Bezerra[1]
Lívia da Conceição Costa Zaqueu[2]
Eulânia Maria Ramos Bastos[3]

1 INTRODUÇÃO

A educação do Brasil vem passando por uma série de mudanças, parte dela, concentra-se na inclusão educacional das minorias. Com a adoção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o delineamento de diretrizes educacionais que visam superar a lógica da exclusão dessas pessoas no ambiente escolar e na sociedade, observou-se modificações na organização dos sistemas de ensino e escolas de todo o País. (BRASIL, 2008).

Especificamente, no que se refere à educação de estudantes com surdez encontramos, ainda, grandes barreiras que dificultam a inclusão desses nas classes comuns do ensino regular. Neste sentido, é visível em nossas escolas, o despreparo da maioria dos professores para o atendimento das necessidades desse público, reforçando o quadro de exclusão, e possível evasão, no qual esses estudantes, historicamente, já fazem parte.

Uma das grandes dificuldades que os surdos enfrentam, dentre tantas em nossas escolas, é o fato do desconhecimento, por parte de outros estudantes e da equipe escolar, com relação a língua de sinais utilizada por

[1] Doutor em Linguística pela Univerdidade Federal de Alagoas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: comendesufma@gmail.com
[2] Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica- Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: liviazaqueu@ig.com.br
[3] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Discente do Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica- Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: eulaniaramos@hotmail.com

eles. Uma das maneiras de minimizar esse problema e estabelecer melhores formas de comunicação e socialização do estudante surdo, no âmbito escolar, é a inclusão da língua de sinais como disciplina na educação básica.

Percebemos que a Libras hoje, ocupa no cenário escolar, o papel apenas de coadjuvante no processo de ensino, enquanto que a Língua Portuguesa o papel principal. Com isso, é deixado de lado métodos e estratégias que valorizem sua cultura, sua história, seu povo, evidenciando um currículo voltado somente para a cultura ouvinte. (ANDREIS-WILTKOSKI, 2013).

De modo geral, nota-se, na prática, que alguns aspectos próprios da cultura do surdo são relegados, desvalorizados ou mesmo banidos dos currículos escolares por preconceito, ou mesmo, falta de conhecimentos. Neste caso, compreende-se que a proposta pedagógica da escola que deveria fundamentar-se em princípios inclusivos assim, considerando a existência de diferenças individuais, culturais, sociais e históricas.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras, oficializada como língua natural da pessoa surda no País por meio da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/05 é uma das características marcantes de identidade do povo surdo brasileiro. Sabe-se que é com ela que os surdos se comunicam, estabelecem as relações sociais e reforçam sua identidade.

Considera-se pertinente as reflexões até aqui levantadas sobre a inserção da Libras enquanto disciplina curricular, pois, acredita-se que a partir disso, todos, estudantes e professores, terão acesso a Libras, possibilitando uma educação bilíngue aos surdos, permitindo assim, a efetiva inclusão educacional , com professores qualificados e tolerantes às diferenças em todos os sentidos, principalmente no aspecto linguístico. Diante disso, espera-se que este estudo possa contribuir com as discussões envolvidas na compreensão e efetivação da inclusão educacional de estudantes surdos.

Ainda que não haja a pretensão em realizar profunda discussão teórico-metodológica, para fundamentar as reflexões sobre os conceitos e definições que norteiam essa análise, elegeu-se, para tanto, pesquisa documental e bibliográfica, amparada na Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e nas contribuições de autores diversos, tais como: Kelman (2005), Albres, Vilhalva, Arruda (2014), Quadros (2006), Skliar (1999; 2005), Lacerda (2011), Minetto (2008), Honora (2014), Foucault (2010), Coll (2000), Apple (2000), Sacristán (2000), entre outros.

As reflexões aqui destacadas serão desencadeadas da seguinte forma:conceito e surgimento da Libras e implicações da Libras enquanto disciplina curricular na educação básica. A formação do professor para atuar na educação básica e o Bilinguismo. Diante disso, este capítulo tem como objetivo discutir algumas questões envolvidas na compreensão da Libras e sua inserção no currículo da Educação Básica como elemento norteador para a efetivação da educação bilíngue para estudantes surdos da rede regular de ensino.

Esta pesquisa está estruturada em tópicos e possui o seguinte sequenciamento: no tópico dois (2) tratamos um pouco sobre a Língua de Sinais Brasileira – Libras, destacando brevemente seu surgimento e conceito; no item três (3) trouxemos reflexões acerca das implicações da Libras enquanto disciplina curricular na educação básica; na sequência, no item quatro (4) discutimos acerca da formação do professor para atuar numa perspectiva bilíngue; em seguida, no tópico cinco (5) as considerações finais e, por fim, as referências.

2 CONCEITOS E BREVE HISTÓRICO DA LIBRAS

As línguas de sinais surgiram nos mosteiros na Idade Média, entre monges que estavam enclausurados e faziam votos de silêncio. Para que pudessem se comunicar, esses monges criaram uma forma arcaica de comunicação que era baseada por meio de gestos e mímicas. Segundo Fernandes (2007), foi o espanhol Pedro Ponce de León, o primeiro professor de surdos da história. Ele foi um monge Beneditino e utilizou-se desta comunicação (gestos e mímicas na época) para ensinar surdos nobres nos castelos dos senhores feudais.

As línguas de sinais, ao contrário do que muitos pensam, não são universais. Cada país possui sua Língua de Sinais, com as características e representações linguísticas próprias de seu povo e de sua cultura. No Brasil, a língua de sinais chama-se Língua Brasileira de Sinais e utilizamos a abreviação Libras para identifica-la. A Libras teve sua origem na Língua Francesa de Sinais- LFS (primeira língua de sinais do mundo), por influência do professor francês Hernest Huet que veio para o Brasil junto com a família real portuguesa. (HONORA, 2014).

Hernest Huet foi convidado por D. Pedro II, que possuía um neto surdo, a fundar em 1855 a primeira escola de educação de surdos do Rio

de Janeiro o Instituto Imperial dos meninos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, localizado no bairro de Laranjeiras no estado do Rio de Janeiro. (HONORA, 2014).

Como Hernest Huet era francês e havia ficado surdo aos 12 anos, se comunicava fluentemente em Língua de Sinais Francesa – LSF, o que influenciou diretamente na elaboração, juntamente com alguns surdos brasileiros da época, de uma nova língua de sinais: a Língua Brasileira de Sinais – Libras. (HONORA, 2014).

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" (BRASIL, 2002, p.15).

A Libras é considerada a língua natural dos surdos brasileiros e segunda língua oficial do Brasil de acordo com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e, como tal, possui todos os elementos constituintes de uma língua como gramática, semântica, pragmática, dentre outros (BRASIL, 2002).

Assim, preenchendo, todos os requisitos científicos para ser considerada como uma língua, necessitando de prática e tempo para seu aprendizado como qualquer outra língua (FENEIS, 1999).

Sobre isso, Ferreira – Brito (1997, p. 23) menciona o seguinte:

> A LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais.
>
> A LIBRAS é a língua utilizada pelos surdos que vivem em cidades do Brasil onde existem comunidades surdas, portanto não é uma língua universal.

Existem diferenças entre a Libras e a Língua portuguesa. A Libras, por se tratar de uma língua visual – espacial, a comunicação se dá por meio

de canais diferentes, utiliza-se as mãos para falar (grifos nossos) e os olhos para ouvir (grifos nossos), diferentemente da Língua portuguesa, de natureza oral – auditivo, onde se utiliza a oralidade e a audição para a comunicação, dentre outras especificidades linguísticas próprias presentes nas duas línguas. (QUADROS, 1997).

3 ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA INSERÇÃO DE LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

São incontestáveis as mudanças que vem acontecendo diariamente em todos os âmbitos da sociedade. Essas mudanças revelam, com maior veemência, as diferenças sociais presentes em nosso dia a dia. Por outro lado, o reconhecimento dessas diferenças, impulsionam movimentos que buscam minimizá-las em prol de uma sociedade menos excludente e com valores sociais mais equitativos.

Quando compreendemos a escola como reflexo dessa sociedade de mudanças e vice-versa, percebemos que, se uma se transforma, imediatamente a outra corresponde. Atualmente somos amparados por várias legislações que defendem uma educação mais igualitária para todos, segundo elas, a educação deve considerar a pessoa em todas as suas dimensões, favorecendo seu amplo desenvolvimento com fins a sua inclusão educacional em diferentes segmentos da sociedade.

3.1 O currículo

As políticas educacionais nacionais, sempre se mostraram democráticas, no entanto, sugeriam currículos fechados sem possibilidades de adaptações (MINETTO, 2008). Quando nos referimos a educação em uma perspectiva inclusiva, é de fundamental importância, que hajam algumas adequações na política pedagógica e na proposta curricular que considerem as diversas identidades, as diferenças e o multiculturalismo. Especificamente, se tratando da educação para surdos, deve-se valorizar o aspecto cultural da diferença surda diante da cultura homogênea ouvintista .

Ao se referir ao currículo Coll (2000) aponta que este norteia as atividades educativas escolares, estabelece suas intenções e possibilita guias de ação adequadas e úteis para os professores.[4]

[4] Segundo Skliar (2015) o termo “Ouvintismo” e as suas derivações “ouvintização”, “ouvintistas”, etc, sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos.

O currículo assegura informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar. O currículo é um documento que permite uma comunicação dos propósitos educativos de maneira que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente posto em prática.

O currículo envolve toda a subjetividade dos atores envolvidos no processo de sua construção como o professor, o estudante, sua família, a comunidade e todo o contexto escolar. Nele, deve ser contemplado os múltiplos valores, identidades e histórias dos sujeitos envolvidos.

Do exposto:

> O currículo nunca é simplesmente como uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, as visões que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APLLE, 2000, P.53)

A esse respeito, manifesta-se Sacristán (2000, P. 46):

> [...] o currículo aparece, assim, como um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações.

O currículo deve ser visto como uma construção social, pois está diretamente ligado com o momento histórico de uma determinada sociedade que, a partir de diversas realidades, estabelece objetivos em relação aos conhecimentos que pretende construir através de conteúdos também diversos e específicos.

O currículo não é somente um conjunto de disciplinas, nem mesmo uma seleção de conteúdos que devem ser aprendidos, é um conjunto de políticas que definem todo o trajeto a ser seguido, é um espaço de poder cheio de ideologias e impossível de ser neutro. “Planejar o currículo significa definir objetivos e estratégias, delimitar prazos, organizar espaços escolares com a intenção de atingir as necessidades de cada nível de ensino e, dessa forma, alcançar os propósitos da educação nacional”. (MAIA, 2009, p. 169).

É importante compreendermos o que de fato é o currículo, como se constitui e a relevância que tem no tipo de formação, que se oferta aos educandos, para que assim, possamos entender a complexidade deste, quando nos referimos a uma educação multicultural, baseada no respeito às diferenças, visando a inclusão de todos os sujeitos de forma integral.

Com relação ao currículo na educação de surdos ainda não se tem muitos estudos, especialmente sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular na educação básica, contudo, tentaremos trazer à tona essa discussão baseada nos suportes teóricos que dispomos.

3.2 A LIBRAS COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com o número crescente de estudantes surdos que chegam, cada vez mais, em nossas escolas, devemos ter como ponto de partida, uma proposta pedagógica que contemple as necessidades e especificidades desse público. Para tanto, acredita-se que essa proposta pedagógica, deve se pautar, no reconhecimento de que o surdo pertence a uma cultura surda[5], utiliza-se de uma língua diferente da Língua Portuguesa, entretanto, é dotado de potenciais e habilidades como qualquer outro aluno.

Quando nos referimos a uma educação bilíngue, onde a Libras e a Língua Portuguesa passam a coexistir no mesmo cenário escolar, devemos considerar a inserção da Libras enquanto disciplina curricular, desde a educação infantil, até o ensino médio.

O ensino de libras vem sendo reconhecido como caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento escolar desses alunos, por ser uma língua viva, produto de interação das pessoas que se comunicam. Essa língua é um elemento essencial para a comunicação e fortalecimento de uma identidade Surda no Brasil e, dessa forma, a escola não pode ignorar no processo de ensino aprendizagem.

Diferente dos ouvintes, grande parte das crianças surdas chegama escola sem o conhecimento da língua de sinais, sendo que, grande parte delas vem de famílias ouvintes, que não conhecem a língua de sinais. Neste caso, é necessário que a Libras seja, no contexto escolar, não só língua de

[5] Segundo Strobel (2015), a cultura surda se refere a comportamentos, valores, regras e crenças, que permeiam e preenchem nas comunidades surdas. Dentre os elementos principais da cultura surda estão às experiências visuais e as linguísticas que são essenciais para os indivíduos surdos.

instrução, mas, disciplina a ser ensinada na classe comum do ensino regular. Por isso, é imprescindível que o ensino de Libras seja incluído na educação básica, para que o surdo possa adquirir uma língua e posteriormente receber informações escolares em língua de sinais. Além disso, possibilitar também, ao estudante ouvinte, conhecer a Libras, facilitando e estimulando a socialização e interação entre surdos e ouvintes na escola.

A escola é muito importante na formação dos sujeitos em todos os seus aspectos. É um espaço de aprendizagem sistemática, de conhecimento e reconhecimento de diferenças e de trocas, portanto, precisa atender a todos os estudantes sem distinção, a, fim de não promover fracassos, discriminações e exclusões. Para tanto, é necessário apoio e recursos didáticos que venham possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade aos estudantes público alvo da Educação Especial. O papel da língua de sinais na escola vai além da sua importância para o desenvolvimento do estudante surdo, por isso, não basta somente a escola colocar duas línguas em sua proposta pedagógica educacional, é preciso que haja a adequação curricular necessária, apoio para os profissionais especializados para favorecer surdos e ouvintes, a fim de tornar o ensino apropriado a particularidade de cada um. Sobre isso, Skliar (2005) ressalta que "usufruir da língua de sinais é um direito do surdo e não uma concessão de alguns professores e escolas" (SKLIAR, 2005, p.27).

A escola deve apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas dos surdos, promovendo estratégias que permitam a incursão e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua. Mas, de que maneira, os professores podem contribuir nesse processo?

Um dos primeiros autores a utilizar o termo "pedagogia surda" foi Skliar em 1999. Para ele, na "pedagogia surda" as identidades, a língua sinalizada, a história, as tradições, os valores, e traços culturais, enfim, todo arcabouço, que constituem o povo surdo, é o centro das reflexões, tudo isso compreendido pelo ponto de vista das diferenças. (SKLIAR, 1999)

Desta maneira, o surdo é percebido como um sujeito completo e complexo, e não como alguém deficiente, devendo, portanto, na "pedagogia surda", valorizar os aspectos intrínsecos de sua cultura, principalmente, dando ênfase aos recursos de tecnologias visuais como facilitador da aprendizagem.

Autores como Lacerda et al (2011) defendem o uso de uma pedagogia visual para facilitar o aprendizado de estudantes com surdez.

> Nessa direção, a imagem (e sua perspectiva semiótica) é um objeto de estudos e de pesquisa que pode produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura/conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sermos passivos ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos diante da televisão, jornal, revistas, publicidade, internet, entre tantos. A escola pode colaborar para a exploração de várias nuances da imagem, signo, significado visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os "olhares" aos sujeitos surdos e a capacidade de captar e compreender o 'saber' e a 'abstração' do pensamento imagético. (LACERDA et al., 2011, p. 108).

Cabe aqui ressaltar, a importância da presença de professores surdos em nossas escolas. Para Ladd e Gonçalves (2011) os professores surdos evidenciam em suas práticas docentes características genuínas da "pedagogia surda", por serem nativos da língua de sinais, desenvolvem de forma "intuitiva" e natural essa prática. Um outro aspecto relevante, na defesa de mais professores surdos em nossas escolas, diz respeito a questão da identidade surda.

Sabe-se que a nossa identidade é construída ao longo de nossa existência e para tal, necessitamos de modelos de referência que nos auxiliem na construção dessas. Na educação de surdos, o professor surdo se constitui como principal modelo de referência para o aluno surdo. Segundo Honora (2014), a identidade surda se constrói, na medida em que, o indivíduo surdo, convive e estabelece relações com outros indivíduos surdos. Quanto mais a pessoa com surdez tiver uma identidade surda, mais inserida estará na cultura surda. Esse fortalecimento da cultura surda é importante para que as pessoas possam se reunir para discutir seus direitos. Daí a importância de se ter mais professores surdos em nossas escolas.

Devemos levar em consideração alguns aspectos na elaboração da proposta curricular na educação de surdos.

> Uma política pedagógica e uma proposta curricular que celebrem os temas "identidade" e "diferença", enfatizando o aspecto cultural da diferença surda diante da cultura homogênea; maior contato do professor surdo com educadores surdos e educadores que atualmente estão pesquisando e aprofundando-se em aspectos específicos de ensino e aprendizagem dos surdos; privilégio a atores surdos que tomem parte da construção identitária diferente, como como se quer

> em matéria de educação dos surdos, em oposição à identidade dita "normal" que o surdo que o surdo não vai conseguir atingir. (RANGEL e STUMPF, 2012, P. 122).

Esses aspectos somente serão levados em consideração se, o currículo da escola for flexível, ou seja, passível de mudanças e adequações às necessidades de seu público. Um currículo inclusivo deve contemplar as particularidades dos sujeitos que o constituem, todos os estudantes podem se beneficiar dele, pois é possível encontrar diferentes formas de atender à diversidade. Entretanto, observa Minetto (2008):

> A principal desvantagem está na dificuldade de se manter uma homogeneidade no currículo, o que esperamos no ensino obrigatório básico. Além disso, exige muito mais do professor em termos de criatividade e organização de atividades diferenciadas, formação, atualização, dedicação, tornando-os co-responsáveis pelas programações e adequações necessárias. (MINETTO, 2008, P. 58)

Portanto, percebe-se, que não é algo de se executar na prática, exige preparo, disposição, qualificação e a incessante busca pela formação continuada de toda a equipe envolvida nesse cenário.

4 FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA ATUAR NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE

A inclusão escolar de estudantes surdos vem sendo discutida há algum tempo, porém ganhou mais visibilidade em virtude de alguns documentos legais como a Lei 10.436/02, que oficializa a Libras como língua natural do surdo brasileiro e o Decreto 5.626/05, que regulamenta essa lei e prevê a oferta de serviços para atender as especificidades do povo surdo . (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

Quando nos referimos à inclusão escolar de crianças surdas em sala de aulas do ensino regular há um grande desafio. Constata-se que esforços têm sido realizados pelos sistemas de ensino para efetivar a inclusão, entretanto, alguns programas de capacitação de professores ainda se revelam insuficientes. (KELMAN, 2005).

Compreende-se que a escola poderá ampliar a sua atuação reconhecendo as diferenças individuais dos estudantes e suas necessidades específicas de aprendizagem. Para tanto, é pertinente a adoção de novas

metodologias e implementação de propostas de ensino. Neste contexto, o professor necessita de formação inicial e continuada que o prepare para atender estudantes de acordo com suas singularidades.

Nota-se que as secretarias de educação oferecem alguns modelos de formação continuada para capacitar esses profissionais, através de módulos de ensino ou cursos de curta ou média duração presenciais, ou mesmo a distância, oferecidos em serviço, porém, esses cursos, muitas vezes, não permitem um maior aprofundamento pedagógico, corroborando com uma prática docente descontextualizada das especificidades do aluno e não contribuindo para uma maior qualidade no atendimento destes (VILHALVA; ARRUDA; ALVES, 2014). Além disso, quando essa capacitação docente ocorre, seu programa ainda é estabelecido dentro de uma visão ouvintista, em consonância com o currículo prescrito, resultando em uma sistemática médico-educacional[6] (SKLIAR, 1999).

Uma formação de qualidade dos professores que atuam com vistas à inclusão educacional de pessoas com deficiência exige o domínio de saberes específicos, a fim de propiciar momento de reflexão e construção de conhecimentos aos estudantes de acordo com suas necessidades. Esses saberes são múltiplos e se constituem em espaços e tempos diversos. Eles podem ser de quatro tipos: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional são aqueles que são transmitidos pelas instituições de formação educacional. Os saberes disciplinares correspondem as diversas áreas do conhecimento que advém da tradição cultural, dos grupos sociais produtores de saberes que são organizados em disciplinas. Os saberes curriculares, encontramo-los em programas escolares, com conteúdos, métodos e objetivos bem traçados. Para finalizar, os saberes experienciais, que são aqueles que se constituem na experiência e no trabalho cotidiano, esses saberes mobilizam conhecimentos adquiridos na história de vida, na experiência de trabalho e na socialização. (SILVA e et al, 2011).

De modo geral, entende-se que, pensar na educação de surdos requer compreender os caminhos pedagógicos, suas intervenções e mediações que ocorrem nos espaços que atendem estudantes surdos em diferen-

[6] Segundo Perlin (2005) entende –se o povo surdo como um conceito lato e abrangente: toda a população de surdos, sejam usuários ou não da língua de sinais, pertencentes ou não a comunidade surda.
Nessa perspectiva o surdo é visto como deficiente. Sua surdez é vista como doença e deve ser curada.

tes níveis de escolaridades. Essas relações se dão por meio de professores bilíngues, ou professores com o serviço de apoio do interprete educacional.

O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, estabelece a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de Pedagogia e de todas as licenciaturas, além dos cursos de Fonoaudiologia. Isso possibilita, embora não seja o suficiente, um contato inicial, desses profissionais, com a Libras e com vários aspectos referentes à cultura surda (BRASIL, 2005). Contudo, chama a atenção a qualidade e o aligeiramento da formação dos professores, na medida em que, esses profissionais, que possivelmente terão contato com pessoas surdas, dificilmente possuirão ferramentas e saberes necessários para o desenvolvimento de uma prática docente alicerçada nos aspectos culturais e identidários dessas pessoas reforçando ainda mais o quadro de exclusão no qual se encontram

É oportuno destacar que o aprendizado de qualquer língua demanda tempo e prática, o que não consegue ser suprido com disciplinas curriculares de 40h ou 60h, ministradas, na maioria das vezes, por ouvintes que não fazem parte da comunidade surda. Neste caso, eles não conhecem as especificidades, as identidades, as lutas, as angústias, as necessidades, etc., do povo surdo e possivelmente não possuem fluência na Libras para ministrá-la.

Ao discutir sobre os diversos cursos de Libras que são oferecidos atualmente, faz-se necessário se questionar politicamente, o que essa visibilidade da Libras, de modo institucionalizado, na formação pode apontar. É comum que essa institucionalização gere um aprisionamento no sentido de uma grade específica, gerando, portanto, uma impressão de que há profissionais qualificados para o ensino inclusivo e homogêneo. (MARTINS, 2012)

Segundo Foucault (2010), as formas de poder estão permeadas por toda parte do aparelho social, ou seja, as relações vão se dando, de forma que, os saberes majoritários vão se sobrepondo a outros saberes. É notório que, as formas de poder estão sempre relacionadas às produções de saberes, nesse sentido, Martins (2012, p. 45) destaca “de um lado a legislação ofereceu uma saída para a demanda necessária sobre a formação que tanto fazia falta na escola; por outros legitima modos de formação que não contemplam o que tomaríamos como uma educação bilíngue[7] para sur-

[7] Goldfeld (1997, p.44) conceitua a educação bilíngue, como sendo “[...] a aquisição da língua materna pelo surdo, língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial escrita de seu país, no caso do Brasil a língua portuguesa. ”

dos". Faz-se necessário, a reflexão e um cuidado acerca dos currículos dos vários tipos de cursos que estão sendo oferecidos aos montes "amparados" pela legislação vigente: de fato, se preocupam em atender as necessidades emergentes da inclusão de alunos surdos ou, enxergam na Libras, somente uma ferramenta para o ganho de lucros?

4.1 Bilinguismo

O bilinguismo é uma proposta de ensino utilizada por escolas que propõem acessibilidade a duas línguas no contexto escolar (QUADROS, 1997). Essa proposta tem sido apontada como sendo mais adequada para o ensino de estudantes surdos.

No caso da educação bilíngue voltada para estudantes surdos, o ensino da Libras como primeira língua (L1) e da Língua portuguesa como segunda língua (L2), a escola torna-se espaço linguístico fundamental, por meio da Língua de sinais a criança surda em processo inicial de aprendizagem irá adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo de desenvolvimento, onde é possibilitado a ela a significação por meio da escrita da língua portuguesa.

Com relação às escolas bilíngues, na medida em que esta oferta uma educação bilíngue, ela assume uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no mesmo espaço escolar. É importante que a escola, dentro dessa perspectiva, definida qual será a primeira e a segunda língua, bem como as funções que cada uma delas representará no ambiente escolar, ou seja, a escola deve pensar, pedagogicamente, como essas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares.(QUADROS, 2006)

Um outro aspecto relevante é a aquisição da Língua Brasileira de Sinais – Libras como base para o aprendizado da Língua Portuguesa. A ideia não é transferir os conhecimentos da Libras para o Português, mas sim realizar um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que as duas línguas representem seus papéis e valores próprios. (QUADROS, 2006).

No caso do bilinguismo no ensino de estudantes surdos, a Libras é tida como a primeira língua (L1), isso é importante, pois, como é a língua natural dos surdos e é aprendida de forma espontânea por estes, servi-

rá para mediar todo o aprendizado da Língua Portuguesa, segunda língua (L2), servindo de base linguística para este aprendizado, facilitando, portanto, a aprendizagem de uma nova língua.

A educação bilíngue para estudantes surdos, nos remete às questões relacionadas à compreensão do universo da surdez e dos mecanismos que envolvem o processamento de uma segunda língua (L2) e, por isso, talvez essas sejam as principais demandas que necessitariam de atenção quando se trata da formação do professor e dos profissionais que atuam na educação de surdos. A formação destes para o contexto da educação do aluno surdo requer a compreensão da relação entre duas línguas, no caso do Brasil: Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2).

O Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos do Ministério da Educação e Cultura (2012) assume a abordagem bilíngue de Educação de Surdos. O programa destina-se a diferentes populações e, para desenvolve-lo, o MEC buscou parcerias para a produção intelectual dos materiais, tendo três objetivos:

- a)Promover cursos para formação de professores e instrutores surdos ministrarem cursos de Língua de Sinais;
- b)Promover cursos para a formação de tradutores e interprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa.
- c)Promover cursos para a formação de professores de Língua Portuguesa para surdos.

Para a realização deste programa, o MEC passou a criar em cada estado, desde 2002, um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, com o intuito de socializar informações sobre Educação de Surdos e execução dos cursos propostos (ALBRES, 2010).

Essa proposta é importante pois busca dar condições às crianças surdas de se desenvolverem na Língua de Sinais, e em seguida, na Língua Portuguesa, língua oficial do seu País.

Este trabalho teve como objetivo discutir algumas questões envolvidas na compreensão da Libras e sua inserção no currículo da Educação Básica como elemento norteador para a efetivação da educação bilíngue para estudantes surdos da rede regular de ensino.

Para tal, discutimos pontos que são de extrema importância para a inclusão do aluno surdo dentro de nossas escolas de ensino regular. Perce-

bemos que a Libras, enquanto disciplina curricular, possibilita ao estudante surdo a valorização de sua Língua, de sua cultura e é papel importante na construção de sua identidade surda. Uma vez adquirida a Libras, esta será fundamental na aquisição da leitura e da escrita, pois possibilitará a leitura de mundo, permitindo ao estudante surdo entender o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Além disso, permite aos alunos ouvintes o aprendizado dessa língua e, consequentemente, uma maior comunicação e interação entre surdos e ouvintes.

Dessa maneira, é interessante que a Libras seja incluída nos currículos escolares como disciplina o mais rápido possível, possibilitando incluir e valorizar aspectos da cultura surda no processo de ensino aprendizagem até então relegados pelo nosso sistema escolar.

Um outro aspecto que ressaltamos dentro desse viés, é que, na medida em que a Libras é incluída enquanto disciplina, a prática educacional bilíngue se tornará cada vez mais natural em nossas escolas, possibilitando aos alunos com surdez mais autonomia em sua aprendizagem, minimizando suas dificuldades de leitura e escrita, facilitando e promovendo seu desenvolvimento integral.

Outro ponto, que merece destaque, é a questão da formação do professor que ministrará a disciplina de Libras nas escolas de ensino regular. Este deve ser um profissional qualificado para tal, com formação específica na área, que tenha fluência na Libras e que possua vivencia dentro da comunidade surda, participando de suas lutas e movimentos, uma vez que, é a partir dessa vivência, dessa interação com o povo surdo, que este profissional conhecerá suas necessidades e particularidades próprias dessa comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos através dessa pesquisa discutir algumas questões envolvidas na compreensão da Libras e sua inserção no currículo da Educação Básica como elemento norteador para a efetivação da educação bilíngue para estudantes surdos da rede regular de ensino.

A educação de estudantes com surdez tem sido um desafio para nossas escolas de ensino regular. Trabalhar com esse público requer, não somente por parte dos professores, mas de toda a equipe escolar, um preparo e uma qualificação para a identificação das necessidades que esses alunos apresentam.

Para que tenhamos êxito no processo educacional desses indivíduos faz-se necessário uma tomada de consciência acerca dos direitos de inclusão destes. Esse direito perpassa pelo respeito, aceitação e inserção da Libras, enquanto disciplina, nas nossas escolas regulares, para que seja oportunizado ao surdo, na mais tenra idade, o contato com sua língua natural, e dessa maneira, desenvolver os aspectos linguísticos referentes a mesma e facilitar o acesso ao aprendizado da Língua Portuguesa, na modalidade de leitura e escrita, por meio de uma educação bilíngue.

Além disso, os estudantes ouvintes terão oportunidade a uma educação bilíngue também, uma vez que aprenderão, não somente a Língua Portuguesa, mas a Libras também, facilitando a comunicação com os colegas surdos, proporcionando uma maior socialização de todos e tornando a Língua de Sinais Brasileira – Libras, uma Língua natural de se falar e conviver, principalmente no espaço escolar.

A inserção da Libras como disciplina oportunizará também, aos professores, a busca pela qualificação para atender a demanda exigida. Através dessa qualificação, terão oportunidade de se aprofundar acerca da cultura do surdo e isso influenciará, não somente em suas práticas docentes, e consequentemente no aprendizado da criança surda, mas também, na construção de uma proposta pedagógica menos ouvintista e mais adequada as necessidades do surdo.

Um outro aspecto que tende a melhorar, ainda sobre a inclusão da Libras como disciplina, são as dificuldades existentes na sala de aula com o estudante surdo. Dificuldades essas, resultantes, do não domínio da Libras, que acarreta, não somente complicações na comunicação, mas também constrangimento e exclusão do estudante surdo na escola, uma vez que sua comunicação fica restrita somente ao interprete/tradutor de Libras e a alguns estudantes que conhecem um pouco dessa Língua. Daí a necessidade, não somente de fazer cursos, mas também do contato permanente com o povo surdo, de conhecê-lo e participar da sua luta pelo reconhecimento e efetivação de seus direitos.

O acesso a Língua Portuguesa também fica comprometido em muitos casos, pois sabemos que, alguns estudantes surdos não têm domínio sequer de sua própria língua, pois o contato com esta, por diversos motivos, deu-se tardiamente. Como aprender uma segunda Língua se esses alunos sequer dominam e desconhecem as especificidades de sua própria língua? Como foi abordado ao longo da pesquisa, o domínio da Libras facili-

tará o acesso ao aprendizado da Língua Portuguesa e, consequentemente, o aprendizado das outras disciplinas do currículo da escola.

Um outro benefício, que pode resultar da inclusão da Libras como disciplina, é uma maior presença de professores surdos dentro do quadro de professores na escola. Este perfil docente contribuirá para um currículo mais embasado na cultura e identidade surda, pois será pensado, planejado e executado por um professor surdo, nativo da Língua de Sinais. É de grande importância, para os alunos surdos, uma referência de professor surdo, isso contribuirá de forma positiva na sua autoestima e influenciará na construção de sua identidade surda.

Há muito para ser feito, ainda, no que tange aos direitos linguísticos dos surdos e ao acesso a uma educação compatível com suas peculiaridades. As instituições de ensino precisam proporcionar recursos linguísticos para que o surdo possa se desenvolver de forma autônoma, preparando-o para enfrentar desafios, não o vendo sob o ângulo da surdez, mas da diferença linguística e cultural. A criança surda, quando aprende por meio de uma educação bilíngue, onde a Libras vem como primeira Língua e base linguística para o ensino do Português, tem um maior desenvolvimento intelectual do que quando aprende sem o uso da mesma.

Sem o acesso a Libras, sobretudo, na educação infantil, o surdo continuará sem conhecer sua própria Língua e, possivelmente, apresentará dificuldades de leitura e escrita na língua Portuguesa e seu aprendizado em todas as disciplinas ficará comprometido.

Portanto, que a escola “para todos” seja de fato para todos. Que ela valorize em seu cerne o aspecto multicultural. Nesse viés multicultural a Libras é muito importante, e seu reconhecimento por parte da sociedade, mais ainda. A palavra –chave para uma educação significativa dos surdos, e para os surdos, é a cultura, sendo que, dentro dessa cultura estará, certamente, envolvidos todos os aspectos intrínsecos pertencentes a ela.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A; NEVES, S.L.G; VILHALVA, S; ARRUDA, C.C.C. DE. **Libras em estudo:** formação de profissionais. São Paulo: FENEIS, 2014.

ALBRES, N.A. Surdos e Inclusão Educacional. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ANDREIS-WILTKOSKI, Silvia. A problematização das políticas públicas educacionais na área de educação bilíngue de surdos. Revista Nuances. São Paulo. V. 24. N. 2. Mai/Ago, 2013.

APLLE, Michael. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, A. F; SILVA, T.T. da. Currículo, Cultura e Sociedade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de dezembro de 2005.

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

BRASIL. **Lei nº 10.436.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 24 de abril de 2002.

COLL, C. Psicologia e Currículo. São Paulo: Ática, 2000.

FENEIS. **Língua de sinais ou língua brasileira de Sinais**. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/sob-libras.htm>Acesso em 20de julho de 2016.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Ibpex,2007.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS** (Série Atualidades Pedagógicas). In: Brasil, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1997.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H.R.P. FOUCAULT, M. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

HONORA, Márcia. I**nclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais e língua portuguesa**: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, C. A. **Os diferentes papéis do professor intérprete**. Espaço: Informativo Técnico-Científico, Rio de Janeiro, v. 24, 2005.

LACERDA, C. B. F. et al. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. Material didático ou instrucional – livro de apoio para a Disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais Educação a Distância. São Carlos: UFSCAR, 2011.

LADD, P.; GONÇALVES, J. **Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas**. In: KARNOOP, L. B.; KLEIN, M; LUNARDI – LAZZARIN, M. L. (orgs.). Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011.

MAIA, Christiane Martinatti. **Currículo: implicações didático – metodológicas**. In: MAIA, C. M; SCHEIBEL, M. F; URBAN, A. C. Didática: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil A.S., 2009.

MARTINS, V.R.de. **O interprete de língua de sinais:** Legislação e Educação: o que temos, ainda, a "escutar" sobre isso. ETD. Disponível em http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=407&layout=abstract. Acesso em: 22 de julho de 2016.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. Ronice Muller de. Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. **A pedagogia da diferença para o surdo**. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, S.C. et al. **Apropriação cultural e mediação pedagógica**: contribuições de Vygostsky na discussão do tema. Psicologia em Estudo. Maringá, 2011.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____, **C. A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-14.

_____, **C.A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. 3ª edição; ed. Mediação – Porto Alegre – RS – 2005.

_____. **C. Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

STROBEL, Karin. Revista virtual de cultura surda e diversidade. Disponível em:> http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/perfil.php>. Acesso em 12 julho 2016.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA:
currículo e prátias pedagógicas com textos

Marize Barros Rocha Aranha[1]
Edivana Valéria Rosa Siqueira[2]

1 INTRODUÇÃO

O artigo trata de questões teóricas e práticas relacionadas ao ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) relacionando os temas currículo e a utilização de práticas pedagógicas a partir de textos nessa modalidade. Tem como intencionalidade pedagógica a análise sobre as relações fundamentais do processo de organização do trabalho docente, identificando as implicações a partir do currículo em uma perspectiva multicultural e o trabalho com textos para atendimento à diversidade comunicativa exigida aos sujeitos. A importância de tratar desses aspectos fundantes da organização do trabalho pedagógico se deve à necessidade de melhor compreender as práticas docentes desenvolvidas na referida modalidade.

Este texto inicialmente traz reflexões sobre a orientação curricular e multiculturalismo na Educação de Jovens e Adultos, em seguida aborda questões relativas ao ensino da língua portuguesa e suas práticas pedagógicas em torno do ensino com textos. O objetivo é ampliar o entendimento sobre os direitos de aprendizagem na EJA e a diversidade de contextos que norteiam o ensino da língua materna nesta modalidade.

Este texto é fruto de estudos realizados na disciplina Currículo do Programa de Pós Graduação e Gestão da Educação Básica da Universidade

[1] Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, professora do mestrado acadêmico em Letras do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão e do mestrado profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGGEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

[2] Graduada em Letras com habilitação nas Línguas Portuguesa e Inglesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGGEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Federal do Maranhão e do trabalho realizado na coordenação da EJA em um município maranhense. Utilizou-se revisão bibliográfica e a observação das aulas ministradas pelos professores de língua portuguesa para a construção desses resultados, além disso, o uso intensivo de diário de campo converteu-se em uma ferramenta fundamental para interpretar a realidade em estudo.

Este artigo está estruturado nas seguintes seções: a primeira trata da questão do currículo multicultural orientado para a Educação de Jovens e Adultos; a segunda aborda o ensino de língua portuguesa na EJA e o trabalho com textos e por fim, a última que traz o entendimento de que o currículo contextualizado e a utilização de textos para o ensino de língua portuguesa constituem-se em direitos de aprendizagem para os discentes da modalidade em questão.

2 CURRÍCULO E EJA: a importância do multiculturalismo e a contextualização

Falar sobre currículo é tratar de questões referentes ao que se ensina na escola. Nesse contexto, Candau (2009) afirma que o currículo multicultural e contextualizado implica em propostas educativas que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas, de gêneros etc. dos alunos, valorizando-os em suas especificidades, fazendo com que tal proposta apresente-se de forma funcional para a EJA.

Um currículo que esteja pautado na cultura dos sujeitos educativos demanda novo posicionamento de professores e gestores referente às expressões culturais próprias dos alunos. O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula.

Ao buscar inspiração no pensamento de Moreira (2012, p.11), por defender uma “educação que pretende ensinar tudo a todos e a escola como um espaço bem mais rico se acolhesse o conhecimento que os alunos das classes populares trazem e que são resultados pela luta pela sobrevivência”, faz-se algumas indagações: Que conhecimentos comuns são tidos como fundamentais para o aluno da EJA? Que direitos de aprendizagem devem ser garantidos pela escola com EJA?

Essas questões serão abordadas no decorrer desse texto. A experiência docente indica que não é possível, nem positivo, fazer uma definição

fechada e universal sobre o que o aluno da EJA deva aprender. As propostas curriculares para EJA tratam de uma base comum nacional e uma parte diversificada, assim como para o ensino fundamental regular. Cabendo ao currículo a responsabilidade de

> [...] buscar desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a interpretar, de maneira crítica, a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa. O objetivo é aprimorar as concepções dos alunos sobre si mesmo, sua participação na e sobre a sociedade e integrar-se progressivamente (BRASIL, 2001, p.160).

Diante da exigência de pressupostos comuns para o ensino na EJA definido pelas legislações e têm-se ainda as questões externas que também exigem posicionamento desse sujeito na sociedade, direcionando à escola a função de instrumentalizar o discente para essa relação. Sobre esse tema a proposta curricular da EJA indica que:

> A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida. (BRASIL, 2001, p. 163)

O que parece evidente é que o currículo da EJA deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolve as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural. Identifica-se ser acertado para o trabalho com a EJA que o currículo esteja orientado à perspectiva da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos.

No entanto, de acordo com o a realidade que se acompanha das salas de aula com EJA, o currículo tem privilegiado a inteligência cognitiva e o raciocínio lógico e se baseia em uma abordagem reducionista da vida, em que diferentes dimensões da cultura, da emoção, da subjetividade, da própria história de vida dos alunos são desconsideradas, em sua maioria. A ideia é desenvolver um currículo orientado culturalmente, que valorize o potencial humano e desenvolva as diversas dimensões dos sujeitos da EJA.

Com relação ao currículo, o professor encontra-se entre o que ele acredita que deve trabalhar em sala de aula e o que o currículo programado exige que seja cumprido em cada ano na EJA. É comum nos relatos de professores da EJA o apontamento de que o currículo é extenso e é predeterminado, o que os leva ao dilema entre ensinar o que considera importante para o aluno e o que as propostas curriculares propõem.

Maia (2009) considera que para a elaboração de um currículo fundado na realidade social e pautado na capacidade de dialogar com os sujeitos educativos e com seus saberes, é necessário uma ação de natureza coletiva que envolva o diálogo entre os membros da comunidade escolar. Tal diálogo deve ser norteado por intenções educativas dos professores, gestores, pais e alunos.

Roldão (2005, p.117), ao abordar o tema currículo escolar, apresenta a ideia de que "o currículo se constrói no movimento híbrido entre o que é proposto oficialmente ao aluno e à prática docente, envolvendo assim a questão prescritiva das orientações legais e as subjetividades desse fazer". Portanto, o currículo da escola não deve ser a representação dos documentos oficiais, nem tampouco uma decisão pessoal de educador.

Nesse contexto, o currículo, aparentemente, deve apresenta-se como algo harmonioso que relaciona esses dois elementos. Porém, isso fica apenas no mundo das aparências, uma vez que o currículo é resultante dos conflitos, de interesses de quem o define, de encontros e confrontos culturais. Soares (2012), afirma que um exemplo dessas discussões da configuração do currículo na EJA é o antagonismo entre a formação do aluno para o mercado de trabalho ou a formação geral inerente ao processo educativo escolar para os alunos da EJA, uma complexa relação para os professores.

Dentre os estudos e pesquisas dedicados à Educação de Jovens e de Adultos, a preocupação com o currículo escolar da EJA é latente. A opinião mais frequente dos professores da EJA é que deve existir um currículo contextualizado para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Entre muitos professores acredita-se que, em função das especificidades inerentes à EJA, deveria existir um currículo voltado para a EJA. Mas qual seria esse currículo? A que grupo de interesse este currículo serviria? Como seriam escolhidos os conteúdos? Quem os escolheria? Quais fundamentos norteariam a elaboração desse currículo? São muitas as questões a serem pensadas quando se defende a ideia de um currículo especial para EJA.

Contudo, observa-se que as discussões em torno do currículo na EJA entre os professores se limitam ainda, às questões de ordem técnica e instrumental, dentre as quais se exemplificam: a melhor distribuição da carga horária das disciplinas; a avaliação dos conteúdos de caráter mais flexível; a dificuldade de seleção dos conteúdos contextualizados com a realidade dos alunos com a intenção de preparar para o mundo do trabalho com a execução das atividades em sala de aula.

Todas essas indicações são necessárias, porém, o que uma observação atenta indica é que as soluções das questões do currículo na EJA não se dão simplesmente por meio de mudanças organizacionais do currículo que envolve a distribuição das cargas horárias, a sequenciação do conteúdo a ser ministrado em sala, a definição de objetivos relativos a esse conteúdo e ao uso adequado da avaliação e dos procedimentos de ensino.

A reflexão sobre o currículo demanda uma análise mais profunda das concepções sobre a escola, sobre os sujeitos da EJA e sobre as intencionalidades educativas da instituição escolar. Segundo Garcia (2012, p.27), "o currículo, desde uma perspectiva mais ampla, deve envolver, além das dimensões técnicas e instrumentais elencadas pelos professores, as concepções de educação e de mundo dos sujeitos", ou seja, deve relacionar o currículo com a vida das pessoas.

Para contribuir com a discussão sobre currículo o posicionamento de Pacheco (2005) é importante, pois, segundo esse autor,

> [...] o currículo deve ser estruturado de modo que ajude os alunos a entenderem as relações de sua linguagem no diálogo com seu contexto de mundo e nos espaços em que estão vivendo (Comunicação e da Expressão verbal), a desenvolverem seu raciocínio lógico (Matemática), no sentido de compreender suas experiências em contato com a natureza (Ciências) e com a sociedade e a classe social a que se encontram ligados. (Estudos Sociais). (PACHECO, 2005, p.37).

A leitura de mundo feita pelos alunos compõe a questão curricular do que deve ser ensinado em sala de aula. É nesse entendimento de alunos da EJA, como sujeito no mundo, que segundo Freire (1997), que o aluno faz seu viver no cotidiano e que produz símbolos e representações sobre si mesmo, abrindo espaço aos professores para as autênticas experiências com os alunos e para genuínas escolhas dos conteúdos significativos e relevantes para jovens e adultos.

Contraditoriamente, as análises feitas nas escolas municipais a partir do trabalho da coordenação pedagógica, indicam que o cotidiano dos alunos está ausente das definições do currículo e essa exclusão é um dos fatores que pode estar contribuindo para os índices de evasão e de repetência escolar. Freire apud Malta (2004) faz uma crítica curricular muito importante ao denunciar que o conteúdo escolar está fora da vida dos alunos e propõe que a realidade seja a base de estruturação do trabalho pedagógico.

> O jovem tem sido um mero recebedor de informações, com reduzida possibilidade de envolvimento na dinâmica curricular. Currículo na escola é coisa de professor. Essa postura institucional demonstra uma cultura pedagógica autoritária. No entanto, é preciso entender o currículo "como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores" (FREIRE apud MALTA, 2004, p.32).

O currículo, portanto, deve se orientar pelo conhecimento que o aluno tem e sobre quem ele é. Deve envolver, necessariamente, os elementos de sua materialidade geográfica e social e os saberes relacionados aos elementos de sua cultura e do seu trabalho, sendo estas as questões norteadoras para pensar o currículo da EJA.

Diante desse quadro, como pensar o ensino da língua portuguesa nessa modalidade de ensino? Na EJA, como já citado, exige-se a construção de um currículo contextualizado que contemple a realidade dos alunos e que se desenvolva em sala de aula conteúdos necessários para que esses discentes oriundos de diferentes contextos, mas com objetivos comuns, construam a proficiência em língua materna, função maior do referido componente curricular no processo de ensino- aprendizagem.

Para tal, sugere-se o trabalho com textos, entendo-o como ponto de partida do processo de comunicação entre os sujeitos, tendo em vista suas diferentes tipologias e gêneros, que se relacionam às diferentes intencionalidades e formas de interpretação do real apreendido a partir desse contexto multicultural em que indivíduos se inserem.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: currículo e o trabalho com textos

A instituição escolar, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais do dia a dia da comunidade em que está inserida. O

ensino da língua materna, então, não poderá simplesmente fazer de conta que não existe uma linguagem-dialeto desenvolvida na realidade social em que a escola está inserida.

Para Cagliari (2010), a escola não parte do conhecimento que o sujeito tem de sua fala e da fala de seus colegas para com isso, ensinar o que se deve. A escola parte de um abecedário e de uma fala completamente estranha aos educandos. Por conta disso, o conhecimento desenvolvido passa a ser desprestigiado pelo aluno, já que o interesse individual marca o início da aprendizagem significativa, sendo um processo, de construção de conhecimento que propicia uma realização pessoal ao educando, com o desenvolvimento mais intenso de significados reais para vida escolar dos educandos.

Segundo Matta (2011), o ensinar da língua materna não pode ter outro objetivo senão de chegar aos usos sociais desta língua, como ela acontece no dia a dia das pessoas. O ensino da língua portuguesa deverá levar em consideração os aspectos sociais e multiculturais que influenciam a linguagem, pois a partir do momento que a escola não considera essas relações estará apenas afirmando expressamente o modo formal e material dos conteúdos.

> É obvio que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de uma variedade de prestigio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do estado etc. O mecanismo é simples: como os detentores da variedade de prestigio controlam o poder público das instituições, que emana das relações econômicas e sociais, são também detentores de autoridade de vincular a língua à variedade que empregam. (MATTA, 2011, p.33).

Dessa forma, percebe-se que a relação entre o que ensinar e como ensinar pode representar o controle de estruturas sociais padronizadas, já que os detentores da autoridade são responsáveis parcialmente pela reprodução do conhecimento. A língua em sua essência deverá, antes de qualquer produção, ser relacionada com a linguagem social a que se destina e aos valores multiculturais que representa, especialmente, a linguagem dos educandos, e não somente propiciar um ensino de linguagem culta, que poucos poderão alcançar numa mesma progressão de aquisição de conhecimento.

Assim, apresentar o ensino puro de forma institucionalizada e descontextualizada, sem se preocupar com o processo de transformação social

que a linguagem possibilita aos alunos, poderá ser uma mera reprodução de privilégios e valores sociais, para aqueles que detêm o poder de opinar e indicar, o que deverá ser analisado dentro do ambiente interno da instituição escolar.

O professor e educador, por muitas vezes sente a incapacidade de desenvolver uma prática docente eficiente que alcance todos educandos de forma concreta, mais especificamente, no ensino da Língua Portuguesa. Isso leva à busca de uma compreensão da motivação do ensino de norma culta da língua pátria, para aqueles que nem se quer dominam a habilidade da leitura no cotidiano escolar. Como salienta Cagliari (2010, p. 36):

> O professor de português tem que ser um profissional competente, tem que conhecer profundamente a língua portuguesa. Como pode ele ensinar o que não sabe? Se ele tiver um conhecimento errado, seu trabalho vai ser errado! ... Os alunos aprendem o que lhes é ensinado. A incompetência dos alunos nada mais é do que um fruto da incompetência da escola. [...].

A influência do currículo permeia o exercício da prática docente, já que o professor que tem uma má formação, que não domina a disciplina que leciona, acaba prejudicando o processo de conhecimento dos discentes, e, em decorrência dessa incompetência, torna-se mais fácil a seleção de conteúdos descontextualizados que venham positivar o currículo em seu planejamento.

Diante disso, o professor deve ser um instrumento que simboliza as relações sociais e multiculturais vigentes, podendo também ser um agente de transformação, desde que considere estas relações apresentadas ao redor da escola em sua atividade docente por intermédio da execução de um currículo especial que atenda as especificidades da EJA. Como ilustra Freire (1997, p. 98).

> [...] Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Nesse sentido, ao observar a prática docente em sala de aula pode-se perceber que o trabalho com textos constitui-se em uma necessidade, por entendê-lo como ponto de partida e ao mesmo tempo como resultado das diversas interações e situações comunicativas existentes. Beaugrande apud Koch (2011, p.87) afirma que o texto é "lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, um evento em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, por meio dos quais relações de sentido se estabelecem".

Para o ensino de língua portuguesa na EJA isso é fundamental, gerar sentidos e agregar significados a partir de um contexto específico, pois uma simples atividade de leitura pode significar uma representação de um sistema social ideologicamente organizado ou significar aquisição de conhecimento para uma formação crítica, reflexiva e multicultural, fazendo com que a aprendizagem se torne uma ferramenta tecnicista do conhecimento ou um instrumento de transformação social, respectivamente.

Desta forma, o professor precisa conhecer os elementos que fundamentam os textos para proporcionar de forma consciente o trabalho com estes em sala de aula de maneira não intuitiva e não mecânica. Tais pressupostos são fornecidos pelos estudos relacionados à Linguística Textual, sendo citados por Koch (2009) e definidos pelo movimento cognitivo-discursivo da trama textual. Com isso, qual conceito de texto? Para esta mesma autora, "o conceito de texto depende, evidentemente, das concepções que se tenha de língua e de sujeito".

Na proposta curricular para o ensino de língua portuguesa do Ministério da Educação ao tratar de textos define-se

> A palavra "texto", em seu sentido etimológico, significa tecedura, contexto, trama. É uma enunciação construída com coesão e coerência. Envolve sempre uma intenção e, como qualquer ato comunicativo, pressupõe um enunciador e um co-enunciador. Todo texto envolve um enigma, e o seu entendimento decorre não apenas da compreensão de seu conteúdo temático, mas também, de maneira decisiva, da identificação de sua intenção. (BRASIL, 2002, p. 14).

Sendo assim, compreende-se que o texto é um produto histórico e social das relações estabelecidas entre os sujeitos, sendo complexo e multifacetado. O que gera necessidade de mudança na forma como o texto vem sendo utilizado nas aulas de língua portuguesa, deve-se partir do real, le-

vando em consideração um ensino globalizado, que proporcione ao aluno o contato com diversos tipos e gêneros textuais para fomentar sua capacidade criadora, no caso de uma atividade de produção de textos, por exemplo.

Tomar o texto como ponto central para o ensino da língua portuguesa é dar ênfase durante as aulas de língua portuguesa, às aulas de leitura e produção textual, segundo Koch (2003, p. 02),

> [...] levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas mais diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

O trabalho com textos em sala de aula reporta-se ao desenvolvimento da competência textual dos alunos para proporcioná-los autonomia nas variadas situações comunicativas. Significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social.

> Isto significa inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação de elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição – e que, portanto, é preciso conhecer, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido (KOCH, 2003, p.2).

Sendo assim, o ensino de língua portuguesa na EJA é um desafio. Como particularidades no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa na EJA destaca-se um aspecto fundamental, o que se refere ao modo como os educadores constroem alternativas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula. Para isso, o trabalho com textos facilita a aquisição dos conteúdos, pois aparece como um plano de fundo, fazendo com que cada indivíduo construa suas interações e conhecimentos de acordo com os pré-requisitos que possui.

Atualmente, evidenciam-se práticas organizadas nas salas de aula da EJA, muito parecidas com as previstas para o ensino regular, na qual temos um conteúdo programático previsto e em que todos os alunos devem apreendê-lo ao mesmo tempo, como se os sujeitos tivessem os mesmos ritmos de aprendizagens, os mesmos conteúdos internalizados e os mes-

mos saberes a serem apreendidos. Nessa concepção, os modos de organização pedagógica não preveem tanto o respeito às diferenças em termos de apropriação do conhecimento.

Uma das particularidades do trabalho de EJA que emerge é a necessidade de flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com esses diferentes ritmos de aprendizagem e com essas diferenças multiculturais e de apropriação do conhecimento, destacando-se assim o fato da ação mediadora do professor nesses diferentes ritmos de aprendizagem, tendo o texto como objeto central do ensino e mecanismo de contextualização. Esse movimento indica a potencialização da organização docente para o atendimento dos sujeitos jovens e adultos, mas não significa constituir um processo de individualização e homogeneização das práticas.

Portanto, não há como os jovens e os adultos, sem as oportunidades de escolarização no período de idade regular, serem subordinados ou controlados pelos mesmos processos formais de ensino/aprendizagem. Isso não presume, evidentemente, ausência total de planejamento ou falta de critérios e objetivos. Apenas deve-se ter em mente a concepção real de um projeto educacional para a EJA em que as formulações e as aplicações se ajustem aos anseios pessoais e profissionais da clientela a que se dirigem.

Sendo assim, ao ensino de língua portuguesa delega-se uma grande responsabilidade: cooperar decisivamente para a formação da consciência cidadã, porque ela se expressa e adquire não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo e dos processos interacionais entre os sujeitos mediatizadas pela produção constante de textos, sejam eles orais ou escritos.

Com isso, para se alcançar tal resultado, parte-se de um novo pressuposto: não mais a língua como sistema linguístico fechado, mas o texto como unidade básica de ensino. Não concebido de modo uniforme, mas considerando a diversidade de textos e de gêneros.

Além disso, dominar o código linguístico é fundamental em qualquer modalidade de ensino, mas compreendê-lo dotando-o de sentido para tornar àquela aprendizagem significativa, se torna mais especial na EJA, tendo em vista que o público que atende necessita de estímulos diários para permanência no sistema escolar.

Na EJA ou em qualquer modalidade, cabe à escola ensinara o aluno a utilizar a linguagem de modo pertinente nas diferentes situações comu-

nicativas. Chega-se a estes resultados pela prática constante de leitura e de produção de textos, apelando-se à atividade metalinguística ou à gramatical quando for preciso ampliar (e/ou aperfeiçoar) o repertório comunicativo do aluno por meio dos textos. Pereira (2011, p.123) afirma que

> [...] não há ruptura com o ensino tradicional de Língua Portuguesa nem rejeição a seus pressupostos, apenas se pretende adaptá-los às condições que a contemporaneidade dos estudos linguísticos recomenda e, principalmente, levar em conta os alunos a que se destinam.

Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe nenhum tipo de exclusão, abraçando-se o ensino da língua a partir de textos como um comprometimento humano e social bastante claro, pelo fato de atribuir sentidos próprios aos conhecimentos construídos. Nesta relação, os usuários da Língua Portuguesa podem e precisam usufruí-la plenamente, valorizando a consciência reflexiva diante de todo material linguístico.

Para Oliveira e Paiva (2012), a perspectiva político-cultural dos anos 1960, conduzida pela experiência de Paulo Freire, não se pode afastar de qualquer projeto que se volte para a EJA, reforçando a necessidade de o educador saber que há um papel fortemente marcado, o de dar instrumentos aos jovens e adultos para participarem da rede de comunicação da sociedade por meio da leitura e da escrita, em que cada um diga a sua palavra e seja autor do seu texto.

A importância de compreender a língua como um processo de interação entre os indivíduos é repetidamente apresentada nas últimas pesquisas de diversos autores. Por consequência, o ensino da leitura e produção textual vem, obviamente, numa perspectiva interacionista, motivada, crítica, usada para a reconstrução e sentido do texto, com arcabouço diversificado e aspectos explícitos e implícitos a serem desvendados por aqueles que dele se utilizam.

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino no II Segmento da Educação de Jovens e Adultos (2008), Travaglia afirma que "o ensino de Língua Portuguesa seguiu e segue em alguns contextos, uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto", pautando-se, no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional e esse é o cuidado que se deve ter no ensino desse componente

na EJA, tendo em vista que essa tendência ainda encontra-se muito presente para o ensino da língua.

> [...] não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada, mas sim, que é possível ensinar gramática dentro de práticas concretas de linguagem. Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar gramática. [...] Significa sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio dos textos. (KOCH, 2014, p. 174).

Pensar sobre uma disciplina não se reduz apenas em determinar formas, conteúdos, métodos, ou materiais a serem utilizados em sala de aula, mas pressupõe também um (re)pensar sobre a concepção adotada no processo de ensino-aprendizagem, o modo como os professores e alunos usam o material didático de apoio e se este material supre as necessidades dos educandos, tendo em vista a defasagem de aprendizagem de leitura e escrita que os mesmos apresentam e, a partir de mais estes referenciais, tentar encontrar novos mecanismos para uma boa aula de português.

O professor deve instigar seus alunos a transformarem-se em falantes da nossa língua, produzir textos próprios, acionar o senso crítico da turma, deve saber filtrar o que é útil e significativo no trabalho com textos em sala de aula. Antunes (2011, p.35) aponta que

> [...] é responsabilidade do professor, denunciar as afirmações preconceituosas nas expressões linguísticas e nos textos, assim poderão produzir seu próprio conhecimento de gramática, de forma a orientar pesquisas significativas do que poderia ser uma boa aula de português.

Diante disso, percebe-se que o trabalho com textos de uma forma consciente e eficaz vem sendo colocado nas aulas de língua portuguesa vagarosamente, mas a ideia de perceber a língua como um processo de interação social parece clara para a maioria dos professores, porém, ainda percebe-se a dificuldade que estes têm de realmente trabalhar com textos e a diversidade linguística na aula, identifica-se um receio do novo, pois é mais fácil desenvolver o trabalho da mesma forma durante anos, do que buscar inovações, utilizando aquilo que leve ao aluno a construção do pensamento, porque isso gera trabalho, tempo e preparação dos professores e infelizmente, muitos não estão dispostos a isso.

Santos apud Koch (2009) afirma que, “os textos como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo”.

É em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber tão necessários alunos da Educação de Jovens e Adultos, cabendo aos professores esse desafio de concretude de suas ações de ensino na referida modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios que se colocam em sala de aula para o professor da EJA. Como desenvolver conteúdos que atendam a diversidade inerente à sala da EJA? Como atender às múltiplas e diferentes características do sujeito que participa da EJA? Considera-se que um bom currículo, se alicerçado em um bom planejamento de ensino, com estratégias coerentes fundamentadas no trabalho a partir dos textos, em um processo de contextualização, pode ajudar na tarefa de ensinar.

Nessa tarefa, atividades apoiadas em uma abordagem dialógica, crítica e reflexiva com a utilização dos textos como unidade básica, podem estimular a expressão da subjetividade do aluno e trazer a tona o material mais precioso no qual se deve debruçar para desenvolver o ensino contextualizado, que considere a vida do aluno com todas as suas intricadas relações.

Destaca-se a necessidade de elaboração de um currículo escolar com a participação dos alunos jovens e adultos, para o alcance da realidade destes, tendo a busca e garantia do direito de aprender na escola como o horizonte das ações empreendidas no contexto escolar.

Para a Educação de Jovens e Adultos é fundamental a construção de um ensino da língua que, por meio de um novo posicionamento docente frente às relações com os sujeitos da aprendizagem e com o conhecimento, esteja alicerçado no trabalho por intermédio de textos que atendam a cultura dos sujeitos e impulsione uma nova postura docente com relação ao aluno, a si mesmo e ao conhecimento.

A escola em seu conjunto deverá propiciar um ambiente organizador para favorecer esta aprendizagem da língua de forma qualitativa, contextualizada e reflexiva, permitindo aos estudantes o papel de protagonista no desenvolvimento da aprendizagem proficiente, assim, a escola estará desenvolvendo sua principal função social, que é a formação de seres

pensantes capazes de reconhecer as estruturas norteiam seu processo de aprendizagem.

O ensino de língua portuguesa na EJA é instigante para o professor buscar alternativas de abordagem linguística, pela diversidade dos sujeitos que atende. Contudo, bom senso e embasamento na utilização de textos são elementos imprescindíveis nas práticas pedagógicas que lhe servem de desafio para viver plenamente a Língua Portuguesa com tal segmento.

Trabalhar a língua portuguesa não é apenas reproduzir conhecimentos já cristalizados, é discutir cotidianamente o sujeito e seu estar no mundo, seja esse sujeito o professor, voltado para uma reflexão sobre sua prática, seja o aluno, que precisa estar inserido em um processo que o faça desenvolver seu espírito crítico. É o pensar a prática e os sujeitos envolvidos nessa prática que visa todo o processo aqui apresentado, para isso, deve existir um currículo e estratégias de ensino que atendam tais necessidades.

Portanto, o aprendizado da língua vai muito além do domínio de estruturas gramaticais e textuais. Ele envolve o desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, falar, ouvir, além da capacidade de analisar a língua e construção de textos nos mais diferentes contextos comunicativos. Ademais, por sua natureza social e multicultural, o aprendizado da língua envolve um saber agir no mundo, via linguagem e construção concomitante de textos.

Nesse sentido, a apropriação da língua é compreendida como condição para o exercício de uma cidadania ativa e como um direito. Isso significa que o fim último do aprendizado da língua é o seu uso proficiente, como falante, leitor e escritor, bem como, a criação de possibilidades cada vez mais efetivas de participação dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, para que possa exercer sua cidadania plenamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 15.ed. Petrópolis: Vozes,2013.

BRASIL. Educação para jovens e adultos - Ensino Fundamental: proposta curricular-2º segmento/ coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; -São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2008.

_____. Educação para jovens e adultos- Ensino Fundamental: proposta curricular-2º segmento/ coordenação. Brasília: MEC, 2008.

CAGLIARI, Carlos Luiz. Alfabetização e Linguística. São Paulo. Scipione, 2010. Coleção Pensamento e ação na sala de aula.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma &Ação, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica docente. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. Revista Virtual dos Estudos da Linguagem – REVEL. Vol.1. n.1. Agosto de 2003.

_____. As tramas do texto. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, Christiane Martinatri; Scheilbel, Maria Fani. Currículo: indicações didático metodológicas. In: Didática: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: Iesde, 2009.

MALTA, A. A. A aprendizagem na educação de jovens e adultos: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares. Salvador: UFBA-FACED, 2004 (Dissertação de mestrado).

MATTA, Sozângela Schemim. Português: Linguagem e interação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite (orgs.). Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa & PAIVA, Jane. (orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro. DPA Editora, 2012.

PACHECO, José Augusto. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Maria Teresa. Língua Portuguesa: descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Revista Nuances. Ano XI, v.12, n.13. São Paulo: UNESP, 2005.

SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Org.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

NOÇÕES DE CULTURA ESCOLAR E ENCULTURAÇÃO CIENTÍFICA: um olhar para a escola enquanto espaço de múltiplos conhecimentos e saberes

Karla Jeane Coqueiro Bezerra[1]
Mariana Guelero do Valle[2]

1 INTRODUÇÃO

Temos uma cultura escolar dominante hoje, que prioriza o uniforme, o homogêneo. Krasilchik (2000) explica que, à medida que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o Ensino das Ciências em todos os níveis foi ganhando proporções maiores e sua importância passou ser tema de grandes discussões, "sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação do ensino, podendo servir de ilustração para tentativas e efeitos das reformas educacionais" (ibid., p. 85).

Faz-se importante destacar e entender que a própria Ciência não se caracteriza como uniforme, pois envolve diferentes concepções e orientações, ou seja, existem diferentes áreas do pensamento dotadas de autonomia e voltadas para objetos e preocupações específicas no que tange o conhecimento. Assim, conceber a Ciência enquanto produtora de conhecimentos implica reconhecer que ela conseguiu conquistar sua própria autotomia e construiu diferentes identidades de acordo com seu objeto de estudo. Portanto, concordamos em encarar a Ciência como cultura.

Todavia, pensar a Ciência como única e exclusiva maneira de fornecer uma postura crítica, reconhecendo a enculturação científica, embasada a partir de uma visão de substituição de uma cultura pela outra, se des-

[1] Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Mestranda no Programa de Pós-graduação Em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

[2] Professora Adjunta do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: Mariana.valle@ufma.br

mancha, muitas vezes, numa senda de ineficiência quando a temática é o processo ensino e aprendizagem. Além disso, legitima o descompromisso com uma educação que busca, acima de tudo, formar "cidadãos críticos-reflexivos", discurso esse que se populariza a cada dia.

Essas ideias não surgiram por acaso. Elas nascem a partir da concepção que temos de que a escola, enquanto instituição social também é dotada de uma cultura, seja ela em uma dimensão mais global, ou seja, a cultura a qual está inserida socialmente, ou numa dimensão mais específica, uma vez que produz e transmite formas culturais próprias (BARROSO, 2004), e nós, enquanto alunos ou professores, em diferentes níveis e contextos, estivemos ou estamos imersos nessa cultura, e sem sempre somos conscientes dos aspectos inerentes a ela.

Consideramos, portanto,que o ensino ciências voltado para uma formação cidadã crítica também precisa preocupar-se não com uma valorização do conhecimento científico como forma de substituição de uma cultura, mas como mais uma possibilidade de ver e ler o mundo. Nesse contexto, o papel da escola sai de um plano onde somente transmite cultura, conhecimentos eruditos produzidos por grandes estudiosos das diferentes ciências, e volta-se para um ambiente no qual são valorizados tantos conhecimentos como saberes, e assim nasce então um local onde o papel da educação se alarga na medida em que o âmbito escolar se configura como espaço de intercessão de diferentes culturas, formando, portanto, uma cultura única e própria.

Nas últimas décadas, temos assistido o crescente interesse e grande influência nas pesquisas na área da Educação, destacar o ensino de ciência como um processo de enculturação. Segundo Capecchi (2004, p.11) o processo de enculturação científica pode ser definido como *"metáfora da* ***aprendizagem de ciências como um processo deentrada do aprendiz em uma nova cultura****, compreendendo e ensaiando o uso de suas práticas, valores e linguagem".* Seguindo esse caminho, quando voltamos nossos olhares para escola como suposto espaço privilegiado para essa "enculturação", a autora Dominique Julia (2001, p.54), esboça uma ideia sobre cultura escolar, referindo-se a esse espaço como *"conjunto de* ***normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar*** *e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes"*.Nessa situação exposta, a escola teria o papel então de transmitir valores, práticas e linguagem de uma cultura que não lhe pertence, de uma cultura produzida fora dos muros dela,

como por exemplo, proporcionar a entrada do aluno na cultura científica, seria um de seus objetivos.

Quando olhamos atentamente para as ciências, temos consagrados estudiosos como Matthews (1994) e Siegel (1997), defendendo que esta, enquanto corpo de conhecimento, tem um caráter universal e não poderia, portanto, ser ensinada em termos multiculturais. Ou seja, percebemos, que o ensino de ciências como processo de enculturação, ainda não incorporou o desejado diálogo com as pluralidades culturais no qual o processo de ensino e aprendizado dos alunos está imerso.

Assim, essa interseção entre a educação científica como processo de enculturação e a cultura escolar nessas perspectivas apresentadas, permitem que algumas perguntas se sobressaem nesse contexto: De qual cultura estamos falando? Quem define qual (ais) faz (em) parte da educação escolar?A escola deve reproduzir a cultura ou produzi-la? Quais cenários encontramos nas escolas quando a encaramos como espaços de culturas "a inculcar"? Quais tem recebido maior ênfase no processo de ensino aprendizagem?

O fato é que, no lado oposto destas perspectivas, tornou-se imperativo comum entre muitos estudiosos, a concepção de considerar as diversidades culturais como valioso instrumento na tentativa de quaisquer mudanças nos mais diversos âmbitos. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei no 9.394/96) há muito tempo pontuou que "(...) a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais e organizações culturais"**. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ora se é indispensável para formação integral de um indivíduo a entrada deste em uma nova cultura, em especial a científica, e a escola tem como papel inculcar saberes alheios a ela, parece contraditório então defender pluralidade das culturas no contexto do processo de ensino aprendizagem. Como destaca Tomaz Tadeu da Silva (2015, p. 85), é um paradoxo "que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural".

Assim, objetivamos discutir o ensino de ciências a partir de práticas que se ressignificam, se transformam ou se modificam, em contextos escolares dotados de multiculturas. Buscamos aqui discutir a escola como um espaço de intercessão de culturas, defendendo um diálogo entre diferentes saberes, passíveis de um discurso híbrido em torno de uma ciência escolar.

Para tal, iniciamos o desenvolvimento desse capítulo trazendo para o escopo das discussões as principais concepções de cultura, cultura escolar e cultura científica em que nos embasamos para aprofundar o diálogo em torno desse discurso hibrido. Posteriormente, problematizamos o processo de enculturação científica, a partir dos conceitos de aculturação e enculturação bem como das concepções de cultura escolar, discutindo se esse processo realmente é possível quando encaramos a escola como produtora de cultura e espaço de multiculturas. E, por fim,discutimos a escola como um local de **diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes**, que são resultados de processos de associações, distanciamento e reconstrução entre estes, buscando bases no multiculturalismo para defender uma educação escolar enquanto um espaço de interação entre culturas.

2 APROXIMAÇÕES ENTRE CULTURA, CULTURA ESCOLAR E CULTURA CIENTÍFICA

No universo das investigações em educação, tornou-se imperativo comum utilizar as concepções de cultura como base para diversos estudos. No ensino de ciências, estudiosos tem frequentemente defendido a ciência como cultura, na medida em que consideram que possui linguagem, valores, práticas e formas normativas próprias desse campo do saber. Quando falamos da escola, diferentes enfoques são dados ao estudo desse espaço, no qual, na diversidade dessas dimensões, a cultura aparece constantemente vinculada a esse ambiente, caracterizando-se como transmissora de cultura, bem como produtora de uma cultura própria. Desse modo, antes que possamos fazer aproximações entre diferentes conceitos e perspectivas, faz-se necessário deixar claro quais nossas concepções acerca desses termos discutidos nesse capítulo.

A cultura, enquanto conceito, tem ao longo de muito tempo, sido objeto de estudos nas ciências humanas, principalmente na antropologia. Como resultado desse amplo interesse, temos as culturas sendo definidas a partir de múltiplas perspectivas, e que às vezes são inclusive contraditórias. Para nós o primeiro passo nessa definição[3] é esclarecer que aqui consideramos culturas, no plural, pois acreditamos que usar o termo no singular, condiciona e determina que sujeitos diferentes estejam sob a regulação de características e definições iguais no contexto social.

[3] Definição diferente de enquadramento. Ganha sentido de conceituação.

Portanto, partilhamos da concepção de que as **culturas** se produzem por meio "da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas" (BOTELHO, 2001, p.2). Concordamos então com Franz Boas apud Cuche, (1999), estudioso na área da antropologia, que todas as culturas possuem histórias próprias, e desenvolvem particularidades que não podem ser julgadas a partir da história de outras culturas. As culturas se fazem e se refazem, apresentado múltiplas faces de inúmeros grupos e identidades.

Se temos essa visão de cultura, não poderíamos, a nosso ver, considerar de modo algum a escola como um espaço de inculcação de valores. A escola enquanto instituição social foi e é construída nas relações de poder[4] que se estabelecem e, portanto, a escola está permeada por diferentes valores, organizações sociais e processos administrativos. Nesse sentido concebemos como cultura escolar como: "[...] um 'mundo social',que têm características próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos". (FORQUIN, 1993, p. 167).

Nossas discussões aqui se pautam em uma cultura escolar no sentido interacionista (BARROSO, p. 184), segundo o qual a escola não se limita a reprodução de culturas, mas é capaz também de produzi-la, dentro de suas especificidades. Nesse sentido, acreditamos que essa "cultura" produzida no ambiente escolar, se forma nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. Não podemos aqui, contudo, deixar de explicar que a escola não se constitui isoladamente das culturas que a cercam. Ela própria é resultado de um modelo cultural inerente à história da educação formal.

Assim como Candido (1971, p.111), o que consideramos é que "a vida interna da escola (...) **reelabora, segundo a sua dinâmica interna**, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, **mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade**" (grifo nosso). Em suma, é a partir dessas relações que a escola estabelece entre as culturas que a cercam e adentram seu interior e a cultura por ela própria

[4] Consideramos relações de poder, a partir das ideias de Foucault. Este considera poder com uma complexa rede de ações; ações essas que exercem influências sobre outras ações. Ainda na perspectiva foucaultiana, esse poder não se trata de algo que se detém, de dominação, mais de relações complexas onde os sujeitos exercem o poder ou sofrem influência deste. (FOUCAULT, 2003a; 2006a).

produzida, que se intercalam e se reorganizam quando o objetivo é o processo de ensino. Ou pelo menos assim deveria ser.

Nesse mesmo cenário, a Ciência, enquanto produto da construção histórica do conhecimento, é dita e defendida por vários estudiosos, como uma esfera que possui linguagem, valores, organização interna e objetivos próprios. (LEMKE, 1997, COBERN; AIKENHEAD, 1998, MORTIMER, 2000, CAPECCHI; CARVALHO, 2006, CARVALHO, 2008, SCARPA; TRIVELATO, 2013). Se então, fizermos um paralelo entre a conceituação de culturas que descrevemos com essa visão de que Ciência é um campo dotado de autonomia, chegamos a concepção de que a Ciência também é produtora de uma cultura própria, portanto, podemos então denominar esse campo do saber como uma "cultura científica". E assim como a escola, a Ciência também é marcada pelas relações de poder, na medida em que elado mesmo modo que demais culturas, se estabelecem na prática social, e assim, é uma atividade dotada de interatividade, colaboração e legitimada na teia de relações que se estabelecem entre os atores que produzem tal Ciência. (LOPES, 2007).

Sendo assim, se adotamos nesse cenário que estamos retratando as culturas como uma esfera dinâmica, em constantes movimentos, elas não podem ser consideradas neutras, pois nascem nas e das relações, e transcendem os cercos que tentam delimitá-las. Por analogia, percebemos que a Ciência enquanto cultura, também recebem essas características. Dessa forma, há muito tempo buscamos derrubar os muros da neutralidade erguidos pela a história da Ciência ocidental, pois ela é atravessada por diferentes métodos, por diferentes visões, diferentes áreas, está sujeita diferentes marcadores sociais, como etnia, gênero, classe social, entre outros. Com isso, entendemos que assim como a pluralidade que consideramos para as culturas, para nós, não existe a possibilidade de uma cultura científica universal. Enxergar as Ciências (agora no plural) como fatores culturais, é também defender a possibilidades de existirem culturas cientificas, situadas em determinados contextos e momentos históricos.

Não obstante, concordamos com Scarpa (2009) que enxergar as Ciências dessa maneira não é o mesmo que dizer que seus objetivos e suas atividades são superiores a outros interesses, ou estão a "salvos" das relações de poder que se estabelecem no seio de sua construção. O que queremos problematizar aqui é que a Ciência enquanto cultura possui uma linguagem própria, e no momento que seus saberes e conhecimentos transcendem os seus limites internos para adentrar a escola, precisa levar em consideração,

que esta também é produtora de saberes e que, portanto, também possui linguagem e valores específicos.

Nessa veracidade, buscamos aporte teórico em Thomas Khun, que em outro contexto explica que na Ciência, quando ocorre uma mudança de um paradigma[5] para outro, as teorias desenvolvidas tornam-se incomensuráveis, pois a tradução de uma teoria para outra é impossível, visto que o significado de alguns termos, expressões e conceitos científicos mudam de acordo com a teoria na qual são empregadas (KUHN, 2006). Analogamente, compreendemos que do mesmo modo, ocorre na educação científica. Uma vez que a cultura científica perpassa seus limites e chegam a outros âmbitos do saber, ela sofre uma transformação. Dessa forma, quando falamos em um ensino de ciências em termos de espaços formais, a cultura científica que chega nesse espaço precisa primeiro se desestruturar e se reorganizar tendo como foco um diálogo intercultural que se estabelece no centro da cultura escolar.

3 ENCULTURAÇÃO CIENTÍFICA. É POSSÍVEL?

Quando se fala no ensino de ciências, diversos pesquisadores apontam que o caminho para um ensino e aprendizado significativo, só será possível por meio do processo de enculturação científica. Segundo essa ideia, a Ciência encarada como cultura, considera que "o aluno deve entrar em contato e se familiarizar com todas as diferentes linguagens empregadas nos processos de construção de significados científicos" (CARVALHO, 2007).

Alguns autores utilizam o termo enculturação científica, enquanto que outros utilizam o termo aculturação. Roth e Lawless (2002, p. 380), por exemplo, explicam que tomar como premissa que a Ciência é dotada de cultura própria, permite considerar que aprender ciências sedaria de uma maneira semelhante a formas de aculturação, incluindo a participação nas práticas particulares dessa cultura. Enquanto que Carvalho (2008) defende que ensinar ciências a partir de uma perspectiva de enculturação, se supõe que esse processo se dê pela apropriação de uma nova cultura sem, porém,esquecer a cultural anterior; enquanto que a aculturação se estava propondo então uma substituição de uma cultura por outra.

[5] Os paradigmas são aqueles que apresentam melhores respostas na resolução de problemas, na qual a comunidade científica reconhece como importantes, sendo assim, são considerados pelo autor, como uma promessa de sucesso das pesquisas.

Independente do uso de outro, Scarpa (2009) pontua que ao fazer uma revisão bibliográfica para seu trabalho de tese[6] percebeu que frequentemente esses termos são associados com palavras como: *entrada na cultura científica, imersão na cultura científica, adoção da cultura científica, falar Ciência, fazer Ciência, participação nas práticas científicas, introduzir os alunos nas práticas científicas, trazer a Ciência dos cientistas para a escola, aprender Ciência como processo de aquisição cultural.* Para essa autora reafirmar o ensino de ciências a partir dessas descrições geram interpretações equivocadas acerca do real objetivo desse ensino, uma vez que "aprender Ciência na escola não é o mesmo que aprender a falar Ciência, a se comportar como um cientista ou compartilhar práticas e valores com eles, como a metáfora da enculturação permite interpretar". (ibid.78).

Na antropologia, constantemente os conceitos de aculturação e enculturação têm sido empregados como sinônimos, para definirem ora a noção de substituição de uma cultura pela outra em que se aprende e assimila os padrões de uma cultura dominante, ora a noção de que as culturas se intercruzam e em contato se transformam, mas cada qual mantendo sua identidade dentro dos seus limites. Para Keesing (1961, p. 585, apud SCARPA, 2009) seria então: "[...] a aculturação é um processo altamente seletivo no qual o grupo exposto ao contato cultural mantém sua identidade social e, até certo ponto,sua característica e integridade culturais, ao mesmo tempo em que assimila mutuamente certos elementos".

O fato é que essa polissemia, que circunda os termos aculturar e enculturar, traz consigo duras críticas, pois independente de qual termo utilizar e postura adotar, a ideia histórica de que um grupo social possa ser incorporado cultural e socialmente de forma passiva por outra dimensão cultural, deixa de fora toda a complexidade envolvida nesse processo (DURHAM, 2004). Sabemos que essa é uma dinâmica que está longe de ser passiva, e admitir um processo de aculturação ou enculturação nessas perspectivas, vai na mão contrária do que estamos defendendo, uma visão de cultura que se estabelece nas relações que ali acontecem e, portanto, transcendem as intuições sociais, capazes de se reformularem frente ao contexto de interações entre as múltiplas culturas.

Nesse cenário, para nós, é indubitável que tanto a escola como a Ciência possuem características que a permitem serem encaradas como

[6] Tese defendida em 2009, cujo título é "Cultura escolar e cultura científica: aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de biologia e na Biologia".

culturas. Mas, uma vez dentro do contexto escolar, os saberes e conhecimentos que são construídos e apreendidos pelos alunos, não se fazem dentro dos limites de uma ou de outra cultura, mas sim na conexão entre múltiplas delas. Então, voltamos para a pergunta que dá título a esse tópico: seria então a enculturação científica possível nesse contexto? E mais, a cultura científica (e/ou o processo de enculturação) é superestimada frente à cultura escolar? Para nós a resposta é não, para ambas as perguntas.

Ousamos tal resposta, pois se retomarmos aqui as significações que deram subsídios para uma proposta de enculturação científica veremos que esta é uma proposta que apresenta barreiras, as quais diferentes culturas não podem coexistir **para fora de seus limites** ou se valoriza aquisição de uma nova cultura frente a que já estão expostas. Se partimos dessa concepção de enculturação, para propor uma educação em ciências que se baseia no processo enculturação científica, estamos renegando a escola como produtora de cultura própria e reafirmando que está apenas reproduz e inculca valores, que interesses alheios a impõe.

Ao longo desse capítulo, evidenciamos que a escola é muito "mais que a transmissora da cultura, da "verdadeira cultura", e deve ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas" e as relações que ela estabelece com essas culturas, "não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados" (MOREIRA;CANDAU, 2003, p 160). Nesse ponto de vista, perceber a escola como detentora de cultura própria bem como permeada por diferentes culturas, é também compreender que nesta instituição não existe ou não deveria existir uma lógica que a organiza ou seleciona os conhecimentos que deve ser priorizado frente a outros, mas sim deveriam existir diferentes lógicas, pois os atores sociais que compõem essa trama não são seres passivos, e devem interagir de modo a negociar o que lhe é imposto. Dayrell (2001) explica que a cada momento dentro da cultura escolar a uma possibilidade de (re)construção na interação de múltiplas culturas graças ao papel ativo dos sujeitos nessa rede.

Portanto, acreditamos que, para um ensino de ciências numa perspectiva cultural, não podemos partir de uma única lógica, ou seja, a lógica da enculturação científica. Precisamos encarar os espaços de ensino dotados de pluralismos culturais, que são ressignificados e transformados nesse constante contato: "todas as culturas estão envolvidas umas com as outras;

nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas" (SAID, 1939 apud EAGLETON, 2005, p. 28-29). Assumimos assim, que as dinâmicas que se desenvolvem dentro da cultura escolar, precisam ser estudadas tendo como foco o multiculturalismo que envolve as suas formações sendo está um f processo permanente de construção e reconstrução.

4 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO INTERCULTURAL: compartilhando conhecimentos e saberes

Até aqui, nos preocupamos primeiro em discutir o conceito de cultura, para que pudéssemos traçar aproximações entre cultura escolar e cultura científica, tentando estabelecer relações entre estas na medida em que compartilham o termo cultura como característica fundamental. Depois nos preocupamos em deixar claro, para os que nos leem, que não concordamos com a concepção de enculturação científica quando falamos do ensino de ciências, na medida que essa concepção muitas vezes denota a possibilidade de substituição de uma cultura pela outra, e isso ao nosso ver não é possível uma vez que a escola está permeada de diferentes culturas e cultura própria.

Agora, portanto, consideramos importante, discutir o que para nós é mais viável quando estamos falando da educação científica, enquanto cultura. Assim sendo, se o aluno está imerso no contexto escolar, nenhuma das tentativas de inculcar ou enculturar terá efeitos emancipatórios quando falamos em formação cidadã crítica, muito menos permitirá que o aluno faça uma leitura de mundo como sugere a educação científica.

O que teremos são repetições de valores alheios, serão cópias de uma identidade que não se constroem no seio das subjetividades dos sujeitos, mas sim dos interesses daqueles que determinaram o que poderiam ou não ser "transmitidos". Anteriormente, pontuamos que tanto a escola quanto a Ciência podem ser entendidas como artefato cultural, social e histórico, e são marcados por diferentes relações de poder.No seio dessas relações, sofrem influência de diferentes instâncias e por consequência incorporam a visão de mundo daqueles que os criaram e assim, não podem e não neutros e estagnados.Portanto, nas relações de poder que se estabelecem tanto na Ciência quanto na escola permite que os atores sociais imersos nesses contextos, possam resistir e questionar o que lhe é imposto ou posto como natural e, nos permite assim, levantar as questões iniciais

desse capítulo: de que cultura estamos falando, que visão de Ciência está tentando-se "inculcar", que tipo de escola que queremos quando pensamos nela como ambiente de encontro de diferentes culturas.

Por isso não acreditamos que a cultura científica deva ser oposta cultura escolar; de fato, uma vez que a Ciência perpassa para os limites da escola, está condiciona a um novo sistema de organização, objetivos próprios, planos de ensino específicos, um tempo determinado. Entretanto, enxergamos que um diálogo entre essas duas formas de cultura é possível, na medida em que ao serem aproximadas, podem se reorganizar a partir de um ponto de intersecção entre elas.

Assim partilhamos da concepção de Candau (2011, p. 247), que é preciso enxergar o processo educativo como a partir de uma ideia de multiculturalismo interacional. Segundo essa autora a cultura nesse olhar:

> [...] favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. O que chamamos conhecimentos estaria constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. Considero que o mais relevante, deixando aberta esta discussão, é **considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos [...]** (grifo nosso).

É nesse contexto de multiculturalidade que, para Canclini (2011), ao discutir em seu livro[7] sobre a cultura presente nas sociedades latino-americanas, propõe um processo denominado por ele de hibridação. Nesse sentido, parafraseando o autor, para problematizar o que estamos defendendo, os processos socioculturais que em alguns pontos da história tiveram ou foram consideradas isoladas, separadas, ao interagirem se combinam e se reorganizam de maneira que novas estruturas culturais se formam, compartilhando conhecimentos e saberes, para agora construírem uma nova identidade.

[7] Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.

Faz-se importante destacar que não estamos menosprezando o conhecimento científico frente a outros tipos de culturas. O que estamos ressaltamos é que na intersecção desta como múltiplas culturas que permeiam a escola, as culturas se desorganizam e reconstroem em um processo de hibridização, resultando em uma nova maneira de se enxergar aquele conhecimento. Lopes (2005) explica que a noção de hibridismo tem sido utiliza inclusive, por alguns estudiosos para discutir e propor currículos com que abarquem variações das políticas públicas educacionais impostas às escolas.

Nesse ponto de vista, o multiculturalismo ganha força, e os "muros" erguidos para separar uma cultura de outra, dentro de um mesmo contexto, de uma mesma sociedade, não é mais possível. Segundo Candau (2011), "os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores [...], o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais".Essa noção de hibridação nos possibilita então problematizar, questionar e repensar a instituição escolar como um local onde esse processo acontece constantemente e, portanto, nos permite exigir uma reconfiguração da escola, que sai do plano onde as culturas são transmitidas, onde a Ciência **inculque** valores e linguagem própria desse campo – que nos leva a pensar em uma Ciência que quer formar apenas cientistas-, e volta-se para um lugar onde os conhecimentos e valores ganham igual importância.

Ao considerar o processo de ensino das ciências é preciso entender que as culturas que se comunicam no espaço escolar, incluindo a própria cultura escolar e a cultura científica, são processos (a partir da ideia de multiculturalismos interacional) de continua construção, desestabilização e reconstrução. No espaço da escola, diferentes conhecimentos e saberes se encontram; mas que hierarquizar uma em detrimento da outra, é preciso conceber a educação em ciências, numa perspectiva ampliada das possibilidades de ensino, reconhecendo que a Ciência não representa um único modo de enxergar um dado fenômeno. (EL-HANI; MORTIMER, 2007).

No contexto do ensino de ciências, observamos que o próprio conceito de Ciência não está bem esclarecido para muitos alunos. Estes chegam e saem das escolas ou até da universidade sem entender as relações e implicações do saber científico. Não conseguem fazer conexões da Ciência estudada, principalmente na escola, com a sua vida, uma vez que na maio-

ria das vezes o que é estudado pouco ou nada é contextualizado ou não interage com diferentes saberes.

Ademais, as instituições de ensino também tem sido um espaço que vem contribuído na propagação dessas características, justamente pela prática de ensinar ciência na lógica de inculcar. As escolas ainda não compreenderam o potencial de sua autonomia enquanto intuição dotada de cultura própria e formadora de cidadãos. Vemos uma contínua transmissão de uma ciência construída fora do ensino básico com preocupação que não correspondem aquele ambiente formativo, é uma ciência que não ganha identidade no ambiente a educação básica, é inculcada.

Nós compreendemos a importância da Ciência e não estamos afirmando que a construção desse conhecimento feito por cientistas, em seu ambiente de trabalho, seguindo metodologias e caminhos específicos desse campo, são menos relevantes. Longe disso, elas são inclusive essenciais, pois é a partir delas que a ciência escolar ganha vida. Assim, defendemos que para além de inculcar, além de permitir que os estudantes se familiarizarem com o conhecimento científico, é preciso construir uma ciência escolar que problematize questões históricas em torno da ciência, que mostre que a ciência de fato tem linguagem própria e é importante que os alunos experimentem especificidade.

Contudo, percebemos que essa fonte de conhecimentos não exclusiva e por si só, atuando sozinha e sendo ensinada numa perspectiva de substituição de uma cultura por outra, não é capaz de realizar mudanças significavas no processo e ensino.

Se analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ciências (BRASIL, 1997, p. 21-22), o documento ressalta que no desenvolvimento dos planejamentos curriculares, é dever da escola:

> Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo [...] A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, [...].

Dentro desses aspectos outros saberes pertencentes à cultura onde os alunos estão inseridos e a cultura escolar, podem dialogar coma ciência a fim de fornecer também uma formação cidadã dos seus alunos, com pensamento crítico e capaz de relacionar o que aprendeu com sua vida cotidia-

na, e por fim perceber que a ciência ensinada na escola, o que chamamos aqui de ciência escolar, é uma cultura hibrida que surge no seio da escola, a partir do momento que adentra seu domínio, e, portanto, uma ciência com caraterísticas próprias daquele contexto.

Os conhecimentos produzidos no âmago da ciência, quando chegam à cultura escolar, são didatizadas, transpostas e recontextualizadas. Ou seja, além de extrapolarem as cercas da cultura científica, são imersos em um local dotado de cultura. Resultado, tanto a escola quanto a ciência, sujeitos a relação de poder, possuem diferentes tensões que produzem características próprias desses campos, tornando-os originais, específicos e heterogêneos. Sendo assim, nos parece mais próprio falar do ensino de ciências, a partir de uma ciência escolar, produto da hibridação entre a cultura escolar e acultura científica.

Assim, entendemos que hibridização cultural a qual estamos propondo não é vista como algo estático, parado, mas como um palco que está sujeito a criações de signos e reinterpretação das informações, ou significados. Portanto, sugerimos aqui que a ciência ensinada nesse ambiente escolar, considera não só a cultura da escola, mas também a própria diversidade da sala de aula como espaço histórico-cultural, por meio do qual os significados são construídos e desenvolvidos através da linguagem e interação (MORTIMER, SCOTT, 2003; AGUIAR, MORTIMER, 2003; SILVA, 2008). Uma vez dentro da cultura escolar, compreendemos então que a aprendizagem das ciências compreende a um processo resultante da negociação de significados no espaço social da escola e da sala de aula.

O que percebemos com essas discussões, é que a escola enquanto instituição social que objetiva o ensino de diferentes conhecimentos e saberes, se encontra no ponto médio entre a cultura que se produz dentro dela e as culturas que chegam a todo momento no ponto de encontro, concebendo assim, múltiplos discursos e reconhecendo a pluralidade e a provisoriedade destes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala de cultura, não se está apenas retratando de nível socioeconômico ou o país onde o indivíduo vive e sim de um grupo cultural que fornece um ambiente repleto de elementos que apresentem algum significado a essa sociedade. Essa cultura não é vista como algo estático, pa-

rado, mas como um palco que está sujeita a criações de signos e reinterpretação das informações, ou significados, portanto, o homem é um ser histórico-cultural, ou seja, o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria.

Nesse sentido, o no início de nosso texto problematizamos as concepções de cultura escolar e enculturação científica, a partir da visão de inculcação e substituição. Em torno dessa discussão, buscamos desconstruir essa visão de uma cultura na medida em que se "cruza" com outra, a substitui ou se transforma, mas sem, no entanto, ultrapassar os limites de suas especificidades. Essa desconstrução foi essencial para que pudéssemos discutir a escola como um espaço de interculturas, e assim, defender a concepção de que o processo de enculturação científica, nos moldes em que são retratadas tornam-se inviáveis na escola quando a encaramos como ambiente com constantes movimentações culturais.

A nosso ver, não podemos considerar que o ensino de ciências ocorra como uma simples aquisição de uma nova linguagem, como um processo de cruzamento de fronteiras culturais ou ainda como uma experiência de aprender uma segunda cultura. Partindo das ideias aqui levantadas da perspectiva do multiculturalismo e compreendendo que a própria sala de aula é um meio histórico cultural, acreditamos que tanto os saberes quanto os conhecimentos são reconstruídos frente a um processo de interação entre diferentes fatores.

Quando a Ciência é ensinada levando em consideração valores, metas e objetivos determinados por ela mesma, influencia diretamente na escolha do que se ensinar, quais conteúdos priorizar, que visão de Ciência adotar. Entendemos que as mudanças só perpassam diferentes instâncias, quando se considera a cultura científica como mais uma cultura dentre muitas outras que compartilham o mesmo espaço, neste caso a escola, pois só assim estaremos levando em consideração múltiplos fatores e que influenciam o cotidiano escolar.

Reafirmamos então que é necessário considerar o multiculturalismo no espaço escolar para que de fato possamos propor mudanças no currículo, reformas na formação inicial de professores, principalmente, nas ciências naturais, e mudanças na própria cultura escolar. E, ainda que a escola esteja sujeita a instâncias superiores, que precise cumprir currículos e programas educacionais elaborados externamente, a escola deve lutar por sua autonomia para resistir ao que lhe é imposto e construir sua própria identidade.

Cabe então, nesse contexto, proporcionar chances para que os alunos possam compreender que, uma vez inseridos em um espaço de interculturas, ele pode dialogar, conhecer e compartilhar de uma gama infinita de produção de conhecimento, e não apenas aquela da cultura científica. Aliás, nem mesmo essa se apresenta mais como tal, no momento em que deixa seus limites de produção e adentra a cultura escolar. Ela se desorganiza e se refaz no momento em que se encontra com culturas próprias da escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O.; MORTIMER, E. F. Promovendo a tomada de consciência dos conflitos a superar: análise da atividade discursiva em uma aula de ciências **In: Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição:** reflexões para o ensino. Campinas: Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG e da UNICAMP, 2003

BARROSO, J. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. In: **Princípios gerais da administração escolar.** Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, 2004.

BOTELHO, I. **Dimensões da cultura e políticas públicas.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 136p. Acesso em: 29 de setembro de 2013.

BRASIL. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira). Brasília: Diário Oficial, ANO CXXXIV, Número 248, 1996.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, Jul-Dez 2011.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade.** 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

CAPECCHI, M. C. M.; CARVALHO A. M. P. Atividades de laboratório como instrumentos para a abordagem de aspectos da cultura científica em sala de aula. **Pro-Posições**, 2006, v. 17 n. 1 (49), p. 137-153.

CAPECCHI, M.C.V.M. **Aspectos da cultura científica em atividades de experimentação nas aulas de Física**. 2004. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação; Universidade de São Paulo, 2004.

CARVALHO, A. M. P. Habilidades de professores para promover a enculturação científica. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, v. 22, n.77, p.25- 49, 2007.

CARVALHO, A.M.P. de. Enculturação científica: uma meta do ensino de ciências. In: TRAVERSINI, C. et al (orgs.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2.** p. 115-135, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

COBERN, W.W.; AIKENHEAD, G.S. Cultural Aspects of Learning Science. In: **International Handbook of Science Education**. Klower Academic Publishes, 1998.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2001, p. 136-161.

DURHAM, E.R. **A dinâmica da cultura: ensaios de Antropologia**. Editora Cosac Naify Edições, 2004.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

EL-HANI, C.N.; MORTIMER, E.F. Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. In: **Cultural Studies of Science Education**, v. 2, p. 657-687, 2007.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas doconhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000, p. 85-93.

LEMKE, J. L. **Aprender a hablar ciencia:** lenguaje, aprendizaje y valores. Espanha,Editora Paidós, 1997. (Originalmente publicado sob o título: Talkingscience: language, learningandvalues, em 1990).

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5 , n.2 , p. 50-64, 2005.

LOPES-SCARPA, D.; FRATESCHI-TRIVELATO, S. L. Movimientos entre cultura escolar y cultura científica: análisis de argumentos en diferentes contextos. **magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 6 (12) Edición especial Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural, 87-103, 2013.

MATTHEWS, M. R. **Science teaching**: the role of history and philosophy of science. New York: Routledge, 1994.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n° 23, p. 153-168, 2003.

MORTIMER, E.F.; SCOTT, P.H. Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: Uma Ferramenta Sociocultural para Analisar e Planejar o Ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.7, n.3, p.7-18, 2003.

ROTH, W-M.; LAWLESS, D. Science, culture and the emergence of language. In: **Science Education**, v. 86, p. 368-385, 2002.

SCARPA, D. L. **Cultura escolar e cultura científica: aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de biologia e na Biologia.** (Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

SIEGEL, H. Science education: multicultural and universal. **Interchange**, v. 28, 1997, p. 97-108.

SILVA, A.C.T. **Estratégias enunciativas em salas de aula de química: contrastando professores de estilos diferentes**. 477f. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

SILVA, T. T. Diferença e Identidade: o currículo multiculturalista. In: **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 85-90.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.156p.

WHATSAPP E SUAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO: uma revisão sistemática da literatura

João Batista Bottentuit Junior[1]
Clara Pereira Coutinho[2]
Odla Cristianne Patriota Albuquerque[3]

INTRODUÇÃO

Vivemos na era das tecnologias digitais, cercados por computadores de diversos tamanhos e portes, que permitem trocas de dados em tempo real. Os indivíduos estão cada vez mais atarefados e a sua comunicação deve ser a mais rápida e eficiente possível. Assim, as tecnologias móveis se adéquam perfeitamente às necessidades deste indivíduo ao permitir a troca de mensagens, áudio, vídeo e documentos de forma instantânea.

Como exemplos de ferramentas de comunicação instantânea móvel, há uma série de opções, tais como: o *Google Talk*, também conhecido por *Hangout*, *Skype*, *Viber*, *Telegram* e *Facebook Messenger*. Entretanto, uma das ferramentas mais utilizadas atualmente é o *WhatsApp*. O nome do aplicativo *WhatsApp* tem origem na tradução simples do termo "What'sup?"- que significa "o que se passa" ou "quais as novidades". (ALMEIDA, 2015). Este aplicativo possui mais de 900 milhões de usuários ativos em todo o mundo[1]

Pensando no aplicativo de comunicação para dispositivos móveis *WhatsApp* e nas possíveis publicações advindas desta possibilidade pedagógica é que se decidiu sistematizar um estudo a fim de mapear e conhecer

[1] Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)- Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult)- Universidade Federal do Maranhão. E-mail: jbbj@terra.com.br

[2] Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Docente do Instituto de Educação Universidade do Minho – UMINHO- Portugal. E-mail: ccoutinho@ie.uminho.pt

[3] Graduada em Letras- Habilitação Inglês pela Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult)- Universidade Federal do Maranhão. E-mail: odlachris@gmail.com http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/09/whatsapp-chega-900-milhoes-de-usuarios.html

o que os pesquisadores têm descoberto quando utilizam esta ferramenta com seus alunos. Por esta razão, a questão-problema norteadora que direcionou a realização desde estudo foi: "De que forma a Ferramenta *WhatsApp* tem sido utilizada em contexto educativo?".Além desta pergunta, estabelecemos outras perguntas menores que serão respondidas a partir da execução da revisão sistemática. Entre elas, temos:

- *Quais sãos os principais tipos de estudos realizados?*
- *Em quais áreas e contextos são mais utilizados?*
- *O que ainda falta ser explorado?*

O estudo justifica-se na medida em que, hoje em dia, grande parte dos alunos, (em especial os das instituições privadas), já possuem um aparelho celular e, praticamente todos estes, são *smartphones* com possibilidades de acesso à Internet e aplicativos de comunicação como o *WhatsApp*. Outra constatação é que o referido aplicativo possui grandes potencialidades e possibilidades de exploração em todas as áreas do conhecimento. Além disso, em nível educacional, permite ricas experiências ao professor e ao aluno, assim como, um maior compartilhamento de informações.

A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O *WHATSAPP*

Vivemos em uma sociedade que respira mudanças. O uso da Internet e das ferramentas que a acompanham, especialmente aquelas relacionadas às tecnologias da informação e comunicação (TIC), em vários setores da sociedade, é um fenômeno crescente e, porque não ousar afirmar, irreversível. Tudo ao nosso redor se transforma muito rápido e, continuamente, o trânsito de informação assume um papel central em nossas vidas, instigando-nos a desenvolver habilidades diversas para lidar com a comunicação de forma instantânea.

Estamos diante de uma *Revolução Digital*, como comentado por Gabriel (2013), quando a autora explica que em nenhuma outra época da História da humanidade, a velocidade de mudança foi tão rápida. E tal mudança não se aplica somente ao uso da tecnologia no ambiente laboral, como presenciamos na mudança do uso dos bancos tradicionais com seu atendimento presencial e lento, mas, se aplica também ao modo como estudamos, ensinamos e compartilhamos saberes.

Castells (1999), em seu livro *A Sociedade em Rede*, estuda vários tipos de redes contemporâneas, tais como: computadores, economia, tra-

balho e comunicação. As palavras finais no seu primeiro capítulo reiteram como estas redes constituem a nova morfologia social, bem como a lógica de redes difundida modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura, através de compartilhamentos, socialização de informação, produção e distribuição de conhecimento e tecnologias intelectuais difundidas. É o novo modelo da tecnologia da informação ofertando a base material para a expansão da forma de organização em redes, em toda a sua estrutura social, incluindo-se aqui a Educação.

Além disso, Mattar (2013) alega que as redes constituem uma nova morfologia em Educação, uma vez que as operações e os resultados do processo ensino-aprendizagem são modificados profundamente. O aluno está cada vez mais digital e inserido em uma cultura interativa e participativa, a qual pede novas maneiras de ensinar e novas formas de aprender. Para tanto, Fava (2003) diz que os professores devem decifrar e conhecer as TIC para orientar, averiguar, rastrear e monitorar a aprendizagem do aluno, demandando que este professor seja um educador digital. E aqui se fala não somente dos computadores de mesa, mas de todas as formas de tecnologia, incluindo-se as tecnologias móveis, como os *tablets* e *smartphones*, também.

Deste modo, a Internet oferece excelentes oportunidades para colaboração e comunicação entre os aprendizes de forma desterritorializada, síncrona e assincronamente. E ao lembrarmos que a tecnologia está cada vez mais móvel, visualizaremos este aluno digital tendo acesso a diversos aplicativos onde quer que ele esteja; usando uma grande variedade de ferramentas que o ajudarão a aprender e compartilhar conhecimento. E assim, continuarão a aprender fora da sala de aula, da forma que achar mais conveniente e interessante, e quando quiserem. O ato de usar o *smartphone* para abrir o aplicativo *WhatsApp*, por exemplo, poderá não ser mais traduzido como uma ação disruptiva na sala de aula, podendo ser vista como uma ação educacional, desde que este aplicativo seja inserido no cotidiano escolar como uma ferramenta educacional, e não mais visto como o inimigo do professor.

E como mencionado no início deste artigo, o *WhatsApp* apresenta grande potencial na Educação, o qual deve ser mais investigado e explorado por todos aqueles que desejam fomentar experiências educacionais.

Segundo o seu site oficial (www.whatsapp.com), o*WhatsAppMessenger* é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar

mensagens pelo celular sem pagar por SMS (serviço de mensagens curtas). Atualmente, está disponível para *smartphones* dos seguintes modelos: *iPhone*, BlackBerry, *Windows Phone*, *Android* e *Nokia*.

Vejamos a seguir uma tabela com algumas das vantagens e desvantagens do uso deste aplicativo na área educacional (ARAÚJO, BOTTENTUIT JUNIOR 2015, BOTTENTUIT JUNIOR, 2012; CARVALHO, 2015):

Vantagens do WhatsApp	**Desvantagens do WhatsApp**
Interatividade e facilidade de acesso; Compartilhamento de conhecimento professor-aluno, aluno-aluno; Possibilita uma comunicação síncrona e assíncrona; Permite um maior diálogo e problematização dos temas; Ferramenta motivadora dentro e fora de sala de aula; Permite esclarecer dúvidas fora da sala aula; Permite compartilhar informação em múltiplos formatos (texto, áudio, vídeo e documentos).	Pode distrair ou desviar o foco de atenção dos alunos; Necessita de acesso à Internet para funcionar; Os alunos necessitam de telefones mais modernos para utilizar a ferramenta.

Tabela 1: vantagens e desvantagens do uso do aplicativo *WhatsApp* na Educação

METODOLOGIA

Para a consecução deste recenseamento utilizou-se como procedimento a revisão sistemática da literatura. Desta forma, realizou-se um panorama das principais pesquisas sobre uma dada área do saber e os resultados encontrados servem de parâmetro para que os estudiosos da área possam tecer conclusões.

A revisão sistemática da literatura é uma metodologia eficaz para recolher informações sobre um objeto já estudado e investigar o atual estado da arte, ou seja, examinar que aspectos já foram testados e verificados a fim de conhecer melhor o objeto, bem como perspectivar novas possibilidades de exploração. De acordo com Gonçalves, Nascimento e Nascimento (2015, p. 194): “possibilita uma investigação que visa a identificar evidên-

cias relacionadas a um problema específico de pesquisa, com o intuito de destacar ideias, posturas e opiniões de autores, publicadas na área de conhecimento em que se insere".

A revisão sistemática diferencia-se da revisão tradicional de literatura, pois a revisão simples, apenas nos fornece conceitos e características acerca de determinadas áreas, enquanto que a sistemática, além dos conceitos nos mostra o que já foi feito e principalmente os resultados e dificuldades, bem como, nos aponta para novos aspectos que se deve ter em conta, ou mesmo investigar mais a fundo.

Esta técnica vem sendo amplamente utilizada na área da saúde com bastante êxito, pois permite verificar o que já foi estudado sobre diversos casos médicos. Na área das ciências sociais e humanas esta técnica ainda não é tão explorada, no entanto, já começam a despontar estudos (BOTTENTUIT JUNIOR & SANTOS, 2014; LIMA & BOTTENTUIT JUNIOR, 2015; MENDES & BOTTENTUIT JUNIOR 2015) e até mesmo livros dedicados às revisões sistemáticas, inclusive alguns direcionados ao campo educacional. (FARIA, 2016).

De acordo com Gonçalves, Nascimento e Nascimento (2015, p.195) as principais etapas a serem percorridas na elaboração de uma revisão sistemática são:

> 1. Problema de Pesquisa (questão a ser investigada); 2. Protocolo de Pesquisa (descrição criteriosa do estudo); 3. Bases de Dados (localização dos estudos)
>
> 4. Critérios de Inclusão/Exclusão (características e especificidades dos estudos); 5. Análise, Crítica e Avaliação (validade dos estudos selecionados)
>
> 6. Elaboração do Resumo (Síntese dos conteúdos abordados); 7. Identificação das Evidências (estudos agrupados conforme a semelhança); 8. Conclusão (alcance das evidências identificadas).

Assim, seguimos cada um dos passos de forma a obter o máximo de informações possíveis sobre as formas de utilização e os resultados do aplicativo *WhatsApp* em contexto educativo.

Para selecionar a amostra de trabalhos a ser estudada, foram definidos alguns parâmetros de inclusão e exclusão. Tal procedimento visa a auxiliar na composição de um conjunto de trabalhos que versem sobre

um mesmo tema ou pesquisas realizadas com um mesmo procedimento/ metodologia. Os fatores utilizados no estudo podem ser vistos na tabela 2.

Fatores de Inclusão	Fatores de Exclusão
• Artigos escritos em língua portuguesa; • Artigos disponíveis no Google, Google Acadêmico, Periódicos Capes e Scielo; • Estudos sobre a ferramenta WhatsApp em contexto educacional; • Artigos empíricos ou teóricos.	• Artigos em língua estrangeira; • Artigos em outras bases de dados que não sejam Google, Google Acadêmico Periódicos Capese Scielo; • Estudos sobre a ferramenta WhatsApp em outros contextos que não sejam educacionais.

Tabela 2: Fatores de inclusão e exclusão

Com o intuito de formar a base de dados documental dos artigos e trabalhos que fizeram parte da amostra deste estudo, executou-se uma busca sistemática na *web* nos motores de busca *Google*, *Google* Acadêmico, Periódicos Capes e *Scielo*. Por se tratar de um tema que não tem muitos estudos anteriores, decidiu-se concentrar a atenção apenas nestas fontes de dados. Para a busca dos artigos nas bases de dados anteriormente mencionadas, utilizou-se como descritores as seguintes palavras: "*WhatsApp*", "*WhatsApp* e Educação", "*WhatsApp* e Ensino" e "*WhatsApp* e sala de aula".

Desenho do Estudo

Para a execução do estudo apresentado neste artigo, os autores decidiram inicialmente a temática a ser explorada, e, observou-se que o aplicativo de comunicação *WhatsApp* vem despontando como importante instrumento em sala de aula, facilitando as comunicações e estendendo o espaço da sala de aula para além dos muros da escola, tanto na formação inicial, superior, bem como, na formação continuada. Desta forma, procedeu-se a uma busca simples no *Google* e verificou-se um quantitativo de aproximadamente 258.000.000 resultados[5]. Sabe-se que este montante

[5] Pesquisa realizada em 26/06/2016 utilizando o motor de busca Google com o descritor WhatsApp.

engloba não só as publicações, mas também blogs, sites e outros ambientes que citam o aplicativo *WhatsApp*. Após esta pesquisa inicial, verificou-se também a inexistência de alguma revisão sistemática sobre o tema.

Em seguida, partiu-se para a proposição das perguntas de investigação e definição. Neste sentido, a pergunta mais ampla objetivou conhecer o que tem sido realizado com a ferramenta em contexto educativo. A partir desta pergunta-problema inicial, surgiram outras perguntas menores (já expostas na introdução deste texto).

Após o recenseamento inicial, foi possível identificar aproximadamente 1.500 trabalhos. No entanto, ao realizar uma análise sob a ótica dos fatores de inclusão e exclusão, foi possível selecionar apenas 22 estudos que de fato se enquadravam no perfil dos trabalhos a serem analisados com maior profundidade.

A partir da observação dos estudos excluídos da revisão sistemática, verificou-se que muitos trabalhos investigam o aplicativo *WhatsApp* como ferramenta médica para discutir diagnósticos, para consultas a distância, como ferramenta para facilitar a vida do idoso, como aplicativo na área da comunicação e jornalismo, no mundo dos negócios, bem como a análise das implicações do *WhatsApp* em contexto jurídico e as diversas outras possibilidades dos *smartphones*. Este panorama nos revela as inúmeras possibilidades de investigação que a ferramenta proporciona em diversas áreas do saber.

De acordo com esta seleção, elaborou-se uma tabela com 08 (oito) aspectos a serem analisados, entre eles: os autores, o título dos trabalhos, o tipo de trabalho, a metodologia empregada no estudo, o ano de publicação, o nível de ensino no qual o estudo foi implementado, os procedimentos usados e a área temática de exploração.

Com o preenchimento completo da tabela de análise, foi possível tecer uma série de conclusões que serão apresentadas nos resultados deste estudo, assim como se verificou áreas ainda não exploradas.

RESULTADOS

Conforme citado anteriormente, apenas 22 artigos dos trabalhos recenseados se enquadravam nos critérios de inclusão e exclusão, e destes, todos eles se concentraram nos anos de 2014 e 2015. Apesar da ferramenta já existir desde 2009, somente nos últimos 03 anos é que esta ganhou

maior número de adeptos, pois começou a oferecer outras funcionalidades, como: a possibilidade das chamadas telefônicas gratuitas, o envio de outras mídias como documentos e vídeos, por exemplo. Por esta razão, os usuários começaram a enxergar o aplicativo não somente como ferramenta de comunicação, mas também, como uma ferramenta com potencialidades para diversas áreas de atuação, tais como: negócios, saúde e, também educação. Assim, os estudos publicados disponíveis nas bases de dados investigadas correspondem a 18% destes realizados em 2014, e a grande maioria realizada no ano de 2015 (82%), conforme tabela 3.

Ano de Publicação	F	%
2014	4	18%
2015	18	82%
Total	22	100%

Tabela 3: Distribuição dos estudos investigados por ano de publicação

Dos trabalhos analisados, quase todos (95%) eram artigos publicados em atas de congresso ou mesmo em revistas, apenas 01 trabalho foi do tipo trabalho de conclusão de curso (5%). Nenhuma dissertação ou tese disponível em língua portuguesa foi encontrada nas bases de dados. No entanto, foi possível observar que há 02 trabalhos de dissertação em andamento: um deles é intitulado "O Ensino de História na Palma da Mão: o *WhatsApp* como extensão da sala de aula" e faz parte do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins (UFTO) e está sendo desenvolvido por Cristiano Gomes Lopes. O outro trabalho é intitulado "O Uso de Mensagens Eletrônicas Instantâneas com Recurso Didático no Ensino Médio" de autoria de Tereza Cristina Rodrigues Miranda no Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UNB) a ser concluída neste ano de 2016.

Em relação à metodologia empregada na realização dos estudos, quase todos eram caracterizados como de pesquisa de campo (82%) e há poucos trabalhos teóricos (18%) de revisão de literatura simples. Este dado foi inesperado, uma vez que, da pesquisa com aplicativos e novas ferramentas, espera-se um maior número de trabalhos teóricos e em seguida,

com o passar do tempo, as experimentações e estudos empíricos. No entanto, com a ferramenta *WhatsApp* encontramos o inverso.

No tocante ao nível no qual os estudos foram realizados, observa-se que no âmbito escolar (11 estudos), obteve-se um maior número de experiências, seguidas do ensino superior (04 estudos), formação continuada (03 estudos) e outros trabalhos que não se fixaram em uma área específica, mas que abordam as possibilidades em contextos diversificados (04 estudos), conforme se pode observar na tabela 4.

Nível	**f**	**%**
Escolar	11	50%
Ensino Superior	3	14%
Formação Continuada	4	18%
Diversificados	4	18%
Total	22	100%

Tabela 4: Nível em que os estudos foram realizados

Acredita-se que, pelo fato do celular ser encarado por muitos educadores como um problema, os professores e investigadores começam a pensar em estratégias para associar o uso deste dispositivo como um aliado nas suas práticas pedagógicas. Monteiro (2006, p.9) explica que:

> De natureza efêmera, esses aparelhos [celulares] assumem outro papel quando deixamos de vê-los como algo banal ou não pertencente ao que consideramos material escolar. Dando um novo olhar ao que habita o lugar comum, trabalhá-lo como fenômenos do cotidiano pode significar deixar de considerar esses aparelhos como objetos de consumo num sentido mercadológico. Ele também pode tornar-se referência para novos hábitos, atitudes e ações pedagógicas que, sutilmente, vai provocando ações que discutem as raízes de preconceitos, classificações ou como ídolo sedutor ao alcance de apenas alguns.

Diante dos fatos expostos, não há mais como deixar de lado esta importante ferramenta, pois conforme vimos no início deste texto, as possibilidades do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica são inúmeras.

Em relação às áreas de utilização do aplicativo observa-se um maior quantitativo de experiências na área do ensino de língua portuguesa ou

inglesa, com 09 trabalhos ao todo. Outro montante significativo diz respeito aos trabalhos que não se fixaram em uma área específica, apontando vantagens para todas as disciplinas do currículo. Por esta razão, recebeu o título "indiferente". Esta categoria obteve 04 trabalhos, e as demais áreas podem ser vistas na tabela 5.

Área	Quant.	Autores
Administração	1	Freitas Junior et al (2015)
Licenciatura em computação	1	Alencar et al (2015)
Química	1	Almeida (2015)
Língua Inglesa	5	Leite & Silva (2015); Costa & Lopes (2015); Belém (2014); Souza (2015); Martins &Vetromille-Castro (2015);
Física	1	Honorato & Reis (2014)
Educação a distância	1	Oliveira et al (2014)
Biologia	1	Silva, Silva & Ribeiro (2015)
Interdisciplinar	1	Machado-Spence (2015)
Filosofia	1	Araujo & Bottentuit Junior (2015)
Língua Portuguesa	4	Barcellos (2015); Justo et al (2015); Castilho & Garcia (2015); Pereira & Araújo (2015)
Matemática	1	Caon & Santos (2015)
Indiferente	4	Neri (2015); Kaieski, Grings & Fetter (2015); Pereira, Pereira &Alves (2015); Souza et al (2014)

Tabela 5: Áreas de estudo, quantidade e autores

O último aspecto observado foi em relação à finalidade de cada estudo. Neste sentido, foi possível categorizar 05 finalidades distintas, sendo que a maioria dos autores utilizou o aplicativo para discussão de temas relacionados às disciplinas que estavam trabalhando, de forma a atrair a atenção dos alunos e incentivar a discussão. Em seguida, despontaram os estudos que utilizaram o *WhatsApp* como ferramenta didática para a realização de tarefas e esclarecimento de dúvidas. Em terceiro lugar, duas finalidades/categorias ficaram empatadas: as pesquisas de cunho mais exploratórios, para inquirir estudantes sobre as potencialidades pedagó-

gicas da ferramenta, e os estudos que apresentam conceitos e vantagens do *WhatsApp* na educação. Um único estudo utilizou a ferramenta como ambiente para a realização de um curso com vários módulos, no qual os alunos recebiam os conteúdos e realizavam sua formação (ver tabela 6).

Finalidade dos Estudos/Categorias	Quant.	Autores
Apresentar conceitos e vantagens do WhatsApp como ferramenta pedagógica	4	Kaieski, Grings & Fetter (2015); Pereira, Pereira & Alves (2015); Souza et al (2014); Souza (2015)
Pesquisa exploratória sobre as potencialidades Pedagógicas do WhatsApp	4	Honorato & Reis (2014); Freitas Junior et al (2015); Neri (2015); Costa & Lopes (2015);
Realização de cursos através do aplicativo WhatsApp	1	Oliveira et al (2014)
Utilização do aplicativo como ferramenta didática em uma disciplina	6	Silva, Silva &Ribeiro (2015); Leite & Silva (2015); Almeida (2015); Caon& Santos (2015); Castilho & Garcia (2015); Belém (2014);
Utilização do aplicativo para discussão de temas relacionados à disciplina	7	Machado-Spence (2015); Araújo & Bottentuit Junior (2015); Alencar et al (2015); Barcellos (2015); Martins; Vetromille-Castro (2015); Justo et al (2015); Pereira & Araújo, (2015)

Tabela 6:Finalidades dos estudos analisados

CONCLUSÕES

Conforme vimos nesta revisão sistemática, a ferramenta *WhatsApp* tem sido utilizada em contexto educativo, tanto em nível escolar e superior, como na formação continuada, permitindo aos alunos e educadores experiências e dinâmicas interessantes.

Retomando as questões colocadas na introdução deste texto observa-se que a ferramenta *WahtsApp* tem sido utilizada em contexto educativo de formas diversificadas, tais como: ambientes para a realização de cursos e formação, para a discussão de temas relacionados às disciplinas curriculares, ou mesmo, como estratégia para a resolução de tarefas, problemas e esclarecimento de dúvidas.

Quanto às vantagens e dificuldades no uso do aplicativo em contexto de sala de aula, observa-se que o *WhatsApp* possui diversas vantagens, como: maior interatividade, aumento da motivação, e, principalmente, a possibilidade do contato aluno-aluno e aluno-professor para além dos muros da instituição de ensino, facilitando o intercâmbio de saberes. Mas, assim como para todo uso de tecnologia em educação, são necessários planejamento e cautela, evitando-se distração, dificuldades no acompanhamento do fluxo de mensagens e, consequentemente, não se atingir os propósitos educativos.

Entre as áreas mais investigadas, observou-se que os autores enxergam grandes potencialidades para a discussão de temas diversos e, por este motivo, as línguas portuguesa e inglesa foram as disciplinas em que mais encontramos a realização de estudos.

Como ainda existem poucos estudos disponíveis escritos em língua portuguesa, muitas possibilidades ainda podem ser exploradas uma vez que o aplicativo *WhatsApp*, além da opção de comunicação textual, permite a transferência de áudio, vídeo e documentos. Mas, nos estudos analisados, a grande maioria das experiências explorou apenas o texto, ficando as demais possibilidades do aplicativo exploradas de maneira mais discreta.

Em nenhum dos trabalhos foi associado alguma teoria da aprendizagem como, por exemplo: construtivismo, teoria da flexibilidade cognitiva, aprendizagem cooperativa e colaborativa, ou mesmo, estratégias, como a atividade de projetos, aprendizagem baseada em problemas ou como suporte a uma *WebQuest*. Em relação ao nível de ensino, nenhuma das experiências foi realizada em séries mais iniciais, ou em formação pós-graduada (*lato* ou *stricto sensu*). Nenhuma experiência foi encontrada em áreas como história, geografia, artes, ciências, etc. Portanto, diante destas constatações, ficam pistas para que investigadores possam testar este aplicativo em outros contextos e verificar seus impactos na aprendizagem, e, principalmente no desenvolvimento das competências dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A.; PESSOA, M. S.; SANTOS, A. K. F. S; CARVALHO, S. R. R.; LIMA, H. A. B. Whatsapp como ferramenta de apoio ao ensino. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação.** Sociedade Brasileira de Computação, Maceió 2015.

ALMEIDA, Gilvan Jorge de. **Emprego do Aplicativo WhatsApp no Ensino de Química.** 2015. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Química, Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <bdm.unb.br/bitstream/10483/11240/1/2015_GilvanJorgeDeAlmeida.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.

ARAUJO, P. C.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. O Aplicativo de Comunicação WhatsApp como Estratégia no Ensino de Filosofia. **Temática (João Pessoa. Online)**, v. XI, p. 11-23, 2015.

BARCELLOS, R. S. O uso do WhatsApp na aula de LP. In: **II Congresso nacional de Educação – CONEDU**. 2015. Disponível em < http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID3019_23072015200450.pdf> Acesso em: 26 mar. 2016.

BELÉM, B. C. Short Message Service e Whatsapp: interações por meio de dispositivos móveis. In: Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, 2014, Belo Horizonte. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, 2014.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Do computador ao tablet: vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação. **Revista Educação Online**. Vol 06, nº01 jan/abil 2012. Disponível em: http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=291

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B., SANTOS, Camila Gonçalves. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v.8 – n. 2 – Maio/Agosto de 2014.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B. Do Computador ao Tablet: Vantagens Pedagógicas na Utilização de Dispositivos Móveis na Educação. **Revista EducaOnline**, Vol. 6, n° 1, Jan/Abril 2012.

CAON, A. P.; SANTOS, L. R. A. Possibilidades e limites do ensino em Matemática por meio do Whatsapp. In: **X Encontro Capixaba de Educação Mate-**

mática, Vitória/ ES. X Encontro Capixaba de Educação Matemática - anais, 2015.

CARVALHO, A. A. A. Apps para Dispositivos Móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários. Ministério da Educação. Portugal. 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/10316/31202. Acesso em: junho/2016.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Vol. I. 4ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, N. D.; GARCIA, A. S. M. M. Eu sou o escritor do WhatsApp: a tecnologia a favor do desenvolvimento de Competências In **3º PeopleNET in Education – Congresso de Redes Sociais Aplicadas à Educação.** 2015.

COSTA, D. M.; LOPES, J. R. A perspectiva docente quanto ao uso do WhatsApp como ferramenta adicional ao Ensino de Inglês: um experimento em Cursos Livre de Idiomas. In: **XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 100 anos de Antônio Houaiss (1915-2015)**. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2015. v. XIX. p. 42-42.

FARIA, P. M. **Revisão Sistemática da Literatura:** um contributo para um novo paradigma investigativo. Metodologia e Procedimento na área das ciências da educação. 1. Ed Santo Tirso: Witebooks. 2016.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FREITAS JUNIOR, J. C. S.; KLEIN, A. Z. ; SILVA, J. V. V. M.; BARBOSA, J. L. V.; BALDASSO, L. O Uso do Aplicativo WHATSAPP® como Recurso de M-Learning no Ensino e Aprendizagem em Cursos de Administração. In: XVIII SemeAd - Seminários em Administração FEA-USP, 2015, São Paula. **Anais do XVIII SemeAd - Seminários em Administração FEA-USP**, 2015.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GONÇALVES, H. A.; NASCIMENTO, M. B. C. ; NASCIMENTO, K. C. S. Revisão Sistemática e Metanálise: níveis de evidência e validade científica. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, p. 193, 2015.

HONORATO, W. A. M.; REIS, R. S. F. WhatsApp: uma nova ferramenta para o ensino. In **IX Simpósio de Desenvolvimento Tecnologia e Sociedade.**2014

Disponível em: <http://www.sidtecs.com.br/2014/wp-content/uploads/2014/10/413.pdf> Acesso em: 26 mar. 2016.

JUSTO, M. D.; CABRAL, J. S.; ARAÚJO A. R.; BARBOSA J.C. Multiletramentos na escola: interface fílmico com a Literatura e o WhatsApp. In: **II Congresso nacional de Educação – CONEDU**. 2015. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA5_ID3915_08092015014037.pdf> Acesso em: 26 mar. 2016.

KAIESKI, N.; GRINGS, J. A.; FETTER, S. A. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. **RENOTE**. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, p. 1-10, 2015.

LEITE, N.; SILVA, M. WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. **Revista Texto Livre**, v. 8, p. 85-97, 2015.

LIMA, E. S., BOTTENTUIT JUNIOR J. B. Revisão Sistemática da Literatura: as causas da evasão nos cursos de Graduação a Distância. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v.9 – n. 3 – Setembro/Dezembro de 2015.

MACHADO-SPENCE, N. C. F.. O Whatsapp Messenger como Recurso no Ensino Superior: Narrativa De Uma Experiência Interdisciplinar. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 1, p. 1-14, 2014.

MARTINS, B. L.. É possível aprender inglês por Whatsapp? um estudo sob uma abordagem Ecolinguística. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**.** 2015

.MATTAR, João. ***Web* 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MENDES. A. G. L. M., BOTTENTUIT JUNIOR J. B. Revisão Sistemática da Literatura (RSL) das Teses e Dissertações Produzidas Acerca dos Estilos de Aprendizagem. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v.9 – n. 3. 2015.

MONTEIRO, S. C. F. O celular na sala de aula como alternativa pedagógica no cotidiano das escolas. In: **Atas da 29ª Reunião Anual da ANPEd**, 2006, Caxambu - MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos, 2006. v. 01.

NERI, J. H. P.. MÍDIAS SOCIAIS EM ESCOLAS uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino médio. **Estação Científica (Juiz de Fora. Impresso)**, 2015.

OLIVEIRA, E. D. S.; MEDEIROS, H.; LEITE, J. E. R.; ANJOS, E. G.; OLIVEIRA, F. S. Proposta de um modelo de cursos baseado em mobile learning: um ex-

perimento com professores e tutores no whatsapp. In: **XI ESUD Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância,** Florianópolis - SC. Pesquisa na EaD: reflexões sobre teoria e prática. Florianópolis - SC: NUTE UFSC, 2014. v. 1. p. 3482-3496.

PEREIRA, A. P.; ARAÚJO, A. R.; PIBID online: uso do WhatsApp como ferramenta Didática In **V Encontro de Iniciação a Docência da Universidade Estadual da Paraíba.** João Pessoa: UEPB, 2015.

PEREIRA, P. C.; PEREIRA, R. S.; ALVES, J. C. Ambientes virtuais e mídias de comunicação, abordando a explosão das mídias na sociedade da informação e seu impacto na aprendizagem - o uso do WhatsApp como plataforma de m-learning. **Revista Mosaico**. Jan./Jun.; 06 (1): 29-41. 2015.

SILVA, L. C. H.; SILVA, J. C. F.; RIBEIRO, M. M. WhatsApp e a Educação: uma Ferramenta que pode contribuir para o ensino de biologia. **VII Encontro Regional de Ensino de Biologia.** 2015.

SOUZA, A G. et al.Whatsapp, Inovação e Empreendedorismo. **Rev. Expressão**. 2014.

SOUZA, C. F. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. **Revista Texto Livre**, v. 8, p. 39-50, 2015.

A METODOLOGIA *WEBQUEST*: novas estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem na escola atual

Débora Suzane Gomes Mendes[1]
João Batista Bottentuit Junior[2]

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma Sociedade em Rede fundamentada no poder da informação, "constituída de redes de produção, poder e experiência, que constroem a cultura da virtualidade nos fluxos globais os quais, por sua vez transcendem o tempo e o espaço" (CASTELLS, 2000, p. 427). Esta sociedade em construção tem sua infraestrutura em entorno da internet que estabelece novas formas de comunicação e acesso à informação e ao conhecimento, de forma cada vez mais rápida e flexível por intermédio de redes digitais com dimensão mundial.

Conforme Coutinho; Lisbôa (2011), a sociedade em rede é um mundo desterritorializado, uma nova era que multiplica as possibilidades de aprender nos espaços educativos formais e informais por meio da internet,configurando o conhecimento como um recurso fluído em expansão contínua.Dessa forma, a sociedade em rede cria oportunidades para a sociedade da aprendizagem[3], na qual o sujeito constrói o saber de forma partilhada em um processo gradual e contínuo em conjunto dos seus pares ou individualmente nas redes digitais.

[1] Pós-graduanda no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior. E-mail: debora_suzane@live.com

[2] Doutor em Educação com área de Especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho. Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, atuando no Departamento de Educação II e nos Mestrados em Gestão do Ensino da Educação Básica e Cultura e Sociedade. E-mail:jbbj@terra.com.br

[3] Coutinho; Lisbôa (2011) afirma que a sociedade da aprendizagem é fundamentada na capacidade de aprender dos sujeitos, isto é, "o sucesso dos sujeitos depende da sua capacidade de processar e gerir a informação e, sobretudo, da sua capacidade de adaptação à mudança" (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 11).

Nesse sentido, Bottentuit Junior (2010, p.17) afirma que "[...] não se pode mais pensar em educação sem lembrar das tecnologias, no uso da internet e dos recursos educacionais". Arede Internet, hoje, torna-se fator indispensável para a produção da informação e do conhecimento, resultando em novas formas de mobilização da informação, ensino e aprendizagem, comunicação (sincrônica e assincrônica), relacionamentos, estabelecidos por redes de conexões digitais.

No entanto, o educador contemporâneo encontra-se em um estado de dilema e desafio, buscando respostas que possam orientá-lo em como utilizar as informações depositadas na internet em sua sala de aula de forma eficiente. Pensando nessa problemática, propomos a Metodologia *WebQuest* como uma potencial estratégia de ensino que aproveita a riqueza das fontes de dados disponibilizadas na *Web* para promover uma aprendizagem ativa e motivadora.

Para Abar; Barbosa (2008, p. 06) o "aspecto importante da filosofia WebQuest [...] é que os professores precisam ser autores das propostas de ensino. E autoria docente fica cada vez mais facilitada graças às novas tecnologias". Assim, através de uma *WebQuest* o educador-autor poderá criar ambientes virtuais interdisciplinares, desafiadores e interessantes para os seus alunos. (ABAR; BARBOSA, 2008).

Diante essas reflexões, o presente estudo tem por objetivo apresentar a metodologia *WebQuest* como uma potencial estratégia de ensino para a escola da sociedade em rede. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica com consulta às diversas fontes de dados como *sites*, revistas, livros, etc. O embasamento teórico foi alicerçado nos estudos dos autores Castells (2000, 1999), Abar; Barbosa (2008); Barato (2002), Dodge (1995), Moran (2015, 2004), Siemens (2004), dentre outros.

O interesse em desenvolver o tema apresentado é resultado de pesquisas antecedentes e em desenvolvimento do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE/UFMA). As discussões e os estudos do referente Grupo de Estudo visam examinar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas educativas na Educação Básica, Superior e Formação Continuada.

Desta forma, o estudo está estruturando da seguinte forma, primeiramente apresentamos a presente introdução com as considerações iniciais da pesquisa. Em seguida, abordamos a sociedade em rede, suas novas formas de interação social e aprendizagem. Logo após, abordamos a me-

todologia *WebQuest*, seu conceito, seus componentes estruturantes e sua potencialidade educativa. Por fim, expomos as reflexões finais da pesquisa.

2 A SOCIEDADE EM REDE: aprender coletivamente

No final do século XX e início do século XXI ocorreram diversas mudanças na ordem social, particularmente provocadas pelo avanço científico, desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da Internet, implicando em profundas mudanças nas formas de produção da informação e do conhecimento, na comunicação, nos costumes e na relação homem e máquina (PRETTO; ASSIS, 1998). Este processo multimodal está associado à emergência de um novo paradigma sociotécnico (em construção), a **Sociedade em Rede.** (CASTELLS, 1999).

Castells (1999, p. 19) conceitua a sociedade em rede como:

> [...] uma estrutura baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes.

De acordo com a citação supracitada, a sociedade em rede é permeada por redes[4] tecnológicas digitais com amplitude planetária que interligam e difundem a economia, ciência, comunicação, cultura, dos diversos países, ou seja, vivemos em uma organização civil globalizada. As redes de comunicação digitais são a base desta sociedade, por permitir a construção de redes flexíveis, descentralizadas, adaptáveis que ultrapassam o tempo e a distância. (CASTELLS, 1999).

As redes de comunicação digital são "a coluna vertebral da sociedade em rede, tal como as redes de potência (ou redes energéticas) eram as infraestruturas sobre as quais a sociedade industrial foi construída" (CASTELLS, 1999, p. 18). Esta situação é evidenciada pela crescente importância dos diversos recursos digitais utilizados nas redes tecnológicas como o

4 Conforme Castells (1999, p. 20, grifo do autor), "[...] A rede é um sistema de nós interligados. E os nós são, em linguagem formal, os pontos onde a curva se intersecta a si própria. As redes são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os objectivos de performance para a rede. Estes programas são decididos socialmente fora da rede mas a partir do momento em que são inscritos na lógica da rede, a rede vai seguir eficientemente essas instruções, acrescentando, apagando e reconfigurando, até que um novo programa substitua ou modifique os códigos que comandam esse sistema operativo".

Twitter, *Facebook*, *e-mail*, *Skype*, *e-learning, entertainment*,*web*jornalismo, que influenciam de forma profunda na mobilização da informação, ampliando o acesso, a participação e a interação coletiva por meio da internet.

Castells (1999)considera o paradigma tecnológico emergente superior aos antigos sistemas tecnológicos por sua alta capacidade de *performance* que utiliza os benefícios da microeletrônica, dos computadores conectados à internet e da comunicação digital para estruturar o setor social em torno das redes digitais. Todavia, a sociedade em geral também realiza transformações nas redes digitais, na medida em que se apropria dos aparatos tecnológicos, experimentando-os de diversas maneiras.

Esta nova estrutura social apresenta como características principais:economia em redearticulada entre si, constituindo uma economia global; novas formas de sociabilidade centradas na interação *online*; novos modos de manifestação e conscientização política via redes sociais digitais;novas tecnologias de comunicação, redes horizontais e independentes dos *media* e do governo;liberdade de acesso à informação como um dos impactos da utilização social da internet, significando uma mudança nas práticas de aquisição do saber a partir do texto impresso;produção de informação e conhecimento de modo descentralizado;informação fluída nas redes, gerando novas formas de gestão do conhecimento; aprendemos por meio de conexões nas redes digitais. (CASTELLS, 1999).

Segundo Dias (2012, p. 05), "a abertura, expansão e mobilidade, suportadas pelas redes e tecnologias digitais, permitem novas formas para a concepção e experiência dos cenários de aprendizagem e conhecimento". As TDIC e a internet diluem as fronteiras entre os espaços educativos formais e informais, tornando-os mais integrados, possibilitando uma aprendizagem mais conjunta, colaborativa e cooperativa.

O pesquisador e educador George Siemens (2004) em seu artigo *Uma teoria de Aprendizagem para a Idade Digital*, defende que o conhecimento é produzido dentro de um sistema de conexões, gerando uma rede de aprendizagem contínua a partir dos nós especializados ou das fontes de informação.O processo de aprendizagem é construído a partir das novas formas do sujeito se relacionar com a tecnologia e com uma ecologia da informação expansiva:

> O conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna, individualista. O modo

> como a pessoa trabalha e funciona são alterados quando se utilizam novas ferramentas. O campo da educação tem sido lento em reconhecer, tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado aprender. O conectivismo fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital (SIEMENS, 2004, p. 08).

O conectivismo é fundamentado no princípio da integração das redes, do caos, da auto-organização e das teorias da complexidade.Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre em espaços flexíveis e mutáveis, de modo que são as conexões e as diversidades de ideais estabelecidas nesses espaços que possibilitam a aprendizagem contínua (SIEMENS, 2004). Este novo modelo de aprendizagem requer um novo paradigma educativo mais aberto e inovador.

Sendo assim, perspectivamos um novo cenário educativo, do qual é favorecido pelas TDIC e pela internet e suas múltiplas potencialidades educativas. Uma vez que, são várias as possibilidades metodológicas que podem ser desenvolvidas através da internet, o que permite a construção de novas práticas pedagógicas que transformam a sala de aula em espaço contínuo de aprendizagem efetiva (MORAN, 2004).

Uma dessas estratégias é a *WebQuest* (WQ) que se apresenta como uma metodologia simples e potencial do uso inteligente da internet nos processos de aprendizagem, de modo que os educandos possam elaborem conhecimento consistente a partir da navegação no ciberespaço[5] através de atividades interessantes e motivadoras desenvolvidas em conjuntos dos seus pares (ABAR; BARBOSA, 2008).

Nos últimos anos, a Metodologia *WebQuest*(MWQ) tem sido objeto de estudo em diversas Universidades dos Estados Unidos, Europa e Brasil e é utilizada em escolas de Ensino Fundamental e Médio de vários países, como Portugal, Canadá, Espanha, da Europa Central (CUNHA, 2006 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2010).

A seguir apresentaremos os conceitos, os componentes estruturantes e as potencialidades educativas da metodologia *WebQuest*.

[5] O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Representa não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os usuários desse espaço (LÉVY, 1999).

3. METODOLOGIA *WEBQUEST*

3.1 Conceito

A Metodologia *WebQuest* foi desenvolvida pelo professor Bernard Dodge da Universidade de San Diego, Califórnia, em parceria com o seu aluno da graduação Thomas March em 1995. Segundo Dodge (1995), a MWQ é "[...] uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet" (DODGE, 1995, s/p.).

Sobre a etimologia do termo *WebQuest* e a sua criação o autor Carvalho (2003) destaca:

> A etimologia da palavra WebQuest remete-nos para a soma de duas palavras, ou seja, ***Web*** (rede de hiperligações) e ***Quest*** (questionamento, busca ou pesquisa). O conceito da WebQuest surgiu em Fevereiro de 1995, na San Diego StateUniversity (SDSU), pelo professor Bernard Dodge e seu colaborador (ex-aluno de graduação) Thomas March, no âmbito das atividades propostas na disciplina EDTEC 596, "InterdisciplinaryTeachingwithTechnology". Esta estratégia educativa concretiza-se em atividades orientadas para a pesquisa em que toda ou quase toda a informação se encontra na ***Web***, conceito por vezes traduzido como Aventura na ***Web*** ou Desafio na ***Web*** (CARVALHO, 2003, p. 10).

AWQ foi criada a partir da necessidade de solução de um problema real do professor Dodge, cujo necessitava demonstrar o funcionamento da simulação educacional, através do uso do *software Archeotype*, num curso de capacitação de professores. Dessa forma, Dodge solicitou ao educandos que buscassem, de forma colaborativa, por informações a respeito do *Archeotype* na internet, selecionadas anteriormente pelo docente. Em seguida, Dodge deu aos alunos a tarefa de produzir um documento sobre o uso do *software Archeotype* utilizando as informações encontradas na *Web*. Os resultados apontaram que os alunos se sentiram mais motivados e desafiados a cumprir a tarefa dada pelo educador (BARATO, 2002).

A partir dos resultados surpreendentes desse experimento, Dodge publicou um artigo intitulado *WebQuests: A Technique for Internet* e buscou aperfeiçoar o método, em um curto período de tempo a MWQ conquistou adeptos no mundo inteiro. Atualmente, Bernard Dodge acompanha os estudos e o progresso da sua metodologia a partir das realizações de outros educadores. (ABAR; BARBOSA, 2008).

Um dos fatores que tem conquistado e influenciado os professores a utilizarem a MWQ é o fato da sua elaboração não exigir um profundo conhecimento em informática para projetar um ambiente virtual desafiador de aprendizagem(ABAR; BARBOSA, 2008). Entretanto, é preciso possuir competência docente e ter consciência dos princípios norteadores da sua elaboração:

> O primeiro é o da aprendizagem cooperativa. [...] O outro princípio é o da transformação das informações. A pessoa só aprende de fato quando as transforma, e não quando simplesmente as reproduz. Esses princípios são críticos em relação ao modo predominante de ensino. O que fazemos no ensino, de modo geral, é dar aulas, recomendar livros para os alunos e, nas provas, cobrar a reprodução dessas informações. O esquema de Bernie coloca o aluno para trabalhar. (BARATO, 2007, s/p.).

Nesta perspectiva, Bottentuit Junior; Coutinho (2011, p. 3) afirmam que "o trabalho colaborativo é um dos princípios da *WebQuest*, pois pretende modificar o uso individualista do computador para um formato mais participativo, onde todos colaboram para resolver o problema de cada tarefa". A WQ fundamenta-se no princípio de que aprendemos mais e melhor em conjunto dos nosso pares(DODGE, 1995) e busca desenvolver habilidades cognitivas mais complexas e atividades interessantes e criativas.

Para Araújo (2005), a MWQ envolve os educandos em diversas atividades que permitem analisar informações, produzir textos, negociar significados e apresentar conclusões em grupo, mediante a investigação de qualidade, através de tarefas que simulam situações reais. As tarefas são apoiadas em um processo de trabalho cooperativo e interativo entre sujeito-sujeito, educador-sujeito, sujeito-computador, sujeito-Internet (fonte de informações), transformando informação em conhecimento crítico para a vida.

Abar; Barbosa (2008, p. 14) destacam que "a atividade WebQuest é como uma missão a cumprir, em que um grupo de alunos se envolve com a realização de um projeto que deve extrapolar o espaço/tempo da sala de aula". Seguindo essa abordagem Bottentuit Junior (2013, p.18) conceitua a MWQ como "[...] uma estratégia ou metodologia de pesquisa orientada na *Web* onde os alunos se envolvem na resolução de uma tarefa que exige dos mesmos a construção de um produto final".

Ainda nas palavras de Abar; Barbosa (2008, p. 17), a estrutura da MWQ é semelhante a um projeto de vida real:

> [...] a atividade executada pelos alunos possui as características de um projeto e, no desenvolvimento de um projeto na vida real, em primeiro lugar surge a ideia, o sonho, que na WebQuest é representada pela Introdução, em seguida definem-se os objetivos do projeto, parte que a Tarefa deve apresentar claramente. Em uma segunda etapa, fazemos o plano de ações que devam ser executadas, os recursos e fontes necessárias à execução dessas ações – é essa finalidade dos componentes Processo e Recursos. Na terceira etapa, é delineada a avaliação do projeto, representada na WebQuest pelo componente de Avaliação. Finalmente o registro dos resultados obtidos é representado na conclusão. Os Créditos oferecem as referências e contatos.

A MWQ deve ser desenvolvida por meio de etapas desafiadoras, por meio do trabalho em grupo dos alunos e sob a mediação do docente.A execução da atividade WQ é, na maioria das vezes, realizada pela comunicação via computador conectado à internet, fator que facilita a busca por informações. O diferencial da WQ no processo de ensino e aprendizagem é permitir aos alunos ultrapassar o simples registro de dados, através da análise, negociação, comparação, produção de informação e conhecimento. (ABAR; BARBOSA, 2008).

É importante que o professor considere os objetivos das atividades propostas na WQ para decidir por dois modelo, WQ curta ou WQ longa. O primeiro objetiva a aquisição e integração do conhecimento, com duração de uma a três aulas. Enquanto, o segundo tem por finalidade a expansão e o refinamento do conhecimento, ela aborda conteúdos mais complexos, com duração de uma semana a um mês (DODGE, 1995, s/p.).

Os dois tipos de WQs devem apresentar como objetivo em comum: a promoção do trabalho colaborativo, no qual os alunos “experimentem, comparem, troquem experiências, discutam entre si e com o professor, comuniquem as suas ideias aos seus pares, tornando-os progressivamente autônomos e cooperantes”. (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2011, p. 07).

Além disso, para elaborar o modelo atual de WQ são necessários sete componentes: a introdução, a tarefa, o processo, os recursos, a avaliação, a conclusão e os créditos (ABAR; BARBOSA, 2008). Esses componentes estruturantes serão conceituados nas seções a seguir, pois, consideramos de extrema importância para os educadores que buscam conhecer e desenvolver a metodologia de pesquisa orientada na *Web*discorremos sobre cada componente e apresentarmos alguns exemplos ilustrativos.

3.2 Componentes Estruturantes

3.2.1 Introdução

A **introdução** apresenta o tema da WQ aos alunos. O conceito central desse componente é motivação. Desta forma, a introdução deverá centrar-se no leitor, motivando-o para desenvolver a tarefa do projeto. A apresentação do assunto deve ser realizada de forma breve. Segundo Dodge (2005, s/p.), é a "introdução que prepare o 'palco' e forneça algumas informações de fundo"para realização do projeto.

Barato (2002 s/p.) afirma que a introdução deve ser apresentada em forma:

> [...] deum texto curto que prepara o palco para a ação que se espera dos aprendizes. O conceito orientador desse componente é motivação. Por essa razão, o texto introdutório deve ser uma peça de comunicação que busque relacionar prováveis interesses dos aprendizes com o tema de estudo.

Em concordância com a citação de Barato (2002), a introdução tem por característica principal ser um texto de formato simples que possibilite a visão de todo o processo de construção do produto final, contendo questões e uma imagem que estimule o estudante a desenvolver o processo investigativo. No entanto, o educador deverá evitar inserir nesta etapa muitas animações ou figuras que possam desviar a atenção do conteúdo principalda WQ. (ABAR; BARBOSA, 2008).

Bottentuit Junior; Coutinho (2008, p. 1599, grifo do autor) de modo objetivo descrevem a introdução de uma WQ:

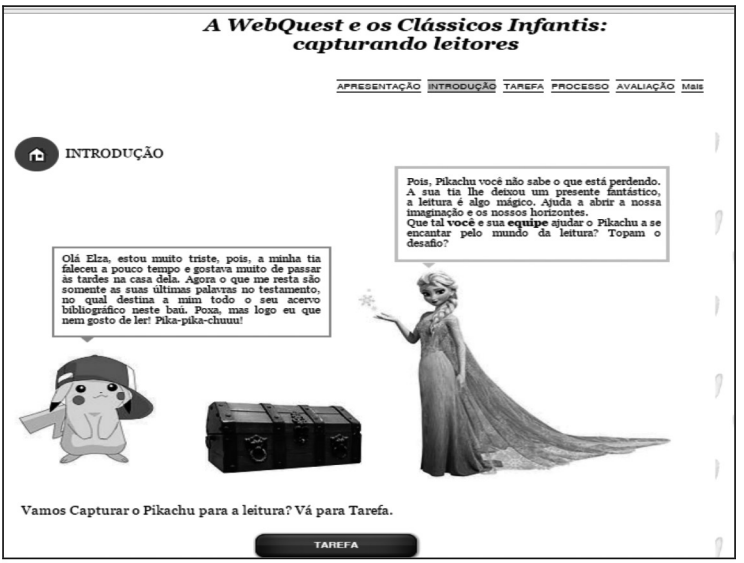
> A **introdução** numa WebQuest deve ser motivadora e desafiante para os alunos. Essa motivação deve ser temática e cognitiva, despertando o aluno para o assunto abordado bem como para os conhecimentos prévios dos sujeitos, aliciando-o para a abordagem que se segue. [...] Para garantir uma aprendizagem significativa é necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos nas atividades de uma WebQuest, ou seja, a introdução deverá sugerir uma continuidade a um conhecimento já adquirido, dando pistas para que o novo tema seja uma ponte para a agregação de novos saberes.

É importante destacar que as informações inseridas na introdução devem dialogar com o conhecimento prévio dos educandos, como indica a citação anterior. Caso contrário a atividade WQ será desmotivante e desin-

teressante. Para Dodge (1997) a apresentação do assunto da investigação deve ser proeminente para a experiência que os discentes possuem, estabelecendo pontes para aprendizagens futuras, de forma atraente e divertida, permitindo ao aluno assumir diversos papéis na produção do projeto como escritor, detetive, pintor, jardineiro, médico, repórter, entre outros.

A seguir, inseríamos um exemplo de introdução de uma WQ:

Figura 1: introdução.



Fonte: autor do trabalho (2016).

Na "*WebQuest* e os Clássicos Infantis: capturando leitores", a introdução é um texto breve, motivador, desafiador e sutilmente revelador. O aluno é atraido para o mundo fantástico da leitura através de um diálogo entre dois personagens infantis famosos (o Pikachu e a Elsa). Não há como não ficar curioso para saber o que o Pikachu pretende fazer com o seu baú cheio de livros e como a Elsa irá ajudar o seu amigo.

3.2.2 Tarefa

A **tarefa** é o componente mais relevante de uma WQ. Conforme Barato (2002, s/p.), "a tarefa é o coração da WebQuest. Ela sugere a criação de um evento ou produto, similar ou idêntico, a eventos ou produtos que

fazem parte do dia a dia do mundo em que vivemos.O conceito central desse componente é autenticidade.". Nessa etapa, deve ser apresentada a produção de um produto final que desperte habilidades nos alunos.

Abar; Barbosa (2008, p. 39) conceituam a tarefa como:

> A palavra TAREFA evoca uma ação, o que é para fazer e, em uma WebQuest, deve ser uma ação que resulte em um produto passível de ser executado e de ser obtido, pelos alunos, no âmbito escolar.
>
> Assim, uma TAREFA deve propor, de forma clara, a elaboração de um produto criativo, que possa ser apresentando aos companheiros, família e comunidade e que entusiasme, motive e desafie os alunos.

A tarefa deverá ser "desafiante e executável" (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p. 24), despertando a curiosidade dos alunos. Para isso, o educador necessita realizar uma reflexão profunda, buscando propostas inovadoras e contextualizadas com o tema da WQ e a escola, como mistérios a serem resolvidos ou produtos a serem elaborados. É importante propor tarefas que estimule habilidades como produção, análise, avaliação, conclusão a serem desenvolvidas em colaboração(ABAR; BARBOSA, 2008).

Outro ponto importante, é propor nas tarefas situações, nas quais os alunos deverão transformar informação em conhecimento útil. De modo que, o conhecimento gerado nas tarefas possa servir de possível solução para problemas ou gerar um novo produto (BARATO, 2002). Sendo assim, as tarefas podem ser apresentadas de diversos tipo, "Dodge, ao definir possíveis tarefas para uma WebQuest criou uma 'taskonomia', como metáfora à Taxonomia de Bloom" (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 40).

Dodge (2002) classificou as tarefas da WQ em 12 tipos:

> **Reconto**: o aluno reconstrói uma história que lhe foi apresentada;
>
> **Compilação**: após uma pesquisa de um determinado tema, o educando organizam informações e apresentam de forma coerente;
>
> **Mistério**: o papel do aluno é ser um detetive que deverá desvendar um mistério através de pistas dadas pelo educador;
>
> **Jornalismo**:o discente no papel de um jornalista redigi com rigor técnico um texto jornalístico sobre algum evento da escola;
>
> **Criar um Produto ou Planear uma Ação**: é exigido dos alunos a produção e um produto (texto, música, poema, livro...);

Construção Consensual: os estudantes devem analisar, articular, negociar diversos pontos de vistas para a realização de um conflito de assuntos polêmicos;

Design: é proposto a produção de um produto, a partir de um plano de ação pré-determinado;

Persuasão:os alunos terão que elaborar um caso convincente, utilizando a capacidade de persuasão para convencer os outros colegas;

Autoconhecimento: o objetivo é provocar a reflexão de valores éticos e morais, objetivos pessoais, entre os estudantes.

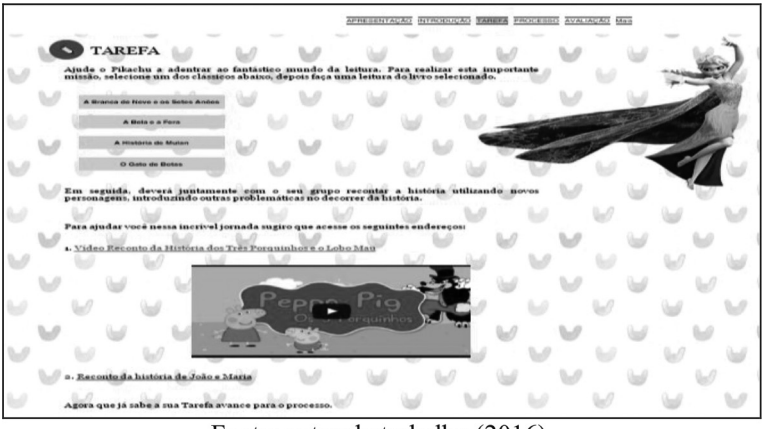
Analítica: os alunos devem estabelecer semelhanças e diferenças entre os assuntos abordados;

Julgamento:os alunos devem escolher itens entre diversas opções, justificando os critérios de escolha;

Científica: o objetivo é definir e testar hipóteses, descrever os resultados obtidos, levando em consideração o processo de investigação científica.

Na figura 2 apresentamos um exemplo de tarefa:

Figura 2: tarefa.



Fonte: autor do trabalho (2016).

A tarefa proposta na "*WebQuest* e os Clássicos Infantis: capturando leitores" é um reconto, no qual os educandos em grupo deverão ler uma obra literaria infantil, selecionar novos personagens e um novo final para a história, produzir um livro virtual e por fim fazer o lançamento do livro,

apresentando aos outros grupos a sua história, demonstrando o diferencial do seu reconto que poderá capturar o Pikachu para a leitura do livro.

3.2.3 Processo

O **processo** é o componente que descreve os passos que deverão ser seguidos para desenvolver a tarefa. Segundo Barato (2005, s/p.), "o Processo descreve os caminhos que os aprendizes precisam trilhar para obter um bom resultado na execução da tarefa".Neste sentido, consideramos como conceito central dessa etapa o direcionamento.

Para Abar; Barbosa (2008, p. 43) o processo "deve orientar claramente o que os alunos precisam fazer para atingir o objetivo principal, que é a execução da tarefa, o que devem buscar, quais objetivos atingir e quais resultados obter em cada etapa da atividade". Nesse componente, o educador deverá elencar a dinâmica do trabalho em grupo, orientando os educandos sobre a realização de todas as etapas da WQ.

Conforme March (1998), dividir as tarefas em etapas detalhadas e claras permite aos educandos alcançar altos níveis cognitivos. Desta forma, o processo deve "exigir dos alunos a execução de pequenas tarefas realizadas em grupo, atuando de modo cooperativo"(ABAR; BARBOSA, 2008, p. 44). Embora o processo exija uma ação cooperativa e colaborativa, cada aluno deverá ser consciente do seu papel na investigação.

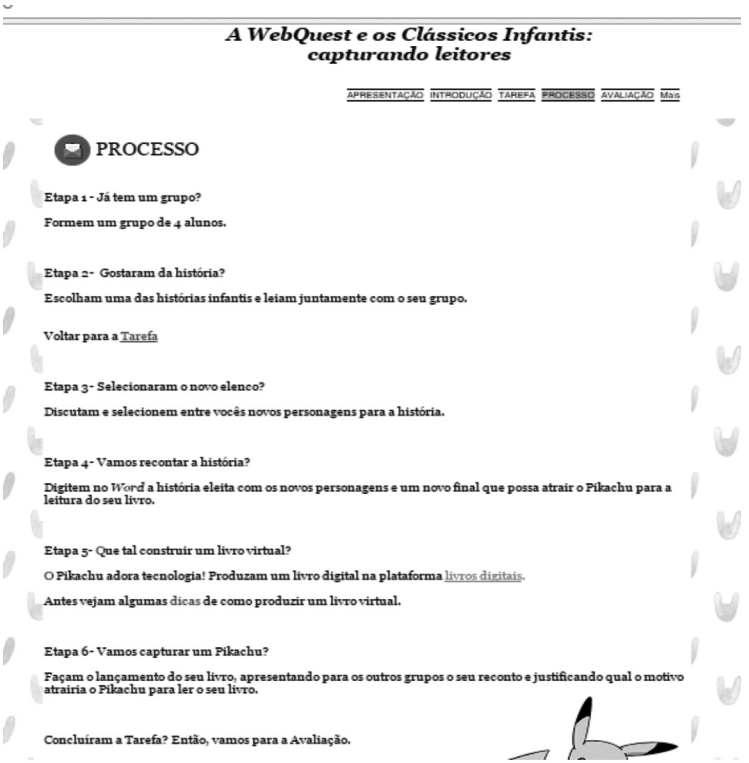
Nesta direção, Abar; Barbosa (2008, p. 44) destacam:

> [...] O que é atuar colaborativamente? Um ambiente de aprendizagem que se constitui como cooperativo pressupõe colaboração e interação entre os pares. Os autores de uma WebQuest devem preparar o ambiente para que os alunos, embora trabalhando em grupo, saibam cada qual o seu papel e sua missão, colaborem com sua informação e interajam com os demais para a execução da tarefa.

Sendo assim, o processo de uma WQ deverá primar pelo trabalho colaborativo e cooperativo, proporcionando situações, nas quais os discentes sejam estimulados a criação de grupos (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008).

A seguir, a figura 3 exemplifica um modelo de processo e recurso:

Figura 3: processo e recursos.



Fonte: autor do trabalho (2016).

Na "*WebQuest*e os Clássicos Infantis: capturando leitores", inicialmente é proposto a organização do grupo e das tarefas de forma muito simples e direta, as etapas são enunciadas por perguntas norteadoras. As atividades são propostas para serem desenvolvidas em grupo de forma colaborativa e cooperativa, orientando os educandos para a produção do produto final, o livro digital.

3.2.4. Recursos

Os **recursos**"são sites que o autor ou os autores da WebQuest já pesquisaram, verificaram a autenticidade e consideram relevantes e necessários para que os alunos possam concretizar a tarefa proposta" (ABAR;

BARBOSA, 2008, p. 45). Os recursos podem ser considerados como o conjunto de informações disponíveis na *Web*e em outras fontes de dados (livros, revistas, vídeos, jornais, professores...) que servem para desenvolver a tarefa. O conceito central dessa etapa é informação.

Os aspectos fundamentais que compõem os recursos de uma *WebQuest* são qualidade das informações disponíveis, quantidade de recursos suficientes e adequados para produzir o projeto e a descrição das hiperligações disponibilizadas (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008).Para Abar; Barbosa (2008, p. 45) as características principais dos recursos são:

> A pesquisa das informações – o que não é simples – é uma fase importante da elaboração da WebQuest, pois elas devem ser pertinentes e válidas em relação ao tema tratado, para que o aluno não se perca no meio do material obtido e na navegação da *Web*.
>
> Indicar as referências autênticas, de qualidade e que permitam uma consulta rápida e direta facilita o trabalho dos alunos.
>
> As referências devem ser verificadas sempre e antes da WebQuest ser aplicada, pois muitos ***sites*** hoje disponíveis podem não estar no ar amanhã, devido ao dinamismo da internet (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 45).

De tal forma, observamos que os processos e os recursos estão interligados, apesar de serem apresentados aqui separadamente para um melhor diálogo, eles se desenvolver de forma conjunta. Conforme Barato (2005, s.p.), os recursos "devem estar integradas ao Processo, sendo indicadas nos momentos em que os aprendizes delas precisam. Essa exigência resulta numa estrutura bastante diferente daquela em que os recursos são listados sem uma vinculação explícita com determinada atividade".

3.2.5. Avaliação

A avaliação apresenta ao aluno os critérios que serão avaliados na resolução da tarefa e os fatores indicativos do sucesso da mesma. Tais critérios avaliativos devem ser claros e objetivos, para isso o educador poderá utilizar rubricas de avaliação. De acordo com Abar; Coutinho (2008, p. 47), a avaliação é considera como:

> [...] componente primordial da WebQuest, deve apresentar aos alunos, com clareza, como o resultado da tarefa será avaliado e que fatores serão considerados. Os fatores podem ser explicitados em valores porcentuais em relação ao trabalho desenvolvido.

> Desse modo, os alunos saberão também avaliar a qualidade do trabalho e podem, de maneira colaborativa, rever ações e reconstruir, se necessário, o produto final, objeto da tarefa.

A avaliação de uma tarefa da WQ poderá ser realizada de forma individual ou coletiva (autoavaliação, avaliação entre pares e avaliação do educador), de forma que os critérios avaliativos devem corresponder aos objetivos da WQ. Conforme Barato (2005), a avaliação volta-se para verificar as habilidades e capacidades desempenhadas na resolução das tarefas e no produto produzido pelos discentes.

Desta forma, quando os alunos são orientados sobre quais critérios avaliativos serão requeridos a tendência é ficarem menos ansiosos e mais seguros no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, consideramos como conceito central dessa etapa o termo critério.

3.2.6 Conclusão

O componente conclusão retoma o tema apresentado na introdução da WQ, relembrando os objetivos, destacando as habilidades adquiridas na resolução da tarefa, motivando os alunos a aprofundarem o assunto pesquisado. Abar; Barbosa (2008, p. 49) afirmam que para concluir uma *WebQuest*é relevante:

> Reafirmar aspectos interessantes e motivadores presentes na introdução; realçar a importância do tema tratado e o sucesso da tarefa executada; indicar caminhos que possam estimular os alunos a prosseguir em investigação sobre o tema, propondo novas questões, com referências, ou tarefas simples de ser executadas.

Desse modo, a conclusão deverá constitui-se em um novo desafio, sendo um verdadeiro convite à novas pesquisas ou uma reflexão sobre o assunto abordado. Segundo Barato (2005, s/p.), "o componente Conclusão reitera aspectos abordados na Introdução. E, como essa última, tem como função principal buscar o interesse do aluno pelo assunto em estudo.". O conceito central dessa etapa é reestabelecer.

3.2.7. Créditos

Os créditos ou página do professor apresenta as fontes consultadas para a construção da WQ. De acordo com Abar; Barbosa (2008, p. 49) nos créditos deve constar "a indicação dos autores, da escola e do programa

dentro do qual a WebQuest foi elaborada [...], com o endereço ou e-mail, para outros professores interessados, com o nível de escolaridade ou faixa etária e a quem se destina a atividade". Essas informações são importantes para informar os usuários da WQ sobre o processo de elaboração da investigação.

É importante, mencionar, também que os créditos podem ser apresentados em dois tópicos direcionados aos alunos e aos educadores. Os resultados de uma WQ deverá promover a satisfação de todos os integrantes do grupo, de forma que cada um contribua de forma positiva na construção do produto final (ABAR; BARBOSA, 2008).O conceito fundamental desse componente é referências.

4 O Potencial Educativo da Metodologia WebQuest

Dentre as possibilidades do uso potencial das TDIC na Educação, a MWQ é uma mais-valia no processo de inovação pedagógica. Em vista que, a WQ promove a interação em sala, por meio dela os educandos assumem o papel de caçador de informação (VALENTE, 1999).

Além disso, na WQ cada aluno trabalha de forma coletiva e individual na produção do produto final. Desta forma, solucionar a tarefa de uma WQ promove as habilidades e capacidades de leitura, escrita, análise, síntese, comparação e seleção de informação, autonomia, trabalho em grupo, etc.

Na MWQ o educador atua como o mediador do conhecimento, na WQ ele incentiva o discente a explorar todo processo da WQ, a atuar com autonomia nas tarefas, a trabalhar de forma colaborativa. Através da MWQ o professor poderá abordar diversos conteúdos na sala de aula, pois, esta estratégia de ensino é interdisciplinar.

A MWQ poderá ser uma grande aliada educativa para incentivar o gosto pela leitura e a escrita no Ensino Fundamental por possibilita acesso rápido aos textos e livros digitais, como os clássicos infantis, envolvendo o educando intensamente nas histórias que, agora, possuem figurais interativas, sons e vídeos, por meio dos recursos tecnológicos. Através da WQ, o leitor torna-se, também, autor de suas histórias favoritas, viabilizando a leitura e interpretação de texto, a produção textual e a coautoria para além dos olhos do educador e da avaliação e favorecendo a aprendizagem ativa e motivadora.

Nesse viés, a MWQ contempla um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 8).

Portanto, a MWQ se apresenta como uma estratégia pedagógica significativa para motivar ativamente os alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, da matemática, da história, bem como outros conteúdos escolares. Basta apenas criatividade, disposição, um computador e a internet para o professor construir a sua pesquisa orientada na *Web* e inovar em suas salas de aula.

5. CONSEDERAÇOES FINAIS

As transformações societárias atuais alteram de modo singular o cotidiano da vida humana, em particular nas formas de comunicar e aprender. Tais modificações são provocadas por inúmeros fatores resultantes do avanço científico e social, como as tecnologias digitais que permitem um maior acesso ao conhecimento, de forma descentralizada, coletiva e dinâmica.

De tal forma, aprender na sociedade em rede não é mais um processo solitário, mas, sim, conjunto, colaborativo, por meio da rede internet. Sendo assim, cabe à escola desenvolver em seus alunos habilidades informacionais (depuração de informação, sabedoria digital, elaboração e reelaboração do conhecimento...) para que eles possam transformar às informações fluídas nas conexões da internet em conhecimento útil.

Para tanto, os educadores necessitam inovar em seus métodos de ensino, de modo que integrem significativamente as TDIC e a *internet* no processo de aprendizagem. A metodologia *WebQuest*é uma potencial estratégia de ensino que viabiliza o uso inteligente da internet ultrapassando a manipulação individual do computador na sala de aula e propicia a aprendizagem colaborativa e desafiadora.

Acreditamos na relevância da proposta, a *WebQuest*, de Bernard Dogdepara a Educação por estimular uma aprendizagem colaborativa, promover habilidades imprescindíveis para atuar na sociedade atual (crítica, autonomia, criatividade...), permitir ao aluno atuar como pesquisador e produtor do conhecimento através de uma aprendizagem ativa e autôno-

ma e ao educador mediar a construção do saber e criar as suas próprias ferramentas de ensino.

Destacamos, ainda, que é imprescindível ao educador planejar o uso da metodologia *WebQuest* na sala de aula, pois, se as *WebQuests* não forem bem pensadas e planejadas para a faixa etária com temas instigantes e com tarefas desafiadoras ela poderá não resultar em significativo ganho de aprendizagem, já que, a motivação deverá ser sempre o ponto alto no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, propomos aos educadores do século XXI que explorem este recurso pedagógico digital em seu contexto escolar, permitindo-se mergulhar na metodologia *WebQuest*, atualizando-se didaticamente, fazendo com que esta ferramenta da *Web*contribua para construção de uma nova cultura de aprendizagem mais contextualizada com este tempo social.

REFERÊNCIAS

ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L. M. **Webquest:** um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da internet. São Paulo: Avercamp, 2008.

ARAÚJO, R. S. **Contribuições da Metodologia WebQuest no processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental**. In: MERCADO, L. P. L (org.). Vivências com aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2005.

BARATO, J. N. **Um jeito novo, simples e moderno de educar**. Disponível em:<http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_jarbas.html>. Acesso em 20 de jun. 2016.

BARATO, J. N. **A alma das webquests**. 2002. Disponível em: <http://webquest.xtec.cat/articles/jarbas/alma%20daJarbas.pdf>. Acesso em: 21 de set. de 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Uso da Ferramenta Podcast e da Metodologia Webquest na Educação a Distância. **Revista EducaOnline**. Rio de Janeiro.v. 7, nº 3, p. 16 – 32. Set./Dez. de 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ca8w31XQnwgJ:www.latec.ufrj.br/revistas/index.php%3Fjournal%3Deducaonline%26page%3Darticle%26op%3Dview%26path%255B%255D%3D512+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> . Acesso em: 25 de set. 2016.

_____, J. B.; COUTINHO, C. P. WEBQUEST NO ENSINO SUPERIOR: uma estratégia educativa para explorar as páginas e os recursos da web. In: **Revista Científica de Educação a Distância**. Vol. 2. Nº4. Jul. 2011. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=vie w&path%5B%5D=164>. Acesso em 20 fev. 2016.

_____, J. B. **Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Conhecimento em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho, 2010.

CAMPOS, F. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, C. V. **Conceitos básicos para o desenvolvimento de cursos multimédia**. Sociedade Portuguesa de Inovação. 2003.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2004.

_____, M. **A sociedade em rede –** a era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1**.** 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM: desafios para educação no século XXI. In: **Revista Educação**. Vol. XVIII. Nº 1. 2011. p. 5 – 22. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C 3 %A3o,VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf>. Acesso em: 02 set. de 2016.

_____, C. P; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL: do modelo unidireccional para a comunicação multidirecional na sociedade do conhecimento. In:**Actas**... 6 - 8 Set. 2008, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho). p. 1859 – 1869. Disponível em: <http://lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/article/view/168/164>. Acesso em: 10 jun. 2016.

DIAS, P. **Comunidades de educação e inovação na sociedade digital**. Educação, Formação & Tecnologias, 5 (2), 4-10 [Online]. 2012. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acessoem: 30 de set. 2016.

DODGE, B. **WebQuests**: A Technique for Internet – Based Learning. Tradução Jarbas Novelino Barato. The DistanceEducator. v.1, n. 2, 1995.

_____, B. **WebQuestTaskonomy**: A Taxonomy of Tasks. 2002. Disponível em: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>. Acesso em: 19 ago. 2016.

GOMES, P. V. et al. Aprendizagem Colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência inédita da PUC-PR. In: **Revista Educacional**. V. 3, nº 6, p. 11-27, maio/ago., 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: Aproximações Jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

_____, J. M. et al. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2004.

PRETTO, N. L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já!.In: PRETTO, N. L.; AMADEU, S. (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

SIEMENS, G. **Connectivism**: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2004.Disponívelem: <http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm.> Acessoem 10 de out. 2016.

VALENTE, J. A. (org.). **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, INCLUSÃO E SOCIALIZAÇÃO: a performance do boneco como avatar e metodologia possível

Viviane Moura Rocha[1]

INTRODUÇÃO

O texto tem como tema expor a experiência com a Performance do Boneco, no contexto do *Teatro de Formas Animadas* e realizar uma breve reflexão sobre os conceitos de memória, identidade, etnia e gênero, a fim de compreender sua relevância para tratar problemas de inclusão, comunicação e socialização em sala de aula. Tem como objetivos: expor experiências desenvolvidas com professores da Educação Básica, de instituições públicas e privadas, no norte e sul do Brasil; propor o *Teatro de Formas Animadas* como recurso educacional por seu potencial plástico, estético e educativo; sugerir diálogos e cruzamentos entre educação e artes. A metodologia parte de uma oficina teórico-prática que inclui estudos sobre estes conceitos, seguida da confecção e manipulação de Bonecos, até a criação e encenação de uma pequena peça de *Teatro de Formas Animadas* a partir dos personagens produzidos coletivamente e dirigida aos alunos, a fim de observar a conexão entre eles e os Bonecos e sua eficácia como meio de comunicação e expressão.

A proposta do uso de materiais recicláveis na confecção dos bonecos e objetos tem como objetivo despertar a consciência ecológica, pois se dá através da transformação de sucata plástica doméstica reciclada artisticamente.

[1] Doutorado e Mestrado em Artes Visuais/UFRGS; Especialização em Museologia: Patrimônio Cultural/ UFRGS; Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFMA e do Mestrado Profissional em Artes- PROF-ARTES/UFMA. E-mail:vivianerocha@gmail.com

Com a finalidade de estabelecer diálogo com a ecologia, a oficina de confecção utiliza sucata plástica doméstica como potes de manteiga, caixas de ovos, garrafas plásticas de água ou refrigerante, entre outros materiais, como suporte para os Bonecos, que podem ser de técnicas variadas como: bonecos de luva, que o manipulador calça ou veste; bonecos de vara, que é manipulado através de varas ou varetas; de marote, também um boneco de luva, mas que o manipulador veste com sua mão e articula a boca do boneco (AMARAL, Teatro de Formas Animadas, 1991).

Oficina de confecção e manipulação de Bonecos com professores da Escola São João em Porto Alegre/RS.

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, INCLUSÃO E SOCIALIZAÇÃO

Partimos do pressuposto que todo educador deve estar preparado para usar toda e qualquer possível ferramenta e toda e qualquer informação de conhecimento que o abasteça para auxiliar seus educandos. Entendemos por *conhecimento* a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade, ou seja, a realidade exterior adquire, no interior do ser humano, uma forma abstrata pensada, que lhe permite saber e dizer o que essa realidade é. A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito no pensamento. Existem duas formas de nos apropriarmos da realidade pelo conhecimento: uma por meio da investigação direta da realidade e outra, por meio da exposição dos conhecimentos já produzidos e apresentados por seus autores. Mas é preciso ter cuidado com esta questão do conhecimento, pois dessa compreensão dependerá a forma de trabalhar com os alunos no processo de ensino/aprendizagem. Portanto, o conhecimento escolar só poderá vir a ser um conhecimento significativo e existencial na vida dos cidadãos se ele chegar a ser incorporado pela compreensão, exercício e utilização criativa. (LUCKESI, 2011, p.154,165).

A comunicação determina a passagem do individual ao coletivo, condição para instaurar a vida social. Além de promover a socialização, a comunicação concorre para formar a identidade do sujeito ao fazê-lo adquirir a consciência de si e interiorizar comportamentos no intercâmbio de mensagens significativas. Compreender os mecanismos pelos quais ocorrem mudanças nas relações humanas e nos modos de comunicação constitui fato importante para o trabalho pedagógico em sala de aula, a fim de não considerar a criança ou jovem como uma figura cuja identidade se define de uma vez por todas. Perceber como esses processos de relações e comunicação estão envolvidos com estruturas de poder torna-se condição para identificar os elementos ideológicos que podem perturbar a educação voltada para a emancipação humana. Com o desenvolvimento dos meios eletrônicos de comunicação, estudiosos têm-se ocupado com a análise teórica do fenômeno da comunicação, sua natureza e as consequências de seu impacto. Com a indústria cultural, no século XX, o panorama das comunicações alterou-se profundamente, o prevalecimento do visual sobre a escrita, devido ao privilégio dado às imagens e aos estímulos sonoros, em detrimento da escrita é uma das características que se acentua neste inicio do século XXI. (ARANHA, 2006,p.101,103).

Confrontado hoje com essas novas tecnologias que passam a integrar a vida cotidiana das crianças e jovens, o educador encontra entre os diversos tipos de tecnologias aplicadas à educação, a *tecnologia da comunicação*. Sim, há os que questionam o lugar que cabe à comunicação verbal no processo de ensino, entretanto percebemos que a comunicação oral é aplicável à maior parte das funções do ensino e só é limitada quanto à apresentação do estímulo, cabendo observar que são necessários para isso objetos ou imagens, e que muitas das funções do ensino oral podem ser realizadas com maior rapidez e eficiência se acompanhadas da comunicação escrita, além disso, as diversas combinações desses recursos adquirem capacidades suplementares para o ensino, por isso, nossa proposta consiste em apresentar a *Performance do* Boneco, porque partimos da definição de "tecnologia" como a técnica ou conjunto de técnicas de um domínio particular.

O boneco por ser a síntese do homem tanto quanto a máquina é a exteriorização das faculdades humanas. No Teatro de Bonecos busca-se aliar a tecnologia ao corpo vivo do manipulador. A tecnologia acontece enquanto técnica de construção e de manipulação. Na verdade as duas coisas vêm sempre juntas. Construir um boneco é colocar nele dispositivos com os quais ele será depois animado. Esses dispositivos podem ser muito simples, como uma vareta ou como um pescoço bem ajustado, como podem ser mecanismos de controle mais complexos, que vão desde o ancestral controle por fios, aos controles feitos através de cálculos matemáticos de computadores. Falar do passado é trazer sua memória, representá-lo é imitá-lo, e, para isso, nada melhor do que o boneco: imitação da imitação (AMARAL, 2007, p.43,47,55). Animar um objeto é deixar-se refletir nele. Boneco/objeto animado não é senão energia refletida do manipulador. Portanto diferente do ator que *é,* existe, tem vida e em cena representa outra pessoa o Boneco *não é*, não existe, não tem vida própria, é o *personagem* o tempo todo.

Esse processo metamórfico do manipulador tornar-se outra pessoa através do Boneco aproxima-se do que hoje nossas crianças e jovens estudantes conhecem muito bem por meio dos jogos de video-game e jogos pela internet, como por exemplo, os que usam a realidade virtual. O conceito "realidade virtual" abreviado como RV, refere-se à criação de uma realidade 3D computadorizada e interativa mediante a qual o observador pode relacionar-se. Dessa forma, a situação representada vai-se modificando conforme a ação que o "espectador" executa. Um exemplo de jogo de

computador na rede é a *Second Life (SL)* um mundo virtual radicado na internet que se baseia na animação 3D. Começou a funcionar *online* em junho de 2003.

A ideia que se baseia a *Second Life* tem origem no romance *Snow Crash,* escrito por Neal Stephenson e publicado em 1992. Neste romance o autor idealiza um meta-universo, um mundo paralelo povoado por *avatares,* representações gráficas que dão vida a identidades artificiais. Em sânscrito "avatar" significa "encarnação", no sentido figurado significa transformação, metamorfose. No entanto, no ciberespaço e nos jogos de computador o seu uso foi alargado para designar uma personalidade virtual. *Second Life,* tal como outros famosos jogos de computador na rede, contribui de alguma forma para tornar possível um velho sonho da humanidade: uma pessoa criar-se de novo a si própria, mudar de gênero ou inclusive conseguir ter diferentes personalidades, ocupar um espaço virtual e começar uma nova vida. Por outro lado, a pessoa real permanece anônima, livre das amarras próprias de um ambientereal. (LIESER,2009, p.104, 117).

Já nas mãos dos professores o Boneco atua como recurso educacional para trabalhar em sala de aula, tanto as questões contemporâneas que afetam crianças e jovens, quanto os conteúdos das disciplinas curriculares. Assim, associamos o aspecto lúdico do Teatro de Bonecos ao aspecto educativo e um jogo se estabelece quando o Boneco está na mão da criança ou do jovem estudante, como no caso do avatar dos jogos de video-game ou de computador.

O Boneco, nas mãos dos estudantes, pode ser considerado como um "avatar", um meio através do qual a criança e/ou o jovem podem comunicar suas questões ou problemas sem se expor, pois vai se tornar este personagem em ação.

Oficina de confecção e manipulação de Bonecos com professoras da Escola Pública João de Deus, em São Luis, Maranhão.

Walter Benjamin no texto *"o brinquedo e o jogo"* defende a ideia de que a arte popular e a visão infantil do mundo começaram a ser entendidas como produtos coletivos. O mundo perceptível da criança é impregnado, por toda a parte, por vestígios da geração mais velha, com os quais se confronta o mesmo acontecendo nos seus jogos. Na verdade, diz ele, o jogo é mais do que a origem de todos os hábitos. Tal como o jogo, o hábito entra em nossa vida e as suas formas mais rígidas conservam um restinho de jogo até ao fim. Os hábitos são formas irreconhecivelmente petrificadas da nossa primeira felicidade, do nosso primeiro desgosto (BENJAMIN,1992,p.172,176).

Essa experiência de metamorfose, da transformação em um avatar pode ser melhor compreendida a partir da interpretação de John Dewey em *"A arte como experiência" (2008),* onde afirma que a experiência ocorre continuamente porque a interação da criatura vivente e as condições que a rodeiam estão implicadas no processo da vida. Em condições de resistência e conflito, determinados aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nesta interação re-qualificam a experiência com emoções e ideias, de tal maneira que surge a intenção consciente (DEWEY, 2008, p.41).

Esta afirmação possibilita pensarmos que a criança ou o jovem estudante, consciente e mesmo inconscientemente, possam expressar problemas como abuso infantil, o uso de drogas, sexualidade, violência, preconceito entre tantas outras questões que os envolvem e que podem ser observadas pelo professor durante uma apresentação de Teatro de Bonecos realizada por seus alunos.

A experiência, diz Dewey (2008), é emocional, porém não há nela coisas separadas chamadas emoções. As emoções estão unidas a acontecimentos e objetos em seu movimento. Não são privadas, salvo em casos patológicos. A emoção é a força móvel e consolidada, pois proporciona unidade as partes variadas de uma experiência. Uma experiência tem modelo e estrutura, porque não é somente um fazer e um sofrer que se alternam, mas que consiste nisso e suas relações. Por a mão no fogo, que a consome, não é uma experiência, afirma ele. A ação e sua consequência devem estar juntas na percepção. Esta relação é a que dá significado; captá-la é o objetivo de toda inteligência. O objetivo e o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo da experiência. Experimentar, como respirar, consiste em um ritmo que alterna interiorização e exteriorização. (DEWEY, 2008, p. 49,51).

MEMÓRIA E IDENTIDADE

Somente *Mnemosýne*, deusa da memória para os gregos da Antiguidade, permite unir aquilo que fomos ao que somos e ao que seremos. A perda da memória é, portanto, uma perda de identidade, afirma o antropólogo Joël Candau (2012). Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. De fato, é o conjunto da personalidade de um indivíduo que emerge da memória. Origem do sentimento de continuidade temporal, condição necessária da representação da unidade do Eu é aí que me encontro comigo mesmo. (CANDAU, 2012, p. 59-61). A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. A memória é a identidade em ação. O jogo da memória que vem fundar a identidade é necessariamente feito de lembranças e esquecimentos. Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade.

Mas, as noções de *memória* e *identidade* são ambíguas, sustenta Candau, pois ambas estão incluídas no termo *representações,* um conceito da área das Ciências Humanas e Sociais, referindo-se a um estado em relação à *identidade* e a uma faculdade em relação à *memória.* Transmitir uma memória é fazer viver, assim, uma identidade não consiste, portanto, em apenas legar algo, e sim uma maneira de estar no mundo. Toda memória é social, mas não necessariamente coletiva, diz Candau, e em alguns casos e sob certas condições se produzem interferências coletivas que permitem uma abertura recíproca, inter-relação, interpenetração e a concordância mais ou menos profunda de memórias individuais.

A memória coletiva segue as leis das memórias individuais que, permanentemente, mais ou menos influenciada pelos marcos de pensamento e experiência da sociedade global, se reúnem e se dividem, se encontram e se perdem, se separam e se confundem e se aproximam e se distanciam em múltiplas combinações que formam, assim, configurações memoriais mais ou menos estáveis, duráveis e homogêneas. Assim, diz Candau (2012, p.50): “a memória coletiva, como *identidade* da qual ela é o combustível, não existe se não diferencialmente em uma relação mutável mantida com o outro.”

Podemos portanto dizer que a *memória* é um elemento constituinte do sentimento de *identidade,* tanto individual quanto coletiva, na medida

em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

As concepções modernas e contemporâneas veem a memória como conservação integral do espírito por parte de si próprio, ou seja, a persistência nele de todas as suas ações e afeições, de todas as suas manifestações ou modos de ser. Os objetos não são simplesmente suportes da memória funcional. Eles tomam frequentemente uma forma simbólica. Os altares, os templos, as cruzes dos caminhos lembram os espíritos invisíveis que povoam o mundo ou os deuses que presidem seu destino. A memória só se objetiva, entretanto com o aparecimento da escrita e com o sucesso do desenho, da pintura e dos meios de reprodução. Assim, a cultura de um grupo não se confunde mais com a soma de conhecimentos e de práticas que as pessoas têm presentes hoje na sua memória, isto é, um conjunto relativamente frágil e limitado. Ela comporta também todo o saber latente depositado nos livros e que pode ser reanimado a qualquer momento. As memórias objetivas são muito diversas pelos seus suportes e pelos signos ou símbolos que utilizam. E as novas tecnologias tornam o conteúdo das memórias objetivas instantaneamente transferíveis à longa distância, pois é possível ter assim comunicação de textos tanto quanto de imagens (CLAVAL, 2007, p.83-85).

Desse modo, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa, porém Maurice Halbwachs, nos anos de 1920 e 1930, já havia afirmado, em *A Memória Coletiva (2006),* que a memória deve ser entendida também ou, principalmente, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes. Ele acredita que a *memória individual* existe, mas está enraizada em diferentes contextos que a simultaneidade ou a contingência aproxima por um instante. Diz ele que a rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos. A consciência jamais está encerrada em si mesma, não é vazia nem solitária. (HALBWACHS, 2006, p.12,13).

Se a nossa impressão pode se basear na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas. Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em

que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece, porque jamais estamos sós. Para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, isto é, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível. Uma ou muitas pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso. (HALBWACHS, 2006, p.29-31).

Vejamos com Stuart Hall em *A identidade cultural na Pós-modernidade (*2000) quais foram as principais mudanças que ocorreram na sociedade pelas quais o conceito de *identidade do sujeito pós-moderno* emergiu, através de cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento, cujo maior efeito foi o *descentramento do sujeito*:

1ª) *foi a provocada pela tradição do pensamento marxista*; Marx afirmou que a humanidade faz a história, mas apenas sob condições que lhes são dadas. No século XX esta afirmação foi interpretada no sentido de que os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os "autores" ou agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores;

2ª) *vem da descoberta do inconsciente por Freud;* sua teoria fundamenta que nossa identidade, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma lógica muito diferente da Razão, pois existe um inconsciente que a razão não alcança;

3ª) *está associada com o trabalho do linguista estruturalista Saussure*; ele argumentou que nós não somos os autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua, pois a linguagem é um sistema social e não individual. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa linguagem e em nossos sistemas culturais. Além disso, devemos lembrar que o significado das palavras não são fixos;

4ª) *o surgimento do "poder disciplinar"* que Michel Foucault destaca, como um novo tipo de poder, que se desdobra ao longo do século XX.

Este poder disciplinar está preocupado em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância, é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seu objetivo consiste em manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, através de rigoroso controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas "disciplinas" das Ciências Sociais. Enfim, seu objetivo básico é produzir um ser humano dócil;

5ª) *o surgimento do movimento feminista* tanto como crítica teórica quanto como um movimento social. O feminismo faz parte daquele grupo de "novos movimentos sociais", que emergiram durante os anos de 1960, juntamente com as revoltas estudantis, os movimentos de contracultura e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do "Terceiro Mundo" e os movimentos pela paz.

É a partir dos questionamentos apresentados pelas feministas que o tema da identidade passa a abarcar também conceitos como *etnia e gênero,* como formas de construção de identidade, que Castells (1999) denomina de identidade de resistência e/ou de projeto.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Manuel Castells em *O poder da identidade* (1999) afirma que, entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo. No que diz respeito a atores sociais, entende-se por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.Há distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjuntos de papéis. Papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições organizadas da sociedade (por exemplo, ser trabalhadora, mãe, filha, vizinha, ao mesmo tempo) Identidades constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas e construídas por meio de um processo de individuação. Identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de auto-construção e individuação que envolvem. Identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. Significado pode ser definido como a identifica-

ção simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator. Para a maioria dos atores sociais na sociedade em rede, o significado organiza-se em torno de uma identidade primária (uma identidade que estrutura as demais) auto-sustentável ao longo do tempo e do espaço. A dinâmica de identidades evidencia que nenhuma delas encerra, em si, valor progressista ou retrógrado se estiver fora de seu contexto histórico. Cada tipo de construção de identidade leva a um resultado distinto.

Formas e origens de construção de identidades: **identidade legitimadora**: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais. Ela dá origem a uma sociedade civil, ou seja, um conjunto de organizações e instituições; **identidade de projeto:** quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. Ela produz sujeitos. Sujeitos não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos. Nesse caso, a construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, porém expandindo-se no sentido da transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade, como de sociedade pós-patriarcal, resultando na liberação das mulheres, dos homens e das crianças por meio da realização da identidade das mulheres; **identidade de resistência:** criada por atores que se encontram em condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade. Ela leva à formação de comunidades e é provável que seja esse o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade. Ela dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável.

Tanto a *identidade de projeto* como a *identidade de resistência* são as que merecem ser reforçadas em salas de aulas junto aos estudantes, pois através delas temas como *etnia e gênero* podem ser trabalhados reforçando, desse modo, a identidade e a auto-estima dos estudantes enquanto indivíduos numa sociedade que se pretende mais respeitosa com as diferenças. Conceitos como sexo/gênero, etnia/raça, assim como classe social, informam e definem o lugar das mulheres e homens na mesma sociedade, pois quando nos deparamos com a discriminação sabemos que são diversas: de classe social, orientação sexual, faixa etária (gerações),

gênero, raça/etnia. (CASTELLS, 1999) Entretanto, faz-se necessário inicialmente compreender os conceitos de etnia e gênero.

ETNIA E GÊNERO

O conceito de etnia implica uma análise histórica da construção do conceito de raça, que em termos cronológicos é anterior ao de etnia, pois foi utilizado na Botânica e na Zoologia, na classificação de espécies de animais e plantas e posteriormente foi transplantado para os estudos científicos da diversidade da humanidade, que consistiam em classificar pessoas como sendo de uma mesma raça a partir das características físicas em comum e contrastá-las com outras, baseados na diversidade dessas mesmas características. Assim, durante os séculos XVI - XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França (MUNANGA, 2003).

Desse modo, esse conceito passa a ser utilizado como meio de justificar as relações de dominação e entre os critérios para designar se uma pessoa pertence a uma outra raça, a cor da pele foi um dos primeiros distintivos, dando origem a tríade: raça branca, negra e amarela, mas com a revolução da ciência durante o século XX, a tentativa de se encontrar critérios concretos para subdividir a espécie humana em raça tornou-se um caos com as descobertas genéticas. Assim, para a ciência só existe uma raça, a humana, com heranças genéticas diversas.

O conceito de gênero, objeto de estudo e de reflexão pelo que foi construído sobre o feminino e o masculino nas relações sociais, a produção de gênero foi iniciada nos estudos femininos. Ele é definido como um conjunto de espécies que possuem caracteres comuns. O estudo do gênero apresenta discussões fundamentais de relação, como de natureza e cultura, de igualdade e desigualdade e de dominação e submissão entre mulheres e homens em função dos contextos históricos e sociais dos grupos. O conceito de gênero foi concebido como forma de tornar evidente as diferentes características de dominação masculina nos diversos contextos sociais e históricos sobre a mulher.

No século XIX os estudos femininos deixaram de centralizar-se apenas na condição da mulher e passaram a trabalhar gênero enquanto relações sociais. Gênero é um fenômeno histórico, uma construção social, ou seja, a maneira como nos tornamos mulheres ou homens para vivermos

socialmente. Portanto, o gênero deve ser compreendido como constituinte da identidade dos sujeitos. Os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, suas *identidades de sexo* se estabelecem com ou sem parceiros do mesmo sexo ou mesmo sem parceiros e, os sujeitos também se identificam social e historicamente como femininos ou masculinos, estabelecendo assim suas *identidades de gênero* (COSTA, 2006). Assim, a partir dos estudos teóricos sobre estes conceitos operacionais acompanhados da confecção de Bonecos, tornou-se possível, de uma forma lúdica e ao mesmo tempo educativa, tratar e trabalhar preconceitos e toda forma de discriminação vivenciadas por grande parte de nossos estudantes, desde a sua entrada no mundo escolar.

CONCLUSÃO

Foram tão grandes as transformações ocorridas no final do século XX e inicio do século XXI que se tornou impossível pensar a educação sem levar em conta a desestruturação de antigos modelos. A sociedade vem se transformando de modo acelerado, principalmente depois do desenvolvimento da ciência moderna e da tecnologia. Reconhecer a mudança é também descobrir as maneiras de intervenção saudável no processo educativo. O acolhimento das novidades depende da construção de outras maneiras de conhecimento e de outra sociabilidade. Estas outras maneiras de conhecimento, se observadas com atenção, podem ser encontradas nas tradicionais formas de expressão e comunicação do ser humano como no caso do *Teatro de Formas Animadas* presentes na história da humanidade.

Retomar alguns destes conhecimentos e métodos, para auxiliar na educação escolar, foi o que deu origem ao Projeto de *Teatro de Bonecos nas Escolas*, principalmente por seu aspecto recreativo e instrutivo, além de com ele ser possível despertar o educando para a consciência ecológica, já que as criações plásticas tem como material básico a reciclagem da sucata plástica doméstica, acessível a todos, o que por si justifica sua escolha, pois levamos em conta a realidade carente de muitas escolas públicas no Brasil.

Portanto, esta experiência na Educação Básica com a *Performance do Boneco* demonstrou, neste momento contemporâneo onde somos bombardeados constantemente com imagens, que o uso do Boneco (fantoche e/ou marionete) na missão de tratar temas referentes a inclusão, a socialização e a comunicação cumpriu com êxito sua função educativa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Animação: da teoria à prática**. 3ª ed., Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda**. Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BENJAMIN, Walter. **O brinquedo e o jogo**. In: Sobre arte, técnica, linguagem e política. Tradução Mª Luz Moita et al... Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 1992.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade.** São Paulo: Contexto, 2012.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Contexto, 1999.

COSTA, Antonia Francina Silva da (et al). **As relações étnico-racial e de gênero nos processos educacionais**. In: Desigualdade e diferenças na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

DEWEY, John. ***El arte como experiência.*** *Traduccion y prólogo Jordi Claramonte. Barcelona, Espanã: Ediciones Paidós Ibérica, 2008.*

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIESER, WOLF***. Arte* e *Second Life***. In: Arte Digital. Edição portuguesa: Tandem Verlang GmbH, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das Noções de Raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. PENESB-RJ, 05/11/2003.

_____ **Superando o Racismo na escola.** 2a edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

O CADERNO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM: revelações sobre a escolarização e a inclusão escolar

Paulo Eduardo Silva Galvão[1]
Celi Corrêa Neres[2]

INTRODUÇÃO

O olhar atento para as políticas educacionais existentes e as formas que estas se configuraram na atualidade, particularmente no campo da educação especial, tem demonstrado a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que busquem retratar o percurso de escolarização do estudante com deficiência, pois as configurações adotadas na perspectiva da inclusão escolar, no âmbito da educação básica, tendem a gerar novos impactos na educação desses estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta que os estudantes com deficiência sejam matriculados nas escolas comuns[3]. De acordo com o texto do citado documento, a educação especial deve fazer parte da proposta pedagógica da escola.

Pletsch (2009) pontua que nos últimos anos houve um avanço considerável nosplanos político e pedagógico no que se refere à escolarização do estudante com deficiência. Entretanto, quando o tema se refere ao processo de ensino e de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, essa evolução foi praticamente inexpressiva, na medida em que não ocorreram

[1] Mestrando do Programa de Pós- graduação, Mestrado Profissional em Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Docente da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS).

[2] Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós- graduação, Mestrado Profissional em Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

[3] Termo utilizado nesse trabalho para designar aquelas escolas que não são especiais.

transformações claras no que concerne às oportunidades oferecidas a essa população por programas educacionais públicos que se encarreguem de facilitar a escolarização dessas pessoas.

A escolarização do estudante com deficiência reveste-se de um posicionamento que se contrapõe ao esperado frente ao que é proposto pela legislação em vigor. Em um sentido amplo, a escola não tem investido esforços na escolarização deste público, pois diante das dificuldades atribuem ao estudante, às suas características pessoais, orgânicas, sociais e familiares, a responsabilidade pelo insucesso no desenvolvimento ou na aprendizagem (FERREIRA, 2013). Percebe-se que a escolarização destes estudantes está vinculada muito mais ao convívio social na escola, sem atentar paraas possibilidades reais de aprendizagem, como que se não existisse uma relação de ensino e aprendizagem entre o professor e o estudante. Evidencia-se, portanto, a necessidade de repensar a organização do trabalho didático e o uso dos instrumentos didáticos como elementos de mediação para a relação educativa no processo de escolarização do estudante com deficiência.

Diante do exposto, esse estudo intenta trazer algumas reflexões acerca da escolarização das pessoas com deficiência intelectual a partir da análise de seus cadernos escolares. A pesquisa teve como campo empírico uma escola municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A mesma foi desenvolvida juntamente com estudantes matriculados no 6º ano do ensino fundamental.

NA MARGEM DOS CADERNOS ANALISADOS, A PAUTA DAS ESCRITAS REALIZADAS E AS POSSÍVEIS REVELAÇÕES...

Para a realização da pesquisa, procedeu-se a uma análise documental, tomando-se as imagens coletadas, bem como os cadernos escolares de estudantes com deficiência intelectual, como *documentos* (fontes documentais) e recursos didáticos de mediação entre o professor e o estudante, que possibilitam ao pesquisador evidenciar e analisar as formas de organização do trabalho didático. Nesse sentido, o caderno apresenta-se como um instrumento importante no trabalho didático, uma vez que se constitui muito mais do que um simples artefato de anotações das atividades diárias; antes, esse material assume, entre outras funções, a de ser suporte para o registro das atividades e das situações didáticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Segundo Santos (2002), a análise dos cadernos escolares pode fornecer pistas relativas às concepções pedagógicas adotadas nas escolas pelos docentes, as quais podem ser evidenciadas nas atividades, nos conteúdos apresentados em um mês, semestre ou ano letivo. Por meio do caderno é possível, ainda, avaliar o conhecimento/rendimento escolar, as mediações que se manifestam em sala de aula e ainda sentimentos dos alunos em relação à escola.

Para a análise dos cadernos tomou-se a categoria Organização do Trabalho Didático. Descrevendo a que se refere essa categoria, Alves (2005) aponta:

> No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica da organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos: ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados, [...] e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005 p. 11)

Nesse sentido, o caderno escolar é reconhecido, nessa investigação, como recurso/ instrumento didático que revela em grande medida a organização do trabalho didático no contexto da escola.

Para a apresentação das análises e descrição da investigação, os estudantes selecionados foram denominados como **E01**, **E02** e **E03**,sendo **E01** de uma turmado período matutino, denominada **T01**, e **E02** e **E03**de uma turma do período vespertino,a qual denominou-se**T02**.

Na **T01**, encontravam-se matriculados 25 estudantes, dentre estes um com deficiência intelectual, que contava com a presença do "Auxiliar Pedagógico Especializado (APE)[4]". O **APE** é formado em Pedagogia e cursa especialização em Educação Especial Inclusiva. Para o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades propostas na **T01**, o **APE** realiza as adaptações e adequações necessárias para **E01**. Na**T02**, dos 31 alunos matriculados encontravam-se dois estudantes com deficiência intelectual, os quais conta-

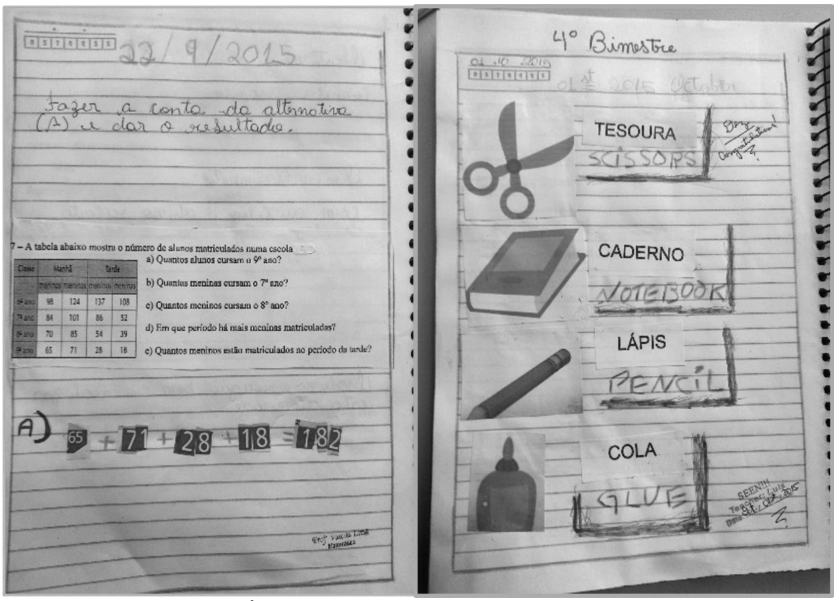
[4] APE – Auxiliar de Pedagógico Especializado, atua em sala comum e atende aos alunos com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência, com transtorno global do desenvolvimento, em casos de comprovada necessidade, que apresentem deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e de interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.(SEMED,2014)

vam com a presença de um Assistente de Inclusão Escolar (estagiária), que realizava o acompanhamento destes, conforme o proposto.

Em relação ao estudante **E01**,**APE** relatou que o aluno procura desenvolver as atividades propostas de acordo com as suas habilidades e condições e, após terminá-las, apresenta aos professores para que realizem as correções. As atividades elaboradas pelo **APE**, em sua maioria, são adaptações ao conteúdo ministrado em aula (Cf. Figuras 1 e 2) e estão relacionadas aos planejamentos dos professores dos componentes curriculares do 6º ano. Os professores observam se a atividade está de acordo com os objetivos propostos.

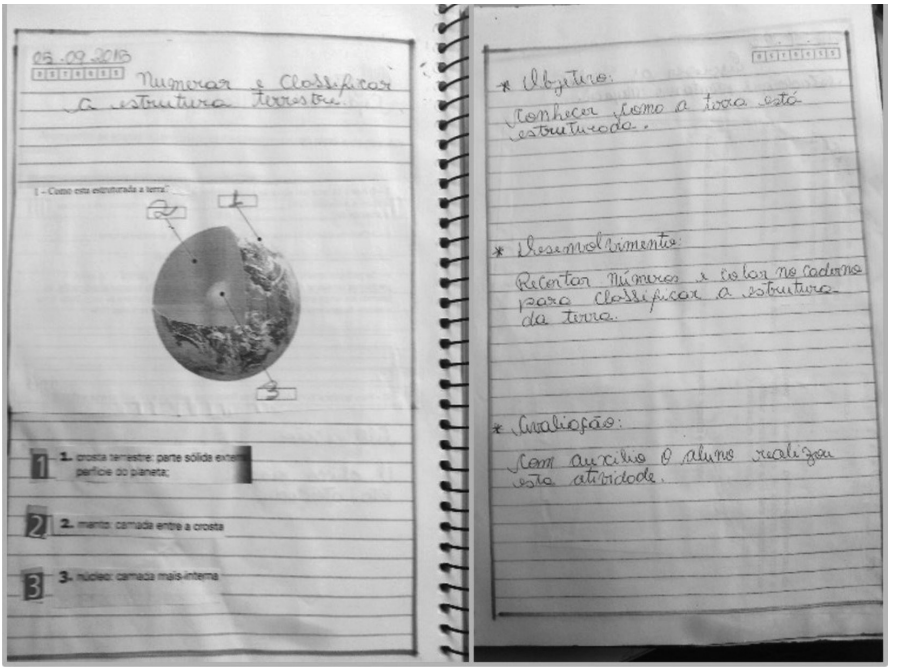
Conforme evidenciado por Maciel (2014) e Pletsch e Glat (2012), a observação das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência, desvelam não só as contradições, mas também, acima de tudo, a complexidade do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, particularmente na esfera das práticas pedagógicas. A falta de conhecimentos dos docentes sobre as especificidades de desenvolvimento dos sujeitos, por um lado, e de estratégias de flexibilização e/ou adaptação curricular, por outro, podem ser responsáveis por essa situação.

Figura 1 - CE01 – Registros dos Componentes Curriculares: Matemática e de Língua Estrangeira



Fonte: Arquivo Privado CE01

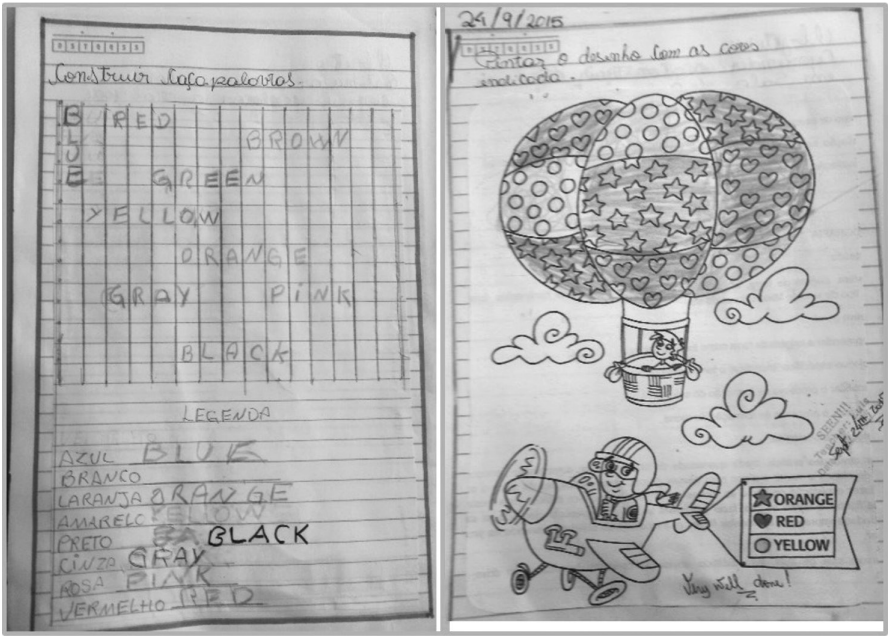
Figura 2 - CE01- Atividades de Geografia.



Fonte: Arquivo Privado CE01

Os registros demonstram, conforme Figuras 3 e 4, um acompanhamento do professor responsável pelo componente curricular desde o planejamento realizado pelo **APE** até a aplicação e execução das atividades adaptadas e adequadasàs necessidades de aprendizagem do aluno. Durante a execução das atividades deste componente curricular específico, qual seja, Língua Estrangeira Inglês, constatou-se o interesse de **E01** em desenvolver o proposto, bem como sua interação com o professor da disciplina. O caderno apresentava-se, dessa forma, como um instrumento de diálogo entre professor e estudante, evidenciando, conforme afirma Santos (2002), que a forma como os alunos usam os cadernos revelam o sentido que dão à escola e ao conhecimento.

Figura 3 - CE01 Atividades de Língua Estrangeira Inglês

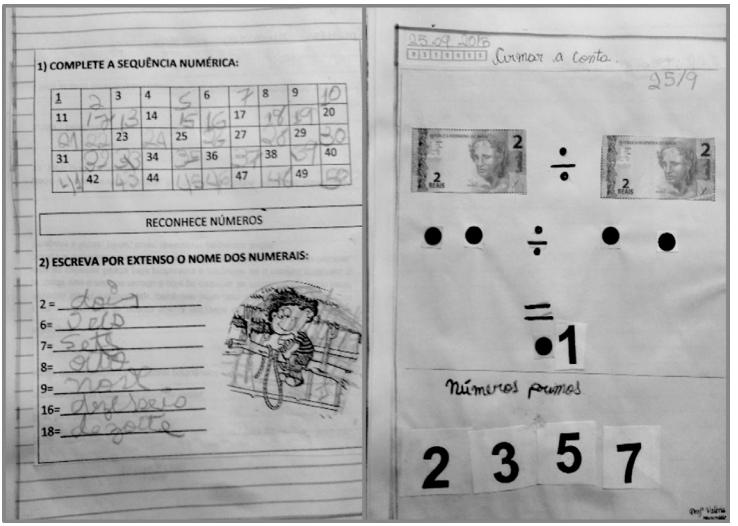


Fonte: Arquivo Privado CE01

Observou-se que em muitos momentos do desenvolvimento das atividades **E01** apresentava o caderno aos professores demonstrando que tinha resolvido as atividades propostas pelo **APE**, em alguns casos os professores faziam as correções necessárias e assinalavam um visto, em outros momentos as atividades permaneciam sem algum registro de correção.

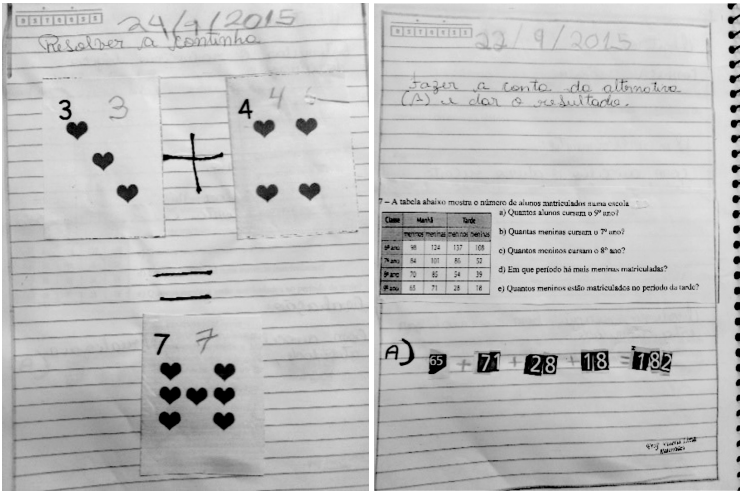
Outro fator observado foi a qualidade das atividades adequadas ou adaptadas para o **E01**, em sua maioria as atividades eram muito infantis ou fora do nível de escolaridade do estudante, sendo ele um adolescente. O estudante percebia que as suas atividades eram diferentes dos colegas de turma e muitas vezes queria fazer as mesmas que os colegas.

Figura 4 - CE01 – Atividades de Matemática



Fonte: Arquivo Privado CE01

Figura 5 - CE01 – Atividades de Matemática



Fonte: Arquivo Privado CE01

Mediante o apresentado pelos registros realizados pelo **E01** e as atividades elaboradas pelo **APE**,questiona-se as práticas docentes evidenciadas nesta realidade. A existência do diálogo entre professores e **APE**, bem como a relação educativa estabelecida entre professor e estudante,

revelam a grande dificuldade ainda presente em superar o engessamento existente no sistema educacional. Apesar da prática docente do **APE**, que procura adaptar as atividades ao que é proposto no currículo, verificou-se a resistência dos professores dos componentes curriculares em aceitar mudanças que são necessárias e que favorecessem a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

No decorrer das observações na **T02**, foi possível constatar toda a dinâmica da turma, a sua organização, a realização das atividades em sala, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores em relação ao caderno escolar. Nessa turma havia dois alunos com deficiência intelectual, E**02** e **E03**,os quais contavam com o auxílio de uma Assistente de Inclusão Escolar[1].

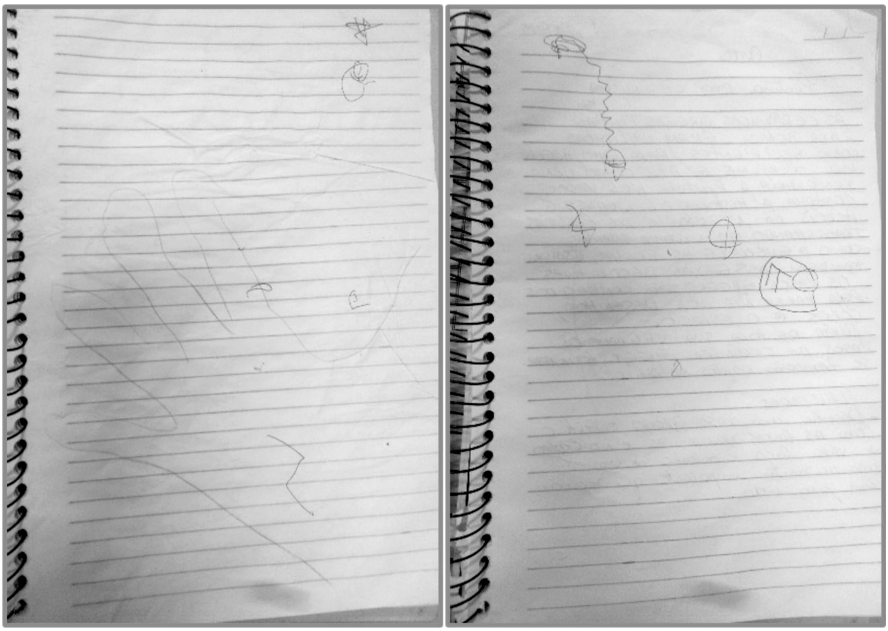
No primeiro dia de observação constatou-se que a turma correspondeu com grande receptividade ao pesquisador, uma vez que, ao perceberem que o pesquisador estava observando os cadernos de **E02** e **E03,** procuravam manter contato e queriam, também, apresentar os seus cadernos. O aluno**E02** demonstrou grande alegria por ter uma pessoa na sala acompanhando suas atividades. A estagiária apresentou-se e disse que tinha grande dificuldade de comunicação com **E02**, pois este não fazia o uso da comunicação oral.

O caderno de E02 apresentava-se desorganizado, com poucas, ou quase nenhuma, marca estruturada de registro das atividades. No entanto, embora não apresentasse registros organizados de nenhum componente curricular, trazia em suas páginas os registros de seus interesses:os riscos e rabiscos apresentados nas folhas do caderno tinham representações de atividades para **E02**. Isso pode ser evidenciado na medida em que, quando foi perguntado ao estudante se tinha copiado as atividades da lousa, ele rapidamente foi até a sua carteira, pegou o caderno e o apresentou ao pesquisador, apontando os seus registros (Cf. Figura 6), com um sorriso no rosto e alguns "murmurinhos" que, em sua forma de comunicar, expressavam que já tinha feito as atividades.

Outro estudante da **T02** é o **E03**, que buscava corresponder ao ritmo de aprendizagem da turma. Percebeu-se que, enquanto **E03** contava com

[1] Assistente de Inclusão Escolar, estagiário do curso de Pedagogia que atua junto ao aluno da educação especial desenvolvendo o trabalho de locomoção, alimentação e higienização destes alunos.

Figura 6 - CE02 – Registros de atividades livres.



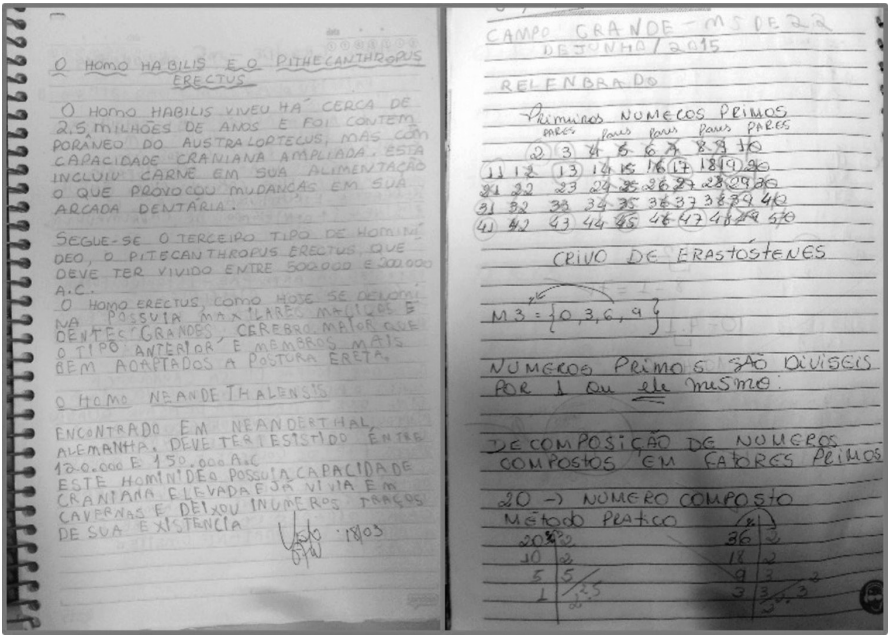
Fonte: Arquivo Privado CE02

a presença e acompanhamento da estagiária em todos os momentos das aulas, **E02**não recebia o mesmo tempo de atenção, uma vez que passeava pela sala de aula e observava o que os outros estudantes faziam.

Os registros de atividades contidos nos cadernos analisados demonstraram, em diversas situações, que os professores desconhecem ou desconsideram a possibilidade de se flexibilizar os conteúdos trabalhados para os estudantes com deficiência intelectual. Conforme Lancillotti (2006), o trabalho didático está sustentado no ensino coletivo, com base na pedagogia homogênea. Nesta perspectiva, compreende-se que persiste, ainda, o ensino realizado de forma homogênea, em que os professores esperam que a aprendizagem aconteça da mesma forma e no mesmo ritmo para todos os alunos de uma turma, a qual inferem que, por terem sido aprovados e selecionados para estarem ali, todos possuem o mesmo conhecimento e pré-requisitos necessários para acompanhar os conteúdos propostos. Para Neres e Kassar (2016, p. 46), essa organização escolar, já cristalizada, "[...] não tem favorecido o processo de escolarização dos alunos com deficiência que necessitam de uma ação docente, em alguns momentos, individualizada. "

Os registros apresentados nas imagens do caderno de **E03** evidenciam esta homogeneidade.

Figura 7- CE03 – Registro de Atividades de História e Matemática



Fonte: Arquivo Privado CE03

A forma homogênea e estratificada de cópias e registros no caderno de**E03** conotam a forma como as práticas pedagógicas manifestam-se em toda turma. Pletsch e Glat (2012) apresentam, em sua pesquisa, que as atividades escolares desenvolvidas em sala de aula não têm contribuído para o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

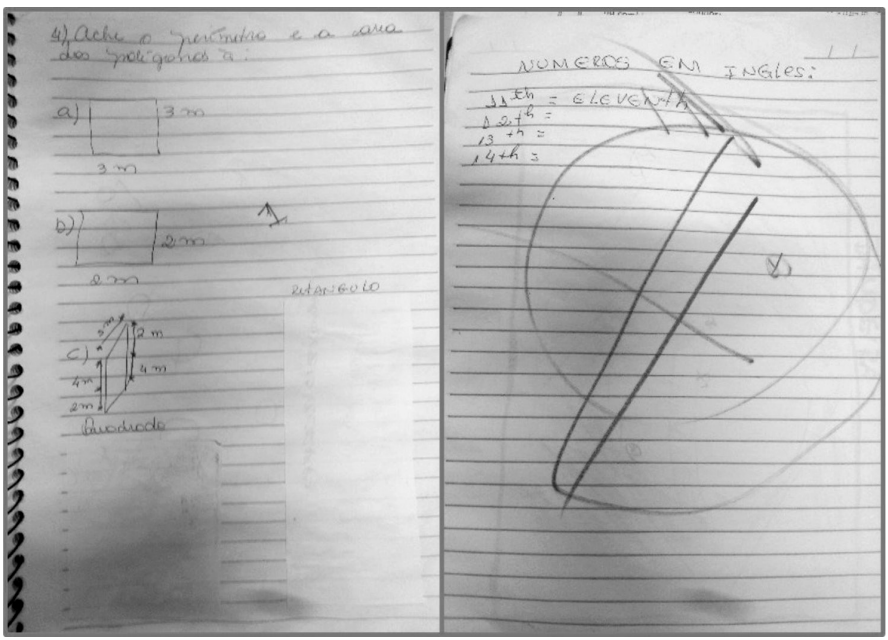
Durante as observações realizadas na **T02** foi possívelverificar que a estagiária e os professores apresentaram alguma mudança em sua relação com os estudantes com deficiência intelectual. A partir da terceira observação, o **E02** apresentou um "caderno novo", contendo o nome dos componentes curriculares eidentificaçãodo espaço de cada um na organização do caderno. Este "caderno novo" passou a ficar em posse da estagiária, que o guardava ao término de cada aula. As atividades passaram a ter um outro direcionamento, mesmo que o aluno não apresentasse nenhum vínculo com a aprendizagem oferecida. Assim que o pesquisador chegou e se

acomodou na sala, o **E02** apresentou o "caderno novo", sem as marcas que expressavam a sua aprendizagem.

Mesmo após a organização do "caderno novo" para **E02**, os seus registros continuaram, em muitos casos, aleatórios, com atividades descontextualizadas que mostravam pouca coerência com os conteúdos que estavam sendo trabalhados com o restante das turmas pelos profesores dos componentes curriculares. Observou-se que mesmo apresentando alguma atividade direcionada, **E02** não as realizava conforme o proposto, a sua atenção era de curto prazo, em poucos minutos realizava as atividades e retornava ao hábito de caminhar pela sala e observar o que os colegas estavam fazendo, os quais, por sua vez, quase sempre perguntavam ao **E02** se já tinha feito as suas atividades.

Durante o período de observação, poucas vezes constatou-se que os professores se preocupavam com o aprendizado de **E02**, sendo rotineiro a estagiária assumir a responsabilidade de providenciar alguma atividade para o estudante desenvolver, em sua maioria desvinculadas do conteúdo trabalhado com os demais estudantes.

Figura 8- CE02 – Registros de atividades de Matemática e Inglês



Fonte: Arquivo Privado CE02

Dessa forma, no caderno de **E02**, as atividades, em sua maioria, apresentavam-se sem o cabeçalho (data, nome do professor, do aluno e componente curricular), sendo dificil identificar quais conteúdos e de quais disciplinas estavam sendo trabalhados nestas atividades. Somente era possível identificar algumas atividades por apresentarem características particulares de determinados componentes curriculares. Conforme Santos (2002), o caderno tem páginas iniciais e finais, assim como cada folha tem as primeiras e últimas linhas. Cada tarefa deve ser feita sequencialmente à anterior. Ou seja, existem procedimentos quantoà utilização do caderno que exigem que, a todo momento, sejam executadas ações de organização e tomadas decisões a respeito de como utilizar o espaço, como mostra a Figura 09.

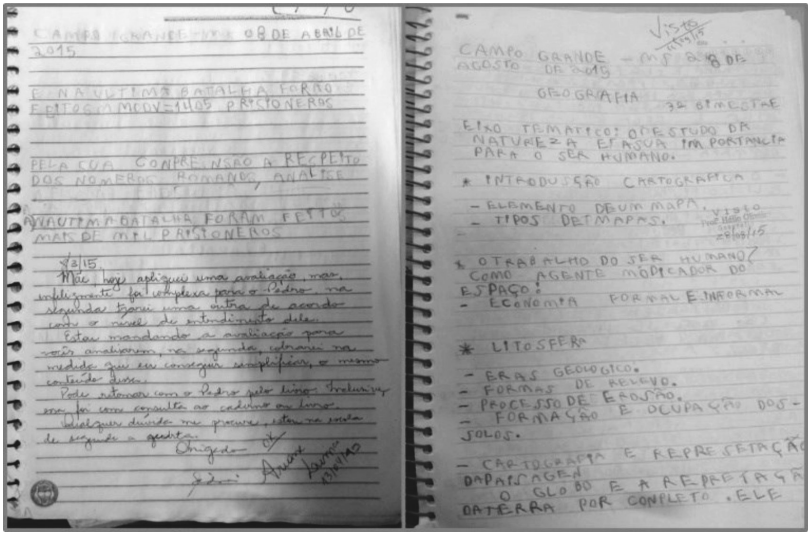
Em alguns registros foi possivel verificar os sinais de correção ou de visto nas atividades de **E02**. Em sua maioria, as atividades apresentavam-se sem planejamento direcionado aos conteúdos trabalhados com a turma, não eram condizentes com o desenvolvimento do estudante, pois o mesmo não está alfabetizado e nem o próprio nome escreve com autonomia. Observou-se que os registros realizados no caderno de **E02** não correspondem aos registros realizados pelo restante da turma, ou seja, não acontece uma adequação ou adaptação de atividades conforme o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Figura 9 - C02 – Atividades de Inglês e de Português

Fonte: Arquivo Privado CE02

Nos cadernos do **E03** foi possível verificar um pouco mais de direcionamento da prática pedagógica no que diz respeito à relação educativa. Os professores buscavam, por meio das correções e vistos, estabelecer uma relação com o estudante. Tal relação não se evidenciava com maior frequencia pelo fato de **E03** acompanhar a turma de forma mediana. Os registros apresentados por **E03** revelavam a sua habilidade para a cópia, bem como a sua aprendizagem com relação a turma.

Figura 10- C03 – Registro de Atividades de Geografia



Fonte: Arquivo Privado CE03

Mediante as observações realizadas na **T02,** constatou-se que **E02** participava dos momentos de aprendizagem com a turma, no entanto o seu rendimento era infeior ao esperado. As dificuldades de aprendizagem encontradas por **E02** estavam relacionadas ao seu comprometimento e a sua deficiência. No entanto, foi interessante que os colegas assumiam os dois estudantes com deficiencia intelectual como pertencentes à turma, procuravam incluí-los nas atividades e motivá-los a participar. Quando **E02** apresentava alguma atividade para ser desenvolvida e mostrava a alguns colegas, estes demonstravam interesse em ajudá-lo.

Quanto ao **E03,** foi possível observar que o mesmo correspondia de forma mediana ao esperado em comparação aos demais estudantes da

turma. O acompanhamento realizado pela estagiária favorecia o aluno em acompanhar o ritmo de atividade da turma, considerando aqui o cumprimento das atividades computado com a cópia dos exercícios propostos. No entanto, as suas limitações o restringiam em determinados componentes curriculares. Como **E03** estava sempre empenhado a copiar as atividades igualmente aos demais estudantes, isto desfavorecia o contato maior com os colegas de turma. A presença da estagiária muitas vezes limitava a relação **E03** com os colegas e outros professores, pois dificilmente o estudante buscava auxilio dos mesmos para resolver determinada atividade. A ação da estagiária muitas vezes limitava-se a de um cuidadora, que ora apresentava ações pedagógicas, ora não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que o aparato de recursos físicos, humanos e tecnológicos oferecidos pelo poder público em atender os estudantes com deficiência intelectual em ensino comum não tem atingido com eficiência a aprendizagem dos mesmos, no que diz respeito à escolarização destes estudantes no sexto ano do ensino fundamental.

Os profissionais empenhados em realizar o acompanhamento pedagógico dos estudantes com deficiência intelectual, bem como os professores destes alunosno ensino comum, não estão atingindo as suas metas em decorrência da carência de uma organização e estrutura de trabalho a ser desenvolvido. Ou seja, a questão é mais organizacional didática do que de recursos humanos. Mediante o apresentado, questiona-se se a organização do trabalho didático apresentada até então realmente tem atingido a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

A forma tradicionalmente assumida pela escola não tem levado em conta a presença dos alunos nesse espaço educativo. Conforme Garcia (2013), mesmo sob a perspectiva inclusiva, os estudantes com deficiência são pensados como fossem os únicos heterogêneos em meio à turma homogênea e seus professores considerados incapazes ou com formação inadequada para o tipo de problema que os alunos apresentam.

A prática pedagógica distancia-se da tão esperada proposta de inclusão, materializada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Em alguns casos estes alunos são vistos na homogeneidade da turma, sendo considerada desnecessária

a atenção ao seu processo de aprendizagem peculiar. Em outros momentos são vistos de forma excludente, visto que muitas vezes não são concebidos como pertencentes a turma, estão na sala de aula, mas à margem do processo.

Para uma efetiva escolarização dos estudantes com deficiência intelectual deve-se superar a ilusão que ainda persiste na escola em relação à homogeneização. Diante do exposto, a organização do trabalho didático precisa centrar-se na diversificação das estratégias de acesso ao currículo para assegurar formas diversas de participação e acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto L. **O trabalho didático na escola moderna:** *formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.*Brasília*:* SEESP, 2008Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/brasil.txt. Acesso em: 12 abr. 2016.

CAMPO GRANDE. Resolução nº 154, de 21 de julho de 2013. Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. *Diário Oficial,*Campo Grande, n. 3.970**,** p. 4, 2014.

FERREIRA, Maria Cecília C. Escolarização de Alunos com Deficiência. In: *Escolarização de alunos com deficiência: Desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada).

GARCIA, Rosalba Maria C., Deficiência Física e Escolarização: Política Educacional e Implicações para o Processo Pedagógico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiência*: desafios e possibilidades.Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LANCILLOTTI, SamiraS.P. (Org.). A Organização do Trabalho Didático, como categoria de análise para a Educação Especial. In: NERES, Celi C. *Edu-*

cação Especial em Foco: questões contemporâneas.Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2006. p. 33-50.

MACIEL, Aline M. A. *O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual*. 2015. 118p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

NERES, Celi C. KASSAR, Mônica C. M. Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. *International Studies on Law and Education,* São Paulo/Lisboa, n. 22, p. 39-50,jan./abr. 2016.

PLETSCH, Márcia. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 254p. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Márcia D.; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais.*Revista Linhas Críticas*, Brasília, v.18 n.35,p.193-208, jan./abril-2012.

SANTOS, Anabela A. C. *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental:* funções e significados.2002. 173p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma nova categoria de ‘‘professor leigo’’?

Márcea Andrade Sales[1]
Rosilene Souzaa de Oliveira[2]

INTRODUÇÃO

Em sua etimologia o termo *leigo* designa, entre outras acepções, *estranho ou alheio a um assunto* (FERREIRA, 2010). No campo da educação, é utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério de Educação para se referir ao profissional que trabalha como professor numa série/curso sem ter concluído o curso que o habilite a lecionar no nível correspondente à atuação. Assim, o termo *professor leigo* vem sendo empregado para se referir aos docentes da Educação Básica que têm a formação de nível médio, o antigo Curso de Magistério ou Curso Normal, sem atender ao exposto pela LDB nº 9.394/96.

O Conselho Nacional de Educação traz no Parecer CEB nº 019/98 o seguinte conceito “Sem dúvida, por professor “leigo” este Conselho entende aquele sem a devida habilitação para a função de magistério em exercício. Este exercício, necessariamente em caráter precário” (BRASIL, 1998). E o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[3], acrescenta,

> O professor é considerado leigo quando ele exerce o magistério sem que possua a habilitação mínima exigida para o exercício da docência. Em relação à educação básica são leigos os professores

[1] Doutora em Educação. Profª Adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Profª Pesquisadora dos Mestrados Profissionais em Educação GESTEC e MPED UNEB. masales@uneb.br

[2] Mestre em Educação e Diversidade. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Sertão Pernambucano – IF SERTÃO-PE. rosilene.oliveira@ifsertao-pe.edu.br

[3] Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/remuneracao_do_magisterio.pdf>. Acesso em 20.07.2016.

> da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental sem a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério) e os professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio sem curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação.

De acordo com Gatti (2009), no ano de 2006 existiam 141.115 professores leigos[4] atuando em escolas públicas e privadas. Estes docentes atuavam (ou atuam) em escolas situadas em regiões de difícil acesso, e por motivos diversos, comoa ausência de professores habilitados, a grande demanda educacional e a carência de faculdades e universidades que ofertam cursos voltados à formação inicial nas proximidades dos municípios, motivaram a contratação de pessoas para exercerem o exercício da docência sem a devida formação.

Após a edição da LDB 9394/96 passou a ser exigida, para atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio,a formação docente em nível superior em curso de Licenciatura plena na área especifica. Assim, não é usual utilizar o termo *professor leigo* para denominar docentes que se encontram lecionando sem habilitação específica nas últimas séries do Ensino Fundamental e Médio (AUGUSTO, 2010), apesar de serem portadores de diploma de graduação e detentores de conhecimento das áreas que atuam, a exemplo de professores de Português que ministram História ou Geografia ou professores de Matemática que ministram Física ou Química em muitas escolas carentes de profissionais habilitados na área.

No entanto, na Educação Profissional e Tecnológica essa é uma discussão que deve ser feita de modo mais apurado, como argumentaremos a seguir.

Uma releitura do termo “professor leigo” nos dias atuais

Em decorrência da criação em 2008, ou da sua expansão por meio da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ampliaram a contratação de docentes com formação específica para atender aos variados cursos, projetos e Programas nos dois níveis de ensino – Educação Básica e Ensino Superior -, apresentando uma estrutura

[4] Referindo-se a professores, atuando sem a escolaridade mínima exigida à época- Curso de Magistério, para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

curricular diferenciada - pluricurriculares, *multicampi* e especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica.

Para atender à demanda,os Institutos Federais contam com um quadro de docentes para atuação nos diferentes níveis de ensino - com e sem licenciatura -; docentes estes, inseridos no quadro de servidores por meio de concurso público e/ou contratação temporária, formados em diversas áreas do conhecimento.

Em um estudo realizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) - Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/2013[5], em Institutos Federais, apontou que 73% dos docentes não possuem formação pedagógica para atuar na EPT, descumprindo o Art.62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 que preconiza a necessidade dos docentes terem licenciatura ou formação pedagógica para atuar nos cursos técnicos de nível médio.

> Ao fazerem uma releitura sobre "professor leigo" no contexto contemporâneo, no âmbito da EPT, Oliveira e Sales (2015, p.191) provocam uma reflexão,
>
> [...] não é de se estranhar o dito que ficou habitual nos IF: ***Dormi engenheiro e acordei professor.*** Isto retrata nos dias atuais, uma nova realidade preocupante quando se refere à ausência de formação inicial docente ou uma formação pedagógica para atuação na EPT por parte dos profissionais bacharéis ou tecnólogos.

É importante e necessário considerar que a maioria dos professores dos Institutos Federais tem a sua formação, predominantemente, técnico-científica e generalista para atuar em sua profissão, de acordo com a área escolhida. Entretanto, ao tratar dos saberes didático-pedagógicos inerentes ao exercício da docência, destacamos que eles ingressam nos Institutos Federais com mestrado e doutorado, apresentando dificuldades para realizar as atividades docentes, devido à ausência na trajetória acadêmica de uma formação pedagógica e humanista.

Nunes (2001) destaca que as pesquisas contemporâneas passaram a reconhecer o professor como um sujeito detentor de um saber e de um fazer e que nos processos formativos não são considerados; e apresenta uma pesquisa realizada por Gauthier (1998) e seus colaboradores, os quais

[5] Integraram este estudo, entre 2011-2012, os Institutos Federais do Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Sertão Pernambucano, Brasília, Goiás e Rio Grande do Norte.

identificaram três tipologias de saberes: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes, e assim ela detalha,

> A primeira categoria, ofícios sem saberes, abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente [...]. Já os saberes sem ofício caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. [...]. A terceira categoria apresenta um ofício feito de saberes, que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática. (NUNES, 2001, p.33-34).

Podemos afirmar que a docência na EPT se materializa inicialmente, num *ofício sem saberes*, ao considerarmos os conhecimentos didático-pedagógicos fundamentais no processo educacional; e, ao longo da carreira, a docência vai se construindo num processo que Gauthier (1998, *apud* NUNES, 2001) denominou de *ofícios feitos de saberes*, isto é, os conhecimentos que são mobilizados pelo professor e resultados da prática.

Como se percebe, a formação acadêmica técnico-científica dos professores da EPT não é suficiente para a atribuição designada, havendo uma sobreposição dos conhecimentos técnicos aos didático-pedagógicos, nesses pouco mais de 100 anos de Educação Profissional[6], conforme argumenta Pereira[7] (s/d, s/p),

> [...] esta modalidade de educação, muito caracterizada pelo "fazer" **é marcada pela forte ação de professores leigos até os dias atuais**. As ações na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor, intensidade e a sistematização necessária. (grifos nossos)

Assim, a perspectiva de *professor leigo* encontra eco na Educação Profissional, exatamente, pela ausência da formação pedagógica de professores não licenciados que atuam na Educação Básica nos Institutos Federais, em suas diferentes modalidades educativas.

O que dizem os professores da EPT?

Sendo produto e produtor do processo educativo, a formação docente vem sendo objeto de estudo, aqui, em particular, leva-nos a refletir

[6] Referência a 1909 – criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

[7] Diretor de Políticas da Secretaria de Educação Profissional de Tecnológica (SETEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf

sobre determinadas provocações, visando compreender algumas *clareiras* (PEREIRA, 2013) no âmbito da EPT: Como é ser professor? Como se vem a ser professor? Para compreender tais questões, cedemos às narrativas de cinco professores[8] não licenciados que atuam num Instituto Federal em cursos de Educação Básica (cursos técnicos) e Ensino Superior (cursos de bacharelados, tecnologias e licenciaturas), concomitantemente.

A narratividade é uma forma artesanal de comunicação, cujo objetivo é maximizar a captação de experiências que estão imersas na vida de cada sujeito. Nesse texto, é utilizada como um dispositivo investigativo, no qual os docentes apresentam suas singularidades e as subjetividades que compõem o ser e o estar na docência. No processo de construção da identidade do sujeito, não é possível separar o *eu profissional* do *eu pessoal* (Nóvoa, 1999); estes construídos ao longo da trajetória de vida, sendo inseparáveis e complementares. Para Passeggi (2010, s/p),

> Essas narrativas autoreferenciais constituem fontes de investigação pertinentes às representações da condição e do trabalho docente em diferentes épocas, em diversas modalidades de ensino, em várias regiões do Brasil.

As narrativas expressam uma experiência humana; são ricas de indícios e detalhes da vida pessoal e profissional; focalizam acontecimentos e ações marcantes da vida do narrador; e seguem um enredo e uma cronologia. Exatamente por estes aspectos oportunizamos aqui, as vozes daqueles que vivenciam a docência na EPT - para narrarem os dilemas e assim, compreendermos como se efetiva a docência enquanto profissão não planejada inicialmente.

Os professores que apresentam este *script* têm sua formação em cursos de bacharelado e de tecnologia, sendo dois do sexo feminino e três masculinos; destes, quatro ingressaram no IF depois de 2009[9]. As palavras iniciais são realizadas por Jaó-do-sul e Arara-azul-de-lear,

> Eu sou professor dos cursos do Ensino Médio Integrado, dos cursos Subsequentes de Agricultura [Educação Básica]; sou professor dos cursos superiores de Agronomia e de Enologia e estou no Instituto Federal há cincos anos como docente. (Jaó-do-sul, relato oral, 2016).

[8] Para garantir o anonimato, utilizamos nomes de aves em extinção ou que estão em situação de vulnerabilidade: João-chique-chique, Jaó-do-sul, Maria-do-nordeste, Arara-azul-de-lear e Soldadinho-do-araripe.

[9] João-chique-chique, Jaó-do-sul, Maria-do-nordeste e Arara-azul-de-lear.

> Primeiramente, não sou uma professora licenciada. Sou uma professora bacharel. A princípio, a minha intenção, ainda quando eu estudava, era trabalhar num caminho totalmente diferente do que eu faço hoje. Eu pensava em trabalhar com pesquisa [...] E fiz o concurso sem nenhuma pretensão porque uma pessoa amiga me falou [...] E por coincidência, a vaga poderia ser licenciado ou bacharel [...]. E aí, caio aqui desse jeito para ser docente na EPT. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

Professor é o sujeito que se produz em uma prática de ensinar, educar e trabalhar com a formação de outros sujeitos num processo em que é produto e produtor, simultaneamente; é, também, "uma escolha construída" e não um ponto de chegada ou resultado de um percurso acadêmico (PEREIRA, 2013). Ao escolher a EPT para a atuação docente, o professor também faz a opção para realizar suas atividades nos diversos cursos – desde a Educação Básica ao Ensino Superior, como cita Jaó-do-sul. Ao contratar os docentes não licenciados, os Institutos Federais recebem profissionais que, nem sempre, tiveram a docência como uma escolha inicial; isto é, ingressaram por acaso e sem um repertório de experiências do fazer pedagógico, mas detentores de uma sólida base de conhecimento específicos da área de formação. Tal assertiva, também é reforçada por Maria-do-nordeste ao descrever sua trajetória que antecedeu a (não) escolha pela profissão,

> No meu primeiro ano no Ensino Médio eu fiz magistério [...]. Na minha casa meu pai ainda era muito machista e dizia que as mulheres tinham que ser professora [...], e eu sempre batia de frente com ele porque eu nunca quis ser professora... Era muito mais para não aceitar a imposição dele, que eu procurei a área técnicae aí, você veja a ironia do destino! (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

A presença de professores não licenciados na educação é uma realidade tão antiga quanto à própria institucionalização da EPT no Brasil (SOUZA e NASCIMENTO, 2013). No entanto, conforme nos diz Gatti (2009), há uma falta de interesse dos jovens em fazer um curso de licenciatura em decorrência da pouca profissionalização da carreira, levando-os aos cursos de bacharelado e de tecnologias.

Em algum momento, estes profissionais fizeram a escolha pelo magistério, como podemos ler nas narratividades de Maria-do-nordeste e Soldadinho-do-araripe,

> Assim que terminei o curso [graduação], vi a oportunidade de trabalho na docência e pensei exatamente em unir as duas coisas - o trabalho, já que era a oportunidade naquele momento e agregando, também, a minha habilidade e o gosto que tenho de trabalhar com pessoas, compartilhar o conhecimento, que é uma coisa que me identifico e gosto muito. (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

> Eu estudava [...] Agronomia e para sobreviver, eu não tive outra oportunidade, porque se eu fosse para o mercado de trabalho, para um comércio, para ser balconista, não tinha como eu sobreviver. Então eu disse:- Sabe de uma coisa, vou tentar ser professor. Hoje eu me identifico com a profissão! (Soldadinho-do-araripe, relato oral, 2016).

Realizada a escolha, surgem as primeiras oportunidades para se tornarem professores. Para Pereira (2013. p.17), o docente "é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser, o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial". Como é produto de si, ser professor não é dom, missão, filantropia, vocação, identidade ou destino. Ser professor é uma opção, uma escolha, um processo no qual a docência é fruto de um trabalho construído de forma artesanal, singular e arquitetado.

No contexto da EPT, o docente passa a ser professor sem formação para tal; e no decorrer da trajetória, a identidade vai sendo gestada, ou seja, é um processo em construção. Como nos diz um João-chique-chique,

> E depois de um ano de bolsista [no Curso de Mestrado, antes do ingresso no IF], sabe o que acontece? Uma vaga para professor substituto [...]! Então, [...] fui selecionado, consegui e virei professor [...]. Agora eu tinha uma experiência formal de professor para exercitar e fui gostando ainda mais. (relato oral, 2016)

Ao escolherem a docência para sua profissão, esses profissionais ingressam numa viagem, nem sempre planejada, permeada por descobertas, riscos, aprendizagens, dilemas, conflitos. Vejamos suas primeiras impressões após o ingresso na profissão, na EPT,

> [...] Cheguei aqui [IF] era um desafio. Então eu tinha que dar aula para os pirralhos [risos]... Eu não tinha preparo para dar aula para pirralhos [risos] eu não sabia nem ensinar matemática em casa para meus filhos direito... Era uma frustração pra mim... Uma turma de pirralhos...dar aula lá para a turma do superior era mais fácil, não é? (João-chique-chique, relato oral, 2016).

> Eu tive muita dificuldade quando eu cheguei aqui [...]. Logo recebi turmas de EJA, então foi assim:- Você vai dar aula pra isso aqui- era subsequente, médio integrado e para o Proeja.- Meu Deus! Eu tenho o mesmo conteúdo para trabalhar num terço da carga horária que tenho no ensino médio integrado!- Jesus! [...]:- Meu Deus, o que eu vou fazer? [...]. Isso me dava um trabalho enorme! Ficava pensando como eu ia montar as aulas [...]- batia um desespero [...]. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

Ao analisarmos as narratividades dos professores, percebemos as situações conflitantes típicas da realidade da EPT: o choque ao deparar com a docência nos cursos de nível médio integrado sem a formação pedagógica; o relacionamento e a convivência com adolescentes; a atuação nos diferentes níveis de ensino; a docência nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); e, a inexistência de uma política institucional de acolhimento destes professores que abarque estas problemáticas, demandando, inclusive, uma intervenção institucional, no sentido de promover ações formativas que possam ajudá-los, principalmente no início da carreira.

Ao tematizarem sobre a docência, Oliveira e Sales (2015) afirmam que essa é uma profissão realizada com pessoas e se desenvolve com variados sujeitos: pais, colegas, comunidade, alunos, entre outros. Para elas, é um trabalho imprevisível, rotineiro, temporizado, planejado, complexo, intelectual, autônomo, contextualizado e mobilizador de inúmeras habilidades e competências inerentes ao ofício do magistério. Logo, na ausência da formação voltada às questões didáticas e do acompanhamento da prática educativa, o terreno se torna fértil para o fortalecimento dos dilemas da docência destes professores, como podemos ler nos relatos a seguir.

> Não é simples assim. Sou engenheiro agrônomo, mestre em agronomia agrária e não tive formação docente na faculdade [...]. Hoje eu estou lendo muito Paulo Freire para aprender; ver se eu consigo aprender um pouco essa luta. [...] Nesses cincos anos, ainda não me sinto um professor pronto para lidar com o emocional dos alunos... Mas é difícil! A gente tem que ter muita paciência com a juventude ansiosa. (Jaó-do-sul, relato oral, 2016).

> As angústias, muitas vezes, relacionam aos papéis de convívio; às vezes você não se identifica com o curso, com a disciplina ou com aquela modalidade que está trabalhando [...]. A Instituição poderia dar um suporte maior pra gente neste sentido: trabalhar as

> diversas particularidades de cada modalidade com o professor da área técnica. (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

A formação docente deve ser pensada, visando o desenvolvimento e o fortalecimento da autonomia, autodeterminação e auto formação dos professores, uma vez que a chave para as mudanças tão almejadas na educação está na formação desses profissionais. Entretanto, é necessária, também, mudança de pensamento e concepções, pois a realidade atual, obrigatoriamente, exige um pensamento educacional contemporâneo e põe em xeque as práticas pedagógicas cotidianas, os comportamentos docentes e discentes, o pensamento dos gestores educacionais; e exige novas formas de organizar o processo pedagógico, demandando assim, uma nova forma também, de enxergar e arquitetar os processos educativos. Ainda sobre os dilemas da docência, Arara-azul-de-lear (relato oral, 2016) enfatiza,

> Os desafios e as angústias, nunca vão passar... São eternos, porque se fosse tudo pronto, tudo já certinho, perderia a graça [risos]. Sério! É uma busca constante pelos desafios, pela melhoria e isso gera uma determinada angústia porque você tem que estar melhorando, buscando o melhor para o seu aluno. Então, angústia neste sentido- é você procurar novas abordagens [...], é tentar inovar, entendeu? Porque se você ficar sempre na mesmice, fica chato para você e fica chato para o aluno [...]. Não posso fazer uma coisa na sala hoje igual há 10 anos, não posso! A geração é outra, as tecnologias serão outras.

Na docência, é imprescindível abandonar práticas obsoletas*,* virar do avesso (PEREIRA, 2013), reinventar-se para dá conta das exigências atuais. Assim, o professor é o profissional que, mesmo não percebendo, passa constantemente por mudanças vertiginosas decorrentes de circunstâncias naturais - reflexo da contemporaneidade. Tais mudanças também são determinadas pelo cotidiano ou pelas escolhas do próprio docente; este, motivado por fatores diversos, já que as transformações na sociedade refletem diretamente no campo acadêmico, exigindo do professor novos comportamentos, novas posturas, novas rotinas. A questão é: até que ponto as instituições educativas estão respondendo a essas mudanças?

A respeito da aprendizagem da docência, as professoras Arara-azul-de-lear e Maria-do-nordeste relatam como esta se efetiva, para elas,

> [...] nunca tive estas disciplinas ligadas ao ensino, da prática da docência na graduação [...]. Hoje é muito claro que a pessoa que veio dar aula aqui em 2010, não é a mesma pessoa que dá aula

> em 2016. Com a prática, você vai vendo uma série de coisas. Então, não tenho a formação; mas ao mesmo tempo, eu consigo perceber [...] Você começa meio como um laboratório, vai testando e modificando, até quando você encontra a melhor forma de trabalhar aquilo que atenderia melhor aos alunos [...] tipo assim: - isso aqui não dá certo, então eu vou fazer assim. E muita coisa foi assim!... (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

> [...] a gente também vai aprendendo [...] com as próprias experiências vivenciadas com as diversas modalidades que temos [...]; a vivência nos traz um repertório de busca, de errar e acertar, do tipo:- eu acho que isto aqui não ficou muito bem, mas posso melhorar no semestre que vem, modificando a minha estratégia de aula, ou acrescentando mais prática e menos teoria, tentando adequar, lógico, as expectativas da turma, até porque existem as particularidades. (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

Os professores da EPT são profissionais oriundos das diferentes áreas. Ao ingressarem nos Institutos Federais, se defrontam com situações inerentes ao exercício da docência nunca experienciadas, e enfrentam vários desafios, entre eles, a construção do saber docente e da prática pedagógica, os quais vão sendo construídos, segundo Oliveira e Sales (2015), na prática, no dia a dia "por tentativa e erro", ou ainda, "na base do erro e acerto". Essa assertiva é percebida nos relatos de Arara-azul-de-lear ao afirmar que "começa meio como um laboratório vai testando e modificando", e de Maria-do-nordeste "a vivência nos traz um repertório de busca, de errar e acertar".

Vale salientar que este modo de aprender o exercício da docência foi identificado nas falas dos professores, quando narraram suas histórias de vida e trazem suas experiências profissionais,

> Eu tinha um pouco de experiência porque tinha ensinado Língua Portuguesa; aí eu tinha uma certa prática de ensinar, mas a maioria era "um Deus nos acuda" e no improviso. (Soldadinho-do-araripe, relato oral, 2016).

> Eu aprendi de imediato com os professores [da graduação e mestrado] que eu gostava muito... Eu tive uns quatro professores que me encantavam... Na verdade, eu repito..., tenho imitado..., sou um mero repetidor [risos]. (Jaó-do-sul, relato oral, 2016).

> Eu consegui aprender a ser professor com a prática no dia-a-dia, no furo, batendo o martelo... Na marra, como se ***aprega*** um prego (João-chique-chique, relato oral, 2016).

Foram recorrentes nos relatos de que a aprendizagem da docência acontece na prática. A este respeito, Mello (2004) explica que a importância que se atribui a este termo, decorre do seu significado e da compreensão do professor de ensinar e fazer aprender. Para ela, competências docentes são formadas, de fato, na prática e ocorrem, necessariamente, em situações concretas e contextualizadas. Apresenta três sentidos ao termo que, segundo ela, são inseparáveis e complementares.

> O primeiro refere-se à contextualização, à relevância, à aplicação e à pertinência do conhecimento das ciências, que explicam o mundo da natureza e social; o segundo identifica o termo prática com o uso eficaz das linguagens como instrumentos de comunicação e de organização cognitiva da realidade natural e social; no terceiro, a prática tem sentido de ensinar, referindo-se à transposição didática do conhecimento das ciências, das artes e das letras para o contexto do ensino de crianças e adolescentes em escolas de educação básica. (MELLO, 2004, p.81)

Em estudos sobre a docência, as pesquisas apontam que os professores são tomados como mobilizadores de variados saberes que se corporificam na prática pedagógica de forma que são construídos e reconstruídos conforme as experiências, os percursos formativos e profissionais e a necessidade de utilização (NUNES, 2001). Tais percursos devem perpassar pela carreira docente, uma vez que a formação em exercício voltada à questão pedagógica é um direito do professor, embora percebamos nas falas dos professores e nas diversas pesquisas que tecem sobre essa temática, que a formação docente para atuação na EPT é tratada de forma negligenciada.

Passados os primeiros anos da docência na EPT, *o choque da realidade* (HUBERMAN, 2000) sentido pelos professores já não faz parte da rotina, uma vez que, agora, detêm um repertório de saberes oriundos da prática profissional (TARDIF, 2012), das "experiências" (LARROSA, 2000; MACEDO, 2015; PIMENTA, 2012) e passam a dominar, do jeito deles, a prática educativa.

> [...] hoje me vejo muito mais segura e tranquila [...]. Com o tempo a gente vai conhecendo a estrutura da Instituição, a estrutura dos cursos, as formas como eles acontecem e isso vai facilitando e vai fazendo com que a gente se sinta parte do processo [...]. (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

> Eu digo que a pessoa que começou a dar aula aqui não é a mesma. Depois de alguns anos você tem a noção, já consegue abordar

> os diversos seguimentos de forma diferente e consegue atingir os objetivos [...]. Por isso que eu disse que era meio que um laboratório. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

Nas falas de pesquisados notamos a fase da *estabilização*(HUBERMAN, 2000), isto é, uma prática pedagógica consolidada; um compromisso com a docência, no sentido de ser a profissão escolhida, propriamente dita. Percebe-se uma autonomia e segurança no enfrentamento das situações e da forma de ser professor. Neste contexto, a docência é fruto do *vivido pensado* (MACEDO, 2015), aprendida no embate cotidiano com os conflitos e as lutas diárias inerentes ao magistério e todas estas questões são fundamentais para a construção da identidade profissional.

Contribuindo com essas discussões, Soldadinho-do-araripe relata sobre a prática docente na época das Escolas Técnicas e Agrotécnicas, hoje Institutos Federais,

> A nossa escola era uma escola tradicional. A gente enchia os alunos de teorias que vinham até de cartilha do MEC [...], pesquisava nos manuais, escrevia no quadro e enchia os cadernos de informações, quer dizer, era muito cansativo [...]. (relato oral, 2016).

E ao descrever como se efetiva a sua prática docente, hoje, ele nos diz,

> Hoje eu procuro ser mais prático possível, o mais objetivo possível. Dou lições de vida[...]esempre digo no primeiro dia aula:- eu não ensino para fazer prova, eu ensino para a vida! Porque ensinar para fazer prova, você aprende naquele instante e esquece depois, não aprende para a vida. Você começa com conhecimentos e ensinamentos práticos, com as experiências, com os exemplos [...]. Então, o que ensino para a vida é ter postura como aluno em sala de aula; ter postura como colega; ter postura como profissional; ter caráter porque não adianta você ser um profissional, um técnico se não tem caráter [...].

Embora prevaleça nos depoimentos a concepção de Educação Profissional muito voltada à formação técnica e ao mercado de trabalho, percebemos, ainda que com certa timidez, há preocupação com a formação integral do sujeito e com o domínio da leitura e escrita; bem como, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, entre outros. Burnier (2007) coloca que a maioria dos docentes da EPT não tem formação pedagógica ou humanística, não participou de ONGs ou movimentos sociais e por isso, não teve a oportunidade de se sensibilizar para

essa perspectiva mais crítica da formação do sujeito, ou seja, “Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve a oportunidade de desenvolver. ” (MELLO, 2004, p.92).

Para docentes de uma modalidade de ensino tão complexa como a EPT, que inclui outras modalidades de ensino, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos, e da Educação à Distância, não são raras as questões conflituosas que surgiram em comum nos depoimentos, as quais perpassam pela gestão educacional e pedagógica, pelo currículo e a própria prática docente.

> Várias vezes, eu, quando estava em outra coordenação [coordenação de curso e equipe pedagógica], as pessoas diziam “- Vamos fazer um projeto, vamos fazer um trabalho interdisciplinar! ” As pessoas nem sabem o que é interdisciplinar; sabem, talvez, na teoria, mas na hora de aplicar não funciona. E se você for pensar aplicar isso na área técnica, é ainda mais difícil. Infelizmente, em muitos momentos eu me sinto como uma grande colcha de retalhos. Você tem as disciplinas técnicas e tem as disciplinas propedêuticas [...] não consigo chegar a uma conclusão, mas uma coisa é fato [...]: é uma queixa geral, principalmente da área propedêutica, a gente não sente essa integração. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (BRASIL, 2012), a formação geral deve ser parte inseparável da Educação Profissional, em todos os campos nos quais se dão a preparação para o trabalho - seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos de formação inicial nos cursos técnicos ou tecnológicos. Isso significa que muitas questões didático-pedagógicas, emanadas nas falas dos profissionais participantes dessa pesquisa, devem ser debatidas no âmbito institucional, visando buscar alternativas para superação. Essa lacuna está na contramão das orientações metodológicas das referidas Diretrizes, preconizadas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Entretanto, ao tecer sobre a formação de professores, Mello (2004, p.92) afirma que,

> [...] os professores não são preparados para isso. Trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, por exemplo, não faz parte da educação básica nem da formação profissional dos professores. Em outras palavras, os professores não tiveram essa experiência como alunos e hoje sabemos quão importante para a formação dos professores é experimentar situações de aprendizagens [...].

Embora exista uma cobrança e uma demanda urgente quanto à formação docente, percebe-se na fala de um dos professores, que há consensos e dissensos a este respeito, uma vez que, as poucas oportunidades institucionais oferecidas nos IF que atuam, não há uma participação efetiva dos professores.

Ao realizarmos uma pesquisa de Mestrado, em um Instituto Federal, percebemos a negação de alguns professores quanto aos momentos formativos promovidos institucionalmente, a exemplo da Jornada Pedagógica. Talvez, a cultura ainda enraizada da formação tecnicista, tão marcante na Educação Profissional nos anos 1970, contribua para este quadro, pois tivemos, também, relatos da não participação efetiva dos docentes não licenciados nos Conselhos de Classes - momentos exclusivos para discussões de questões didático-pedagógicas, do fazer docente. Vejamos o relato de Arara-azul-de-lear,

> Pra você ter uma ideia, quando a gente faz o Conselho de Classe, se for a turma x ou y, a turma x e y têm disciplinas propedêuticas e técnicas, mas pra gente arrancar esse povo [professor não licenciado] pra vir para o Conselho de Classe é um problema. Mas está melhorando; quando eu cheguei aqui, normalmente, era só o povo da propedêutica[...]. Por se tratar de um curso técnico, eu penso que vai muito pela questão da formação. Lógico que a gente não pode colocar todo mundo no mesmo patamar e dizer que todo mundo é igual. O que a gente tem na área técnica? Bacharéis em todas as áreas e modalidade. Então, você tem o professor de administração, o engenheiro, etc. e tal.

A falta de articulação no trabalho docente nas diferentes áreas é fato. Cabe a essas Instituições estudarem alternativas que possam solucionar esse problema ou, pelo menos minimizá-lo. Inclusive neste estudo, professores explicitaram suas dificuldades dentro da sala de aula, na realização do planejamento e na organização das rotinas inerentes ao fazer docente, atribuindo-as à falta de preparação pedagógica.

Cabe mencionar que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012), preconiza que a formação docente é de responsabilidade dos sistemas, e das Instituições de Ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação em exercício de seus professores e não deve ser vista, simplesmente, como um cumprimento legal: é um direito assegurado ao professor, conforme Res. nº 06/2012, Art. 40, inclusive com de-

finição de tempo "§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020." (BRASIL, 2012).

A formação pedagógica é também tratada nas DCN para Formação Docente (2015) como "de caráter emergencial e provisório" e na Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2016), especificamente em seu Art. 11, ao se referir ao apoio técnico e financeiro; e no Art. 12, ao preconizar que o Planejamento Estratégico Nacional preverá Programas e ações integrados e complementares, inclusive, para essa modalidade de ensino.

Como se percebe, a formação docente para atuação na EPT está deixando de ser um apêndice, ao menos teoricamente, e passa a ser vislumbrada e delineada no âmbito das Políticas Educacionais do país, superando um silenciamento histórico que pairava sobre a temática. O grande desafio está lançado: sair do plano das ideias e do *legalismo* e corporificar em ações realmente efetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Pereira (2013), o professor faz diferença com suas práticas quando é movido pelo espírito da contestação, da transgressão, da reflexão, da saturação e por meio de suas potencialidades surgem novos desafios. Mello (2004, p.81) afirma que "ensinar exige aprender a se inquietar e a se indagar com o fracasso sem se deixar destruir por ele". Logo, não só os docentes, mas os Institutos Federais devem, também, ser incitados, desafiados e provocados no sentido de instituir uma política nacional de formação docente voltada para estes professores.

Nesse processo formativo as condições humanas, subjetividades das práticas educativas, singularidades – traduzidas pelas especificidades dos cursos, modalidades, níveis de ensino - devem ser considerados, inclusive, nas práticas institucionais e coletivas. Nessa perspectiva, os IF têm um papel importante, pois devem oferecer um conjunto de condições para tornar possíveis essas mudanças, e isso perpassa pela oferta de melhores condições de trabalho e de processos de formação docente, os quais levem em consideração as instâncias individuais e coletivas de cada professor – seja por capacitação, curso de aperfeiçoamento ou qualificação profissional.

Os relatos trazidos aqui nos levaram a arremates provisórios: a aprendizagem ocorre no exercício da própria docência e em interação com outras pessoas, mediada pelos saberes experienciais e profissionais; há necessidade de uma formação docente contextualizada nos princípios dos conhecimentos pedagógico e tecnológicos; bem como, de se adotar uma política de integração entre as diferentes áreas, unificando os conhecimentos da área da Educação Básica com a área da Educação Profissional.

No geral, percebemos que, apesar dos anseios mencionados em torno da aprendizagem da docência, vislumbram o prazer de serem docentes de IF. Além disso, identificamos algo em comum entre eles: foram para a docência de maneira inesperada sem um repertório de conhecimentos didático-pedagógicos; estão buscando "superar o acaso" por meio de práticas que vão se corporificando no cotidiano e, reconhecer "estar despreparado" (NIETZSCHE, 2013) é apenas um dos requisitos para novas aprendizagens. Aprenderam na prática a aprendizagem da docência e a constituição dos saberes; lecionam nos dois níveis de ensino; valorizam e sentem falta, mas não procuram por uma formação pedagógica específica; relacionam a educação profissional à formação para o mercado; e, têm perspectivas de continuarem investindo na qualificação em curso de mestrado e doutorado.

Portanto, de acordo com a organicidade curricular e institucional, os docentes ingressam nos Institutos Federais para a docência no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), independente de sua formação profissional, desde que tenham a graduação pretendida no edital de concurso público. Assim, ao considerar os saberes docentes como imprescindíveis ao fazer pedagógico, concordamos com Augusto (2010, s/p) para quem "Se esses professores não cursaram a licenciatura específica, que os habilitam ao exercício do magistério, nos termos do artigo 62 da Lei nº 9.394/96, são também considerados professores leigos".

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M.H. Professor leigo. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016.

_____. **Parecer CEB nº 019/1998**. Consulta tendo em vista a Lei 9.424/96, Artigo 7. Brasília, DF, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.

_____. **Resolução CNE nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BURNIER, Suzana. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L], v. 12, n. 35, p. 343-358, mai./ago. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque. **Dicionário da Língua Portuguesa**.Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

GATTI, Bernadete A. & BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO 2009.

GAUTHIER, Clermont et. al. Por uma teoria da Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. P.31-61 *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender, mediar saberes experienciais.1 ed. Curitiba, PR:CRV, 2015.

MELLO, Guiomar N. de. **Educação Escolar Brasileira**: o que trouxemos do século XXI?. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NIETZSCHE. Friedrich. **Ecce Homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *In:***Educação e Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, R. S e SALES, M. A**.** O (novo) Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. *In***II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas práticas e formação**. II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas práticas e formação. Salvador: EDUNEB, v. 1. p. 187-200, 2015.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de. **Ser Professor na Educação Profissional e Tecnológica**: Fazeres e Saberes Docentes no IF SERTÃO-PE. Jacobina, 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – MPED.

PASSEGGI, M.C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PEREIRA. L. .C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf>. Acesso em: 04.12.2015.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. 1. ed. Santa Maria: EdUFSM, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. P.15-34. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Francisco das C.S.S; NASCIMENTO, Vivianne Souza de O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. P. 409-433 *In* MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ENTRE O TATAME E O CHÃO DA ESCOLA: diálogos e aproximações entre Judô e Educação Integral

Raimundo Nonato Assunção Viana[1]
Mayrhon José Abrantes Farias[2]

HAJIMÊ[3]! Introduzindo o estudo

Quando se trata de discussões referentes a aspectos das lutas que emergem do cenário escolar,pesquisas acadêmicas geralmente remetem-se a reflexões voltadas ao processo de ensino-aprendizagem do gesto técnico ou como possibilidade de intervenção pedagógica no combate a violência. Nossa pesquisa foge um pouco destas diretrizes de reflexão e propõe traçar diálogos entre uma arte oriental, o Judô, e uma concepção de Educação Integral, pautada pela ampliação de tempos, espaços e horizontes de formação do sujeito educando., dessa forma,o foco do nosso objeto de estudo no presente texto, gira em torno da problematização do Judô atuando na formação Integral de crianças e adolescentes

Arte marcial, luta, esporte, defesa pessoal entre outras definições, todas estas classificações podem representar o Judô, mas cada uma delas traz a reboque uma perspectiva distinta. São compreensões diferenciadas que podem agregar ou colocar por terra valores presentes na essência filosófica da prática. Fato é que o Judô ou *Judô Kodokan*, fundado por Jigoro Kano no final do século XIX, representa valores de uma época e de uma sociedade. A valorização de identidades nipônicas perdidas com a exposição ao ocidente, a preservação cultural do *bushido,* "código de honra do guerreiro" promovido pela figura do samurai, e a busca por uma "educação físi-

[1] Doutor em Educação (UFRN). Professor do Departamento de Educação Física (DEF/UFMA).

[2] Mestre em Educação Física (UnB). Coordenador de Educação Integral (Secretaria de Educação – DF).

[3] O termo "hajimê" de origem japonesa, quando proferido em um ambiente de prática de judô remete-se a noção de começo, comando que introduz um combate. Utilizamos a palavra com o intuito de metaforizar a introdução de nosso estudo. Compreendemos que este momento caracteriza um primeiro passo, o momento de euforia da descoberta e de tensão pela dúvida do que há por vir.

ca" que contrapusesse as meras práticas sem sentido sociocultural, compôs o alicerce de uma luta que romperia as barreiras geográficas tornando-se modalidade olímpica e um dos esportesmais praticados e disseminados no mundo. Para se abordar a dimensão social do Judô é necessário compreendê-lo em todas suas faces, mas, sobretudo, o seu potencial educativo. É nesta perspectiva de formação multidimensional que compomos este estudo. O intuito desta pesquisa é compreender como o Judô enquanto luta e arte contribuiuna formação integral de crianças, a partir de um programa de Educação Integral de uma Escola municipal situada na comunidade da Vila Embratel em São Luís – MA.

Nossa pesquisa toma sua estrutura sob duas bases articuladas entre si. A primeira em que compomos tracejados teórico-conceituais acerca do Judô enquanto arte oriental, bem como reflexões acerca da Educação Integral. O segundo problematiza o material empírico colhido em investigação de campo, em que éproblematizado as concepções de Judô para os alunos, bem como sua colaboração em aspectos do cotidiano.O estudo veio elucidar repercussões do Judô na vida do aluno praticante e como a arte contribuiu para uma formação ampliada, extrapolando a prática em si, reverberando na vida em comunidade, na escola e na família.

DELINEAMENTOS HISTÓRICOS

Do Judô

O judô tem suas raízes históricas no *jujutsu* (taijutsu ou yawara). O *jujutsu* se constituiu em das artes marciais mais praticadas no período do Japão feudal. Nesta arte desenvolviam-se técnicas de ataque, compostas por projeções, contusões, apunhaladas, chicoteios, cortes, estrangulamentos, além disto, fazia-se uso de lanças, espadas, arcos e flechas, dentre uma série de outras armas. A partir século XVI o *jujutsu* passou a ter suas técnicas sistematizadas para o seu ensino e aprendizagem, e, no período Edo (1603-1868) tornou-se uma arte complexa ao ponto de ser promovida por mestres em diversas escolas especializadas (KANO, 2008).

Assunção (2008) apresenta uma análise dos processos históricos que influenciaram a prática do Karatê e do Judô, partindo da chegada em território japonês do comodoro Perry no ano de 1853, culminando na abertura dos portos locais. Este evento influenciou decisivamente na mudança

de estilo de vida dos japoneses, repercutindo tanto culturalmente quanto politicamente na sociedade da época. O autor analisa em seu estudo a interferência do Karatê e do Judô em todo processo. Identificou assim, que as artes atuaram em dados momentos como práticas de resistência a cultura ocidental, imprimindo rígidos códigos de ética como o *Bushido*. Assunção (2008) parte ainda do pressuposto que a influência ocidental representada a partir da abertura dos portos nipônicos, acabou por forjar novos modelos também das artes citadas, diminuindo gradualmente seus potenciais educativos e interferindo cada vez menos na formação integral dos sujeitos.

Mestre Jigoro Kano, homem de cultura geral ampla, vasta formação acadêmica e ex-praticante do *jujútsu,* neste contexto de decadência cultural japonesa exposta ao capitalismo ocidental, a partir das lacunas percebidas em anos de pratica e de estudos das artes marcais, criou Judô, termo este que tem sua origem etimológica nos termos *ju*, que significa "gentilmente" ou "cedendo passagem" e do *do* remetendo a noção de "principio" ou "caminho". A dúvida pela forma correta de se abordar e praticar a luta, em meio a tantas possibilidades e estilos de *jujutsu*, e a ausência de respostas referentes ao real sentido que habitaria na sua prática fez com que Kano desenvolvesse seu próprio método, distanciando-se até mesmo das propostas de *jujutsu* aprendidas por ele. A energia física e mental foram pontos de partida para o pensar de uma arte onde os aspectos violentos dos combates fossem retirados da luta. (KANO, 2008).A utilização da gentileza, do ceder espaço para se chegar aos pontos frágeis do adversário, fez do judô uma arte diferente dos pressupostos marciais pregados pelo *jujutsu*. A utilização da força do adversário ao seu favor mostra a sensibilidade de Kano em perceber que para se ser vitorioso na luta não precisaria necessariamente o confronto direto de forças, mas utilizá-las de forma racionalizada e eficiente.

O Judô foi considerado através da figura de Kano enquanto a Educação Física do Japão, pregando a preparação de corpos fortes e saudáveis, ao mesmo tempo uma formação mental e moral. Foi percebido pelo mestre a ineficiência das práticas de ginástica e dos esportes, por estas não formarem corpos hábeis e eficientes tampouco prepararem os indivíduos mentalmente e moralmente para o convívio em sociedade (KANO, 2008). Por mais que subtendesse uma aparente concepção dicotômica entre corpo e mente, e que partisse de uma noção de disciplina, eficiência e de treinamento em prol do aprimoramento, visualizamos a partir do modelo de luta proposta por Kano, a tentativa de se atribuir sentidos ao aprendizado

do aluno praticante. As dimensões de educação pautadas pela preparação corporal e formação mental, ética e estética foram importantes para a composição identitária da prática do Judô, como também foi a forma de pensar a arte para fora do *dojo*.

Da Educação Integral

Partimos da noção de Paidéia na Grécia clássica situada por Coelho (2009) para se pensar em uma perspectiva inicial de Educação Integral, onde o saber naquele período e naquela sociedade se compunha por dimensões físicas, ideais e espirituais, sendo a formação ética, estética, metafísica e política fatores determinantes na unidade de formação humana. Da mesma forma que reconhecemos a participação histórica da França revolucionária no processo de instituição da escola pública, onde a perspectiva de Educação integral acabara sendo composta através do pensamento jacobino. Nesta perspectiva de educação, a formação deveria ser pautada na composição de um "homem completo", abarcando seus saberes físicos, morais e intelectuais.Estes apontamentos históricos vêm mais que situar no tempo as ideias que promoveram as reflexões de Educação Integral na atualidade. Neste sentido, reafirmamos a necessidade de recorrer a história para incorrermos em nossa opção teórico - metodológica no estudo.

A Educação Integral no Brasil, segundo Coelho (2009), se caracteriza enquanto um tema recorrente de discussão, mas que nem sempre se legitima enquanto política consistente. A mesma autora cita a presença de modelos de Educação Integral na história Educacional a partir de experiências desenvolvidas nos anos 50 em Salvador - BA através de implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro por Anísio Teixeira, bem como nos CIEPS de Darcy Ribeiro na década de 80 e 90 implantados na cidade do Rio de Janeiro.Com isso, pensar em Educação Integral e em tempo Integral no Brasil nos faz remeter as figuras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Os autores são representantes intelectuais e operacionais desta modalidade Educacional, haja visto que colaboraram teórico-metodologicamente para sua composição e implementaram com experiências piloto. Estas experiências alicerçaram as pesquisas e programas que existem hoje, portanto, é necessário compreender o tracejo histórico que envolve estes pensadores.

No que se diz respeito a Anísio Teixeira, o educador foi determinante na composição de uma nova forma de pensar em uma educação pública de

qualidade, acessível a todos. O mesmo participou efetivamente como mentor intelectual do "Manifesto dos pioneiros da Escola Nova" na década de 30. Neste movimento já era apontado novos direcionamentos para a educação da criança, dentre eles a presença de matérias curriculares como dança, artes industriais, educação física, ciências físicas e naturais, noções sobre saúde etc. O movimento que tinha Anísio como liderança já apontava uma perspectiva de Educação integralizadora e totalizadora. (COELHO, 2009).

Da mesma forma que a proposta de Darcy se baseava e se assemelhava na de Anísio, alguns aspectos se diferenciavam. A principal diferença residia no fato de Anísio pensar em um espaço dividido em escolas-parque e escolas-classe, enquanto Darcy objetivou junta- las no mesmo espaço com a finalidade de promover a integração das várias ações desenvolvidas na escola e fora dela.

Na atualidade, as propostas de Educação Integral destoam em partes do que ocorria nos centros idealizados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. As propostas de programas como o Mais Educação e Segundo Tempo incentivam ações educativas fora do cenário escolar, em parceria com diversos setores da comunidade. Ao passo que esta proposta viabiliza a superação das barreiras infraestruturais que boa parte das escola públicas tem, inibe em alguns momentos o seu potencial de sociabilização e a imersão da comunidade na mesma. O fato é que, sob a luz de experiências que foram historicamente consolidadas e de tentativas de implementação fragmentadas através de políticas do governo atual, vão se moldando a face da Educação Integral contemporânea nas escolas públicas. As dissonâncias que emergem das tentativas de amadurecimento desta modalidade nas escolas, são fruto da complexidade em se discutir o próprio tema, bem como a aplicação de medidas polarizadas, que pouco promovem o todo do processo educacional.

TROCA DE PEGADAS[4]! Traçando reflexões entre Judô e Educação integral

Embora a Constituição Federal (1988) não faça menção direta ao termo "Educação Integral", ou, até mesmo, ao termo "Educação em tem-

[4] Na prática do Judô a "troca de pegadas" caracteriza o momento onde há o estudo do adversário, onde há o processamento dos primeiros movimentos e leituras da luta. Nesta etapa do estudo temos o intuito similar de um lutador de Judô no empunhar do kimono (indumentária do Judô) adversário, caracterizando impressões e desenhando cada etapa do combatente em seu corpo e em seu modo de lutar, em nosso caso, compreendendo conceitos, buscando tracejos históricos que justifiquem as caminhadas subsequentes da pesquisa.

po integral", pressupõe-se, a partir de alguns de seus artigos (mais especificamente o 6º e o 205), que a Educação Integral é de direito de todos (MENEZES, 2009). Nesta perspectiva, o termo Educação Integral por si só, já expõe fragilidades de ordem semântica, tendo em vista que, toda Educação já é integral, caso contrário não é Educação. Além deste pleonasmo configurado a partir do termo, a noção de Educação Integral, traz a reboque discussões referentes à noção de tempo, espaço e extensão da Educação (PARO, 2009).

Guará (2006) problematiza a formação integral relacionada à Educação Integral partindo da perspectiva, de homem "multidimensional". Cavaliere (2009), por sua vez, pressupõe que a formação de um homem pautada por múltiplas dimensões o torna apto para escolher seus caminhos, não o oprimindo ao universo de produções de bens. Para a autora é a lógica da eficiência atrelada a esfera da necessidade que fragmenta e limita a humanidade de seguir suas escolhas de forma emancipada.Cavaliere (2009) apoia – se nas concepções de Paro (2009), no que se diz respeito à negação de uma ideia pobre de Educação. Conforme Paro (2009),na educação pobre falta significados, sobretudo por ser comumente atrelada a noção de treinamento. Partindo da noção de que a cultura é produção humana, este mesmo homem se apropria da cultura, e, a partir dela, se faz histórico. Pensamos na Educação Integral enquanto modalidade que deve ser compreendida a partir das diversas tensões que configuram os cenários políticos sociais em que fazemos parte.Muito além de promover formas, espaços e tempos diferentes de ensinar e aprender, a Educação Integral aqui visualizada funda-se em uma compreensão de sociedade pautada por distorções, onde a divisão hierárquica da sociedade e a estratificação da formação humana – pautada para a preparação para o mercado – inibe o papel do sujeito de pensar a sua realidade e se situar no contexto de mudança. Esta mudança perpassa pela conscientização do sujeito em seus vários espaços de vivência, dentre eles a escola e a prática esportiva, nos aproximando do Judô.

O Judô, aqui referendado, sofreu determinações diretas a partir de sua ocidentalização. Este processo atuou sobremaneira na fragmentação do sujeito integral disseminado na arte. Desse modo, não podemos pensar em Judô sem pensar na extinta classe dos samurais, onde se disseminava o pensamento de que "o guerreiro era dono de si mesmo", sendo assim deveria habitar "o caminho da pena e da espada" (ASSUNÇÃO, 2008). Sob a luz dos pensamentos samurais podemos imaginar que, para o guerreiro,

não era o suficiente dominar as técnicas de combate, mas também buscar o equilíbrio, a harmonia, que perpassava por outras dimensões não alcançáveis pela lâmina da espada. A educação recebida em anos de treinamento os preparava para os campos de batalha e para o convívio social, caracterizando a ideia de que não eram treinados apenas para a guerra, mas para a busca sistemática da paz (*Id*, 2008).

Neste sentido buscamos refletir sobre traços desta filosofia samurai subsumida nos valores estéticos do Judô que hoje são utilizadas enquanto modalidade esportiva em escolas. A ênfase não se dá na análise específica dos valores samurais ou de qualquer outra filosofia que possa compor a essência de artes marciais como o Judô, mas sim identificar aspectos que possam servir para a composição de uma formação integral. Segundo Paro (2009): "considerar que a educação visa ao homem já é um grande progresso; significa que educação é diferente de treinamento." Partindo destes pressupostos, acreditamos que, mesmo a noção de treinamento sendo referendada a todo o momento a partir da literatura visitada relacionada ao Judô, esta arte pode atuar na formação crítica dos sujeitos, muito embora possa também emergir várias contradições. A exemplo disso referendamos Assunção (2008) quando este estabelece uma crítica ao modelo de competição aderidos tanto pelo Judô quanto ao Karatê, atribuindo uma relação direta com o modelo capitalista, reduzindo as artes a "meros esportes de combate", desconsiderando todo um cenário filosófico, pautado por valores éticos e morais.

Partindo destas reflexões podemos perceber que, assim como o Judô pode ser um instrumento de emancipação, pode se constituir enquanto percurso alienante, dotado de valores impregnados de individualidade, competitividade, sem sentido real para o atleta e para quem ele representa. Bem como a Educação Integral referendada a partir da pesquisa pode ser tão fragmentada como se vê no modelo escolar hegemônico, ou tão estratificada como a sociedade fabril em que nos situamos.

Nossas práticas são balizadas por nossas visões de mundo, e nelas estão impregnadas nossas aspirações diante do que é visto e vivido. Paro (2009),sugere a composição de formas diferentes de educar a partir de outras práticas, de outros espaços de sociabilidade, negando o modelo vigente e propondo superações. Sendo assim, a noção de homem integral e de Educação Integral na escola deve partir da noção de critica e superação da realidade. Nesta perspectiva, todas as ferramentas educacionais devem

ser empregadas de forma a conscientizar o aluno do seu papel em cada contexto que habita e de problematizar o sentido de suas ações e de seu próprio aprendizado. Carvalho (2007) corrobora com os pensamentos de Paro (2009) no sentido de se negar pressupostos pedagógicos impregnados de contradições, neste caso no Judô, a partir de pensamentos dotados de comprometimento social e político. Para Carvalho (2007):

> A abordagem do judô articulado com a filosofia dialética, salvaguardadas as diferenças teóricas e metodológicas de cada uma dessas áreas do conhecimento humano, é indispensável à construção da reflexão crítica e da nova significação das idéias pedagógicas em andamento na prática judoística. Localizar as contradições entre o pensar e o agir, além de ser relevante socialmente, é de fundamental importância e imprescindível à compreensão da jogata social, política e pedagógica que se desenrola também no judô (CARVALHO, 2007, p.26- 27).

O diálogo com as várias dimensões do conhecimento, a sensibilidade para com as contradições sociais, que atuam sob perspectiva articulada com relações diversas - sejam maiores, menores ou intermediárias - se fazem necessárias no fazer pedagógico do professor. Situar o aluno neste contexto atribui sentido ao seu aprendizado e abre espaço para compreensões reais da sua vida além escola, além tatame ou até mesmo além universidade.

O Judô enquanto arte, filosofia que prega a formação integral do indivíduo e sua "eficiência" em determinados contextos da luta e em sua vida além Judô, traz, a luz do pensamento oriental, a necessidade de se olhar para além do aparente, de se buscar a essência, bem como o bem coletivo através de suas ações.

Segundo Peruca (1996) a essência do Judô é baseada nos princípios do *Seiryoku – Zenyo* e *Jitakyoei*. De acordo com o autor o *Seiryoku – Zenyo* caracteriza – se pela utilização da concentração em prol do desenvolvimento físico, técnico, moral e intelectual. De acordo com ele o aluno aprende através deste princípio a ser consciente do seu potencial nas várias dimensões de sua vida, sendo mais eficiente em todas as ações cotidianas, com aplicação prática na vida além Judô. Já o *Jitakyoei* corresponde ao princípio do desenvolvimento integral de ser humano através do contínuo processo de interação com a comunidade, onde a melhora individual precisa necessariamente do fazer solidário com os pares e a busca pela convivência harmônica em sociedade.A partir destas compreensões podemos entender

que uma Educação integral de caráter emancipatório, leva o individuo a crer que o pensar e o agir inquieto, pautado por tensões, que vão subsidiar a mudança pessoal e coletiva.

RECONHECENDO O COMBATENTE[5]: delineamentos metodológicos

A pesquisa caracterizou-se enquanto qualitativa, estruturada a partir derevisão bibliográfica e pesquisa de campo. Optamos por compor um estudo qualitativo acreditando ser um bom método para ultrapassar o visível e compreender os fenômenos no seu contexto social (MINAYO, 1994). Apoiamo-nos na concepção de Bogdan e Bicklen (1994, p.16) acerca dos caracteres qualitativos da pesquisa científica, que para estes autores "[...] são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico". De acordo com Triviños (1999) uma abordagem qualitativa de investigação precisa de um trato diferenciado no que se diz respeito aos instrumentos de coleta de informações, haja visto que não se segue através dela modelos matemáticos de pesquisa.

Na fase de revisão bibliográfica utilizamos de um referencial teórico baseado em produções que aprofundam discussões na Educação Integral e integrada, bem como textos de referência nacional disponibilizados pelo ministério de Educação (MEC). Recorremos também neste momento do estudo a literaturas que abordam o judô enquanto filosofia e arte oriental, destinada não só para a formação de lutadores, mas para a orientação ética, moral e social do praticante. A partir da revisão bibliográfica buscamos traçar breves diálogos entre o Judô e sua dimensão histórica e educativa, de forma a compor compreensões acerca da sua contribuição para projetos e ações que envolvam a Educação Integral.

O estudo de campo foi realizado em uma Unidade de ensino situada no bairro da Vila Embratel em São Luís - MA. Foram feitas observações nos espaços em que são desenvolvidas as atividades do programa Mais Educação na escola que culminaram na descrição do cenário que foi confi-

[5] Durante uma luta de judô os combatentes a todo o momento procuram formas de executar o golpe perfeito. Após a troca de pegadas há a busca pelo momento certo de se projetar o oponente com suas costas no tatame, caracterizando o ippon. Utilizando desse momento de uma luta de judô, onde há o reconhecimento do combatente, como metáfora para se pensar nosso estudo, a delimitação dos caminhos a serem percorridos, a forma para se chegar e se conduzir entre eles, é de suma importância para a chegada ao bojo da problematização da pesquisa, configurando cada detalhe do objeto e dos cenários disponibilizados através dele.

gurado a modalidade Judô no pólo.Utilizamos como ferramenta de coleta de informações 12 (doze) questionários aplicados com os alunos no final do período letivo de 2011 visando a avaliação das atividades do ano, além de 12 (doze) redações construídas pelos mesmos alunos relatando experiências da primeira competição que participaram. Objetivamos identificar registros dos alunos acerca da repercussão dos aprendizados no Judô para sua vida além tatame e suas compreensões sobre a dimensão sócio-filosófica da arte, correspondendo a valores relevantes para seu cotidiano na escola e na comunidade.

O CENÁRIO DA PESQUISA

A Unidade de Ensino

A Unidade de ensino escolhida para o estudo faz parte da rede municipal de Educação de São Luís e encontra-se em uma porção do bairro da Vila Embratel situada nos arredores da Universidade Federal do Maranhão. Na ocasião da pesquisa, possuía três anexos, um pólo infantil, composto por turmas de 1º ao 9º ano, no turno matutino, vespertino e noturno, sendo no último oferecido a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA e supletivos caracterizados por fases.

As atividades esportivas pautadas por uma perspectiva de Educação Integral já ocorrem na Unidade de ensino elencada para o estudo, desde o ano de 2009, sendo que o Judô teve seu início em 2011. Com a falta de espaço no polonas atividades do Judô são situadas na União de Moradores (anexo da UEB). As aulas ocorriam em um salão vasto, sem instalações luxuosas, mas que dispunham do mínimo para a organização dos tatames e acomodação dos alunos. As aulas ocorriam com alunos do 5º ao 9º ano da escola, com turmas 2 (duas) turmas com média de 20 (vinte) alunos.

O Judô no programa Mais-educação da escola

O programa Mais-educação é parte constituinte do Plano de desenvolvimento da Educação – PDE e foi desenvolvido, inicialmente, para atender escolas do ensino fundamental com baixo IDEB (índice de desenvolvimento da educação). Foi instituído através da portaria 17 de 24 de abril de 2007, composta por vários ministérios, dentre eles os Ministérios da Educa-

ção, Esportes, Ciência e tecnologia, Cultura e Meio ambiente e Desenvolvimento social. Tem como objetivo a integração dos projetos dos ministérios citados em prol da composição de uma Educação integral (BRASIL, 2009).

As atividades do Mais-Educação ocorreram na Unidade de ensino elencada para o estudo, desde o ano de 2009. As atividades se iniciaram com atendimento especial a alunos com baixo rendimento no período regular,e que, no contra turno teriam atividades de reforço de matemática e Língua Portuguesa com monitores do programa. Desde o ano de 2010 as atividades esportivas, correspondentes a parceria do Mais Educação com o Programa Segundo tempo, fazem parte do cronograma da escola.

As atividades esportivas tornaram-se foco de atuação através do programa. Dentre as modalidades desenvolvidas o Judô fez parte do projeto, com isso, todos os materiais necessários para a sua prática foram pleiteados junto aos recursos financeiros disponibilizados pelo programa. As atividades se iniciaram em meados do mês de março de 2011, com o foco em atender 4 (quatro) turmas de 25 alunos. Com a baixa procura pela modalidade, foram iniciadas as atividades com pouca quantidade de alunos, de turmas diversas, entre 10 e 16 anos. As barreiras infraestruturais se configuraram enquanto problemas no transcorrer da caminha inicial com a modalidade no programa. A falta de espaço no pólo fez as atividades serem realizadas na União de Moradores (anexo da UEB), onde foram iniciados os trabalhos. As aulas ocorriam em um salão vasto, sem instalações luxuosas, mas que dispunham do mínimo para a organização dos tatames e acomodação dos alunos.

Sob a inspiração teórico metodológica da abordagem crítico-superadora desenvolvida por Soares *et. al*, (1992), as atividades se desempenharam, inicialmente, a partir de jogos de lutas, pautando a sensibilização do movimento e o reconhecimento do espaço e da modalidade enquanto cerne da reflexão. Compreendendo o Judô enquanto elemento da cultura corporal, foi promovida a imersão dos alunos neste universo a partir da localização histórica da prática. A dissociação do conceito de luta a noção de briga e violência foram de extrema importância nas aulas, levando em consideração o contexto social que se encontra a escola. Sendo a Vila Embratel uma comunidade marcada pela imagem violenta, refletir as práticas de violência e agressão a partir da luta enriqueceram os conteúdos das aulas e compuseram novos caminhos para a realização das atividades.

A reflexão da prática, no caso no Judô, seu contexto histórico, atrelada a reflexões do cotidiano, bem como o refletir acerca do contexto

sociocultural da comunidade fizeram-nos pensar acerca de uma Educação de fato Integral. O corpo neste contexto compreendera-se enquanto vetor, pois, através das práticas, dos movimentos, contribuíra para o entendimento dos valores da luta em consonância com as compreensões do sujeito praticante e sua responsabilidade em compor novos direcionamentos a sua própria comunidade.A formação técnica, apesar de importante para a compreensão de Judô, não se fez protagonista. Foi sua relação com o contexto que a fizera determinante no processo educativo revisitado a partir da reflexão multidimensional.

IPPON[6]!Resultados e discussões

No término das atividades referentes ao ano de 2011 solicitamos aos alunos partícipes do Judô no programa que respondessem um questionário abordando diversos temas referentes aos aprendizados acerca da luta naquele ano. Juntamente com o questionário pedimos que fossem elaboradas redações pelos alunos relatando as suas primeiras experiências no mundo competitivo do Judô, neste caso, nos primeiros "Jogos de escolas públicas municipais de São Luís". Tanto o questionário como a redação tinham um objetivo estrito de problematizar as compreensões dos alunos acerca da formação filosófica e técnica do Judô, para que, a partir das suas noções e dúvidas, fossem dados novos direcionamentos no ano seguinte das atividades do programa.

Dentre as produções recebidas várias apresentavam compreensões das mais diversas acerca do Judô e o universo que permeava as aulas e o aprendizado dos alunos. A auto - crítica, a crítica do entorno, a proposta de melhorias, os anseios por aprendizado mais significativo dos preceitos filosóficos e técnicos nos fez questionar do real papel da modalidade no programa e do que estava presente nos discursos e ações dos alunos que correspondia a uma formação mais ampliada e próxima a uma Educação Integral e integralizadora.

O fato de ampliar o tempo de permanência na escola e aprender uma nova modalidade esportiva, a nosso ver, não corresponde necessariamente a uma Educação Integral. Resolvemos identificar nos escritos dos alunos seus aprendizados, para além dos tatames, da arte e do que aca-

[6] Representa o golpe perfeito no Judô, caracterizando o final da luta, mas não o fim do processo de aprendizagem. Baseia-se na filosofia samurai, na busca pela perfeição.

bara por caracterizar enquanto ampliação dos saberes e de configuração de uma educação mais dotada de significados e saberes com incidência na vida social deste aluno. No que se diz respeito a estrutura do questionário, foram disponibilizadas 8 (oito) questões abertas abordando aspectos que faziam menção: ao histórico e filosofia do judô, a concepções de valores na prática da luta, direcionamentos técnicos, avaliações da postura do aluno, do professor e das atividades do ano que se findava, reflexão acerca dos espaços e materiais de uso rotineiro e novas perspectivas para o ano seguinte no Judô. O questionário e as redações tinham o intuito de identificar a compreensão dos alunos acerca da filosofia do Judô e sua repercussão nas aulas e para além delas. Questionamentos que endossavam aspectos mais técnicos da luta não foram utilizados na composição da pesquisa, haja visto que não corresponde ao foco de investigação.

Dos questionários

A primeira pergunta realizada no questionário solicitava aos alunos suas opiniões sobre o que seria o Judô, diante de tudo que observaram e vivenciaram nos meses de prática. De uma forma genérica tentaram conceituar abordando o local e o criador da luta. Mencionaram aspectos técnicos, como a importância do cair bem, além da presença do judô enquanto esporte olímpico, bem como a paixão que têm pela prática. Dois discursos em especial fugiram a regra e teceram outros olhares para o significado do Judô, são eles:

> [...] o Judô é uma arte marcial usada para defesa pessoal e fortalecimento da mente e não requer força bruta e muito menos ter o corpo em forma. O importante é ter auto- confiança e ter a mente forte. (Comentário 1)

> [...] o Judô é uma forma de ter responsabilidade não só com o professor mas com os colegas de treino. Não só é para aprender a lutar e sim para também saber o verdadeiro significado do Judô que é companheirismo, trabalho em equipe [...] (Comentário 2).

No primeiro comentário o aluno desconstrói a noção de "força bruta" no Judô e referenda a arte também como defesa pessoal. Menciona o fortalecimento da "mente" através da prática, bem como relativiza a ideia de que o Judô é um esporte individual, ressaltando seu valor coletivo, fruto do trabalho em equipe. Enfatiza também a importância da responsabili-

dade para com o professor e com os colegas de treino.Ambos atribuem valores a prática que rompem com o fazer da luta em caráter competitivo. Levam seu significado a compreensões que extrapolam os tatames e *kimonos* e retomam a noção de uma educação dotada de significados com incidência no cotidiano.

Além destes dois comentários, um outro trouxe elementos interessantes para reflexão, abordando que o Judô tem como principais objetivos: "[...] desenvolver o físico, a mente e o espírito de forma integrada, além de desenvolver técnicas de defesa pessoal."Este escrito faz menção, assim como o primeiro comentário, do Judô enquanto defesa pessoal, mas também referenda a noção de integração de dimensões como o físico, o mental e espiritual, apontando para um caráter homogêneo de formação, ampliando o universo de aprendizado do aluno. Consideramos interessante a fala do aluno, por acreditar que ela corresponde a um dos princípios da Educação integral que é ampliar o aprendizado através da integração de valores e articulação das várias formas de conhecimento.

Quando questionados sobre valores éticos e morais no Judô, sob uma perspectiva geral, os alunos mostraram concepções diferentes, mas que partiam de discussões em torno das noções de respeito e disciplina. Alguns relacionaram esses valores diretamente aos momentos de treino, outros atribuíram a outros aspectos da vida. Exemplificando esta variedade de concepções escolhemos dois escritos.

Sobre os valores do judô é explicitado no primeiro comentário:

> O judô ajuda muito tanto na vida quanto mesmo no judô. Aprendemos a ter mais respeito entre amigos, vizinhos e professores. Eu pelo menos aprendi a ter mais respeito, compreensão e caráter [...]

Já no segundo o aluno interlocutor considera enquanto valores éticos e morais:

> Éticos: respeitar os nossos colegas, não ficar com molecagem no local de treino, ter respeito quando colocar o kimono. Morais: Respeitar o meu mestre, sempre cumprimentar o adversário no começo e no fim da luta, sempre cumprimentar o meu mestre e a foto de Jigoro Kano e também cumprimentar o local de luta sempre que você pisa o pé do tatame.

Conforme o que já foi mencionado, podemos perceber que a opinião apontada no primeiro comentário do tópico aborda os valores em

relações cotidianas, para além do Judô, como na vizinhança, na escola e em casa. Jáno segundo comentário é enfatizado atitudes de respeito no ambiente de treino, com o mestre, com os colegas, com o espaço e com a memória do criador do Judô. Ambos mostram que a prática somou em aspectos disciplinares e apresentou novas formas de relacionamento entre os próprios alunos.

A partir da questão em que foi solicitado aos alunos uma auto avaliação a respeito de seu comprometimento, comportamento, assiduidade e interesse no aprendizado técnico e filosófico do Judô. Obtivemos, em linhas gerais, respostas compatíveis com o que acreditávamos ser uma autocrítica, revelando um processo de amadurecimento na reflexão de suas próprias condutas. Das respostas que melhor ilustram essa auto avaliação, escolhemos:

> Bem, meu desempenho esse ano não posso dizer que foi uma maravilha, mas não posso dizer que foi péssimo. Tive muitas chances de melhorar mas justamente por falta de interesse não melhorei. Quanto ao comportamento não é um dos mais ruins [...] (Comentário 1).

> O meu desempenho não foi muito bom. Nesse ano tive muitas falhas em comportamento, tive pouco comprometimento com meu kimono, não lavava em dia, sempre deixava tudo pra última hora. Mas sempre tive respeito com o professor e com meus colegas também. Tive pouco interesse nos treinos, mas também nunca dei problemas para o grupo. Nunca tive interesse de abandonar, nunca tive esse pensamento. Mas também sei muito pouco sobre a filosofia do judô [...] (Comentário 2).

Vale destacar que estes dois relatos são dos alunos mais assíduos no ano de 2011. Correspondem aos atletas que mais evidenciam compreensões técnicas e que servem de exemplo aos outros alunos. Seus comentários refletem a crítica e a humildade em reconhecer falhas que emergem do dia-a-dia de treino. Lapsos de comportamento até a falta de comprometimento com o *kimono*[7], revelam muito mais que defeitos, mas a capacidade de reconhecer problemas e a necessidade de superá-los. São nessas atitudes de articulação entre a prática da modalidade e o cotidiano do aluno que dão consistência a noção de formação integral.

[7] Refere-se a Indumentária completa de prática de artes marciais como Judô.

Em relação à questão que aborda a opinião dos alunos acerca da infra – estrutura e dos materiais utilizados para a prática do Judô os alunos, todos foram categóricos em dizer que o espaço e os materiais não são de condições ideais, mas reconhecem a importância deles para a realização das aulas. Algumas opiniões representam bem a concepção do grupo, dentre elas um aluno coloca que o espaço: "é bom mas não é um local ideal para o ensino de um esporte como o Judô." Já outro expõe que: "O local de treino não é dos melhores mas dá pra treinar. Tem poucos tatames e isso é ruim. [...] o nosso grupo está aumentando e logo esses tatames não vão dar pra todo mundo." Outro comentário abordando o tema espaço e materiais que consideramos pertinente expor na pesquisa é:" O local onde nós treinamos não é bom, nem regular, é péssimo, mas foi lá que aprendi esse esporte maravilhoso. Se for lá que eu vou virar um grande judoca como meu professor vou ficar super feliz."

Embora os comentários exponham sob perspectivas diferentes ambos retratam a necessidade de um espaço melhor para acomodar a prática. Um considera que não é um ambiente compatível com o que oferece e representa o judô, outro compreende que as instalações não são suficientes para todos os alunos, refletindo sua preocupação com o coletivo, e, por fim o terceiro, retrata sua visão negativa sobre o que está disponível, mas ao mesmo tempo, demonstra reconhecimento com o ambiente em que pode conhecer a arte.

Questionados sobre a perspectiva para o ano seguinte, os alunos expuseram anseios direcionados para o aprendizado técnico, para o aperfeiçoamento da luta, para a manutenção e permanência das atividades do programa, mudança de graduação (faixa) e participação em competições. No entanto alguns deles referendaram alguns aspectos que nos chamaram a atenção, sendo o primeiro: "Minha perspectiva para o ano seguinte é que nós possamos ser mais unidos porque somos uma equipe." O segundo é: "Minha perspectiva é que eu continue no Judô e que consiga vencer as barreiras que podem vir pela frente [...]." Os comentários representam mais que direcionamentos ao universo do judô, a compreensão da necessidade do fazer coletivo na luta e de superação das adversidades, utilizando o esporte como metáfora da vida.

Por fim, sobre a questão em que são questionados quanto se os mesmos se consideram pessoas vitoriosas no Judô e na vida, a grande maioria mostrou perspectivas diferenciadas de respostas. Mais que o sim ou não, os alunos mostraram-se otimistas em algumas situações, incrédu-

los em outras, mas, no tocante, se propuseram em compreender a noção de vitória e representaram através das respostas.

O primeiro se posiciona através da negação, sendo ele: "Não, porque eu só vou ser um vencedor quando conseguir vencer todos os obstáculos da vida e alcançar meus objetivos [...]." Já o segundo expõe seu contentamento com a repercussão do Judô na escola e sua vida pessoal:

> Sim, quando eu entrei no Judô era só pra me divertir mas gostei e agora minhas notas melhoraram [...] tenho responsabilidade e amigos que me apoiam em momentos difíceis [...] agora sei que tenho um professor que faz de tudo para sermos alguma coisa na vida. Por isso me considero vencedor.

O terceiro aponta enquanto considerações sobre o tema deste questionamento que:

> Eu me considero um grande vencedor porque me empenho ao máximo no treino e até agora não tive vontade de desistir. Eu já fiz vários tipos de esportes, até aula de música e informática já fiz pra me ocupar e desisti, mas agora não tive essa vontade e nunca espero desistir.

Esta última colocação expõe um item interessante, abordando a tentativa do aluno em participar de diversas atividades como música e informática, na busca por ocupar seu tempo. A Educação Integral se preocupa além da ocupação do tempo do jovem, dispor atividades que lhe proporcionem novas possibilidades de olhar o mundo, e que lhe faça sujeito da sua própria história, atuando de forma autônoma e reflexiva acerca da atividade em que faz parte, de si próprio e de seu entorno. Nesse sentido, as exposições dos alunos em todos os tópicos representam um primeiro passo na compreensão de noções de coletividade, da importância em se reconhecer o outro no seu aprendizado, de capacidade de autocrítica na busca por melhorias individuais e coletivas. Todos esses aspectos caminham juntos com uma perspectiva educativa de Judô, bem como de Educação Integral.

Das redações

Muito embora alguns pensadores da Educação Física e das artes marciais considerem a dimensão competitiva um aspecto que reduz a essência filosófica das práticas, acreditamos que a experiência em com-

petições pode apresentar alguns aspectos formativos. Ao mesmo tempo reconhecemos que a exposição precoce ao universo do rendimento e a mediação equivocada do professor nesse processo pode gerar mais deformações que formações. Não temos o objetivo de adentrar em outros campo de reflexões para explicar os pontos positivos e negativos da competição na vida da criança, mas depositamos nosso foco de análise na experiência sensível de pesquisador e expectador partícipe do evento.

Durante a pesquisa 10 (dez) alunos da escola foram inscritos nos Primeiros Jogos Escolares Municipais de São Luís – JEPS, em que a escola obteve o 1º lugar geral no quadro de medalhas. Entendemos enquanto positiva a experiência não somente pelo resultado final, mas por alguns fatos que ocorreram na competição com os atletas e familiares, além do contato inicial deles com um ambiente competitivo, recheado de novidades. Ao final da experiência pedimos que relatassem em uma breve redação suas primeiras experiências enquanto competidores e que retratassem o que acharam de mais interessante. Dos 10 (dez) alunos que participaram da competição 6 (seis) entregaram a redação, que foram somadas a mais 2 (duas) redações que foram entregues por alunos que estiveram como expectadores.

No que se diz respeito a análise das informações obtidas nas redações, num parâmetro geral, todos se mostraram maravilhados com o cenário configurado a partir de uma competição. Boa parte dos alunos mencionou elementos do cenário da competição como a figura gigantesca de Jigoro Kano, o tamanho do *shiai-jo* (locais de disputa das lutas), ressaltaram a experiência com outros atletas competidores, bem como o nervosismo em estar disputando uma medalha e se expor a uma possível derrota. A postura da arbitragem, as vitórias e derrotas foram enfatizadas, assim como alguns pontos de vista particulares, dentre eles, de uma forma sucinta o aluno A relatou: “Achei muito legal a nossa escola. Super organizada, todo mundo direitinho, sem bagunça [...]” Outro retratou em poucas palavras seu aprendizado na competição: “Aprendi que no judô ninguém perde [...]”

Percebemos que a competição serviu para dar um novo significado a alguns aprendizados concebidos no *dojo*[8] da escola. Algumas compreensões passaram a ser mais valorizadas e o “espírito de equipe” passou a ser mais notório no ambiente da competição e fora.Alguns comentários

[8] Termo japonês que designa local de treinamento no judô, onde se aprende o caminho.

retrataram de forma mais ampla a experiência na competição, e, em dados momentos apresentando reflexões e críticas acerca de vários aspectos que extrapolaram a análise da experiência da competição. Eles são:

> [...] o nosso grupo de judô ficou em 1º lugar no quadro de medalhas, mas não gostei foi da forma do agradecimento da minha escola [...] mas como minha equipe é a melhor de São Luís nós devíamos buscar patrocinadores para melhorar o nosso ambiente de treino [...] (Comentário 1)

> Foi algo muito bom porque consegui colocar em prática tudo que aprendi nas minhas aulas. Conheci novas pessoas [...] Na competição lutei com competidores de graduação maiores que a minha, isso me deixou muito feliz e ao mesmo tempo honrado com tudo isso. Hoje só tenho a agradecer ao meu mestre por não desistir da minha pessoa (Comentário 2)

Os alunos pautaram suas reflexões no "além tatame". Buscaram avaliar não só o cenário competitivo, mas o que vem por trás dele como o dia-a-dia de treinamento, e o cotidiano na escola. O primeiro comentário ressaltou a necessidade de se ter melhores condições de treinamento, bem como um melhor reconhecimento por parte da escola, em reflexo aos bons resultados que obtiveram. Já o segundo falou da importância de ter colocado em pratica os conhecimentos que obteve através dos treinamentos, assim como também ressaltou a importância de conhecer pessoas e ter novas experiências. Esta análise dos alunos mostra o quanto foi importante ter a experiência competitiva como forma de auto avaliação, que se estende para a reflexão acerca do espaço, da postura nos treinamentos, repercutindo também na análise da escola no processo de formação.

Alguns comentários também nos chamou a atenção por conta de algumas compreensões que não faziam referência à competição, mas expunham impressões acerca do Judô na vida do aluno. Na primeira o aluno expunha que: "Quando eu não praticava judô eu era muito tímido, sofria com isso, e o judô me ajudou muito e por isso que eu gosto [...]". Na segunda o aluno chegara a uma conclusão, aprendendo: "A não levar o judô para o lado da agressividade e sim do esporte [...]".Tais escritos revelam aprendizados e posturas que emergiram da prática do Judô, em que os alunos levaram para o cotidiano. A timidez superada, a auto - confiança, o ato de repensar a agressividade a partir da prática da luta, nos faz inferir que a prática do Judô trouxe novos significados para os alunos em diversas esferas de sua vida social, algumas delas não reveladas nos textos e escritos.

SOREMADÊ[9]! Concluindo o que ainda não acabou

Não existem convergências teórico-metodológicas demarcadas entre o Judô e a Educação Integral. A tentativa que propomos em nossa pesquisa, reside em estabelecer possíveis diálogos entre estes dois cenários que compõem o universo da Educação. A ideia de Educação Integral perpassa por diversos desdobramentos históricos oriundos do ocidente, mas também podem promover possibilidades de interface com a própria proposta de formação ampla e multidimensional pregada nos primórdios doJudô, enquanto arte oriental.

O Judô difundido nos seus primórdios pregara um ser humano completo e complexo com uma natureza social. Jigoro Kano talvez não quisesse pregar a dicotomia entre corpo e mente, mas uma unidade pautada por matéria e subjetividade. Para o Mestre Kano, o Judô seria uma extensão da vida, por conta disso, pregava o principio da gentileza, do ceder, do flexibilizar para se chegar a vitória. Kano quis, talvez, representar no corpo, na luta e na arte, os limites e fragilidades de se viver em sociedade, e fazer daquela prática, uma ferramenta para pensar e transformar o cotidiano.

Através dos escritos dos alunos percebemos o quanto o Judô vem colaborando para a formação para além dos tatames, na própria escola. A filosofia da arte promoveu reflexões no cotidiano destes alunos, dando um caráter de fato integral ao conhecimento que emergiu das aulas. Com isso pudemos compreender que, toda prática que tenha como finalidade a formação ampla e multidimensional, seja ela escolar ou não, deve pautar-se pela busca da criticidade, onde o sujeito educando possa formar-se autônomo, tomando as rédeas da sua vida, sendo agente da história.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, W. R. *Karatê e judô:* um diálogo sobre Educação. Faculdade de Educação Física – UFES. Monografia de conclusão de graduação.Vitória: UFES, 2008.

BOGDAN, R. BICKLEN, N. *Investigação qualitativa em Educação.* Ed. Porto, 1994.

[9] Termo que evoca o final de uma luta, normalmente após o Ippon (golpe perfeito). Caracteriza o final, mas, sobretudo, o primeiro passo para o recomeço, independente de vitorioso ou não.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:* concepções e práticas na educação brasileira: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2009.

CARVALHO, M. *Judô:* ética e educação: em busca dos princípios perdidos. Vitória: Edufes, 2007.

CAVALIERE, A. M. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). *Educação Integral em tempo Integral:* estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, L. M. História(s) da educação integral. In: 27ª. Reunião Anual da ANPEd. *Anais...* Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GUARÁ, I. M. *É imprescindível educar integralmente*. In: Caderno CENPEC, n.º2, 2006.

KANO, J. *Judô Kodokan*. São Paulo: Cultrix, 2008.

MENEZES, J. Educação Integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. (org.). *Educação Integral em tempo Integral:* estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade***.** 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). *Educação Integral em tempo Integral:* estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PERUCA, Â. *Judô:* Metodologia da participação. Londrina: Lido, 1996.

SOARES, C. L. *et al.Metodologia do ensino da Educação Física.* São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVINOS, A. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.* São Paulo: Atlas, 1995.

FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA 'ESCOLA DO CAMPO': reflexões a partir de um caso

Fábio Josué Souza dos Santos[1]
Marcos Paiva Pereira[2]

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta recortes do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Amargosa, mais especificamente no Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, concluído em março de 2016.

O TCC consistiu na elaboração de um *Plano de Formação Continuada de Professores do Campo*, enfatizando a Organização do Trabalho Pedagógico inspirada no Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. No percurso do trabalho foi realizada uma investigação empírica em uma escola estadual situada em um município do interior do estado da Bahia, escolhida por ser mencionada em diversos espaços sociais e educacionais como "escola modelo" em Educação do Campo e difundida como referência no Estado da Bahia por desenvolver um trabalho de relevância social junto aos estudantes do campo.

[1] Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Docente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEducampo) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: fabiosantos@ufrb.edu.br

[2] Mestre em Educação do Campo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus Amargosa (2016). Formador do Programa Escola da Terra (UFBA/MEC/SECADI). Coordenador Pedagógico das Escolas do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Cravolândia-Ba. E-mail: verdadeiromarcospaiva@gmail.com

A pesquisa objetivou analisar a Organização do Trabalho Pedagógico na escola e sua aproximação e distanciamentos com as concepções e princípios da Educação do Campo, tomando a seguinte questão norteadora: a Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Bem Querer tem possibilitado a construção de uma prática voltada para o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo?

Para a compreensão da categoria Organização do Trabalho Pedagógico referenciamo-nos no trabalho de em Freitas (2009, p. 94), que a entende em dois níveis: "a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola".

Os dados levantados na pesquisa de terreno serviram de base para a proposição do *Plano de Formação* acima referido, entendido como produto finalno âmbito do curso de Mestrado Profissional.

Neste texto apresentamos dados da investigação empírica realizada na escola aqui denomina da Escola Estadual Rural Bem Querer[3], focando a Organização do Trabalho Pedagógico nesta instituição. Os dados de campo foram levantados em 2015 através de uma abordagem qualitativa que empregou a análise documental de materiais da instituição (Projeto Político-Pedagógico da escola, projetos didáticos e planos de aula), observação do seu cotidiano, conversas informais com as gestoras da escola, bem como aplicação de questionário e, posteriormente, realização de umgrupo focal com o conjunto de quinze docentes que atuam na instituição[4]. Os dados de campo foram analisados à luz do aporte teórico de diversos autores que abordam as categorias *Educação do Campo* (ARROYO, 2012; CALDART, 2008, 2012; MENESES-NETO, 2009; MOLINA e SÁ, 2012; MUNARIN, 2011; etc.) e *Organização do Trabalho Pedagógico* (FREITAS, 2009), dentre outras.

O texto está estruturado em três seções, além desta *Introdução* e das *Referências*. Na primeira seção, apresentamos uma caracterização da Educação do Campo, aqui compreendida como um movimento político-pedagógico, uma categoria teórica e uma política educacional. Para tanto, procuramos trazer um breve histórico da Educação do Campo, destacando suas

[3] Trata-se de um nome fictício, assim utilizado para preservar o nome da instituição.

[4] Responderam o questionário todos os 14 docentes da escola. Participaram do grupo focal os mesmos 14 docentes e mais a diretora da escola, perfazendo 15 sujeitos.

concepções e princípios, e confrontando-a com a Educação Rural. Na segunda seção, apresentamos dados da pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Bem Querer, enfocando a Organização do Trabalho Pedagógico, analisando-o à luz do referencial teórico estudado. Na terceira seção, apresentamos algumas análises conclusivas, apontando para a necessidade urgente da implementação de políticas de formação de professores do campo ancoradas nos princípios e concepções que norteiam a Educação do Campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: do movimento à política pública

A Educação do Campo se constitui em uma "novidade" contra-hegemônica[5] no cenário educacional brasileiro contemporâneo. Pode ser entendida como um movimento político-pedagógico, como uma categoria teórica e como uma política pública.

Sua emergência como **movimento político-pedagógico** situa-se no enfrentamento ao descaso histórico dispensado pelo Estado aos sujeitos do campo, em especial, mas não somente, no que se refere à educação escolar.

As raízes históricas deste movimento, segundo Silva (2006), podem ser situadas no contexto inicial dos anos 1960, onde o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPCs) da UNE, A campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, o Movimento de Educação de Base (MEB), os Movimentos da Ação Católica (especialmente a JAC, Juventude Agrária Católica), ao lado de organizações camponesas surgidas no período[6], vão contribuindo para "alargar o conceito de educa-

[5] Empregamos aqui os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia no sentido gramsciano. O primeiro é entendido como a conquista da liderança política, cultural e ideológica de uma classe social sobre outras, buscando assim o consenso. A classe social hegemônica (aquela que detém o direcionamento político, cultural e ideológico da sociedade) se vale da sociedade política (que possui o monopólio legal da violência, usando da coerção estatal para assegurar sua "vontade") e da sociedade civil (que se manifesta através de um conjunto de instituições que propagam a cultura da classe hegemônica, através da escola, da religião, da mídia, das organizações sociais, entre outros). A hegemonia age em benefício da manutenção do poder por parte de determinada classe e da marginalização das demais classes que não detém o poder. Já a contra-hegemonia diz respeito ao movimento de crítica ao que está posto hegemonicamente, buscando, através de uma análise mais apurada da realidade, superar o senso comum, revertendo o que parecia estável, por meio da tensão. A contra-hegemonia busca criar instrumentos que possam criar uma nova concepção cultural, política e ideológica, agindo assim de modo a transformar a realidade de exclusão das classes dominadas (MORAES, 2010, p 54-73).

[6] Entre estas organizações, Silva (2006) cita: a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) criada em São Paulo em 1954; as Ligas Camponesas, criadas em 1955 em Pernambuco; o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), criado em 1950 no Rio Grande do Sul; a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), criada em 1963.

ção" (SILVA, 2006), compreendendo-a como uma prática social capaz "de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas" (SILVA, 2006, p. 62). Nesse sentido, Maria do Socorro Silva compreende que os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, empreendem "uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano" (SILVA, 2006, p. 62).

Refreadas por conta da Ditadura Militar instituída no país em 1964, as sementes destas iniciativas vão emergir em outros e contextos e espaços, tais como: a fundação das Escolas Famílias Agrícolas, iniciadas em 1969 no Espírito Santo e expandida durante as décadas seguintes; a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), fundada em 1975 no âmbito da CNBB; o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, e suas escolas de acampamento, assentamento e a Escola Itinerante; os Sindicatos de Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais (STTR); as diferentes organizações camponesas surgidas no contexto dos anos 1980 e 1990, tais como Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), etc.

Enquanto **categoria teórica** a Educação do Campo vai sendo formulada no âmbito do movimento político acima mencionado, nas experiências concretas de educação desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo e no diálogo com a Universidade, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1990, quando da realização do I ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (1998), que ensejaram a criação da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, envolvendo movimentos sociais, universidades e poder público. Mais tarde rebatizada de Movimento Por uma Educação do Campo e, ainda mais recentemente, em 2010, denominada de Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), esta Articulação procurou organizar um conjunto de movimentos sociais do campo, universidades e poder público, na construção de uma política de Educação do Campo. As Conferências, os Seminários, as reuniões, os debates e os documentos produzidos por esta Articulação constituíram-se em espaços importantes

Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), criado em 1950 no Rio Grande do Sul; a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), criada em 1963.

para o refinamento teórico do conceito de Educação do Campo, que já vinha sendo materializado em diversas experiências, pois, segundo Caldart (2008, p. 71), "foi o campo, na sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo".

A construção do conceito Educação do Campo fez-se em oposição aos conceitos de "Educação Rural", "Educação *para o* Meio Rural", e "Educação *no* Meio Rural", historicamente empregados para designar projetos pensados pelas classes dirigentes, desde a cidade, *para* os camponeses. Neste sentido, Fernandes (2008, p. 41) observa que "Enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios". Na mesma perspectiva, Caldart (2008, p. 69-70), assevera que "o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não e a Educação do Campo".Para Caldart (2012, p. 259),

> A Educação do Campo nomeia um ***fenômeno da realidade brasileira atual***, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Grifo no original).

Enquanto **política pública**, a Educação do Campo se expressa em um conjunto de ações governamentais implementadas pelo Estado brasileiro nas últimas duas décadas, a partir da reivindicação dos Movimentos Sociais do Campo. Aqui se situam um novo arcabouço legal que concebe a Educação do Campo como um direito, bem como os projetos e programas dela decorrente.

No âmbito da legislação educacional, cabe destacar as "Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo" instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002 e complementadas pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008; e a "Política de Educação do Campo" instituída pelo Decreto Presidencial de no. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Ainda cabe mencionar neste quesito um conjunto de pareceres

e resoluções instituídas por órgãos da Administração Pública nas esferas federal, estadual e municipal.

Neste percurso histórico do Movimento Por uma Educação do Campo, vão sendo sistematizados os princípios da Educação do Campo, inscritos, inclusive, no plano legal. O Artigo 2º. do Decreto 7.352/2010 assim estabelece:

> Art. 2º São princípios da educação do campo:
>
> I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
>
> II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
>
> III- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
>
> IV- valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
>
> V- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O novo arcabouço jurídico expressa a garantia do direito à uma educação que respeite às especificidades do modo de vida, da cultura e das necessidades dos camponeses e se desdobra em ações como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), desde 1998; e a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação, em 2004, que vai se constituir em importante espaço de interlocução com os movimentos sociais do campo gerando a formulação de di-

versos programas tais como: o Programa Saberes da Terra, criado em 2005, envolvendo o MEC, o MDA e o MTE[7]; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO), criado em 2006 no âmbito do MEC/SECADI/SESU; e, finalmente, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pela Portaria ministerial Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, do Ministério da Educação.

O PRONACAMPO, além de reunir um conjunto de ações desenvolvidas em outros programas, concebidos originalmente no âmbito da Educação do Campo, promoveu um recorte temático e geográfico (para o campo) de outros programas de cunho universalista desenvolvido pelo MEC, tais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático), o Programa Mais Educação - Campo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC Campo), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Água e Esgoto), oPrograma Nacional de Informática na Educação (PROINFO Rural). Além disso, concebeu um programa de apoio à construção de escolas no campo, ampliou as ações do transporte escolar para favorecer o deslocamento intra-campo. Também, articulou o Programa Luz para Todos na Escola. No âmbito do PRONACAMPO situa-se ainda o Programa Escola da Terra, este destinado a promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo, por meio da formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades.

A entrada da modalidade Educação do Campo na agenda política do país demarca outra identidade para a escola do campo, com princípios e concepções pedagógicas próprias, tendo como base epistemológica a pedagogia progressista. Molina e Sá (2012, p. 326) faz destaque a este importante marco da Educação do Campo ao afirmar que

> A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humanas desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do campo.

[7] Respectivamente: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério do Trabalho e Emprego.

A força dos movimentos sociais do campo fez inscrever-se no âmbito do Estado o reconhecimento desta pauta. O Parágrafo Único do Art. 2º da Resolução CEB/CNE, Nº 1, de 3 de abril de 2002 estabelece que

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

Apesar de a Constituição Federal (capítulo III, art. 206) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), nos artigos 23, 26 e 28, já ter garantido instrumentos para a construção de políticas públicas voltadas para as especificidades da escolarização dos camponeses, foi necessário travar um amplo (e tenso) debate em torno da garantia de uma escola pública de qualidade do campo, tendo em vista a predominância da perspectiva da Educação Rural na própria legislação brasileira. Assim, os movimentos sociais passaram a reivindicar políticas públicas que contemplassem a Educação do Campo, obtendo assim importantes conquistas ao longo dos últimos anos, como já foi acima apontado.

A criação de uma legislação específica para a Educação do Campo significou um importante avanço da luta por uma escola pública de qualidade para os camponeses. Contudo, os desafios de implantar os debates que surgiram do acúmulo das experiências das práticas pedagógicas dos movimentos sociais nas escolas do sistema público de ensino ainda são enormes.As tensões por parte da execução dos debates travados pelo Movimento Por uma Educação do Campo no âmbito da escola pública do campo extrapolam os aspectos pedagógicos. Trata-se da luta pela superação do atual modelo de agronegócio para o campo brasileiro. Os sujeitos do campo precisam ter acesso a uma educação que possibilite a compreensão crítica das mazelas sociais ao qual estão inseridos (sem acesso a terra, a crédito, a água, a saúde, a uma escola de qualidade, a estradas...) e das forças dominantes por traz deste modelo de campo. Desta forma, a Educação do Campo cumpre um importante papel na luta pela transformação social dos camponeses.

Apesar do espaço conquistado pelos movimentos sociais com a construção de políticas públicas de Educação do Campo, as ações pautadas na Educação Rural estão presentes predominantemente nas escolas

do campo.O projeto de Educação Rural ainda tem seus desdobramentos na elaboração das propostas pedagógicas voltadas para a educação pública. Observa-se uma crescente apropriação do próprio termo "Educação do Campo" de forma a dar uma "nova aparência" ao que foi discutido (e sendo construído) desde o final da década de 1990, pela luta dos movimentos sociais. Tal adequação dos sistemas de ensino aos interesses do agronegócio tem seus efeitos no trabalho dos professores nas escolas públicas do campo, com atuação maciça das tendências pedagógicas liberais, de programas e propostas degoverno, destacando-se ai o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),além dos elevados investimentos por parte de empresas privadasnum modelo de formação de professores e estudantes voltados para a "modernização" do Brasilrural.

Ribeiro (2012, p. 460), faz uma importante análise sobre o direcionamento das políticas educacionais do Estado, voltada para as escolas do campo, onde este adotou uma postura reacionária, com forte influência das políticas liberais dos anos 90, sendo priorizada a adoção de políticas definidas pelos organismos internacionais (como o Banco Mundial), como condição de efetivação de empréstimos solicitados pelo governo brasileiro. Assim, o Ministério da Educação (MEC) retoma o programa da "Escola Nova", concepção educativa liberal, desta vez revestida de uma nova versão: o Programa Escola Ativa[8] "aplicada à gestão e à formação de professores das classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, existentes nas áreas rurais".

Menezes Neto (2009, p. 26) observa a existência de dois projetos de formação educativa em disputa no campo brasileiro contemporâneo:

> A formação educativa para o emprego no mercado de trabalho ou, ao contrário, a formação pelo trabalho humano numa perspectiva emancipatória, está no centro de ambos os projetos, mas os conteúdos políticos são diametralmente opostos. O agronegócio quer formar trabalhadores para empresas e que sejam funcio-

[8] O Programa Escola Ativa (PEA) foi uma estratégia metodológica destinada às escolas do campo com turmas multisseriadas. O programa consistiu em uma ação "importada" da experiência colombiana intitulada "Escuela Nueva", que, por orientação do Banco Mundial, chegou ao Brasil no ano de 1996. O programa possui suas bases pedagógicas no ideário escolanovista e sofreu duras críticas dos movimentos sociais ao longo do seu processo de implantação no Brasil. No ano de 2007 o programa passou a ser integrada definitivamente a estrutura do Ministério da Educação, que assumiu seu financiamento e promoveu sua ampliação em todo território nacional. (FONEC, 2011). No ano de 2009 as universidades federais passaram a assumir o processo de formação de "multiplicadores" do PEA, realizando mudanças em sua orientação pedagógica. O programa foi finalizado em 2012, dando lugar ao Programa Escola da Terra.

> nais à reprodução do capital. A educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que dessa maneira, possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital.

Neste contexto de disputas, temos percebido que as discussões em torno da necessidade de construir um novo paradigma para as escolas do campo brasileiro, valendo-se dos debates em torno da Educação do Campo, simplesmente não chegam até o âmbito das escolas públicas oficiais.

Durante nossa trajetória profissional e acadêmica no interior do estado da Bahia, temos vivenciado as tensões entre os dois projetos educacionais (e de sociedade) em disputa, acima referidos. Atuando como professores na Educação Básica e na Educação Superior, temos verificado a ausência de uma formação continuada específica para a modalidade Educação do Campo, o que tem contribuído para a perpetuação da Educação Rural e/ou para a reprodução de um currículo urbanocêntrico, não se tendo clareza sobre as bases teóricas que alicerçam as prática educativas no cotidiano da escola.

O total desconhecimento das bases legais, das concepções e dos princípios que norteiam a modalidade Educação do Campo, bem como a falta de clareza sobre a tendência pedagógica a ser adotada no trabalho junto aos camponeses no intuito de trabalhar com conhecimentos críticos, tem sido notória em nossa experiência profissional e acadêmica. São flagrantes estas lacunas na formação, o que acaba cedendo lugar a adoção de programas de governo (como o PNAIC), voltado ao cumprimento de procedimentos didáticos e com pouca reflexão crítica na abordagem dos conteúdos científicos.

No contexto acima esboçado, os autores deste texto fui tendo conhecimento da existência da Escola Estadual Bem Querer, situada em um município do interior do estado da Bahia, cujo trabalho era propagado como experiência exitosa de Educação do Campo. A reputação da escola o fez escolhê-la como campo empírico para a realização de um estudo de caso no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, conforme já explicado na Introdução. O trabalho foi realizado sob orientação do segundo autor deste texto.

No tópico a seguir fazemos uma caracterização da escola, bem como apresentamos e problematizamos alguns dados de campo.

A ESCOLA ESTADUAL BEM QUERER: dialogando com os dados empíricos

A Escola Estadual Bem Querer é uma escola vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Foi criada no ano de 2001 e está situada em um município localizado a cerca de 320 km de distância de Salvador, a capital do Estado. A escola atende alunos da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental, em tempo integral, em regime de alternância.No ano de 2015, quando foi realizada a pesquisa de campo, a escola atendia um total de quatrocentos e noventa (490) estudantes e possuía um quadro docente constituído de quatorze (14) professores.

Apesar de pública, a escola funciona com o apoio de parceiros externos, como a Congregação Batista Baiana (CBB) e a Fundação José Carvalho. A referida escola se auto-intitula uma escola de "educação campestre, integral, cristã e freireana" e se declara inspirada nas experiências dos movimentos sociais e nas Escolas Família Agrícola (EFA).

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola segue os princípios pedagógicos voltados à construção de um projeto de "Educação do Campestre", vez que a escola parte das concepções de Paulo Freire sobre a educação, um dos princípios pedagógicos que fundamentam a pedagogia dos movimentos sociais, adotada pelos debates do Movimento Por uma Educação do Campo. A escola funciona sob o regime da Pedagogia da Alternância, inspirando-se nas experiências das Escolas Família Agrícola (EFA). Por outro lado, por se tratar de uma escola estadual, a mesma segue as orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que, apesar dos avanços das ações voltadas para o fortalecimento das escolas do campo no estado da Bahia, como a construção das Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, Resolução CEE nº 103 de 28 de setembro de 2015 (BAHIA, 2015) tem na execução de programas como o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sua principal ação de apoio pedagógico em atuação nas escolas do campo.

O funcionamento da unidade escolar é em tempo integral e em alternância, onde os estudantes são divididos em dois grupos, de modo que quando um dos grupos está nos trabalhos presenciais na escola, o outro grupo está em "tempo comunidade", com orientações para atividades desenvolvidas durante o período que passam em casa. Certamente, tal organização do trabalho pedagógico exige do corpo de professores uma formação ainda mais específica sobre a Educação do Campo.

Em outro ponto do PPP, quando levantados algumas prioridades da unidade escolar, percebe-se uma grande ênfase a aquisição da leitura e escrita, como núcleo da formação "cidadã". Aparece, por exemplo, a frase "pedagogia radical de alfabetização crítica", dentre outras expressões técnicas de referencia ao ato de alfabetizar. No entanto, o que parece uma contradição, é citado como referência as "contribuições do Construtivismo" e as "metodologias significativas sociointeracionistas", mas sem apresentar maiores detalhes sobre estas contribuições, tampouco sobre a alfabetização freireana.

No item "Diagnóstico" contido no Projeto Político-Pedagógico da escola aparece a seguinte expressão sobre a prática pedagógica: "A dimensão pedagógica já é muito boa". Entretanto, o mesmo diagnóstico apresenta pontos conflitantes, como as dificuldades em alfabetizar os estudantes, resistência por parte dos professores em seguir o "método" escolar, além da preocupação por a escola não conseguir atingir as metas do IDEB, o que vai revelando algumas contradições.

O Projeto Político-Pedagógico traz os seguintes objetivos para a instituição:

> Propor reflexões sobre vida e práticas pedagógicas progressistas e cristãs à luz dos postulados de Jesus Cristo; Valorizar homens, mulheres, jovens, meninos e meninas campestres; Proporcionar o diálogo entre campestres e urbanos; Dar visibilidade aos saberes rural; Alfabetizar crianças e adolescentes rurais na cidadania, sem preconceitos linguísticos (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Bem Querer, 2014).

Nos objetivos inscritos no PPP da escola podemos observar uma forte ênfase nos princípios cristãos (influência da Igreja Batista) e uma preocupação em "valorizar" os homens e mulheres do campo. Contudo, existe um evidente distanciamento em discutir questões que constituem as bases materiais da Educação do Campo, como por exemplo, a questão agrária.

Uma observação importante é que em nenhuma passagem do seu PPP a escola faz referência à legislação específica destinada as escolas do campo, ou sequer aponta uma aproximação entre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1 de abril de 2002) e o que é discutido no âmbito político e pedagógico da escola. Isso leva a crer que existe um evidente distanciamento entre o que seria a modalidade Educação do Campo e o que é praticado na Escola Bem Querer.

Observamos, a partir da análise dos documentos da escola, a existência de uma grande preocupação com a valorização cultural do homem do campo, partindo dos princípios cristãos, da pedagogia freireana e do construtivismo. No entanto, não fica claro nos documentos a existência de outros referenciais que compõe o arcabouço teórico da Educação do Campo, como os debates sobre a questão agrária no Brasil ou a legislação em Educação do Campo. Além disso, não estão claras as bases epistemológicas que de fato direcionam o trabalho do professor, estando entre o ecletismo da pedagogia freiriana, do construtivismo e da formação clássica cristã.

Por se tratar de uma "escola modelo" estes pontos observados até aqui já apontam a necessidade de formação continuada dos professores da instituição nos princípios e concepçõesda Educação do Campo.

Foi observado inicialmente no PPP o fato da escola apontar como fundamento pedagógico a Pedagogia Freireana. A escola já chegou a receber uma indicação do Instituto Paulo Freire[9], como "escola modelo". Observamos que o Movimento Por uma Educação do Campo aponta a *Pedagogia do Movimento*, a *Pedagogia Socialista*, e a *Pedagogia Freireana* como bases orientadoras da ação pedagógica nas escolas do campo. (CALDART, et. al., 2012).Entretanto, o PPP da escola investigada, contraditoriamente, faz alusão em outro momento às pedagogias do *Aprender a aprender* como um dos referenciais norteadores da sua prática junto aos estudantes, o que foi fortemente confirmado na escola investigada através de outros instrumentos e técnicas de pesquisa.

No "Diagnóstico dos problemas escolares", parte integrante do PPP da Escola Bem Querer, aparecem como fragilidades da instituição: as dificuldades de aprendizagem dos estudantes;a necessidade de melhorar indicadores educacionais, em especial o IDEB; e o desconhecimento dos professores sobre a "vida no campo". Ainda no diagnóstico, não existe nenhuma referência sobre a necessidade de formação dos professores. Ao que parece, este fato determinante para um trabalho em Educação do Campo, passou despercebido.

[9] O Instituto Paulo Freire (IPF) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), idealizada pelo próprio Paulo Freire, no ano de 1991, tendo como um dos seus objetivos aprofundar as reflexões sobre uma educação humanizara e transformadora. Atualmente o IPF "constitui-se numa rede internacional que possui membros distribuídos em mais de 90 países em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire", visando à promoção de uma educação emancipadora e transformadora. (IPF, 2015).

No mês de março de 2015 foi aplicado um questionário para levantamento inicial de informações sobre o perfil dos professores da Escola Bem Querer. O questionário destinado aos professores contém perguntas sobre informações pessoais, vida escolar, trajetória acadêmica e profissional e aspectos da atuação docente, totalizando 33 perguntas, sendo algumas delas objetivas e outras abertas. O questionário foi aplicado individualmente, não precisando o professor se identificar.

Analisando os dados do questionário observamos o seguinte: dos 14 docentes da escola, 13 são mulheres. A faixa etária dos docentes está entre 32 a 59 anos de idade. Outra informação que merece atenção é o fato de todos os professores terem indicado que não residem no campo. Todos moram na sede do município, mas trabalham com numa escola do campo. Este fato não é, linearmente, um fator determinante para a indução do trabalho pedagógico vinculado a um "modelourbanocêntrico", contudo, já revela indícios de uma fragilidade na relação estabelecida entre a escola e a comunidade.

Sobre a formação inicial dos professores, 8 professoras indicaram ter cursado o magistério (nível médio) e 10 indicaram ter nível superior, ficando entendido que alguns professores possuem o magistério mais a formação em nível superior[10]. Dos 10 professores que indicaram possuir nível superior, 9 fizeram a graduação em instituições privadas de ensino superior. Nenhum professor afirmou ter recebido algum curso específico voltado à prática pedagógica em Educação do Campo, sendo que 8 responderam que não frequentaram cursos específicos à prática pedagógica em Educação do Campo e 6 sequer responderam a esta questão objetiva.

Sobre a formação superior dos professores, observamos a precarização na formação inicial desses profissionais. Em alguns casos, os professores não possuem nível superior (possuindo somente o magistério), e são predominantemente formadas em instituições privadas de ensino, muitas delas semipresenciais, o que nos enseja os seguintes questionamentos: Qual currículo tem sido trabalhado na formação inicial dos professores? Eles são capazes de dar conta de uma formação específica em Educação do Campo? Observamos ainda que a grande maioria dos professores é

[10]Das áreas de formação superior, os professores da Escola Bem Querer são formados em Serviço Social, Filosofia, História e Letras, e 6 professoras são formadas em Pedagogia. Dos 15 professores, 3 possuem especialização lato sensu, sento estas em Metodologia do Ensino Superior, Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa e Linguística. Alguns professores pontuaram ainda possuir formação em Teologia e curso técnico em Agropecuária.

formada, ou estão sendo formados, em Pedagogia. Contudo, todos eles responderam que não recebem nenhum curso específico para a prática pedagógica em Educação do Campo. No caso da Escola Bem Querer, sendo esta uma "escola modelo"de Educação do Campo, isso nos pareceu uma grande contradição.

Sobre a trajetória profissional dos professores, o grupo de 14docentes da Escola Bem Querer possui experiência profissional no magistério, sendo que em média eles possuem de 10 a 25 anos de experiência em sala de aula. Contudo, este número cai quando questionados sobre a experiência em sala de aula específica na escola do campo, estando assim distribuído: 1 professor com experiência de 1 a 5 anos; 2 professores com experiência de 5 a 10 anos; 7 professores com experiência de 10 a 15 anos; e 1 professor com 15 a 25 anos de experiência docente em escola do campo. 4 professores não responderam a esta questão.

Todos os professores trabalham em regime de Prestação de Serviço Temporário (PST), junto a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o que caracteriza uma grande precarização de sua condição de trabalho.

Sobre a carga horária de trabalho, 11 professores sinalizaram possuir 40 horas semanais de trabalho e em um caso foi pontuada a carga horária de 60 horas. A média de alunos por turma existente na escola de 20 a 30 estudantes (inclusive na Educação Infantil), sendo que 3 professores responderam que trabalham em salas de aula com mais de 30 alunos.

Sobre a participação em cursos de capacitação específicos para a Educação do Campo, a ampla maioria dos professores, 13 no total, afirmaram ter participado de pelo menos uma capacitação voltada a esta modalidade. Os cursos citados foram ofertados pela própria Escola Bem Querer; pelo *PactoCom os Municípios pela Alfabetização*[11], popularmente conhecido como *"Projeto Pacto pela Alfabetização"*, ou simplesmente *"Pacto"* oferecido e executado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA); e ainda pelo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*;epelo *Programa Escola Ativa.* Foram citados ainda ocurso *Interdisciplinaridade é a Fórmula da Aprendizagem*, o *Seminário Nacional Pedagógico* (sem maiores informações), o *Seminário A Construção do Pro-*

[11] Programa de apoio pedagógico e formação continuada de professores criado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em 2011, com o objetivo de "alfabetizar todas as crianças na idade certa, até os oito anos de idade". Em 2014 o programa foi unificado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). (BAHIA, 2014).

jeto Político Pedagógico nas Escolas do Campo e Pedagogia da Alternância, oferecido pelaUniversidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o *Curso sobre Pedagogia da Alternância* promovido pela Fundação José Carvalho; e o *Seminário Educação do Campo e Contemporaneidade*,realizado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); além de palestras e encontros ofertados pela própria escola e pelo o *Programa Despertar*[12].

Ao serem questionados sobre a legislação voltada para a Educação do Campo, 8 professores responderam que conhecem alguma legislação voltada a esta modalidade, 2 alegaram não conhecer e 4 não responderam. Os 8 professores que responderam positivamente pontuaram que "conhecem" a LDB, a Constituição Federal, e/ou ofereceram respostas genéricas tais como "as leis que regulamentam a educação básica no Brasil, no campo". Em um caso apareceu as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo.Percebemos um grande desconhecimento por parte dos professores na compreensão das leis que regem esta modalidade. Seria possível a Organização do Trabalho Pedagógico voltado ao fortalecimento do Projeto de Educação do Campo, partindo de bases teóricas e legais aparentemente pouco consistentes?

Sobre os aspectos pedagógicos da atuação docente, os professores foram indagados sobre o perfil dos estudantes que são atendidos pela Escola Bem Querer. Os resultados mais frequentes revelam que os estudantes são "oriundos de famílias do campo", "são pobres", de "família desestruturada", filhos de "pais semianalfabetos", com "baixa autoestima", com pouco contato com o "mundo letrado", com dificuldade de aprendizagem, com elevada distorção idade série, com "grande experiência de vida", porém "com grandes dificuldades (de aprendizagem) devido à vida que leva". Outros professores responderam que os alunos possuem "diversas dificuldades comportamentais e cognitivas", ou, conforme relato de um professor, "os estudantes são crianças que chegam de várias regiões, carente de amor, de atenção, de um abraço, precisando ouvir a palavra de Deus e querendo ler e escrever (aprender)", ou com "dificuldades de aprendizagem muito grande", ou ainda "são respeitados no seu jeito simples de falar e com os mesmos direitos de aprendizagem".

[12] O Programa Despertar é um programa idealizado e patrocinado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) – vinculado à Confederação Nacional da Agricultura (CNA). Programa funciona desde 2005 e desenvolve-se com o financiamento do Senar por meio de parcerias com Secretarias Municipais de Educação.

Observamos a partir das respostas dos professores, que a visão geral dos alunos é a de estudantes “pobres e com sérias dificuldades de aprendizagem” devido à “vida que leva”. Contudo, a esses estudantes, existe a esperança de se redimirem na escola. Alguns professores sinalizaram que os estudantes possuem “os mesmos direitos de aprendizagem” que qualquer aluno e que “possuem evidente potencial para aprendizagem”. Partindo desta análise fazemos a seguinte observação: o trabalho pedagógico da instituição possibilita a emancipação dos estudantes? É possível tal emancipação partindo de bases epistemológicas respaldadas nas pedagogias do “aprender a aprender”?

Sobre como é feito o planejamento das aulas e se os professores dispõem de um acompanhamento pedagógico, as respostas levam a compreender inicialmente que existe um momento semanal de planejamento das aulas, geralmente às quartas-feiras. Existe um acompanhamento de uma coordenadora e uma supervisora pedagógica, que discute os conteúdos que serão trabalhados pelos professores, levando em consideração a relevância e a necessidade de adaptação dos conteúdos. Em muitas respostas fica evidente a necessidade de adaptação do currículo, de levar os conteúdos ao “contexto dos alunos”, à “realidade doaluno”, além de um “constante repensar pedagógico”. Podemos perceber que existe uma clara orientação por parte da Escola Bem Querer em trabalhar os conteúdos escolares voltando-os a “realidade do campo”.

Ao que parece, existe uma evidente preocupação em trabalhar o contexto do aluno, sendo que este contexto parte da “realidade do campo”, ou a “realidade do aluno”, ou a “necessidade da escola”. Entretanto, não percebemos nas respostas iniciais a presença qual seria esta realidade do campo, ou quais bases pedagógicas estão alicerçadas a Organização do Trabalho Pedagógico da escola. Contudo, verificamos a forte presença das pedagogias do “aprender a aprender” nas respostas dos professores, uma vez que evidenciam a já mencionada necessidade de trabalhar os conteúdos partindo do “contexto do estudante”. Fica a reflexão: basta trabalhar com a contextualização do currículo, voltando-os para a realidade do campo, para construir um Projeto de Educação do Campo? Quais são os requisitos necessários àOrganização do Trabalho Pedagógico do professor para a construção de um Projeto Pedagógico voltado a esta modalidade?

Quando perguntados sobre como é feita a seleção dos conteúdos e qual material de referência é utilizado pela escola, no que se refere à esco-

lha dos conteúdos científicos, obtivemos uma série de respostas genéricas, existindo uma preocupação por parte dos professores em evidenciar que os conteúdos "partem do contexto do aluno". Contudo, algumas respostas nos levam a compreender que existe uma proposta curricular na escola, bem como uma proposta curricular elaborada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Além disso, os conteúdos são selecionados durante a Jornada Pedagógica, no início do ano letivo. Outras respostas revelam que os conteúdos dos livros didáticos são "adaptados" à realidade do aluno, sendo utilizadas ainda fontes de pesquisa como a internet e revistas rurais, estas não especificadas pelos sujeitos pesquisados. Em uma das respostas apareceu os PCN´s como referência. Já em outra resposta afirma que a base da seleção dos conteúdos é Paulo Freire e que os livros didáticos precisam ser adaptados, uma vez que estão voltados para a realidade do Sul do país, estando fora da realidade do Nordeste.

Sobre a rotina das aulas junto aos estudantes, podemos observar, conforme as respostas dos professores, a forte influência do *Pacto com os Municípios pela Alfabetização* e o *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)*, o primeiro, um programa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e o último, um programa do Ministério da Educação (MEC), ambos com objetivo de auxiliar os professores na alfabetização dos estudantes, através da instrumentalização da prática docente, tomando como base a combinação das pedagogias piagetianas (através da Psicogênese da leitura e escrita, de Emília Ferreiro) e vigotskianas (enfatizando o "sócio construtivismo" e a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP), tendo em seus procedimentos, as aulas baseadas numa rotina pré-determinada. Os professores da Escola Bem Querer enfatizaram que na rotina das aulas consta a oração (influencia cristã, Batista), a "leitura para deleite", para depois adentrar nos procedimentos das aulas e a abordagem dos conteúdos. O texto transcrito abaixo, extraído de uma resposta de um professor da Escola Bem Querer, evidencia a rotina:

> Sempre inicio a aula com oração. Logo depois é o momento deleite, onde leio para os alunos uma história (conto, poesia, fábula) etc, sem cobrar atividade nenhuma. Após esta leitura, apenas ler por prazer. Terminando o momento deleite, é hora de expor a agenda do dia, mostrando a proposta para aula. Logo em seguida, fazer a atividade até às 10 h., momento do lanche. Retornamos para sala para realizar a próxima atividade. 12 h. é o momento do almoço e descansamos um pouco. Logo depois fazemos a escovação para esperar o próximo turno da aula (Professora A).

Existe uma forte influência do *Pacto Pela Alfabetização*e do*Pnaic*na rotina dos professores. Os programas citados possuem suas bases teóricas alicerçadas nas pedagogias liberais (como o Construtivismo), contradizendo a opção teórica feita pelo Movimento Por uma Educação do Campo. Ao serem questionados sobre qual o referencial teórico que norteiam os trabalhos dos professores, foram citados autores como Magda Soares, Piaget, Vigotski, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Jussara Hoffman e Cipriano Luckesi. Estes autores, é sabido, não discutem a Educação do Campo. Alguns professores afirmaram que o grupo carece de uma formação voltada para a Educação do Campo.

Sobre os fatores que podem influenciar na boa ou má qualidade nos trabalhos pedagógicos na Escola Bem Querer, as respostas mais frequentes dizem respeito àprecarização das escolas do campo; a descontextualização do livro didático, que traz seus conteúdos voltados para o espectro urbano; o *déficit* de aprendizagem dos estudantes; a falta de compromisso com o trabalho, por parte de alguns professores; a falta de material didático específico; a falta de estrutura física e de transporte escolar. Uma resposta diz respeito à falta de formação por parte do professor.

Buscando complementar as informações obtidas na análise documental, bem como nos questionários, foi realizado um grupo focal envolvendo todos os 15 professores da unidade escolar, bem como sua diretora, totalizando 15 sujeitos. A duração do grupo focal foi de mais de uma hora sendo os momentos de debate mediados pelo primeiro autor deste texto. Toda sessão foi registrada através de um gravador, além de serem feitos anotações num agenda. Posteriormente a gravação foi transcrita, para uma exaustiva análise.

Os resultados obtidos com este instrumento confirmam aqueles já indicados anteriormente e revelam as fragilidades presentes no âmbito da formação dos professores que atuam na "Escola Estadual Bem Querer", faltando clareza sobre qual Organização do Trabalho Pedagógico adotar para a atuação docente junto aos estudantes do campo, bem como a falta de conhecimento sobre as especificidades da Educação do Campo, como sua base legal, bem como as concepções e princípios pedagógicos que norteiam esta modalidade.Enfatizamos que não se trata aqui de desmerecer o trabalho desenvolvido pela instituição junto aos camponeses do interior do estado da Bahia, mas de levantar a denúncia sobre a negligência do Estado na execução das políticas públicas voltadas a formação de professores do

campo, na execução e consolidação da Educação do Campo, sendo este um direito dos camponeses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados aponta para os limites do trabalho desenvolvido pelos professores na referida instituição na execução de uma Organização do Trabalho Pedagógico inspirada no projeto de Educação do Campo; frágil compreensão das especificidades desta modalidade de ensino; e, ainda, a apropriação indevida da categoria "Educação do Campo" pelas escolas do sistema oficial de ensino.

Os dados de campo analisados à luz do referencial utilizado apontam para o fato que o Projeto de Educação Rural atua na precarização do ensino público destinados aos sujeitos do campo, por meio, entre outras coisas, da: 1) falta de uma oferta consistente, por parte do Estado, de cursos de formação de professores voltados para a modalidade Educação do Campo; 2) presença predominante das pedagogias liberais nos cursos de formação continuada de professores, bem como os principais programas vigentes nas escolas públicas do campo (a exemplo do PNAIC e do PACTO), que compactuam com o projeto hegemônico de Educação Rural; 3) Predominância de uma formação para os sujeitos do campo voltada para a ideologia do Agronegócio, com baixos rendimentos escolares, currículo urbanocêntrico e ênfase na adaptação dos sujeitos do campo para o modelo de produção agroexportador.

Por outro lado, apesar de possuir um acúmulo teórico e político, modalidade Educação do Campo não entra na pauta de prioridades do Estado. As experiências construídas pelas escolas dos assentados e acampados, bem como os debates dos movimentos sociais, que poderiam somar com a escolarização dos estudantes do campo, ainda são marginalizados no interior dos sistemas públicos de ensino. Neste sentido, o termo "Educação do Campo" tem sido apropriado, de forma sistemática, pela Educação Rural e suas propostas.

Acreditamos que um dos caminhos para a consolidação do projeto popular de Educação do Campo perpassa pela formação dos professores que atuam nesta modalidade. A apropriação teórica, associada à práxis pode ter o poder de emancipar os camponeses, atuando desta maneira de forma crítica frente às mazelas sociais que tem permeado o campo bra-

sileiro. Elevar o conhecimento dos estudantes através da escola partindo da elevação do conhecimento dos docentes, pode ser o caminho para a construção de uma rede popular capaz de lutar por uma escola (e por um campo) verdadeiramente compromissada com a transformação social.Desta forma, objetivando contribuir com a modalidade Educação do Campo, construímos o *Plano de Formação Continuada para Professores do Campo* como estratégia de colaboração para a formação dos professores que atuam nas escolas das redes públicas municipais e estadual de ensino, junto aos camponeses. Embora tenha sido construído a partir de estudo mais detalhado sobre uma realidade específica – a Escola Estadual Bem Querer – o *Plano* pretende ser uma contribuição para a formação de professores de Escolas do Campo em geral e não apenas para esta instituição.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Pedagogia do Oprimido. In:CALDART, RoseliSalete, et. al. (org.).**Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp. 555-563.

BAHIA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE nº 103 de 28 de setembro de 2015:** Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Relator: Avelar Luiz Bastos Mutim. Disponível em: http://www2.egba.ba.gov.br/diario/DO05/DO_frm0.html.

BAHIA. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Encontro marca alinhamento do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.** Salvador-Ba: SEC-Ba, 31/01/2014. Disponível em: http://municipios.educacao.ba.gov.br/noticias/encontro-marca-alinhamento-do-pacto-pela-alfabetizacao-na-idade-certa.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 1 de 03 de Abril de 2002:** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:**

Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União de 29/4/2008, Seção 1, pp. 25-26.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: acompanhada de alterações adotadas por Emendas Constitucionais. 35ª.ed. Brasília-DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2012.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DE REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010: Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos.** Brasília-DF: MEC/SECADI, 2012, pp. 81-88.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, RoseliSalete, et. al. (org.).**Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp. pp 548-555.

_____. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; OLIVIERA, Cesar José; SANTOS, Clarice Aparecida. (Orgs.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, Educação.** Brasília-DF: INCRA; MDA; NEAD, 2008, pp. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 7).

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; OLIVIERA, Cesar José; SANTOS, Clarice Aparecida. (Orgs.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, Educação.** Brasília-DF: INCRA; MDA; NEAD, 2008, pp. 39-66. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 7).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 9ª. ed. Campinas-SP: 2008 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

IPF – INSTITUTO PAULO FREIRE. **O Instituto Paulo Freire: gênese e evolução.** São Paulo-SP: Instituto Paulo Freire, 2015. Disponível em: https://www.paulofreire.org/sobre-o-ipf/o-instituto-paulo-freire.. Acesso em 08/12/2015.

MENESES NETO, Antônio José de. Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MOLINA,Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In:CALDART, Roseli Salete, et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp. 326-333.

MORAES, Dênis de. Comunicação, Hegemonia e Contra-Hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, v.4, n.1, Porto Alegre, 2010.

MUNARIN, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século XXI. **Em Aberto,** Brasília, INEP, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2485/2442.

PEREIRA, Marcos Paiva. **Plano de Formação Continuada de Professores do Campo: uma proposta construída a partir de investigação em uma escola pública baiana.** Trabalho de Conclusão do Curso (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-BA: UFRB, 2016.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre o movimento camponês e estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, v.28, n.01, p.459-490, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a20v28n1.pdf.

SILVA, Maria do Socorro.Daraiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa, questões para reflexão.** Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, pp. 60-92.