

ATUAÇÃO DOCENTE EM **POLÍTICAS** **EDUCACIONAIS**

PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO DA
POLÍTICA NO COTIDIANO ESCOLAR

ORGANIZAÇÃO

EDGAR MIRANDA DA SILVA



Edgar Miranda da Silva
(Organização)

Coletânea de Textos

Atuação docente em Políticas Educativas

Processos de ressignificação da política no cotidiano
escolar

Autores: Alan S. Ferreira; Amanda G. de Lemos; Ana Carolina Rodrigues Lima; Ana Cristina L. Moreira; Andréa C. da Silva; Bárbara de Mello; Beatriz B. P. Nunes; Cristiana N. Goulart da Silva de Almeida; Cristiane Rodrigues Vieira; Crystiane A. Cavalcante; Edgar M. da Silva; Gina V. Torres Perlaza; Giselle da Costa de Oliveira; Jane da S. Ferreira; Lenita Leite de Oliveira Fernandes; Lina M. Gallardo Guzmán; Lucindo Filho; Luiza Colombo; Luiz Antonio S. de Araujo; Luz M. Virgen Jajoy; Márcia Schumack M. Barbosa; Marcos Vinicius P. Monteiro; María Angélica Mejía Cáceres; Maria Fátima de M. M. dos S. Pinto; Perseu Silva; Rita Vilanova Prata; Tiago Dionísio da Silva; Vera Helena F. de Siqueira; Yeison A. Arboleda Piedrahita.



Rio de Janeiro, 2018.

A886 Atuação docente em políticas educacionais: processos de ressignificação da política no cotidiano escolar – coletânea de textos / Edgar Miranda da Silva, organização ; Alan S. Ferreira... [et al]. - Rio de Janeiro: Imperial, 2018.
249 p.

ISBN: 978-85-64285-54-5

1. Política educacional - Brasil. 2. Prática docente. 3. Inclusão social. 4. Diversidade. I. Silva, Edgar Miranda da. II. Ferreira, Alan S. III. Título.

CDD 370.81

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Andre Dantas - CRB7 5026

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA, EXTENSÃO E
CULTURA - PROPGPEC

Reitor:
Oscar Halac

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão:
Marcia Martins de Oliveira

Editoração e organização da coletânea:
Edgar Miranda da Silva

Projeto Gráfico e Diagramação:
Bianca Benicio de Toledo

Ilustração e Capa:
Marlon Amorim Toledo

Revisão:
Ana Carolina Rodrigues Lima
Anderson Marinho de Oliveira
Angélica Gomes da Silva Gouvêa
Cristiane Rodrigues Vieira
Denise de Medeiros Frias
Edgar Miranda da Silva

Sumário

Apresentação.....9

Introdução.....11

Edgar Miranda da Silva

PARTE I

Educação, Gênero e Sexualidade

CAPÍTULO 1 - Questões de sexualidade e gênero no contexto escolar na perspectiva docente.....25

Andréa Costa da Silva; Ana Cristina L. M. Lima; Vera Helena Ferraz de Siqueira

CAPÍTULO 2 - A Educação Física, Gênero e a Construção Cultural do Corpo.....43

Marcos Vinicius Pereira Monteiro

CAPÍTULO 3 - Existe brinquedo só de menina ou brinquedo só de menino? Crianças, questões de gênero e de diversidade sexual nos cotidianos escolares.....59

Perseu Silva; Luíza Colombo

PARTE II

Educação Especial e Inclusiva

CAPÍTULO 4 - Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: limites e possibilidades73

Luiz Antonio Souza de Araujo

CAPÍTULO 5 - Educação Inclusiva: dilemas e desafios cotidianos de uma escola técnica estadual.....91

Crystiane Alves Cavalcante; Lucindo Filho

CAPÍTULO 6 - Educação Inclusiva: entre desafios, limites e possibilidades.....103

Márcia Schumack Militão Barbosa; Maria Fátima de M. Miranda dos Santos Pinto

PARTE III

Relações Étnico-Raciais

CAPÍTULO 7 - Elementos a uma prática antirracista na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: uma análise a partir do Programa “Nova EJA”123
Tiago Dionísio da Silva; Alan Serafim Ferreira

CAPÍTULO 8 - Educação das Relações Étnico-Raciais: o caso da I Jornada da Consciência Negra do *Campus* Humaitá I.....139
Beatriz Bloise Pereira Nunes; Perseu Silva

PARTE IV

Linguagens, Letramento e Alfabetização

CAPÍTULO 9 - O Processo de Alfabetização Geográfica na EJA mediado pela Cartografia Social.....153
Alan Serafim Ferreira; Tiago Dionísio da Silva

CAPÍTULO 10 -Leitura Literária na EJA: reflexões e contribuições para a prática.....169
Amanda Guerra de Lemos; Crystiane A. Cavalcante; Jane Ferreira

CAPÍTULO 11 - Das descobertas aos desafios da linguagem no trabalho com bebês na Educação Infantil.....183
Bárbara de Mello

PARTE V

Ensino de Ciências e Educação Ambiental

CAPÍTULO 12 - Projeto de Extensão Universitária: questões Sociocientíficas nas séries iniciais do Ensino Fundamental197
Rita Vilanova Prata; Edgar Miranda da Silva

CAPÍTULO 13 - Relações entre concepções e práticas de ensino em professores de Educação Ambiental: um Estudo de Caso na Colômbia.....215
Yeison Andrés Arboleda Piedrahita; Lina Marcela Gallardo Guzmán; Luz Marina Virgen Jajoy; Gina Vanessa Torres Perlaza; María Angélica Mejía Cáceres

CAPÍTULO 14 - Clube de Ciências: espaço não-formal de educação e divulgação científica.....231

Ana Carolina Rodrigues Lima; Cristiana N. Goulart da Silva de Almeida; Edgar Miranda da Silva; Rita Vilanova Prata

CAPÍTULO 15 - Currículo e resistência: ressignificação curricular a partir da Educação Científica Crítica.....245

Edgar Miranda da Silva; Lenita Leite de Oliveira Fernandes; Cristiane Rodrigues Vieira; Giselle da Costa de Oliveira; Rita Vilanova Prata

Apresentação

Os textos reunidos nesta coletânea representam o produto de dois anos de intensa discussão sobre a atuação docente em políticas educacionais contemporâneas de caráter inclusivo e voltadas à promoção da diversidade e da equidade entre os sujeitos. Esse debate foi suscitado em razão do desafio posto à escola de transformar práticas marcadamente segregativas, preconceituosas e racistas em ações sensíveis e adaptadas aos sujeitos, a fim de envolver e respeitar os alunos segundo suas capacidades físicas, pessoais, culturais e sociais, bem como a pluralidade e diversidade étnico-racial. Pressupõe-se que a construção dessa mudança requer, entre outras coisas, a problematização da atuação dos docentes e da escola como forma de desenvolvimento de certa sensibilidade para compreender esse desafio e a complexidade das questões postas.

Dessa forma, foi proposta, por um grupo de docentes do Colégio Pedro II – *Campus* Realengo I, a criação de um espaço de formação dos professores da educação básica, onde fosse possível a problematização e reflexão coletiva das práticas escolares e das políticas públicas contemporâneas, ressaltando seus limites e possibilidades no âmbito docente. Ao mesmo tempo, pretendia-se a mobilização de recursos teórico-metodológicos e de estratégias para promover ações substantivas de inclusão social e reconhecimento/valorização da diferença. Dessa forma, foi organizado o “Ciclo de Debates: a práxis pedagógica no Colégio Pedro II” como espaço de diálogo e compartilhamento de experiências e estratégias político-pedagógicas entre professores, profissionais e pesquisadores em educação.

Nesse contexto, a “práxis”, assumida como princípio lógico das ações, foi entendida, a partir da perspectiva freiriana, como uma relação indissociável entre pensamento/análise/compreensão da realidade e da prática educativa. Além disso, como um processo dialético e dialógico entre reflexão e ação, teoria e prática, que pode levar a uma ação transformadora (ROSSATO, 2010). Assim sendo, o diálogo, a reflexão conjunta da realidade e a valorização de conhecimentos e práticas foram reconhecidos como elementos mediadores dos encontros.

Com base nessa noção, o “Ciclo de Debates: a práxis pedagógica no Colégio Pedro II”, por meio de encontros bimestrais, reuniu educadores,

estudiosos e pesquisadores que compartilharam teorias, visões, ideias e experiências de intervenção na escola. Os temas giravam em torno de questões como gênero e sexualidade, educação especial e inclusiva, relações étnico-raciais, linguagem e mediações e ensino de Ciências e Educação Ambiental. As discussões possibilitaram entender e identificar estratégias didáticas, ações e artefatos mobilizados pela escola para atuação nessas temáticas que, pela sua urgência e abrangência social, atravessam o fazer pedagógico dos professores.

Comprometidos com a divulgação dessa experiência e com a reafirmação da necessidade de construção coletiva e reflexiva da educação, alguns dos trabalhos apresentados no evento foram transformados em artigos, ensaios teóricos e relatos de experiência, ora reunidos na presente coletânea. Os trabalhos, por sua pluralidade teórica, nem sempre apresentam uma visão unívoca dos temas abordados. Todavia, expressam um fio condutor que perpassa o livro como um todo, a saber: a preocupação com a construção de práticas substantivas de transformação da realidade escolar por meio de ações educativas equitativas, inclusivas e de valorização da diversidade sexual e étnico-racial.

Quiçá seja essa a maior expectativa de contribuição da obra: permitir os sujeitos compreenderem a multidimensionalidade e a complexidade dessas demandas sociais e, a partir de relações de similaridade com os contextos aqui relatados, construir em suas realidades particulares discussões e mudanças para suas práticas.

Referências Bibliográficas:

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-326.

Introdução

A década de 90 tornou-se marco histórico para a educação brasileira, tendo em vista a reorientação da estrutura educativa do país que ocorreu nessa época. No caso, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e outros tantos programas curriculares e medidas jurídico-administrativas de financiamento da educação. A proposta de reforma, entretanto, deu-se de modo controverso, havendo críticas contundentes a seu processo, sobretudo, no que tange à participação de entidades e organizações sociais na construção e elaboração dos documentos. Por exemplo, a falta de representação sindical, educacional e social no debate de construção da LDB (1996). Além disso, ressalta-se a estreita relação de suas propostas educacionais com os interesses econômicos internacionais (SILVA-JÚNIOR; GOHN, 2002).

A análise da conjuntura em que a reforma se deu nos permite entender as tensões em torno dos espaços das políticas, em que interesses diversos tentam imprimir sentidos a seus elementos específicos a fim de preenchê-los com significados próprios e hegemônicos, construindo uma perspectiva unívoca de educação, quase sempre de abordagem instrumental, pragmática e ligada a pressões do mercado (BALL, 2014).

Por outro lado, é possível observar, a partir da luta dos movimentos sociais, a incorporação, nas políticas educacionais, de demandas oriundas de reivindicações sociais que buscam o aprofundamento da democracia, haja vista as reivindicações do Movimento Negro, que, mesmo de forma difusa, vêm sendo introduzidas nas pautas educacionais.

De forma geral, podem ser citadas medidas de reorientação do ensino visando à construção da escola como um espaço de participação social e de respeito à pluralidade cultural. Nesse sentido, é possível incluir a garantia do acesso de todos à educação (BRASIL, 1996) e a incorporação de horizontes sociopolíticos nas políticas educacionais, como a cidadania e a democracia, enquanto possíveis avanços na legislação educacional. Da mesma forma, destacam-se, com ressalvas, medidas específicas nas áreas da Educação Inclusiva, das Relações Étnico-raciais, de Gênero e Sexualidade e da Alfabetização.

No que diz respeito às discussões sobre diversidade de gênero e sexualidade, ressalta-se o destaque que a temática veio ganhando em diversas instâncias e o reconhecimento que obteve em várias políticas

e programas públicos. Podem-se mencionar, por exemplo: o Artigo 3º, inciso IV da Constituição (1988), que busca “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988); a LDB (1996), que possibilitou o trabalho com a diversidade quando deu abertura para complementação dos currículos segundo as peculiaridades regionais e locais dos educandos (BRASIL, 1996); os PCN, que referenciam a temática mais explícita e significativamente; o Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2001), que definiu as questões de gênero e sexualidade como critério de avaliação do livro didático; e as DCN (2010), que pautam a discussão sobre as diferenças de gênero e sexualidade para educação básica. Não menos importantes, várias ações afirmativas, com implicação na educação, foram tomadas, tais como a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres em 2003; a edição dos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres; o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2004); a criação do programa Brasil sem Homofobia (2004); e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secadi (2004).

Quanto à inclusão de pessoas com deficiência na educação, podem ser referenciados: o direito de atendimento educacional garantido pela Constituição Federal de 1988 e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069/90); as especificações do atendimento educacional especial e a determinação dos aparatos técnico-administrativos pela LDB – 9394/96; as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade pela Lei nº 10.098/94; o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002; a criação do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED; os Decretos nº 6.571/2008 e nº 7.611/2011, que descriminam e normatizam os parâmetros de funcionamento e financiamento da Educação Especial e do atendimento educacional especializado; a criação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que passa a conceber a educação inclusiva na concepção de direitos humanos; a inclusão da universalização do acesso à educação básica para alunos com necessidades especiais e o atendimento educacional especializado como metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024 / Lei nº 13.005/2014).

As principais reivindicações quanto às demandas da diversidade étnico-racial foram introduzidas por uma intelectualidade negra que se fez presente tanto na Constituinte de 1988, quanto na elaboração da LDB (1996) (GOMES, 2011). Embora suas demandas não tenham sido plenamente incorporadas na Carta Magna ou no texto da Lei Educacional (RODRIGUES, 2005), o movimento seguiu reafirmando-se frente a governos e pontuando a necessidade da inserção da questão racial em políticas públicas e da implementação de ações afirmativas e interventivas de combate ao racismo. Observam-se, como respostas às lutas do Movimento Negro: a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (1996); a introdução do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2003); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, pelo Ministério da Educação – MEC (2004); a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que altera a LDB (1996) e estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino brasileira; aprovação pelo MEC do parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 03/04 e da resolução CNE/CP 01/04, instituindo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Essas medidas públicas, apesar de importantes e significativas, não devem ser vistas de forma ingênua como ação espontânea do Estado, mas antes como conquistas das lutas e das reivindicações dos movimentos sociais em torno de cada uma dessas questões. Convém lembrar, também, que tais elementos da política pública não são um espaço neutro, pois constituem-se como um campo de tensão, em que grupos de interesse, por meio de estratégias e processos discursivos, tentarão ressignificar essas demandas (MIRANDA et al, 2016). No caso, no próprio texto da lei e na prática, os sentidos da política podem ser deslocados em torno de seus elementos específicos.

A polissemia e as contradições dos documentos educacionais podem ser entendidas como expressão dessas disputas entre interesses mais “estritos e de ideologias dogmáticas” (BALL, 2014). O uso de termos com significados genéricos e polissêmicos faz com que demandas específicas,

muitas vezes dos movimentos sociais, sejam diluídas, podendo dificultar sua operacionalização na prática (VILANOVA & MARTINS, 2017).

Entretanto, enquanto espaço aberto de luta, nada está determinado, podendo os sujeitos desenvolverem processos criativos de interpretação e tradução das políticas, permitindo que estas sejam reconstruídas e vivenciadas de outras formas pela escola (MAGUIRE, BALL & BRAUN, 2012), porquanto não entendamos que as políticas públicas tenham incidência plena no ambiente escolar. Embora o contexto escolar mantenha ligação intersubjetiva com as políticas, estas se dão na prática como construções contingenciais determinadas pelos fatores contextuais de sua configuração. Dessa forma, consideramos que os contextos da prática escolar e curricular, apesar de conectados a outras dimensões sociais como a política, cultura e economia, não estão subjugados a estas (LOPES & MACEDO, 2011).

Essa possibilidade de atuação coloca os indivíduos dentro do processo de construção da política, como sujeitos e atores ativos que produzem posições particulares, podendo representar resistências e superações dos limites e dificuldades contextuais e teóricos do próprio fazer político. Essa forma de olhar o espaço escolar rompe com a visão dos modelos lineares de análise de políticas, que veem a escola apenas como um espaço de implementação do que é prescrito (LOPES, 2016).

Com base no exposto, compreendemos as discussões desenvolvidas nos ensaios, artigos e relatos de experiências dessa coletânea como processos de construção discursiva contra-hegemônica, à medida que se põem a questionar os discursos veiculados pelas políticas educacionais, evidenciando elementos silenciados em seu processo de construção, trazendo à tona a pluralidade de concepções e ideias em torno dos temas. Além disso, os relatos de práticas expressam reinvenções do fazer pedagógico a partir de princípios humanísticos, oferecendo formas contínuas e substantivas de atuação em prol de relações sociais mais justas, antirracistas e democráticas na escola.

Esses textos foram reunidos em cinco seções, conforme as temáticas trabalhadas e de forma a estruturar o livro. No caso, as partes que compõem a coletânea, respectivamente, refletem sobre: Gênero e Sexualidade; Educação Especial e Inclusiva; Relações Étnico-raciais; Linguagens, Letramento e Alfabetização; e Ensino de Ciências e Educação ambiental. Cada parte foi organizada de modo a apresentar um panorama do debate

em torno dos assuntos trabalhados, desde uma perspectiva teórica (com a discussão dos limites e possibilidades das políticas educacionais) até as práticas envolvendo os temas nas salas de aulas.

Dessa forma, na “Parte I – Educação, Gênero e Sexualidade” são discutidas as relações de poder e o papel da escola e dos docentes na construção das identidades de gênero e sexualidade como processo sociocultural. No Capítulo 1, Andréa Costa da Silva, Ana Cristina L. Moreira Lima e Vera Helena Ferraz de Siqueira analisam “os significados construídos por docentes do Rio de Janeiro sobre questões de gênero e sexualidade em mediações no contexto da escola”. Marcos Vinicius Monteiro, no Capítulo 2, destaca o processo sociocultural de hierarquização entre os sexos na sociedade e na disciplina de Educação Física. Enquanto que Perseu Silva e Luiza Colombo apresentam, no Capítulo 3, propostas de trabalho realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental que questionam as desigualdades de gênero e valorizam a diversidade sexual.

Na “Parte II – Educação Especial e Inclusiva”, são destacados, a partir dos textos que a compõem, os limites, desafios e possibilidades da educação especial numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, o texto de Luiz Antonio Souza de Araujo, no Capítulo 4, coloca em evidência os principais limites e as possibilidades das políticas públicas contemporâneas que normatizam o atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais. O texto de Crystiane Alves Cavalcante e Lucindo Filho, no Capítulo 5, relata a experiência de desenvolvimento de um projeto de formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. E, no Capítulo 6, Márcia Schumack M. Barbosa e Maria Fátima de M. M. dos S. Pinto abordam a trajetória e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas em uma turma regular ao longo do ensino fundamental e médio.

Na “Parte III – Práticas Educacionais na Perspectiva das Relações Étnico-raciais”, são postas em crítica práticas e representações educacionais racistas. Dessa forma, no Capítulo 7, o trabalho de Tiago Dionísio da Silva e Alan Serafim Ferreira analisam as dimensões da questão racial no Programa Nova Política de Educação para o Jovens e Adultos (“Nova EJA”). Enquanto, no Capítulo 8, Beatriz Bloise P. Nunes e Perseu Silva apresentam a experiência da I Jornada da Consciência Negra, que buscou promover e inserir discussões étnico-raciais nos cotidianos da escola.

A “Parte IV – Linguagens, Letramento e Alfabetização” problematiza as linguagens e códigos utilizados pela escola para formação dos sujeitos, propondo, a partir dessa reflexão, outras formas de atuação que considerem a pluralidade comunicacional no sentido de desenvolvimento pleno dos sujeitos. Desse modo, no Capítulo 9, Alan Serafim Ferreira e Tiago Dionísio da Silva propõem outra forma de alfabetização geográfica dos alunos, defendendo a *Cartografia Social* como um modo mais humanístico de ler o espaço geográfico, valorizando os conhecimentos e saberes prévios de alunos. Já Amanda G. de Lemos, Crystiane A. Cavalcante e Jane da S. Ferreira, no Capítulo 10, destacam a leitura literária como um direito e como estratégia de inclusão social. Enquanto Bárbara de Mello, no Capítulo 11, descreve os processos de interação social e significação de objetos na educação infantil, apontando os desafios do trabalho e a necessidade de sensibilização para outras formas de linguagem.

Na última divisão da obra, “Parte V – Ensino de Ciências e Educação Ambiental”, são discutidas outras abordagens de ensino de Ciências e da Educação Ambiental, visando ao desenvolvimento de uma observação crítica da realidade e uma formação política dos alunos. Assim, o texto de Rita Vilanova Prata e Edgar Miranda da Silva, no Capítulo 12, apresenta as experiências de formação docente para o trabalho de questões sociocientíficas no âmbito de um projeto de extensão universitária. O estudo de Yeison A. Arboleda Piedrahita, Lina M. Gallardo Guzmán, Luz Marina Virgen Jajoy, Gina Vanessa Torres Perlaza e María Angélica Mejía Cáceres, no Capítulo 13, analisa as concepções e práticas de educação ambiental de três professores da Universidade da Colômbia, em que destacam o papel das concepções dos professores sobre Educação Ambiental na construção de atividades e demais elementos da prática educativa. No Capítulo 14, Ana Carolina Rodrigues Lima, Cristiana N. Goulart da Silva de Almeida, Edgar Miranda da Silva e Rita Vilanova Prata apresentam possibilidades de formação de professores e alunos numa perspectiva crítica, no âmbito do ensino não-formal de um projeto de clube de ciências. Finalizando, Edgar Miranda da Silva, Lenita Leite de Oliveira Fernandes, Cristiane Rodrigues Vieira, Giselle da Costa de Oliveira e Rita Vilanova Prata apresentam o trabalho de ressignificação curricular a partir de abordagens críticas de Educação Científica.

Por fim, convém ressaltar, novamente, que as discussões e ações aqui relatadas não se propõem à exaustão ou à solução dos problemas escolares em torno dos assuntos abordados, pois são contextualmente situadas e regidas pelas circunstâncias locais, não se pretendendo a universais. Antes, buscam incitar o debate nas escolas de forma que possam ser construídas práticas substantivas visando à igualdade, à inclusão e à valorização da diversidade sexual e étnico-racial.

Referências Bibliográficas:

BALL, S. J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools. New York: Routledge, 2012.

BALL, S. Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23 ed. Ponta Grossa - Paraná: UEPG, 2014.

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

_____. Presidência da República. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.098, de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 23 de março de 1994.

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Presidência da República. Decreto n. 4.625, de 21 de março de 2003. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, órgão integrante da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, 21 de março de 2003.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 1, de 21 de janeiro de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 21 de janeiro de 2004.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 5 de março de 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer n. 003/2004, que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 17 de junho de 2004.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Programa Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual, Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília, DF, 2004.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 17 de setembro de 2008.

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

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. Plano Nacional de promoção da cidadania e direitos humanos de LGBT: Lésbicas, Gays, bissexuais, travestis e transexuais. Brasília, maio de 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: DF, 2010.

_____. Presidência da República. Decreto nº 7.611, DE 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011.

_____. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>>. Acesso em 10 de julho de 2017.

_____. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

GOHN, M. G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-124.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE*, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 25, 2016.

MIRANDA, E.; JESUS, R.A.; CORDEIRO, E. L. S.; VILANOVA, R. Análise do Contexto de Influência nas políticas curriculares para o Ensino de Ciências: Contribuições da obra de Stephen Ball. *REnBio – Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, v. 9, p. 6889-6900, 2016.

RODRIGUES, T. C. Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980- 1990. Dissertação (Mestrado), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2005.

SILVA-JUNIOR, J. R. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 243-261.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Individualism, instrumental reason and policy texts: some considerations from the perspective of contemporary political philosophy. Culture Studies of Science Education (On-line), v. 13, p.1-17, 2017.

PARTE I

**Educação, Gênero e
Sexualidade**

Capítulo 1

Questões de sexualidade e gênero no contexto escolar na perspectiva docente¹

Andréa Costa da Silva²

Ana Cristina L. M. Lima³

Vera Helena Ferraz de Siqueira⁴

Resumo

Neste artigo analisamos significados construídos por docentes do Rio de Janeiro sobre questões de gênero e sexualidade em mediações no contexto da escola. Tratam-se de dois estudos com abordagem qualitativa inseridos no campo dos Estudos Culturais, em diálogo com noções pós-estruturalistas sobre poder, gênero, sexualidade. Neste recorte, utilizamos o relato de docentes obtidos através de entrevistas semiestruturadas. Com base nos achados localizamos significações relacionadas a deslocamentos identitários contemporâneos associados às mudanças na expressão da sexualidade entre jovens, em especial no que se refere a maior visibilidade de comportamentos homossexuais, bem como a existência de processos de normalização que tem lugar no ambiente escolar. Acreditamos que estudos como os apresentados auxiliem na maior compreensão das questões que a educação para a sexualidade suscita.

Introdução

Neste artigo, apresentamos o recorte de duas pesquisas empíricas que analisaram os significados construídos por professores/as de escolas de da cidade do Rio de Janeiro⁵ sobre questões de gênero e sexualidade,

1 Este trabalho foi apresentado em versão preliminar no IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC e está disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/RO137-1.pdf>

2 Universidade da Força Aérea (UNIFA). Contato: acostadasilva@gmail.com

3 Universidade do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ). Contato: anamolima@ig.com.br

4 Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ). Contato: verahfs@yahoo.com.br

5 Referimo-nos às seguintes teses: “Ensino de Sexualidade: saberes, poderes e subjetivação na literatura escolar”, defendida em 2013 no NUTES/ UFRJ, por Andréa Costa da Silva, em que investigou-se através da análise de discurso de docentes e jovens, os usos e apropriações de livros paradidáticos que abordavam temas como sexualidade, gênero e saúde reprodutiva; e, à pesquisa de doutorado intitulada “Onde há poder há resistência: questões de gênero e sexualidade em uma escola carioca” por Ana Cristina Leal Moreira

conforme ocorrem no contexto escolar. Mesmo com objetos de pesquisa diferentes, o interesse em investigar a dinâmica das discussões e mediações sobre sexualidade e gênero no contexto escolar fazem com que as investigações dialoguem e de alguma forma ofereçam um panorama sobre o momento histórico atual marcado por importantes transformações nas identidades e práticas sexuais de crianças e dos jovens.

Os estudos se apoiam na perspectiva dos Estudos Culturais, em diálogo com noções do pós-estruturalismo. Daremos ênfase às noções de poder, identidade e diferença tendo em vista os deslocamentos em curso na modernidade tardia, uma época marcada por amplas mudanças sociais, onde é possível observar um aumento do vínculo das práticas locais com as relações sociais globalizadas; época em que as grandes explicações, ou “narrativas” dão espaço para “uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento” (GIDDENS, 1991, p.12). Nesta perspectiva a visão do sujeito como portador de uma identidade unificada, estável e física dá lugar à concepção de um sujeito constituído por várias identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas, originando uma forma mais fluida, instável e fragmentada de constituir sua identidade (HARVEY, 1992; HALL, 2005; SILVA, 2003).

As instâncias da educação tornam-se diretamente afetadas por tais transformações da contemporaneidade e os educadores, conseqüentemente, passam a ter que lidar com questões que exigem uma abordagem que dê conta destas multiplicidades. Aqui é importante ressaltar que o cenário de tais processos é abrangente e que entendemos que as aprendizagens se dão nas inúmeras situações do cotidiano escolar que vão além dos conhecimentos formais encontrados nos livros e nas salas de aula. Como nos aponta Silva (2003), o currículo escolar formal e a experiência de interação entre os/as alunos/as e a escola precisam ser vistos de maneira mais ampla, sendo instâncias implicadas não apenas na transmissão/recepção de conhecimentos, mas também na construção de discursos e identidades.

Conforme nos sinaliza Louro (2001), as situações do cotidiano escolar, as experiências comuns ou extraordinária vividas no interior

Lima, que investigou como as questões de gênero e sexualidade são evidenciadas na escola e se articulam a discursos e práticas e à estratégias de poder, saber e normalização presentes no cotidiano escolar.

da escola, vão além dos conteúdos programáticos e dialogam com tudo aquilo que está sendo apontado ou silenciado, dentro e fora de sala de aula, compondo e regulando de forma expressiva os discursos; são experiências que deixam marcas duradouras nas identidades sociais, especialmente na identidade de gênero e sexual. É a partir desta perspectiva que pressupomos que haja uma constante negociação entre os diferentes sujeitos a respeito do que pode ou não ser explicitado no ambiente escolar e de que forma isso pode ser feito.

Ainda segundo a autora, a sexualidade é algo que extrapola o âmbito pessoal e se constitui como uma questão social e política construída pelos sujeitos ao longo da vida. Também Foucault (1984) aponta que a sexualidade está atrelada a uma ampla rede que envolve elementos tão heterogêneos quanto os discursos, instituições, leis, enunciados científicos, proposições morais e filosóficas assim como tudo aquilo que é dito e o que não é dito (CASTRO, 2009).

Com tais pressupostos, neste artigo, após breve descrição das metodologias dos estudos, apresentaremos a análise das significações construídas pelos/as docentes a respeito das mudanças em curso na expressão da sexualidade por parte dos alunos/as, observadas no cotidiano escolar, focalizando principalmente significados construídos a respeito da constituição das identidades de gênero e sexual dos/as aluno/as e os processos de normalização atrelados à construção identitária.

Caminhos metodológicos

Ao pretender analisar os significados construídos pelos/as docentes sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar a partir de uma perspectiva que considere o binômio poder/saber, estamos engendrando uma investigação que necessariamente considera os processos de normalização presentes neste tipo de instituição, sobretudo tendo em vista a complexidade encontrada na questão da sexualidade e em sua abordagem dentro do campo da área educativa.

Partindo desta conjuntura optamos pela condução de pesquisas de cunho qualitativo. Para este trabalho consideramos as falas de docentes obtidas através de entrevistas individuais semiestruturadas⁶.

6 Os nomes dos docentes apresentados são fictícios.

O contexto do primeiro estudo⁷ foi uma escola pública com aproximadamente 1600 alunos/as, localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola de ensino médio com os cursos técnicos de Eletrônica, Mecânica, Telecomunicações, Edificações e Eletrotécnica. O ensino técnico é concomitante ao ensino médio e atende alunos/as na faixa etária entre 13 e 21 anos, na maior parte pertencentes à classe média ou à classe média baixa. Os/as docentes foram questionados/as sobre como questões de gênero e sexualidade eram abordadas/acontecem no espaço escolar bem como sobre como percebiam o posicionamento dos/as alunos/as a este respeito.

O contexto do segundo estudo⁸ ocorreu em oito escolas públicas e particulares, em bairros da Zona Sul, Zona Oeste, Zona Norte e Município de Caxias, no estado Rio de Janeiro, em que foram feitas nove entrevistas com docentes de disciplinas diversas que estavam fazendo uso de livros paradidáticos para discutir questões de sexualidade e gênero com crianças e jovens. Para este artigo traremos as entrevistas com duas professoras que trabalhavam em escola do Município de Caxias-Rio de Janeiro.

Em ambos os estudos nos pautamos em elementos presentes no conceito foucaultiano de discurso que oferece importante contribuição para as pesquisas no campo educacional e para investigações como as nossas. Para Foucault (2006), os discursos representam e constroem a realidade e são relacionados ao poder na medida em que se produzem em relações ligadas a ele, havendo “[...] duplo e mútuo condicionamento entre práticas discursivas e não discursivas” (FOUCAULT, 2006, p.9).

Uma análise partindo deste referencial recusa explicações únicas ou sentidos ocultos. É uma análise que trabalha com o discurso tal como ele aparece. Busca-se deduzir algo relativo ao sujeito falante, encontrando a partir do discurso, as intencionalidades, as formas de pensamento do sujeito que fala. Acontece no nível da existência das palavras, ou das coisas ditas, focalizando práticas concretas que estariam pulsantes nos discursos, além da referência a coisas, apresentando regularidades que estão permanentemente atreladas a práticas sociais e a relações de poder construídas historicamente. (FISCHER, 2001, FOUCAULT, 2012)

7 Tese intitulada: “ONDE HÁ PODER HÁ RESISTÊNCIA: questões de gênero e sexualidade em uma escola carioca”

8 Tese intitulada: “Ensino sobre sexualidade: saberes, poderes e subjetivação na literatura escolar”

Deste modo, entendemos que o discurso constitui um dispositivo estratégico nas relações de poder, ao se produzir de uma determinada maneira, reafirmando e ao mesmo tempo desenhando e redefinindo um determinado saber, produzindo “verdades”. É desta forma que o poder funciona através do discurso, sendo, não exterior nem oposto a ele, mas um elemento no campo das relações de força. (CASTRO, 2009). O conceito de poder, central ao trabalho de Foucault, serviu como lente para a análise empreendida dos discursos docentes. Partimos do entendimento que discursos sobre sexualidade e gênero são construídos através de políticas, textos, falas, documentos, entre outros.

Para Foucault (2012), o poder é algo que vai além da noção de dominação, soberania ou poder estatal, repressão, instituição ou estrutura; é um lugar estratégico em que se encontram todas as relações de força, vinculadas ao saber, numa dinâmica de apoio e reforço mútuo. O saber nos fornece regras, atreladas a certa época, às quais nos submetemos com vistas a produzir discursos norteadores da vida, da história, da política. Estes modelos que balizam os discursos produzem efeitos de poder na medida em que regulam o que pode ser dito e de que forma. Assim, uma análise que leve em conta o poder/saber, visa à análise não da operacionalidade daquela razão e sim de como são constituídas racionalidades específicas, buscando o entendimento da racionalidade de determinadas práticas, investigando a interface do saber e do poder, da verdade e do poder. Assim, o poder torna-se positivo na medida em que influencia na gerência da vida dos indivíduos e das populações por meio de mecanismos de normalização e de disciplinamento. A normalização torna-se, assim, um dos grandes instrumentos de poder ao longo da história ao substituir ou acrescentar graus de normalidade que evidenciam o pertencimento a um corpo social que se pretende homogêneo, ainda que com gradações. As normas têm como objetivo a integração de todos os aspectos de nossas práticas num todo coerente visando que as experiências nos diversos âmbitos da vida possam ser individualizadas e ainda assim incorporadas a campos específicos de estudos teóricos e de intervenção. (PORTOCARRERO, 2004).

Esta perspectiva é especialmente útil no entendimento dos acontecimentos que se inserem na instituição escolar que conforme nos aponta Foucault (1987), é um local de permanente troca de saberes

entre alunos/as e professores/as e espaço de “elaboração da pedagogia”. A escola é um âmbito onde facilmente é evidenciado o disciplinamento dos corpos, a existência de normas e regras bastante específicas no que diz respeito aos comportamentos, procedimentos, técnicas, estratégias e formas específicas de produção e transmissão de conhecimento.

As representações docentes sobre deslocamentos identitários em curso no contexto da Escola Técnica

Como mencionado, vivemos nos dias atuais uma multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural, havendo uma intensificação do confronto dos sujeitos com uma variedade de identidades possíveis, criando um rearranjo na maneira como irão constituir suas identidades (HALL, 2005).

É importante destacar que mesmo que os sujeitos não experimentem diretamente estas mudanças na própria forma de viver, ainda estarão em constante diálogo com tais deslocamentos por estarem inseridos nas circunstâncias sociais em que estes eventos ocorrem (LOURO, 2001).

A instituição escolar representa um importante espaço de “negociação” e “visibilidade” para tais abalos identitários ao reunir alunos, professores e funcionários das mais variadas proveniências e culturas, que interagem em um contexto complexo atravessado por contradições entre modernidade e tradição.

Neste sentido procuramos identificar os significados construídos pelos/as professores/as neste momento social que Giddens (1991) refere como sendo de “descontinuidades” da ordem tradicional. O entendimento destas significações nos dão pistas sobre o estabelecimento das normas e verdades a respeito de gênero e sexualidade na escola bem como da forma como os/as alunos/as são interpelados por estas.

Um discurso comum aos/as professores/as entrevistados refere-se à mudança na forma como os/as jovens passaram a expressar sua identidade de gênero e a exercitar sua sexualidade. Os/as docentes ressaltam que tais manifestações passaram a ocorrer de forma mais frequente nos últimos anos e que isso faz parte de um processo maior em curso. Assim, relatam situações, em sala de aula e em outros ambientes escolares, em que o envolvimento afetivo/sexual entre alunos/as do mesmo sexo é evidenciado das mais diversas formas,

como verificamos na fala da professora de Física, docente na instituição há mais de 10 anos:

Essas coisas (relacionamento entre alunos do mesmo sexo na escola) vão aparecendo de uns tempos pra cá. Era muito mais reservado, agora não, se você não segurar eles vão na sala, já todo mundo abraçado, eu falo: “Epa! Epa! Pode parar!”

O mencionado extrato evidencia a percepção de um processo que é característico dos tempos atuais - “*Essas coisas vão aparecendo de uns tempos pra cá*”, algo que essa professora nomeia de forma vaga - “*essas coisas*”- mas que já existia anteriormente, embora não fosse de caráter público e tão evidente - “*Era muito mais reservado*”. No seu entendimento, esses novos comportamentos e demonstrações de afeto - “*todo mundo abraçado*” tencionam as normas escolares e tem na autoridade docente um agente regulador: “*Epa! Epa! Pode parar!*”, o que nos remete à colocação de Foucault (1987, p.148) quando explicita que na essência da prática de ensino está uma relação de fiscalização como “um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”.

O professor de Geografia também refere uma visibilidade de relacionamentos de alunos do mesmo sexo, destacando a expressão de afeto “*inegável*” - “*eu vejo*”- entre os casais homossexuais em na sala de aula:

Eu vejo os homossexuais com namorado ou namorada na sala de aula, dá para perceber claramente, elas ficam carinhosamente uma junto da outra, é, os rapazes também.

Além do discurso referente a uma maior frequência de relacionamentos homossexuais, outro se refere à presença de um maior número de pares de meninas bissexuais na escola, como destaca a professora de sociologia:

Mais recentemente eu tenho essa impressão de que tem muito mais alunos “dando pinta”, e os próprios alunos também comentando que tem, e a questão das meninas, assim, eles falam muito, as meninas bissexuais na escola.

Esta professora, além de apontar um aumento da visibilidade dos alunos/as homossexuais, destaca a ênfase dada pelos/as alunos/as- “*eles falam muito*”- à presença de meninas bissexuais. Tal marcação parece corroborar os resultados de pesquisa feita em escola de Duque

de Caxias/RJ por Siqueira, Silva e Lima (2012); as autoras também apontam o destaque dado à presença da bi/homossexualidade feminina na escola referindo situações “difíceis”, precipitadas pela presença de uma minoria de meninas homossexuais, exigindo grande atenção dos/as professores/as e envolvendo outros/as estudantes.

Esta recorrente marcação a respeito dos/as alunos homossexuais, nos significados construídos pelos/as professores/as, fornece evidências a respeito da centralidade da heteronormatividade como referência, conforme discutiremos adiante. Marca também tensões que surgem na medida em que estes significados são confrontados com discursos e práticas que diferem do modelo tradicional das relações entre homens e mulheres.

A ambiguidade de gênero de alguns/mas alunos/as provoca situações de incerteza e tensão tendo em vista que os/as professores/as não conseguem encaixar as identidades nos referenciais com os quais contam em seus repertórios; não dispõem de estratégias que os/as ajudem a lidar com as situações apresentadas, pois são confrontados/as com identidades que, antes mais fixas, apresentam-se agora dúbias e instáveis, como aparece na fala do professor de geografia:

Eu cometi até uma gafe, aqui entre nós, na sala de aula, porque tinha uma menina que chamava-se “Maria”, mas era um menininho, e eu me confundi e quando eu chamei “Maria”, no primeiro dia de aula, e aí eu olhei e achei que fosse um menino, disse: “Não, mas é “Maria”, “Maria”, “Maria””. E ela: “Mas não tem problema não, professor, todo mundo sabe que eu sou assim”(…) Mas eu fiquei sem graça porque (...) não estou querendo agredir ninguém, né?

Há um cuidado por parte do professor ao lidar com a nova situação com que se depara -“*não estou querendo agredir ninguém, né?*”- na medida em que o modelo de identidades estáveis e tradicionalmente consideradas normais são confrontados-“(…) chamava-se “*Maria*”, *mas era um menininho*”. Além da dúvida expressa sobre a sua própria conduta, em um movimento de autoanálise, outro ponto de interesse é a atenção dada à relatada aceitação pelos/as outros/as alunos quanto à fluidez identitária da menina: (...) *não tem problema não, professor, todo mundo sabe que eu sou assim*”. Verifica-se um investimento deste professor para entender a nova situação apresentada, permeado por dúvidas e estranhamento, tendo como modelo identidades estáveis e tradicionalmente consideradas normais.

É neste contexto que as transformações são percebidas e há um investimento na procura de suas causas:

Teve um ano, até coincidiu com uma novela (...) que tinha um casal de lésbicas. E aí entrou em “boom” o lesbianismo na televisão, na mídia, tudo. (...) Foi muito curioso porque eu parei no meio do ano e voltei em agosto. Era uma turma de “Telecom” (telecomunicações), lindas as menininhas todas de lacinho, de fitinha (...) era uma turma bem feminina, não é? E quando voltaram, a turma estava transformada. Era uma mudança física, de comportamento... (...) e, de repente, todas vieram com as mochilas rasgadas, mochila de jeans. “Não, professora, essa aqui é minha namorada”. Me apresentam à namorada, não é? (professora de Biologia)

O discurso da professora investe, em um primeiro momento, em significados positivos e essencializados em relação à turma, formada por meninas consideradas “normais”: “*lindas as menininhas, todas de lacinho, de fitinha*” e “*era uma turma bem feminina*”. A identidade de gênero tem como referência a aparência do corpo, dos adereços. A mídia é responsabilizada por transformações que ocorrem em um curto espaço de tempo (*porque eu parei no meio do ano e voltei em agosto*): as identidades se transformam, e isso transparece na forma como as meninas se vestem (*vieram com as mochilas rasgadas, mochila de jeans*) e no seu comportamento, não mais “normal”: “*Não, professora, essa aqui é minha namorada*”.

Como aponta Woodward (2000), a discussão sobre identidade perpassa a discussão sobre o essencialismo, que tende a apoiar-se em “verdades” fixas tais como as biológicas. Nesta perspectiva, o corpo serve como parâmetro para o estabelecimento de fronteiras que definem quem somos e fundamenta, por exemplo, a identidade de gênero e sexual.

A própria noção de gênero pressupõe as diferenças sexuais como indissociáveis dos discursos aos quais se associam, trazendo em si categorias que criam normas e pertencem a uma prática de regulação. Desta forma, a visão da sexualidade apenas como algo que homens e mulheres possuem naturalmente, que desconsidera o seu caráter construído e sua dimensão social e política apoia-se na noção de que todos vivem seus corpos de forma igualmente universal. No entanto, mesmo a definição do corpo e de natureza é envolta em processos culturais, uma vez que estamos constantemente definindo o que é ou não natural, transformando, produzindo e categorizando a natureza e a biologia. (BUTLER, 2001).

Vale aqui dar atenção ao conceito de performatividade, conforme desenvolvido por Butler (2001). Para a autora feminista, o processo de atribuir sentido vai além da descrição, a partir da linguagem, das ações, processos ou coisas, e se encontra envolvido em uma proposição que denomina de “performática”. As proposições “performáticas” instauram uma situação onde a descrição de certas características identitárias de algum grupo cultural são consideradas como um “fato” do mundo social; este “fato”, na realidade, faz parte de uma rede mais ampla de fatos linguísticos que contribuem para definir ou reforçar a identidade descrita.

Tais atos performáticos para terem sua eficácia na produção das identidades (de gênero, sexuais, raciais, sociais, entre outras) devem ter a possibilidade de serem repetidos de forma incessante de modo a garantir que se refira, de forma relativamente estável, sempre à mesma coisa, associado às mesmas significações. Neste caso, a constante repetição irá fortalecer a hegemonia das identidades existentes. No momento em que há a interrupção desta repetição, há também uma chance de estabelecer novas e renovadas identidades, não vinculadas às identidades anteriores, reprodutoras das relações de poder existentes (SILVA, 2000).

Ainda no extrato da fala da professora de Biologia, anteriormente destacado, observamos a identificação de uma mudança na forma como as meninas passaram a se apresentar: *“a turma estava transformada. Era uma mudança física, de comportamento”*; conforme ressaltado anteriormente, tal mudança é relacionada à influência da mídia, à novela *“que tinha um casal de lésbicas”*, a um *“boom”* do lesbianismo *“na televisão, na mídia, tudo”*. É assim estabelecida, pela professora, uma relação de causa e efeito entre a visibilidade efetuada pela mídia em relação à homossexualidade feminina e a alteração da forma como as alunas passam a expressar sua identidade de gênero e sexual na escola. A tentativa de explicação dos percebidos “desvios” parece ir ao encontro da construção de um terreno menos marcado por incertezas, de mais fácil atuação na medida em que há uma “razão” para que as alunas se comportem dessa forma.

Neste ponto, lembramos que Foucault (1984) destaca que ao se constituir historicamente, a sexualidade vai se construindo a partir dos discursos que normalizam, regulam e constituem saberes e verdades sobre o que é o sexo, o feminino, o masculino e toda a imensa rede de poder que os envolvem. É importante ter em vista que as representações

feitas pelos/as professores/as sobre mudanças nos comportamentos dos alunos e das alunas na escola, ocorrem em um momento social de muita efervescência nos discursos e práticas que circulam nos diversos âmbitos da sociedade, como nas reivindicações para mudança na legislação do casamento homossexual no Brasil e no mundo (MELLO, 2005); na polêmica de produção de cartilhas sobre diversidade sexual nas escolas e em políticas voltadas para o combate à homofobia (FERNANDES, 2011), entre outros indicadores que vão marcando historicamente a questão do relacionamento entre pessoas do mesmo sexo.

De fato, é importante destacar que o ambiente escolar está permeado pelos deslocamentos de ordem política sócio cultural que ocorrem na sociedade como um todo. Conforme indica Lopes (2006), nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, mesmo que as relações transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso, sendo o sentido de um evento contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações.

Interdição e normalização na pauta escolar: os paradidáticos e as mediações sobre sexualidade na creche

Assim, como na pesquisa anterior, vemos que os contrapontos surgem em setores diferentes do discurso, as regularidades podem ser observadas também nas pequenas rupturas que aparecem, e o que emerge sobre a sexualidade dos/as jovens pode ser diferente daquilo que pode ser observado em relação à sexualidade da criança. É o aspecto apresentado pelas professoras Mônica e Roberta⁹, quando nos contam detalhes da incorporação dos livros paradidáticos em suas aulas na creche:

Professora Mônica: [...] foi desenvolvimento do projeto da gente, não foi? Foi olhando livremente o acervo. [Conta como o trabalho com o livro começou] A gente achou interessante algumas atividades, a gente foi lendo e a gente viu o que seria interessante trabalhar a sexualidade das crianças, que nem no comercial que fala sobre o corpo, até quando surgiu esse assunto, esse assunto todo na unidade infantil, porque estava tendo vários casos aqui na creche, apesar das pessoas sempre falarem, *ninguém quer conversar muito, aqui mesmo*

⁹ Professoras de Educação Infantil e Creche da rede pública do Município Caxias-RJ, entrevistadas em novembro de 2012.

as pessoas que trabalhavam aqui tinham muita dificuldade de estar aceitando, de estar buscando, será que faz parte da curiosidade da criança? “Fulaninho é tão depravado”, “fica botando o pinto para fora”, “fica pegando no pinto do outro”, assim super horrorizadas, sabe?

[...]

Entrevistadora: Desses [livros] da questão da sexualidade quais vocês usam?

Professora Mônica: De livro paradidático por enquanto esses dois: [Ceci tem pipi e Mamãe botou um ovo]¹⁰.

Entrevistadora: Tem alguma parte que ficam mais interessados, que chama mais atenção para eles?

Professora Mônica: Quando aparece o bumbum deles (risos)

A professora Roberta continua nos contando...

Professora Roberta: Eu tenho a Ana [aluna que se masturba em sala de aula¹¹], é bem menos, ela também fica lá no pé em baixo e fica lá se masturbando, contar história, já conversei com ela, já conversei que ali não é o lugar para isso, *na verdade eu não sabia nem como agir, depois desse projeto foi muito bom, porque a gente aprende, né? Não sabia o que fazer mesmo, porque a gente aprende a mostrar para criança que ela tem o lugar certo para fazer...*

Entrevistadora: E os coleguinhas?

Professora Roberta: Alguns não percebiam, outros percebem e tentam imitar, acham graça. “Por que toda hora a Ana fica fazendo assim, aí faz igual”!

Professora Mônica: E é uma situação difícil, né? Porque a gente não está preparado para isso, na verdade é um tabu. A gente abre, fala muito errado, os colegas [dizem]: “que isso!” Sabe, trata como se fosse uma coisa NORMAL, *trata como se a criança não tem vulva, não tem pênis, ela é proibida de DESCOBRIR que ela tem aquilo (risos). Parando para refletir, como pode? Porque isso acontece até os dias de hoje, século XXI, a gente não respeita o direito da criança de se conhecer, é uma coisa bem absurda, as questões dessa sociedade machista, não é só os discursos institucionais.*

[...]

Professora Roberta; Ah, e assim eu aprendi muito a respeitar a Ana, eu fico imaginando, será que cinco anos atrás eu ia conseguir falar para Ana que aquilo

¹⁰ Livro: **Ceci tem pipi?** Thierry Lenain. Companhia das Letrinhas, 2004.
Livro: **Mamãe botou um ovo!** Babette Cole. Editora Ática, 2006 (7ª Edição).

¹¹ A professora nos contou que a aluna se masturbava durante as aulas de forma “ostensiva”, sem se incomodar com as outras crianças e várias vezes durante a aula. Depois de conversa com a direção da escola, a professora resolveu chamar a família e encaminhá-la para o Posto de Saúde. A mãe se sentiu constrangida com a intervenção da escola e acabou retirando a menina da creche.

não era lugar para ela fazer? Com certeza não! O interesse está justamente nisso, na nossa própria falta de preparo. *A gente procurou pesquisar para poder estudar separado, para poder lidar com essa situação.* Fazer coisas bem repressoras sabe? De brigar com a criança porque ela estava fazendo aquilo. A gente percebia que **tinha alguma coisa errada naquilo**, mas a gente falava que não deve ser assim que a gente deve tratar, entendeu? E a gente começou a pesquisar. Eu lembro da história de um menino que ficou brincando de dar mamar, você lembra? Que foi questão de Conselho de Classe, por que o menino brincou, colocou a bonequinha no peito dele para dar mamar, era brincadeira, e aí a pessoa na época, né? Ela quando falou, falou indignada, falando na maior inocência, por falta de preparo mesmo: “*PÁRA COM ISSO MENINO, PÁRA COM ISSO, MENINO NÃO PODE DAR MAMAR NÃO*”, o garoto todo inocente (risos)!

A professora Roberta, nos conta sobre práticas em sala de aula:

[...] Essa semana, as crianças, a gente estava pintando as unhas, *eu pintei as unhas das minhas alunas*, elas estavam pedindo há muito tempo, e tinha um aluno nesse dia na minha turma, eu falei: “você quer pintar a unha?” *Eu não vou pintar a sua unha, porque menino não costuma pintar as unhas*, aí eu falei com ele, até tem meninos que pintam quando querem e aí a gente começou a conversar, eu não vou pintar a unha deles para ele ficar de unha pintada, até porque realmente não é um hábito, né? E aí eu falei com ele, não é um hábito dos meninos pintarem as unhas, então não vou pintar sua unha. Ele falou: “não, não quero não”. Então está bom! Mas tem gente que pinta, tem artista que pinta a unha, está com a unha colorida, cada um faz o que tem vontade, elas começaram a colocar: “tia, tem um bicha na minha rua que pinta a unha, começam com esses termos, né? “Viado”, essas coisas assim, e aí é nesse momento, numa conversa informal que a gente começa a mudar mesmo o jeito que a criança vê aquela situação, que é nesse momento que consegue interferir, conversando, aí eu falei mesmo com eles, eu falei cada um tem a sua opinião, crianças às vezes entendem tudo, a gente pensa que não, mas eles entendem tudo que a gente conversa [...].

Com o olhar nos enunciados anteriores, investimos em pensar que dentre as técnicas, as práticas, os saberes e discursos analisados por Foucault, a normalização constitui um aspecto bastante importante, pois todas as sociedades têm normas de acordo com as quais socializam os indivíduos. O problema apontado por Foucault é que, em nossa

sociedade, as normas são especificamente perigosas, devido à sua sutileza. Conforme Portocarrero (2004, p.5) nos diz, referindo-se à teoria do autor: “Ao estudar o caráter de sanção normalizadora da disciplina, Foucault toma como ponto de partida a afirmação de Canguilhem, de que o termo normal designa, a partir do século XIX, o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica.”. Sua utilização é correlata da reforma pedagógica e da teoria médica. Essas reformas exprimem uma exigência de racionalização que também aparece na política e na economia, alcançando o que é chamado mais tarde de normalização.

Assim, a sexualidade se mantém no foco da vigilância e do controle das sociedades. Suas formas de regulação são ampliadas e multiplicadas, como também as instituições que são autorizadas a ditar-lhe normas. Foucault nos diz:

Na preocupação com sexo, que aumenta ao longo de todo de todo século XIX, quatro figuras se esboçam como objetos privilegiados de saber: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal malthusiano, o adulto perverso, cada uma correlativa de uma dessas estratégias que, de formas diversas, percorreram e utilizam o sexo das crianças, das mulheres e dos homens. (FOUCAULT, 1988, p.100)

Por esta via proliferam cada vez mais os discursos sobre o sexo que as sociedades continuam produzindo, e no desdobramento disto, a escola não poderia ficar ausente, como nos diz Louro, referindo-se a construção das diferenciações de gênero:

Não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados. Como isso tudo aconteceu e acontece? Através de que mecanismos? Se em tudo isso estão implicadas hierarquias e relações de poder, por onde passam tais relações? Como se manifestam? Não, a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é “ensinada”. (LOURO, 2001, p.22)

Entre as tensões do que pode e deve ser dito, dentro dos parâmetros de “normalidade” vigentes, nos deparamos com as seguintes falas: *não sabia o que fazer mesmo, porque a gente aprende a mostrar para a criança que ela tem o lugar certo para fazer*; assim na criança masturbadora, ou no

menino que pensa em amamentar são investidos aparatos diferenciados: *a gente procurou pesquisar para poder estudar separado para poder lidar com essa situação.*

Assim a sexualidade infantil e as diferenciações de gênero não são negadas, mas recebem tratamentos diferenciados; a premência de atualização profissional para lidar com a criança que se masturba se contrapõe às distinções de gênero que acabam naturalizadas. Os temas recebem tratamentos distintos, pois a abordagem da sexualidade infantil na esfera escolar fomenta a especialização do/a docente, ao passo que os temas relacionados às questões de gênero seriam de alguma forma banalizados, pois não requerem abordagem “especializada”.

A literatura paradidática, no entanto, serviu para problematizar as questões de gênero e de alguma forma desconstruir os mecanismos sutis que a cultura produz na legitimação das masculinidades e feminilidades; deste modo, mesmo que em discursos híbridos - ora afirmando, ora negando as diferenças - as questões acerca das identidades de gênero são evidenciadas e debatidas; acreditamos que este é o primeiro passo para um longo processo.

Considerações finais

Das inúmeras questões abarcadas pelas temáticas sexualidade e gênero na escola, identificamos que os/as professores/as entrevistados/as construíram significados relacionados principalmente às mudanças na forma como as crianças e os/as jovens passaram, nos últimos tempos, a expressar sua sexualidade na escola, de forma mais “aberta”, com reflexos inclusive na forma como se comportam em sala de aula; com foco nesses aspectos, foi dada grande ênfase às identidades e aos comportamentos que fogem à norma; assim é que apareceram frequentemente marcações das diferenças, e estas foram relacionadas ao desencadeamento de inúmeras situações difíceis apresentadas na escola onde o/a professor é chamado a posicionar-se.

A busca por uma explicação estável, portadora de um saber validado, vinculado a “verdades” reconhecidas sobre as questões suscitadas aponta para as relações de poder presentes na forma como os saberes são constituídos, associados a determinadas circunstâncias sociais

e a discursos que vão se constituindo ao longo do tempo, construindo formas específicas de saberes e verdades.

Neste ponto observamos o processo de normalização, próprio das instituições escolares conforme aponta Foucault (2012). Na medida em que os/as professores/as naturalizam discursos e apontam comportamentos como “normais” ou não, estão ao mesmo tempo constituindo e reproduzindo discursivamente o funcionamento das regras social e historicamente construídas que designam o que são ou não são os objetos.

Louro (2001) reforça este entendimento ao ressaltar que os sistemas de classificação dos sujeitos tendem a criar rótulos e fixar as identidades que acabam por gerar representações circulantes e efeitos sociais. Algumas destas representações são dotadas de tanta força e visibilidade que acabam sendo percebidas como “a” realidade.

No campo da sexualidade, esse processo pode ser notado de forma intensa ao ser verificada uma supremacia de determinadas características, consideradas naturais e universais, relacionadas ao gênero e à sexualidade. Este processo colabora para a naturalização de formas de dizer ou de fazer que permeiam as práticas cotidianas e estão presentes em instituições como a escola.

Consideramos que estudos como os presentes que abordam uma perspectiva voltada para os processos de construção identitária que têm lugar na escola, bem como para processos de normalização, auxiliam numa maior compreensão das questões que a educação para a sexualidade e questões de gênero suscita.

Referências Bibliográficas

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.

FERNANDES, F. **A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 422p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) -Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

FISCHER, R.M. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.114, p.197-223.2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. São Paulo: Graal.1988.

_____, **História da sexualidade II**. São Paulo: Graal.1984.

_____, **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes. 1987

_____, **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola.2006.

_____, **Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.2012.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.2005.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola.1992.

LOPES, A. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52. 2006.

LOURO, G. **O corpo educado, Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica.2001.

MAZZON, José. Afonso. **Preconceito e discriminação no ambiente escolar**. S. P. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas-USP e INEP, 2009.

MELLO, L. Outras famílias: A construção social da conjugalidade homossexual no Brasil. **Cadernos Pagu**, v.24, p.197-225.2005.

PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e Realidade**, URGS, v. 29, n.1, p. 169-185, 2004.

SILVA, T. T. (org); HALL, S.; WOODWARD K. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

SIQUEIRA, V.H.F.; SILVA, A.C. e LIMA, A.C. Sexuality and gender at a Brazilian school: constructing masculinities and femininities. **Comunicação oral no 2nd Global Conference Feminites and Masculinities**, 2012, Praga, República Tcheca.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual in: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes. 2000.

Capítulo 2

A Educação Física, Gênero e a Construção Cultural do Corpo

Marcos Vinicius Pereira Monteiro¹

Resumo

A cultura ocupa um lugar central para constituir a identidade dos sujeitos enquanto atores sociais. O corpo generificado se molda através do estímulo ou punição aos comportamentos apresentados por cada um dos sexos, e representará também a sua cultura. Tal construção gera expectativas de comportamentos diferentes para homens e mulheres. Com relação aos estereótipos de gênero e sua diferenciação de papéis, muitas vezes não se leva em conta os fatores históricos e culturais que criaram tal situação. Desta forma, as crianças que vão contra as expectativas sociais são vistas, muitas vezes, com preconceito, em um panorama em que não se percebe que existe mais de um tipo de masculinidade e de feminilidade. Somente através do questionamento de tal realidade é que mudanças poderão ser efetivadas e construída uma nova percepção social onde se note tais diferenças como culturais e não genéticas. Entretanto, a cultura de nossa sociedade, atuando em conjunto com uma prática docente acrítica, acabam por reproduzir muitas vezes na escola e especificamente nesta disciplina, uma hierarquização entre os sexos.

O gênero e os estereótipos

As mulheres durante grande parte da história tiveram seus direitos limitados em diferentes locais e períodos. Com o passar do tempo esta situação passa a ser modificada, devido, principalmente, à contribuição de movimentos sociais. Louro (2011) pontua que ações isoladas contra a opressão das mulheres sempre ocorreram ao longo da história, mas o feminismo, enquanto movimento social organizado, surge com o sufragismo (virada do século XIX para o XX), que pretendia estender o direito de voto às mulheres no que foi denominada primeira onda do feminismo.

1 Colégio Pedro II; NUTES/UFRJ

A segunda onda do feminismo ocorreu no fim da década de 1960 quando se iniciam as construções teóricas do campo de estudos de gênero: “os estudos iniciais se constituem muitas vezes em descrições das condições de vida e trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços” (LOURO, 2011, p.21). Com isso, procurava-se conseguir igualdade de direitos, propondo um novo relacionamento entre homens e mulheres. Surge, então, o conceito de gênero que “explicita o ser mulher e o ser homem como uma construção histórico-social [...], diferenciando-se assim, do restrito conceito biológico de sexo, que tende a explicações das diferenças entre feminino e masculino como fruto da natureza” (GONÇALVES JUNIOR; RAMOS, 2005, p.5)². A partir daí, rejeita-se o determinismo biológico que a palavra sexo representava. Este determinismo era caracterizado por uma ideia de corpo natural, originária da medicina e da biologia que buscava generalizações e homogeneidades. A esse paradigma corresponde a ideia de que homens e mulheres constroem-se masculinos e femininos exclusivamente pelas suas diferenças anatômicas (CAVALEIRO; VIANNA, 2010). Passa-se assim a considerar as construções sociais e históricas que envolvem as diferenças corporais em múltiplos terrenos, pois um corpo não é apenas um corpo. Ele é também o seu entorno.

A cultura ocupa um lugar central para constituir a identidade dos sujeitos enquanto atores sociais. O ser humano é ao mesmo tempo produtor e produto da cultura. O corpo generificado se molda através do estímulo ou punição aos comportamentos apresentados por cada um dos sexos, e sempre representará também a sua cultura. Em muitas sociedades, inclusive na nossa, tal construção gera expectativas de comportamentos diferentes para homens e mulheres. Assim, “as mulheres aprendem a ser femininas e submissas e são controladas nisto, mas também os homens são vigiados na manutenção de sua masculinidade” (TORRÃO FILHO, 2005, p.139); este processo social leva ambos a terem um espaço reduzido de afastamento do considerado adequado socialmente. Porém, é importante salientar que há espaços para a transformação cultural.

Como esta construção cultural do corpo é algo transmitido através das pessoas, um conceito muito importante, passa a ser o de estereótipos, que

² Um aspecto importante que deve ser colocado é que os estudos de gênero também englobam na atualidade os estudos sobre a masculinidade.

segundo Fleuri (2006, p.498), “indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais”. Desta forma a reprodução dos estereótipos pode distorcer a percepção da realidade e provém de todos/as que nos cercam desde quando nascemos, sendo transmitidos muitas vezes sem questionamentos, o que acaba por dificultar os processos de mudança.

Com relação aos estereótipos de gênero e sua diferenciação de papéis, muitas vezes, não se leva em conta os fatores históricos e culturais que criaram tal situação. Rotulam-se determinados aspectos como femininos ou masculinos, inclusive aqueles relacionados à expressão cultural, sem muitas vezes se problematizar o seu motivo nas mais variadas instituições sociais, incluindo a escola e suas disciplinas. Somente através do questionamento é que mudanças poderão ser efetivadas e construída uma nova percepção social onde se perceba tais diferenças como culturais e não genéticas, modificando os atuais processos de dominação a elas associados.

Estudo de Romero (1990) com 407 professores evidencia o reforço de comportamentos estereotipados entre docentes de educação física de acordo com o senso comum do restante da sociedade: “[...] o próprio professor, independente do seu sexo, tem atuação direta no reforço de padrões de papel sexual [...]” (p. 252). Este estudo corrobora o de Thompson (1981 apud OLIVEIRA 1996) que relata a diferença observada no tratamento dos professores relativo aos meninos e as meninas, mas que os docentes apresentaram falta de consciência sobre tal fato. Assim, os fatores sociais acabam influenciando na prática pedagógica.

Com relação a estes construtos sociais da masculinidade e da feminilidade, tradicionalmente, os traços individualistas ou instrumentais (independente, agressivo, racional) caracterizam-se como pertinentes à masculinidade, enquanto que traços coletivistas ou expressivos (amorosa, sensível, delicada), são pertinentes à feminilidade (MELO; GLAVONI; TRÓCCOLI, 2004). Silva et al. (2008 apud KNIJNIK; FALCÃO-DEFINO, 2010) dizem que os meninos aprendem que suavidade, fraqueza, vulnerabilidade, timidez, incompetência física e motora são femininos e devem ser evitados, assim como ser derrotado por elas é um dos piores insultos ao orgulho masculino.

Quando os/as professores/as, naturalizam as diferenças entre alunos e alunas, isto interfere negativamente em inúmeros aspectos; quanto às aulas de educação física, eles/as podem, por exemplo, proteger as meninas afastando-as dos meninos, por considerarem esta convivência perigosa para elas devido à percepção de que eles são “fortes e violentos”. Esta compreensão não levaria em consideração a importância das diferenças individuais, ou não existiria a possibilidade de uma menina agressiva machucar um menino? Para Serbin (1984, apud ALTMANN 1998 p.40) “a presença de algum par, principalmente do outro sexo, é suficiente para a criança se conformar com seu estereotipo sexual, fazendo atividades adequadas a ele”. Até que ponto isto seria natural? Ou seria na verdade um longo aprendizado que coloca cada um cumprindo o papel socialmente designado para o seu gênero?

Com esse panorama, as crianças que vão contra as expectativas sociais são vistas muitas vezes com preconceito, sendo alvo de piadas, pois se espera que escolham práticas esportivas compatíveis com o que é esperado para seu sexo. Assim as meninas agitadas são criticadas pelos maus modos, sendo consideradas muitas vezes masculinizadas, enquanto que meninos com o mesmo comportamento são considerados normais e sadios. Devemos considerar as diferenças entre os alunos como enriquecedoras das vivências e não apenas problemas para o bom andamento das aulas. Tal diferença serve também para gerar debates em aula com objetivo de aumentar o respeito mútuo e gerar oportunidades iguais a todos, pois as desigualdades só poderão ser percebidas e desestabilizadas à medida que estivermos atentos para suas maneiras de produção e reprodução.

A construção cultural do corpo e as relações de poder

A família tem grande importância no processo de construção e/ou reconstrução cultural do corpo; muitas vezes é ela quem começa a construir os estereótipos, incluindo aqueles referentes aos brinquedos e jogos, pois são pais e familiares que disponibilizam os primeiros brinquedos e ensinam as primeiras brincadeiras de acordo com suas crenças. Isto evidencia a transmissão do patrimônio lúdico através das gerações e mostra inclusive um cerceamento inicial no leque de escolhas disponíveis, que pode parecer muito ampla, mas que na verdade é bem limitada.

Neste sentido, os meninos são incentivados a participarem de brincadeiras mais livres e agressivas, enquanto meninas participam de brincadeiras em locais menores e com pouca movimentação ou risco. Independente da classe social, os brinquedos estão distantes de serem destituídos de significado: “dar a meninas e meninos brinquedos diferentes poderia ser inofensivo, exceto pelo fato de que brinquedos criam aspirações, afluem aptidões conceituais e estimulam certos comportamentos em detrimento de outros” (SCHIENBINGER, 2001 apud BITENCOURT, 2010, p.184).

Ninguém é “por natureza” dominante ou submisso, mas há momentos de submissão e resistência. Muitas vezes as relações de poder e a cultura não nos deixam perceber que existe mais de um tipo de masculinidade e de feminilidade, e aquelas que são consideradas hegemônicas parecerem os únicos modos de ser homem e ser mulher. Isto acontece porque através das relações de poder tem lugar uma dominação de um determinado modo de ser homem ou mulher sobre outro. Neste sentido, Connell (1995, p.189) diz: “uma determinada forma hegemônica de masculinidade, tem outras masculinidades agrupadas em torno dela”.

Assim, não existem modelos universais de homens ou mulheres, por vezes eles podem ser tão diferentes que uma mulher pode ter características mais próximas da masculinidade hegemônica do que um homem. Isto não quer dizer que essas posturas afastadas do hegemônico são erradas, pois não existem tipos corretos de ser masculino e feminino, apesar de muitas vezes a sociedade, a escola e a educação física transparecerem isto.

As relações de gênero estão intrinsecamente ligadas às relações de poder, as estruturas de dominação historicamente se reproduzem de maneira que “os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. O que pode levar a uma espécie de autodepreciação ou até de autodesprezo sistemáticos” (BOURDIEU, 2011, p.46). Isto gera uma violência simbólica sobre os corpos, assim denominada por não ser uma violência física, onde os corpos seriam agredidos fisicamente, e sim uma violência presente no campo das ideias e da repressão, onde os corpos são atingidos psicologicamente com censuras e punições a determinadas formas de comportamento.

Desta forma, os dominados muitas vezes expressam emoções tais como vergonha, timidez, ansiedade, culpa, raiva, gaguejar, enrubescer

quando rompem a linha imaginária entre aquilo que deve ser feito por dominados e aquilo que deve ser feito por dominantes. Isto quando não se punem por fazer coisas contra sua vontade, pois optam por realizar aquilo que é socialmente desejado. Assim, mulheres e homens indistintamente são vítimas desta repressão dominante que atinge seus direitos, incluindo o direito de se fazer o que quiser com seu próprio corpo.

Para a construção das masculinidades hegemônicas o esporte e a educação física são de grande importância e a forma como ocorrem acaba funcionando como um “panóptico de Bentham³”. Este se refere a uma figura arquitetural da seguinte forma: “na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta é vigiada por largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel” (FOUCAULT, 2011, p. 190). Tal estrutura foi utilizada principalmente em penitenciárias. Desta forma, por metáfora, podemos dizer que no esporte a masculinidade hegemônica é constantemente vigiada pela sociedade que se encontra ocupando a torre central do panóptico.

Assim, os indivíduos acabam tomando conta uns dos outros, pois no panóptico é possível ser visto, porém não se consegue ver, tendo-se um estado “consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Trata-se de fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação” (FOUCAULT, 2011, p. 191).

Desta maneira, a perfeição deste poder tornaria inútil a atualidade de seu exercício independente de quem o exerce, pois desta forma a própria sociedade a vigiaria. “O poder devia ser invisível e inverificável” (FOUCAULT, 2011, p. 191), uma vez que qualquer pessoa pode fazer este poder contínuo e de custo irrisório funcionar e, assim, sempre que se quiser impor comportamentos, tal esquema pode ser utilizado, pois a pressão agirá antes mesmo que alguém cometa um erro. Este processo se dá com grande eficácia e gerando uma relação de disciplina, vigiando expressões de masculinidades individuais e coletivas, proporcionando prazeres, emoções e benefícios psicológicos ao ego masculino.

Os sujeitos são, assim, sempre produto dos poderes que se exercem de todas as formas sobre seus corpos (afetando seus desejos, vontades,

3 Foucault se utilizou do panóptico para realçar as rupturas ideológico-estruturais ocorridas a partir do século XVII, enfatizando os novos arranjos sociais de dominação, agora, voltados para o poder microfísico, que se dispõe de forma não ostensiva (COELHO JÚNIOR E MENDES, 2015).

formas de se comportar e outras), servindo também assim para a reprodução deste poder. Por analogia, o esporte e a educação física acabam sendo locais de observação da sexualidade das crianças. Schpin (1999, apud DEVIDE et al 2008) diz que o esporte representa para os homens a construção da virilidade, através do desenvolvimento muscular, sendo uma forma de exercitar a competitividade e instituir a masculinidade.

Além disso, muitas vezes a mulher que pratica esporte não é vista como fisicamente atraente devido ao desenvolvimento muscular, ou então tem sua sexualidade questionada. Melo, Giavoni e Tróccoli (2004) estudaram se biótipos de mulheres que praticam esportes desencadeavam estereótipos sexuais por parte de grupos que não apresentavam envolvimento desportivo. O estudo confirmou a presença destes estereótipos, com as atletas sendo consideradas menos atraentes. Este estereótipo faz com que muitas vezes em nossa sociedade as meninas sejam alvos de adjetivos pejorativos por serem habilidosas e jogarem juntamente com meninos, conforme relatam Altmann (1998) e Pereira (2004, apud CHAN-VIANNA; LUZ; MOURA; MOURÃO, 2007).

A proibição de mulheres praticarem determinados esportes chegou inclusive a ser regulado por lei através do decreto-lei 3.199 do ano de 1941 que dizia em seu artigo 54: “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo para este efeito o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções [...]”. Estas instruções vieram em 1965 com a deliberação número 7 do Conselho Nacional de Desportos, que definia com relação às mulheres: “não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, rugby, halterofilismo e baseball”. (CASTELLANI FILHO, 2005, p. 63). A revogação desta deliberação somente ocorreu no ano de 1979, através da deliberação 10/79 do Conselho Nacional do Desporto.

Deve ser salientada também a influência que os meios de comunicação possuem na reprodução dos estereótipos, pois na cobertura esportiva feita por estes, é majoritária a presença de notícias sobre competições masculinas, o que acaba por reforçar a ideia de ligação entre esporte e masculinidade, naturalizando as diferenças de gênero. O que se vê muitas vezes na cobertura da mídia são horas de gravações de treinos de esportes masculino (no caso brasileiro, notadamente o futebol), enquanto que

importantes resultados de competições femininas são citados rapidamente e acabam ocupando momentos menos nobres da programação.

Pesquisa realizada por Jones, Murrel e Jackson (1999, apud KNIJNIK; SOUZA, 2004) em seis jornais americanos durante as olimpíadas de verão em 1996 e as olimpíadas de inverno em 1998 concluiu que era comum a comparação entre mulheres e homens em esportes considerados masculinos, com prevalência de relatos irrelevantes ao invés de relatos sobre o desempenho (as reportagens falavam sobre aspectos não relacionados a prática esportiva, como os uniformes ou cabelos das atletas). Já nos esportes considerados femininos o desempenho das atletas era enfatizado, além de serem usadas mais vezes palavras que remetem a estereótipos femininos (na modalidade Ginástica Artística as palavras graciosidade e leveza são mais utilizadas nos relatos, que também citam seus feitos atléticos, como os recordes quebrados).

A construção da superioridade masculina é percebida também em textos oficiais. Unbehaum (2010) cita um trecho dos PCNs onde são recomendadas experiências de intercâmbio entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física através de uma atividade onde os meninos são os técnicos dos times femininos. A autora relata que tal atividade serve tão somente para reforçar a superioridade masculina (pois estaria implícito que eles teriam maior entendimento do assunto) e também para reforçar a concepção de que os meninos são bons para comandar as meninas.

A Educação Física Escolar e a Coeducação

Como buscar minimizar o impacto de tantas influências externas no chão de quadra? Não basta uma solução simplista juntando meninos e meninas de qualquer maneira nas aulas. Somente isto não dará o acesso aos saberes necessários em uma aula coeducativa. Isto não seria considerado coeducação, pois esta pretende:

problematizar as relações de gênero objetivando uma compreensão da construção cultural das diferentes posições de poder ocupadas pelo feminino em relação ao masculino e vice-versa na nossa sociedade, assim como tenta reverter ou minimizar algum tipo de hierarquia entre esses polos. (DORNELLES; FRAGA, 2009, p.147).

Enquanto não houver uma reflexão sobre a coeducação, o que os alunos receberão na realidade será apenas uma coinstrução, sem ocorrer nenhum debate reflexivo, apesar da convivência no mesmo ambiente. Algumas feministas questionam as escolas coeducativas, acreditando que em escolas separadas por sexo as meninas teriam mais chances de expressar seus pensamentos e de exercer liderança, além de não serem rotuladas previamente e receberem também mais atenção docente (LOURO, 2011); são desta feita favoráveis a separação dos/as alunos/as em todo processo escolar.

Entretanto, algumas questões são candentes: Segregando os sexos na infância conseguiríamos transformar a sociedade? Como conseguir que meninos não criem estereótipos sobre as meninas e vice-versa com eles/as passando muito tempo isolados/as uns/umas dos/as outros/as? Este afastamento não criaria uma separação maior ainda entre os gêneros na sociedade? Ao realizarmos esta separação não estaremos desacreditando a ação pedagógica do professor e a sua condição de não reproduzir estereótipos no ambiente escolar? Separar meninos e meninas não seria apenas o caminho mais fácil e pouco desgastante para aqueles responsáveis pela educação? Com os sexos separados, como poderíamos desconstruir as relações de dominação? Como poderíamos demonstrar a ambos os sexos que nem todos os meninos nasceram para praticar esporte e que por outro lado nem todas as meninas nasceram para apenas assistir o esporte?

Com o objetivo de identificar como ficam os aspectos motores e sociais quando são comparadas turmas mistas e turmas separadas quanto ao sexo na disciplina Educação Física, Oliveira (1996) realizou uma pesquisa quase experimental (incluindo 234 sujeitos, de turmas de quinta e sexta série, de quatro escolas estaduais diferentes que se localizavam em Guarulhos-SP). A autora chegou à conclusão de que a separação das turmas não aumentou ou diminuiu a aprendizagem de objetivos, ao contrário do que acreditam muitos professores, de que as turmas separadas propiciam uma maior aprendizagem técnica (importante salientar que as turmas estudadas tiveram a mesma aula, cujo conteúdo foi o esporte handebol). Foi concluído então que o desenvolvimento dos aspectos físicos, motores e sociais se mostraram independentes do tipo de formação das turmas.

Além disso, “as meninas da turma mista mostraram-se mais dispostas à realização das aulas de Educação Física com turmas mistas do que as meninas da turma separada por sexo” (OLIVEIRA, 1996, p.120). Quando estas separações não são institucionalmente regulamentadas com a formação de turmas divididas por sexo, especificamente, para as aulas de Educação Física, por parte da escola ou das secretarias de educação, muitos professores separam os alunos dentro de suas próprias aulas, ocorrendo por vezes aulas onde meninos e meninas passam o tempo todo sem realizarem a mesma atividade ou até mesmo sem utilizar o mesmo espaço, reforçando os estereótipos, conforme demonstrado por Monteiro (2013) em uma pesquisa com alunos/as do terceiro ano do ensino médio em uma escola Estadual no município de Nova Iguaçu. Com isso, o/a professor/a reafirma e reforça a existência de grandes diferenças motoras entre os sexos.

Também é relatada na bibliografia a dificuldade de alguns/mas professores/as de implementarem práticas corporais diferentes dos jogos praticados nos mesmos moldes dos esportes de rendimento. Com isto, práticas como a dança e as lutas são muitas vezes excluídas do planejamento docente, pois a primeira vai contra aquilo que é considerado apropriado para a virilidade da masculinidade hegemônica em nossa sociedade, enquanto a segunda agride o ideal de feminilidade, fragilidade e submissão. “O esporte (não arte) é masculino, a dança (arte) é feminina; o esporte é viril, a arte efeminada; meninos fazem esporte e meninas dançam; essas são representações correntes no imaginário da sociedade ocidental” (MELO; LACERDA, 2010, p.114).

Ao excluirmos a possibilidade de nossos alunos estudarem a dança, estamos privando-os também de seus conteúdos, que segundo Marques (1997) incluem: o desenvolvimento da coordenação, as dinâmicas de movimento, consciência corporal, condicionamento físico, improvisação e composição coreográfica, entre outros. De tal panorama, surge a dificuldade de a dança se firmar no ambiente escolar. Resultados da pesquisa quantitativa de Pereira & Arruda (2011), com alunos do interior do estado de São Paulo do segundo segmento do ensino fundamental e alunos do ensino médio de escolas públicas e privadas, evidenciaram que quase 80% dos meninos e 86% das meninas relataram que nunca tiveram aula de dança na educação física escolar. Entre os meninos, mais da metade disseram que dançar era algo voltado para o

lado feminino. Assim, não é de se estranhar que a história da educação física brasileira se cruze apenas tangencialmente com a história da dança e também com a história das lutas.

Conclusão

Através do exposto nos tópicos anteriores, pode ser percebida a importância de que o/a professor/a ajude o/a aluno/a a compreender o seu papel na mudança e no questionamento cultural, mostrando que a prática de atividades físicas não é de maneira nenhuma imprópria às mulheres. Pesquisas realizadas na França (BROUGERE, 2003, apud CUNHA 2010, p.185) “indicam que quanto mais a brincadeira depender da iniciativa de adultos [...] menos será marcada pela diferença de gênero. Quanto mais depender das próprias crianças, mais marcada pela diferença de gênero será o jogo”. Isto só comprova a importante função pedagógica docente no combate as desigualdades de gênero. A presença do/a professor/a é de suma importância para despertar a reflexão entre todos/as. Isto se dá não somente pela autoridade de seu cargo, mas principalmente para estimular pensamentos menos estereotipados, atuando na mediação dos conflitos e no compartilhamento de vivências.

Alguns/mas docentes, podem alegar que já ocorrem organizações baseadas em escolhas de gênero antes de as crianças chegarem à escola e que modificar esta situação seria difícil ou até mesmo impossível. Porém, uma descoberta interessante feita por Oliveira (1996), é que meninas e meninos afirmavam que brincavam com ambos os sexos fora da escola, enquanto que dentro desta, eles diziam se relacionar mais proximamente somente com pessoas do seu sexo. A autora conclui: “acredita-se que do lado de fora da escola, em algumas situações, chega a haver menos preconceito do que no seu interior” (p.90). Qual motivo levaria as crianças a esta mudança comportamental? Faz parte do papel da escola incentivar a convivência entre meninos e meninas, considerando esta separação não somente como algo definido historicamente.

A questão das relações de gênero apresenta-se como uma das tarefas de mais urgente solução para que a educação física escolar possa realmente integrar todos/as os/as discentes na cultura corporal de movimento. A cultura de nossa sociedade atuando em conjunto com uma prática docente acrítica acabam por reproduzir na escola e

especificamente nesta disciplina uma hierarquização entre os sexos e um binarismo que resultam em uma prática que muitas vezes separa alunos das alunas, dando para aqueles um papel de destaque quanto ao seu fazer durante a aula. O que acaba por impactar definitivamente as construções identitárias dos/as envolvidos/as, promovendo expectativas diferenciadas em termos educacionais e corporais.

Assim, é necessário um esforço de todos os setores envolvidos na prática educativa, sendo da máxima importância a governamental, através de políticas e estratégias que favoreçam maior igualdade de gênero nas escolas. Não deve haver dúvidas sobre a necessidade de se alcançar urgentemente o aumento da construção de corpos críticos e reflexivos a partir de uma educação física transformadora, visto que ela, ao alterar os corpos e inscrever sentidos e significados nesta construção histórica, estará certamente ajudando na construção de uma sociedade crítica, livre e autônoma.

Referências

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: marias (e) homens na educação física**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

BITENCOURT, S. M. As relações de gênero na engenharia: diálogos num campo de saber/poder masculino. In: SOUZA, M. F. (org.) **Desigualdades de gênero no Brasil**: novas ideias e práticas antigas. 1 ed. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 10ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Decreto 3.199 de 14 de abril de 1941, estabelece as bases de organização dos desportos em todo país, **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 abr. 1941, seção 1, p. 7.453.

_____. Deliberação 10/79 do CND. Baixa instruções às entidades desportivas do país, para prática de desportos para as mulheres, **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 1979, seção 1, p. 20.220.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 11ed. Campinas: Papyrus, 2005.

CAVALEIRO, M. C.; VIANNA, C. Chutar é preciso? Masculinidades e educação física escolar. In KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (org) **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI**. 1ed, Jundiaí: Fontoura, 2010.

CHAN-VIANNA, A. J.; LUZ MOURA, D.; MOURÃO, L. Gênero e educação física escolar: uma análise das evidências empíricas sobre a discriminação e o sexismo. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 15, 2007, Recife, Anais, Recife, CBCE, 2007.

COELHO JÚNIOR, A. S.; MENDES, L. R. S. O homem pós-moderno e a metodologia de Foucault, **Húmus**, v. 5, n. 14, p. 88-111, 2015.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul/dez. 1995.

CUNHA, C. T. **Masculinidades: quando o brincar é perigoso**. In KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (org) **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI**. 1ed. Jundiaí: Fontoura, 2010.

DEVIDE, F. P.; LIMA, F. R.; BATISTA, R. S.; RODRIGUES, F. S. J. Produção de sentidos sobre a visibilidade de mulheres atletas no jornalismo esportivo: interpretações a partir do caderno de esporte do jornal “o globo”. In ROMERO, E.; PEREIRA, E. G. B. (org) **Universo do corpo: masculinidades e feminilidades**. 1ed. Rio de Janeiro: Shape, 2008.

DORNELLES, P. G.; FRAGA A. B.; Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar, **Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em educação física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 141-156, ago. 2009.

GONÇALVES JUNIOR, L.; RAMOS, G. N. S. **A educação física escolar e a questão do gênero no Brasil e em Portugal**. 1ed. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e sociedade**, Campinas, v 27, n. 95, p. 495-520, mai/ago. 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KNIJNIK, J. D.; FALCÃO-DEFINO, P. C. Esporte e masculinidades: uma longa história de amor, ou melhor, de amizade. In: KNIJNIK, J. D. (org.) **Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades**. 1ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

_____; SOUZA, J. S. S. de. Diferentes e desiguais: relações de gênero na mídia esportiva brasileira. In: SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D. **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho**. 1ed. São Paulo: Aleph, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**, Motriz, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-28, 1997.

MELO, G. F. de; GIAVONI, A.; TRÓCCOLI, B. T. **Estereótipos de gênero aplicados a mulheres atletas, Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 251-256, set/dez 2004.

MELO, V. A.; LACERDA, C. Masculinidade e dança, masculinidade e esporte: relações. In: KNIJNIK, J. D. (org.) **Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades**. 1ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

MONTEIRO, M. **Educação física escolar e significados de gênero: uma pesquisa em uma escola estadual de Nova Iguaçu**, Rio de Janeiro. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, G. K. **Aulas de educação física para turmas mistas ou separadas por sexo? Uma análise comparativa de aspectos motores e sociais.** 1996. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PEREIRA, C. H. do N.; ARRUDA, I. E. de A. **A tematização da dança na escola e sua questão de gênero, Coleção pesquisa em educação física,** Pindamonhangaba, v. 10, n. 4, p. 21-26, 2011.

ROMERO, E. **Estereótipos masculinos e femininos em professores de educação física.** 1990. 325 f. Tese (Doutorado em psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

TORRÃO FILHO, A. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam, **Cadernos pagu,** Campinas, n. 24, p.127-152, jan-jun. 2005.

UNBEHAUM, S. A educação física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. In KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (org) **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI.** 1ed. Jundiaí: Fontoura, 2010.

Capítulo 3

Existe brinquedo só de menina ou brinquedo só de menino?

Crianças, questões de gênero e de diversidade sexual nos cotidianos escolares

Perseu Silva¹
Luíza Colombo²

Resumo

Este texto traz algumas propostas que temos realizado no *Campus Humaitá I*, do Colégio Pedro II, trabalhando questões de desigualdade de gênero e de diversidade sexual, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir do trabalho de uma comissão e de um projeto de ensino, pesquisa e extensão, buscamos aqui refletir sobre nossas práticas nos cotidianos escolares, as crianças e os currículos oficiais – ou não. O texto é atravessado pelo contexto político que vivemos, especialmente, no que se refere às discussões dessa temática nas escolas. Também fazem parte desse percurso questões de epistemologia do conhecimento e da maneira de se criar ciência. Ao longo do texto, vamos narrando situações vividas em nosso dia a dia sejam diretamente com as crianças ou no contato com as demais pessoas que trabalham conosco. Assim, questões *prácticasteóricaspráticas*³ se colocam, e podemos apontar algumas possibilidades que criamos e alguns desafios que enfrentamos no desenvolvimento das nossas atividades que envolvem as discussões de gênero e diversidade sexual nos cotidianos escolares.

Começo de conversa

A pergunta que intitula este texto é o ponto de partida do trabalho que vimos realizando com as séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

1 Docente do Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

2 Docente do Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

3 Por vezes, neste texto, alguns termos vão aparecer em itálico e juntando a escrita de palavras. Desta maneira, marcamos a necessidade de superar o modo de se criar ciência na Modernidade, que fragmenta e hierarquiza o conhecimento. Quando fazemos tal opção, indicamos que os conceitos que estão juntos são indissociáveis e que, com esse entendimento, produzimos os conhecimentos necessários para romper com os limites impostos pela ciência Moderna, sendo possível abrir outros caminhos para se conhecer o mundo em sua diversidade.

no Colégio Pedro II, no *Campus* Humaitá I. Mas antes de entrar na prática com as crianças, precisamos narrar alguns fatos que nos levaram a essa questão e tantas outras.

No final de 2015, realizamos em nosso *Campus* a I Jornada da Consciência Negra. Com o evento, que abordou questões como a autoimagem, o lugar de fala, diferentes percepções sobre a(o) Outra(o), trajetórias de vida, entre outros assuntos, despertamos nosso olhar para algumas questões dos cotidianos escolares, uma vez que percepções sobre desigualdades e diferenças ficaram evidentes através de falas das próprias crianças. Não era aquele o primeiro momento que as questões de gênero e de diversidade sexual apareciam no dia a dia da escola. As meninas reclamavam do uso da quadra, que era de maneira quase exclusiva realizada pelos meninos. A fila de estudantes ainda organizada a partir da separação menina/menino. Estes e outros exemplos fazem parte dos cotidianos das nossas salas de aula.

Também nos mobilizava o compromisso com uma educação crítica, comprometida com o combate às desigualdades. Assim também, com aquilo que, após muita luta das trabalhadoras e trabalhadores da educação, está disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que, no artigo 26º, § 9, diz:

“Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares” (BRASIL, 1996).

Essa necessidade vai aparecer ainda, por exemplo, na Lei Maria da Penha (11.340/2006), art. 8º, IX, no que tange especialmente à escola:

“O destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher” (BRASIL, 2006).

Infelizmente, a necessidade de trabalhar as questões de gênero e de diversidade sexual na escola também se constata em dados. O Brasil ocupa o 1º lugar em homicídios de LGBT's no mundo. A cada 28 horas, uma pessoa morre em nosso país por ser LGBT⁴. Em 2013, 5.664 mulheres

4 Fonte: Grupo Gay da Bahia/2013-2014.

tiveram mortes violentas, o que equivale a uma morte a cada 1 hora e meia⁵. E, para analisar esses dados, é preciso compreender que eles estão subestimados, já que muitos crimes não são registrados com os seus agravantes e reais motivações ou mesmo não chegam a ser registrados.

Podemos ainda considerar a situação da mulher no mercado de trabalho, com salários ainda muito inferiores aos homens que ocupam os mesmos cargos que elas. Ou como são assediadas. Ou a discriminação que sofrem em determinadas profissões. Ou a dupla jornada que realizam trabalhando fora e dentro de casa. E poderíamos elencar aqui muitos outros “ou”.

Temos ainda o momento político que vivemos no país, caracterizado por uma onda conservadora e reacionária que, dentre algumas pautas, visa gerar um enorme retrocesso em relação aos direitos conquistados pelos que estão à margem da sociedade, explorados e oprimidos. Estes grupamentos de extrema direita, ao proporem projetos de lei de alteração na LDB, travestidos em um falacioso discurso de combate à doutrinação nas escolas brasileiras, ameaçam a liberdade de cátedra, o direito à educação pública laica e democrática. Esta conjuntura, portanto, torna ainda mais urgente a afirmação de que não podemos estar à parte dessa discussão.

Diante deste cenário de desigualdades, fica evidente que a temática de gênero e diversidade sexual já está presente nos cotidianos escolares, seja pela própria dinâmica escolar, seja através das práticas e discursos produzidos e reproduzidos pelos adultos e crianças cotidianamente. A respeito do cotidiano, no ensino fundamental, vale ressaltar que:

“As questões relativas a gênero e diversidade sexual atravessam as práticas cotidianas da escola desde a escolha das brincadeiras, a formação das filas classificando meninos e meninas, a organização das turmas e dos espaços da escola, a diferenciação dos uniformes, as práticas esportivas, as representações imagéticas nos livros didáticos e paradidáticos. E quando trabalha-se família como conteúdo curricular, existe espaço para todas as formações familiares? E como são percebidas nas diferentes atividades que promovem a aproximação das famílias com a escola?” (COLOMBO & SILVA, 2016, p.5).

Surge, pois, a necessidade de que a abordagem destes temas seja problematizadora. É perceptível que quando não nos aprofundamos, não

5 Fonte: Anuário Brasileiro de Seguranças Públicas.

sistematizamos e não elaboramos pedagogicamente maneiras de tratar estas questões, caímos no risco de continuar reproduzindo em nosso dia a dia, de maneira acrítica, as mais variadas formas de repetição das desigualdades. Esta tendência ocorre muitas vezes de maneira mecânica, daí a necessidade da problematização, pois:

“Observarmos um tratamento diferenciado por parte da comunidade escolar, absorvendo e reforçando um estereótipo ditado pelo patriarcado e pelo machismo, colocando pessoas em situação de desigualdade pelo gênero e pela expressão da sexualidade. (...) Diante deste cenário, como não problematizar os padrões sócio-histórico-culturais (re)produzidos *dentrofora* da escola? Como não questionar os lugares (pré)determinados de acordo com o gênero e a expressão da sexualidade?” (COLOMBO & SILVA, 2016, p.5).

Entendendo essas questões e a partir de problematizações surgidas na I Jornada da Consciência Negra *Campus* Humaitá I, abrimos no citado *Campus* do Colégio Pedro II duas frentes de trabalho para atender essa demanda: a Comissão de Gênero e Diversidade Sexual⁶, formada por servidores de diferentes funções, e o projeto de pesquisa *Gênero e Diversidade Sexual nos cotidianos escolares: pedagogias insurgentes contra o patriarcado e a heteronormatividade*⁷.

No presente artigo, trazemos a reflexão que fizemos em nosso grupo, especialmente, sobre a primeira ação desenvolvida no âmbito da Comissão de Gênero e Diversidade Sexual no dia a dia do *Campus*. Destacamos, para o entendimento de quem ler nosso texto, que constam dentre os objetivos da Comissão: sensibilizar e fomentar a formação dos diferentes profissionais da escola, estendendo atividades à comunidade escolar; promover atividades que problematizem as desigualdades de gênero e de diversidade sexual com os estudantes; e criar espaços de intervenção nos ambientes fora de sala de aula (murais interativos, exibição de curtas, espaços de leitura).

6 A Comissão de Gênero e Diversidade Sexual é composta pela assistente social Fernanda Barreira, pela técnica-administrativa Carmen Cunha e pelos docentes: Inês Sá, Luiza Colombo, Perseu Silva (do Departamento do 1º Segmento dos Ensino Fundamental) e Selma Wainstock (do Departamento de Artes).

7 O projeto foi escrito pelos docentes Luiza Colombo e Perseu Silva.

Um mural além dos muros

A ideia de que a escola é um ambiente isolado da sociedade e a premissa da produção de um conhecimento neutro não condizem com o que se vivencia nos cotidianos escolares. Tais ideias também ignoram o que, ao longo da existência da humanidade, vimos produzindo de conhecimento sobre a educação, a escola e seus cotidianos.

A escola está enredada na sociedade, pois seus *praticantes*⁸ são múltiplos, e estes não se apartam de suas vidas para adentrar o contexto escolar. Ao contrário, é com suas narrativas que docentes, estudantes e demais trabalhadoras e trabalhadores da educação transformam o lugar da escola em *espaçostempos* potenciais de vivência, de trocas de experiências, de processos de *ensinoaprendizagem*. Por isso, temos a compreensão de que os conhecimentos precisam ser produzidos através de problematizações e de que a formação humana nas escolas – com os conteúdos determinados nos currículos, mas não apenas – só é possível no desenvolvimento de propostas que nos ajudem a compreender e intervir no mundo. Nesse caminho, Kramer (1992, p.22) nos aponta que “a ausência da historicidade é que gera não só a busca da objetividade, mas também a pretensão de neutralidade, em direção a um suposto modelo científico”. Porém, a escola está sempre além dos muros, queiram ou não os mais conservadores, os defensores do pensamento único, aqueles que negam a historicidade, entre outros. O compromisso da educação, na formação de pessoas empenhadas em produzir uma vida melhor, mais ética, justa e solidária, demanda a necessidade de compreender os cotidianos como *espaçostempos* potenciais, onde se precisa viver com a divergência, com as diferenças, no desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente no que tange as desigualdades. Por isso, é fundamental entender que “sem a história o cotidiano se torna vazio, e sem a cotidianidade a história se transforma num imenso monumento imutável” (KRAMER, 1992, p.35).

Partindo dessa compreensão, vamos ao nosso primeiro movimento em relação aos estudantes. A proposta inicial foi realizar atividades que provocassem reflexões sobre os estereótipos e as desigualdades de

8 Certeau (2008) nos diz que praticantes são aqueles que, no cotidiano, subvertem a lógica dos usos dos espaços dominados da maneira que estava prevista.

gênero e de diversidade sexual, com o objetivo de problematizar suas relações nos cotidianos escolares. Surgiu, então, a ideia da criação de um mural exclusivo para as discussões de gênero e de diversidade sexual no colégio. Esse mural foi então fixado no refeitório do prédio alugado, onde “provisoriamente” funcionou o *Campus* por algum tempo. O espaço era por onde transitavam estudantes, servidores e, por vezes, familiares. A primeira proposta de uso foi a produção de um mural interativo, com a disponibilização de lápis e canetinha, para que as crianças colocassem reflexões a partir da pergunta: *Você acha que existe brinquedo só de meninas ou brinquedo só de meninos?*

As respostas à pergunta rechearam o mural, em um rápido intervalo de tempo, com diferentes afirmações, argumentos, impressões, reflexões abstratas e concretas. Foi necessário, inclusive, acrescentar novas folhas em branco, formando uma espécie de “bloco gigante”, pois não havia mais espaço para escrever dada a quantidade de intervenções.

Para dar conta das discussões que apareceram e fazendo jus ao lugar de produção (fala/escrita) das crianças, vamos transcrever algumas respostas dadas no mural, colocando as escritas que apareceram tal qual foram registradas pelas crianças. Fazemos isso buscando respeitar o lugar de escrita de estudantes da faixa etária de aproximadamente 6 a 10 anos⁹. Num tempo no qual projetos de lei valorizam uma concepção de infância meramente receptora, tábula rasa, é preciso reafirmar a maneira crítica e criativa como as crianças têm se colocado no mundo e que num processo contínuo vimos *aprendendoensinando* e produzindo conhecimentos no campo da educação. Assim sendo,

“Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem” (KRAMER, 1999, p.272).

Entendendo a afirmação do lugar das crianças e a necessidade de encontrar outras maneiras que nos ajudem a narrar os cotidianos escolares, compreendemos que as narrativas nos permitem tecer

9 Embora algumas crianças tenham assinado suas escritas no mural, optamos por deixar apenas as iniciais de seus nomes. Em outros casos, não havia nenhuma identificação de autoria.

conhecimentos outros que alguns modos de se criar ciência não dão conta. Esses conhecimentos, em geral, são alijados e não reconhecidos dentro dos limites impostos pela academia. Compreendendo que a busca de mergulhar nos processos vividos nos contextos escolares e de *ouvir/ver/ler/sentir* as crianças vai além de tais limites, também buscamos outras formas e fontes para tecer nossos conhecimentos. Assim sendo, faz-se crucial entender

“a busca por outras formas de conhecer e de expressar os conhecimentos que, assumindo a impossível descrição ‘neutra e objetiva’ de uma realidade preexistente aos sujeitos que nela se inscrevem, requer descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam” (OLIVEIRA & GERALDI, 2010, p.19).

Trazendo as escritas das crianças, torna-se possível ouvir/ler as vozes/escritas daqueles que são silenciados e invisibilizados pelos processos hegemônicos de criação da ciência e das demais instituições da Modernidade. Buscamos, assim, *narrar a vida e literaturizar a ciência* (Alves, 2008), trabalhando com crianças nas discussões de gênero e diversidade sexual, num mundo adultocêntrico, com as marcas do patriarcado e da heteronormatividade. No seu processo de quem é formado e forma o mundo que a cerca, as crianças responderam se existe brinquedo só para meninos ou só pra meninas:

“Não porque não tem nada a ver” (autoria não identificada).

“Para mim brinquedo é brinquedo” (E, 3º ano).

“Pra mim não existe desigualdade nos brinquedos! <3” (M., 3º ano).

“Não existe. O brincedo é de todo mundo” (A., 1º ano).

“Eu acho que não, porque a gente brinca com o que quer” (Y., 4º ano).

“Não! Menina pode brincar de carrinho e menino de boneca! Todos podem brincar do que quiser” (A. L., 3º ano).

“Não! Tem varias opções de brincadeiras para os dois. Mas meninos também podem brincar de boneca e meninas de futebol.” (M., 5º ano).

“Não todos os brinquedos são de meninas e meninos sem preconceito!!!” (L., 4º ano).

“Não porque tem brinquedos que os dois sexos podem usar” (C., 5º ano).

“Não, porque existe internet” (autoria não identificada).

“Tem o Twist” (autoria não identificada).

Ao analisarmos as respostas, consideramos que não seria possível fazer um levantamento quantitativo exato do que escreveram as crianças – e não era esse o objetivo. Optamos por uma análise qualitativa, utilizando como recurso metodológico a categorização das respostas das crianças tendo como ponto de partida o conteúdo das escritas. Assim, além de percebermos os conjuntos de respostas a partir de certas similaridades de seu teor, também foi possível, em cada grupo de resposta que organizamos, ampliar o olhar sobre as mesmas, de maneira que pudemos enxergar as minúcias ou variantes naquelas mesmas categorias.

Observamos que algumas respostas indicaram que há brinquedos só para meninas e brinquedos só para meninos, mas a grande maioria afirmou o contrário. Houve um grupo com crianças que defenderam a ideia de que todos podem brincar com todos os brinquedos, “porque não tem nada a ver”. Outras respostas apontaram no mesmo caminho, mas deixaram transparecer a ideia de que alguns brinquedos têm um gênero supostamente “pré-determinado”. Ou seja, “menina pode brincar de carrinho e menino de boneca”, “meninos também podem brincar de boneca e meninas de futebol”. Alguns buscaram romper essa lógica e citaram brinquedos que não teriam este suposto “lugar pré-determinado” para justificar sua utilização por meninos e meninas. Nesse grupo, apareceram, por exemplo, o jogo twist e a internet.

Além desses grupos de respostas, conceitos que não foram apresentados na pergunta apareceram de maneira articulada, inseridos no debate pelas próprias crianças, como preconceito, sexo e desigualdade, demonstrando o conhecimento que trazem e vão tecendo nos cotidianos.

Das dificuldades e das possibilidades

Após algumas reuniões, mergulhados nos dados e reflexões geradas pelas respostas das crianças, consideramos que seria importante compartilharmos estas informações com as professoras e professores da escola. Desta maneira, criamos um mural fixo, também interativo, na Sala dos Servidores do *Campus*, com a seguinte questão: *A maioria das crianças respondeu que não existem brinquedos só de menino ou só de menina. E como brincam seus alunos?* A partir das respostas, percebemos que os professores notam algumas brincadeiras diferentes – como nos momentos de recreio, quando as meninas geralmente jogam

queimado e os meninos, futebol. Contudo, as professoras e os professores também destacaram que notam a recusa das crianças quando sugerem brincadeiras, jogos ou trabalhos em grupos mistos.

Além da questão levantada no mural, também fizemos, ao lado, uma seção de compartilhamento de reportagens, pesquisas e artigos sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual na educação, assim como sugestões de eventos, palestras e cursos.

A busca de refletir sobre as questões de desigualdade de gênero e sobre a diversidade sexual nos cotidianos escolares passa pela necessidade urgente de mobilizar docentes e demais trabalhadoras e trabalhadores da educação. Em nosso primeiro mural na Sala dos Servidores, não conseguimos alcançar uma participação mais expressiva dos profissionais do colégio. Entretanto, já podemos perceber alguns avanços e tentativas de diferentes profissionais, que mesmo não participando do mural, já procuram as pessoas que compõe a Comissão para entregar materiais diversos, principalmente notícias de jornais e revistas. Assim também, fomos procurados para encaminhar algumas situações pontuais ocorridas dentro de sala de aula.

Nesse caminho, é importante apontar algumas dificuldades ao desenvolvimento desse trabalho. A começar pelo tempo para realização das propostas e para as reuniões que, infelizmente, não compõe a nossa carga-horária, levando-nos a realizar essas atividades fora do horário de trabalho. Por isso mesmo, optamos por, além de participar da Comissão de Gênero e Diversidade Sexual, também escrever um projeto de ensino, de pesquisa e de extensão, que possibilitasse melhor organização do nosso trabalho, incluindo-se a questão da carga-horária. Mas ainda é uma tentativa.

Em nosso *Campus*, para tratar das diferentes necessidades do colégio, estamos organizados em comissões. Entretanto, apesar dos tempos de planejamento na escola, ainda não há espaço para as reuniões das diferentes comissões que existem. Este impeditivo dificulta nossa organização, o aprofundamento das nossas reflexões e o tempo hábil para planejar e executar cada atividade, sejam estas com as crianças, com servidores ou com toda a comunidade escolar.

Além disso, também encontramos barreiras em promover a inserção da temática de gênero e diversidade sexual ainda que de maneira transversal – como orientam, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – dentro das salas de aula. A articulação com os conteúdos

previstos nos currículos é, em geral, posta de lado ou inferiorizada, uma vez que a “instituição escola” ainda se prende a uma extensa quantidade de conteúdos a serem trabalhados e docentes preocupados com o pouco tempo para desenvolvê-los com suas turmas. Por isso, apontamos aqui a necessidade de ir tecendo possíveis encontros, de ir desatando os nós da tal grade curricular, em busca de conexões, links que nos façam romper com esse conhecimento seco e, retomando as críticas que já fizemos, tentar superar a ideia de suposta neutralidade, rompendo com a hierarquização dos saberes e sua fragmentação.

Esses movimentos contrários nos impõem ainda mais a obrigação de promover atividades de formação e debates com nossos pares. Além do mural na Sala dos Servidores, no início de 2015, realizamos também um cineclube. Mas isso ainda é pouco.

Da mesma forma, percebemos a necessidade do envolvimento da comunidade escolar neste processo, que, de um lado, demonstra interesse em debater sobre o tema, realizando algumas ações de responsáveis organizados coletivamente e que tem pautado a necessidade de ampliarmos os debates de gênero e diversidade. De outro, há uma verdadeira expressão de desconhecimento, de ignorância, do que se propõe de trabalho sobre a temática. Essa falta de conhecimento tem alavancado projetos conservadores, instituindo uma lógica de acusar, perseguir e punir as práticas das escolas e de docentes, destruindo o lugar do diálogo na comunidade escolar. Institui-se, assim, o fim da troca, da conversa, acaba-se a capacidade de viver com o diferente, com o divergente, fica o lugar do ódio.

Puxando os próximos fios

Como o diálogo, a diferença e o pensamento crítico são a nossa prática, continuamos a pensar outras possibilidades de continuidade do trabalho que temos realizado, reconhecendo e buscando enfrentar os desafios que estão postos – tal qual aos que vão aparecer no caminho. Por isso, a tentativa de deslocar a centralidade das problematizações para a lógica das crianças, já que ainda somos nós, adultos, que elaboramos as propostas. Aquela primeira pergunta sobre brinquedos feita no mural nos demandou o esforço de pensar problemáticas do universo das crianças. Porém, a partir da nossa lógica. Esse esforço tem sido grande no sentido de garantir

propostas de intervenção criativas e críticas. Como ideia, pensamos em formar uma comissão de crianças que, dialogando conosco, pudesse elaborar e produzir novas questões no mural. Mas, diante das questões apresentadas anteriormente, ainda não conseguimos ativar essa ideia.

No mais, precisamos colocar uma lupa e observar que os currículos oficiais são construções culturais, sociais e históricas e que devem ser constantemente repensados e problematizados, pois são atravessados pelas relações de poder, constituídas pelo patriarcado, o machismo e a heteronormatividade. Reafirmamos que é fundamental ampliarmos as problematizações e o combate às desigualdades e desconstruir os privilégios, trazendo essas discussões para os currículos oficiais e para as práticas cotidianas. Colocamo-nos, assim, no desafio de rever paradigmas, de produzir outras *práticas-teorias-práticas* que não apenas incluam tais questionamentos aos currículos, mas que de fato dialoguem e se desenvolvam com as diferentes identidades de gênero e identidades sexuais.

Destacamos, ainda, a crescente urgência de debatermos o tema no conjunto dos servidores e toda a comunidade do Colégio Pedro II, uma vez que vemos a instituição como um todo sendo questionada por uma fração da comunidade escolar que se declara contrária ao trabalho com gênero e diversidade, apresentando um discurso falacioso e sem fundamentação teórica a respeito de diferentes iniciativas promovidas pelo colégio em prol da justiça social e da equidade. Acreditamos que diante da crescente expressão do conservadorismo e do pensamento e práticas reacionárias, devemos seguir com trabalhos como este, que estimulam o pensamento crítico sobre as opressões e as desigualdades sociais, sem dar nenhum passo atrás.

Um dos textos escritos naquele primeiro mural por uma criança dizia: “eu amo esa escola”. Kramer nos diz que “amoroso é o processo de ser sujeito coletivo e indivíduo social, de conhecer o mundo físico e social em que vivemos” (1992, p.41). Não desejamos menos.

Referências bibliográficas

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alli, 2008, p.15-38.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei n° 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei Maria da Penha: Lei n° 11.340**, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Presidência da República, 2006.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 15ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLOMBO, L.; SILVA, P. **Gênero e diversidade sexual nos cotidianos escolares: pedagogias insurgentes contra o patriarcado e a heteronormatividade**. Projeto de ensino, pesquisa e extensão no desenvolvido no Colégio Pedro II. Apresentado em abril/2016.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papiurs, 1999, p.269-280.

_____. Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: BARBOSA, I. O. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alli. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p.13-28.

PARTE II

Educação Especial e Inclusiva

Capítulo 4

Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Limites e possibilidades

Luiz Antonio Souza de Araujo¹

Resumo

Este texto nasce de uma inquietação que surge logo após a conclusão dos meus estudos de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH/UERJ, que tinha como objetivo principal o de compreender o caráter das políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil. Nesse interim e a partir dos debates e dos desdobramentos da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, instituída em 2008, o presente trabalho busca a identificação e análise das tensões e contradições entre o ideário de Educação Inclusiva intensamente disseminada a partir da década de 1990, e os processos de produção dessa arquitetura institucional.

Introdução

Este texto tem como objetivo analisar os limites e possibilidades da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída a partir de 2008. Mas, de forma simples, lançarei mão de uma analogia no que diz respeito à análise do limite das possibilidades dessa referida política.

E por quê? É simples, na maioria dos textos analíticos sobre o tema educação inclusiva o termo “limites e possibilidades” sempre figura como uma “tábua rasa de salvação” do processo de inclusão escolar. Isso porque, todas as vezes que se fala sobre os limites e possibilidades do processo de aprendizagem de Pessoas com Deficiência (doravante

¹ Doutor e Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana- PPFH/UERJ. Foi Professor Substituto de Educação Física do Colégio Pedro II - *Campus Realengo II* - entre os anos de 2015 - 2017. E Professor das APAES de Brazópolis, Sapucaí-Mirim e Cristina entre os anos de 2006 - 2014.

referidas neste texto como PCDs), seja na educação especial e/ou nas classes regulares, é como se o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência se desse de maneira idêntica ao do aluno regular. O que não corresponde a realidade. Na verdade, todos têm limites, e isto não está sendo levado em conta. E quais são estes limites? Os limites das características próprias de cada deficiência; os limites que envolvem questões da organização escolar como o conteúdo curricular, métodos de ensino, acessibilidade, formação de professores, e assim por diante. E isto vem sendo negligenciado, maquiado pelo discurso da inclusão escolar de pessoas com deficiência, o que é preocupante.

É nesse sentido, que o termo limites e possibilidades tem soado para mim como uma “tábua rasa de salvação”. Por isso, com o passar do tempo, e em meio à experiência vivida no cotidiano escolar, seja em uma escola especial, ou em uma escola regular inclusiva, comecei a refletir sobre o limite das possibilidades.

Dessa forma, minha indagação começa a partir do momento em que vários alunos na faixa etária de 19 a 30 anos de idade ainda permanecem nas escolas de educação básica (seja em escola especial ou em escola regular inclusiva), e na qual são mantidos sem sequer alguém questionar, se está na hora de lhes darem a conclusão e a certificação dessa etapa educacional.

Diante de tal realidade, duas questões, que julgo como fundamentais, começaram a fervilhar meus pensamentos, sendo elas: 1^a) até que ponto vão as possibilidades das diretrizes normativas de uma política pública de educação de PCDs; 2^a) na realidade a possibilidade de educação de uma PCD chega a um limite? Pois, nunca houve um movimento que envolvesse tantos segmentos da sociedade como forma de buscar os ajustes necessários “as novas idéias” (OMOTE, 2004, p.1). Uma adesão tão apaixonada e arraigada pelos princípios da educação inclusiva que precisa na realidade ser cautelosa em relação aos seus resultados.

Num contexto semelhante, de discussão de especificidades e afirmação de direitos à diversidade, é que se dá a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, um marco nos movimentos pela busca, luta e defesa dos direitos sociais das minorias, ou seja, das pessoas em vulnerabilidade, dos desfiliaados, como nos escreve Castel (2010), das pessoas com deficiência, dentre outros.

No campo da educação de pessoas com deficiência, essa busca se dá a partir do “movimento de educação para todos”, em meados dos anos 90, que culmina com as declarações Internacionais de Jomtiem (1990) e de Salamanca em 1994, ambas corroboradas por duas outras declarações internacionais que foram a de Guatemala (2001) e Dakar (2002).

No entanto, passados mais de duas décadas após a promulgação dessas declarações internacionais da qual o Brasil é signatário, muito se avançou em termos de legislações e diretrizes normativas no processo educativo de pessoas com deficiência, mas pouco se foi efetivado em termos de ação concreta dentro dos espaços escolares.

É aí que começa a ficar mais latente em minhas reflexões à questão do limite das possibilidades da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva². Pois, o nosso sistema de ensino sempre está em constante mudança, nas quais são implantadas, mas via de regras não chegam a ser implementadas.

Pois segundo Glat:

...temos em nosso país um sistema de ensino público falido, com professores despreparados e mal remunerados, escolas funcionando em condições precárias, e dirigentes ineficazes, quando não inescrupulosos. Sistema esse que não dá conta sequer dos alunos considerados “normais”, haja visto o enorme contingente do chamado “fracasso escolar”, logo dizem os mais cépticos (e seu número vem aumentando vertiginosamente) pensar em colocar nessa “selva” crianças com deficiências é um jogo de cartas marcadas para perder (GLAT, 1998, p.14)

Neste sentido, mesmo que de forma despreziosa, Glat (1998) já nos alertava do possível limite das possibilidades da política pública de inclusão escolar de PCDs. Pois, para a autora o próprio “Sistema” não consegue lidar com o “fracasso escolar” dos ditos alunos “normais” que dirá das PCDs; e que colocar nessa “selva” estes alunos é um “blefe” para do processo de inclusão escolar.

² A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Já a sua publicação se deu em 2008.

Inclusão e Exclusão: Concepções acerca dos termos

Como já mencionado anteriormente, a década de 90 foi um marco na construção das lutas dos movimentos sociais, especificamente, em torno dos direitos fundamentais dos excluídos, envolvendo nesse recorte, a luta pelos direitos à educação de pessoas com deficiência.

No Brasil, particularmente, o debate em torno dos processos de exclusão social é marcado, politicamente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que ficou mais conhecida como a “Constituição Cidadã”, na qual, em seu Cap. III, Art. 205, deixa bem claro porque ficou conhecida dessa forma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010, p.154)

No caso, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o acesso à educação passa a ser garantido a todos, tendo a sociedade a responsabilidade de efetivação desse direito. Nessa perspectiva, podemos considerar que se dá a construção de uma “Pedagogia da Inclusão”, à medida que foi sendo desenvolvida uma arquitetura institucional da política pública de inclusão escolar de pessoas com deficiência³.

Corroborando com tal pensamento, Algebaile & Araújo (2015) nos escreve o seguinte:

Desde a década de 1990, e, de forma particular, desde o sancionamento da Lei n° 9394, de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) -, a questão da inclusão escolar de crianças e jovens com deficiências vem assumindo uma posição de maior destaque no debate educacional e, desde então, as novas disposições sobre o direito dessas crianças e jovens, à formação escolar, vêm se orientando insistentemente para a sua inserção nas classes comuns de educação regular (ALGEBAILLE & ARAÚJO, 2015, p. 211).

³ Para melhor entendimento dos termos Pedagogia da Inclusão e a Arquitetura Institucional, consultar ARAÚJO, Luiz Antônio Souza de. Pedagogia da Inclusão: a arquitetura institucional da política de inclusão escolar pessoas com deficiência no Estado de Minas Gerais. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH/UERJ em 17 de abril de 2017.

O ponto culminante dessa conquista do direito à educação da pessoa com deficiência, segundo Algebaile & Araújo (2015, p. 218), acontece quando o Brasil se torna signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do decreto 6.949 de 2009, adotando de forma integral suas disposições.

Para Cury (2000, p.7), atualmente, não há país que deixe de garantir o acesso dos cidadãos à educação básica. Para o autor:

[...] a educação escolar é uma dimensão estratégica para políticas que visam a inserção de todos nos espaços da cidadania social e política e mesmo para reinserção no mercado profissional (CURY, 2000, p. 7).

Desse modo, Cury (2000, p. 8) entende que a educação básica se trata de um direito, sendo necessário que o mesmo seja garantido, em primeiro lugar, em lei de caráter nacional. Pois, os contornos legais que indicam as possibilidades e limites de atuação desses direitos causam um enorme impacto no cotidiano dos cidadãos que nem sempre têm consciência de suas implicações e consequências.

Diante desta perspectiva Cury (2000) nos escreve o seguinte:

É por estas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra descaracterizações mutiladoras, luta por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidade ou a igualdade de condições (CURY, 2000, p. 8-9).

Contudo, segundo Madruga (2016), os avanços nos direitos sociais de cidadania, especificamente, as ações políticas de inclusão social, são tensionados pela lógica econômico-política atual. Concernente a esse aspecto, o autor escreve o seguinte:

Para muitos, o neoliberalismo nega toda a fundamentação antropológica dos direitos humanos, privando-os de sua universalidade e estabelecendo uma *lógica* puramente

econômica para seu exercício: a do poder aquisitivo. Na cultura neoliberal, os direitos humanos tendem a reduzir-se ao direito de propriedade. Só aqueles que detenham poder econômico são considerados *sujeitos de direitos* (MADRUGA, 2016, p. 27)

Nesta perspectiva, surge no campo da educação especial o debate sobre cidadania e exclusão, no qual o ponto central das discussões se deu entre a dialética da exclusão e inclusão.

Pois para Fogli (2012):

Esta perspectiva parte do pressuposto de que a inclusão e exclusão são processos interligados, que coexistem numa relação dialética, gerando subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao discriminado (SAWAIA, 2008). Quando a diferença é negada, os sujeitos são lançados à margem de padrões preestabelecidos, e conduzidos à conseqüente perda de identidade. Essa padronização de percepção e sentidos amputa-lhes a condição de sujeito, restando-lhes a de sujeitoado. É contra essa visão que propomos intervir nos espaços com os quais nos relacionamos. O nosso papel deve ser de garantia da diversidade” (p.28).

Dessa forma, o debate sobre cidadania e exclusão, ou a análise dos limites e das possibilidades e /ou o limite das possibilidades de uma educação inclusiva, numa perspectiva democrática “de incluir os excluídos” (FLOGI, 2012, p.27) ou dentro de uma concepção de formação humana, devem ser cautelosos para não incorrer no erro de tratar a “questão social da exclusão de forma homogênea” (FLOGI, 2012, p.27). Isso porque, os processos de exclusão social se dão de formas variadas e envolvem diferentes aspectos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. Por isso, como orientação inicial, pode-se partir de uma análise comparativa das interfaces dos novos discursos com as práticas educacionais e organizacionais antigas que continuam levando os educandos a situações de (in)sucesso escolar, tendo em vista certas barreiras políticas, culturais e físicas, que, conseqüentemente, conduzem à exclusão desses alunos. Pois não se faz em nosso país uma política de educação, e sim na educação. Conforme nos afirma Glat (1998):

É fato corriqueiro: muda o Governo, muda a política educacional! Reestruturam-se as secretarias de educação; modificam-se os currículos; optam-se por diferentes “filosofias”, teorias e métodos educacionais; constroem-se novos materiais

e recursos pedagógicos; desenvolvem-se outros procedimentos de avaliação, e assim por diante. E o que é mais grave, via de regra as mudanças são feitas sem qualquer análise ou estudo aprofundado da situação anterior. De fato, muda-se até o que está dando certo! (GLAT, 1998, p.14).

Além disso, a desigualdade social apresenta linhas tênues em relação à exclusão. Pois, mesmo sendo a desigualdade social diferente da exclusão, considera-se que ambas, sós ou associadas, podem conduzir os sujeitos a situações marginais de sobrevivência. Neste sentido, a exclusão contemporânea apresenta-se diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação.

Ainda, pode-se destacar que há uma falsa sensação de inclusão pelas formas de consumo, como diria Fontes (2015), uma “Inclusão forçada”. Já que se tende a criar, internacionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo ao mercado de trabalho, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção. Poder-se-ia dizer que os novos excluídos são seres descartáveis, (aqui se tem o conceito da sociedade dos descartáveis): “os desdobramentos dessa exclusão atingem a quase totalidade da vida social, visíveis na gestão do território, nas formas de difusão culturais e nos problemas educacionais”. (FONTES, 1995, p. 25-29)

Sendo assim, ao analisarmos as questões da dialética entre educação, inclusão e exclusão, torna-se pertinente algumas considerações de MéSZAROS⁴ (2006), sobre a crise da qual passa a educação. Para o autor “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (MÉSZAROS, 2006, p.23).

Neste sentido, se quisermos compreender o fenômeno da educação para todos, devemos analisar essa crise de maneira mais aprofundada, pois, a questão central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas, não é simplesmente o “tamanho das salas de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação (MÉSZAROS, 2006. p. 263-275).

Já para Dubet⁵ (2003), entre os principais problemas analisados na relação dialética escola e exclusão está “[...] o lugar

4 MÉSZAROS, István. A alienação e a crise da educação. In: MÉSZAROS, István. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006. (p.263-282).

5 DUBET, François. A escola e a exclusão. In: Caderno de Pesquisas, n° 119, São Paulo. 2003. (p.29-45).

da escola numa estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão”. Esta análise dos mecanismos propriamente escolares que engendram uma segmentação escolar, é determinante na formação dos percursos de exclusão e na identificação das consequências da mutação estrutural sobre a natureza das próprias experiências escolares, dos professores e dos alunos.

Tal afirmação pode ser entendida quando percebemos o engessamento das propostas curriculares educacionais que estão voltadas diretamente aos interesses do projeto neoliberal, da reprodução de seu pacto social. Para o autor, a vida é uma aprendizagem contínua que só tem fim com a morte. Devido a isso, a educação escolar é um conjunto de processos sistematizados que tem relações com o modo de produção vigente numa determinada época. Segundo esta perspectiva, podemos afirmar que a escola é uma parte desse conjunto sistematizado que contribui para a aprendizagem e criação das coisas que nós pensamos ter e ser, para viver bem e estar, aparentemente, em paz na sociedade.

Neste sentido, Sawaia (1999) nos coloca que a exclusão é um processo complexo, que se configura nas relações entre o pensar-sentir-agir, conformadas em um movimento dialético emocional e revolucionário. E que, apesar da diversidade de abordagens educacionais que buscam a inclusão dos sujeitos, a maioria das análises baseia-se em valores éticos universais, elegendo apenas um princípio regulador sobre o qual se pode agir para minimizar os efeitos da exclusão e atingir a emancipação enquanto princípio para uma formação humana.

Diante dessa problemática e considerando-se a escola como um dos principais espaços onde as relações humanas são moldadas, pois é nela que as crianças “nascem socialmente”, ressalta-se esse espaço educativo com potencial oportunidade de os sujeitos conhecerem e trabalharem as normas de convívio praticadas por todos e de aprender a questioná-las, caso se revelem injustas.

Nesse sentido, é preciso, nessa dialética inclusão-exclusão, pensar (i) o sucesso e permanência escolar dos indivíduos, sejam eles deficientes ou não; (ii) as práticas pedagógicas dos professores; (iv) as relações entre sucesso escolar e práticas pedagógicas e; principalmente, (v) às questões de cunho social, que levam ao (in) sucesso escolar.

A Política Nacional de Inclusão: desenvolvimento ao longo da história

De forma breve, faremos uma referência de cunho histórico à Política Nacional de Inclusão, para que possamos situar no tempo e no espaço as questões que envolvem a construção do direito da pessoa com deficiência à educação. Pois, a defesa da cidadania e do direito à educação de PCDs, é muito recente em nossa sociedade. (MAZOTTA, 2011, p. 15).

Neste sentido, Kassar (2012, p. 835) nos coloca que: “falar sobre educação especial no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história; a desigualdade e diversidade”. Ou seja, para autora existia(e) numa determinada época histórica a visão de marginalidade que era atribuída tanto aos adultos quanto as crianças das camadas mais pobres brasileiras, e nessa encontrava-se também as crianças com deficiências. (KASSAR, 2012, p. 835).

Com base nessa consideração, podemos, de forma simples e objetiva, classificar e situar historicamente quatro formas institucionais de tratamento de PCDs. A primeira, muito comum na idade média, era o da eliminação, na qual preconizava o extermínio e eliminação daqueles sujeitos que nascessem com algum tipo de anomalia (algum defeito no corpo). Já a segunda, aparece com o advento da clínica médica, que era o da segregação, na qual preconizava o isolamento e a institucionalização daqueles sujeitos que apresentavam algum tipo de problemas mental.

Nas décadas de 70/80 até os meados dos anos 90, surge a proposta de Integração, na qual preconizava a preparação do indivíduo para a sociedade, ou seja, a pessoa com deficiência seria inserida na convivência social, a partir do momento que fosse “treinado” e conseguisse desenvolver e manter “requisitos sociais” considerados pela sociedade.

No entanto, os movimentos sociais, nos meados dos anos 90 ganham força e com isso, surge o movimento inclusivo que, em linhas gerais, preconizava a preparação da sociedade para conviver com a diversidade e nesse bojo se encontravam as PCDs.

Daí em diante começa a se construir todo um movimento de educação inclusiva com base na concepção de “educação para todos”, dando origem a vários tratados e declarações internacionais sobre educação inclusiva. E nesse movimento surge a ideia da Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva.

Entretanto, diante de uma realidade marcada por desigualdades e formas diversas de exclusão, como sinalizamos anteriormente, cabe, mais uma vez, nos questionar acerca de que paradigma estamos realmente vivendo na educação. Ou melhor, será que a educação inclusiva se refere somente aos deficientes? E o que marca essa diferenciação? A esse respeito, Glat (1998), diz o seguinte: [...] a proposta de integração implica antes de mais nada na transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos por praticamente toda a história da humanidade!”. Destacando, ainda, que: “[...] tem sido verificado que a integração escolar não resulta necessariamente em uma integração social”. (GLAT, 1998, p. 15-16).

É nesse sentido que Nunes Sobrinho (2003), demarca a diferença entre políticas de integração e a verdadeira inclusão das pessoas:

... fica, então, marcada a diferença entre integração - inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade; e inclusão - modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar o seu desenvolvimento e exercer sua cidadania”. (NUNES SOBRINHO, 2003, p.13).

Neste sentido, ao analisarmos as tensões e ajustes entre o ideário de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, se faz necessário o entendimento conceitual e prático dessas tensões. Pois, discutir sobre inclusão e exclusão, os limites e possibilidades e/ou o limite das possibilidades de uma educação inclusiva na perspectiva para a formação humana, no enfrentamento do insucesso escolar através dos condicionantes inclusão e exclusão que envolvem, os discursos que predominaram e predominam o pensamento político-educacional brasileiro, é um processo muito complexo.

Logo, considera-se que as políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva existem e estão postas. Mas, o que ocorre para que elas não aconteçam de fato? Quais as implicações da implantação, e implementação dessas diretrizes normativas no cotidiano escolar?

Educação especial e educação inclusiva

O Brasil, em 2007, instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (que foi publicada em 2008), com o objetivo de implantar e implementar as diretrizes normativas no processo de educação de PCDs nas escolas públicas brasileiras.

Desse modo, para marcarmos a diferença entre educação especial e educação inclusiva, consideraremos como base conceitual o que é apresentado sobre os referidos termos no documento Marcos Político-Legais da educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (MEC) em 2010⁶. Pois, segundo esse documento a perspectiva da educação inclusiva se traduz da seguinte forma:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2010, p. 9).

Já, para o MEC (2001), a educação especial é definida da seguinte forma:

...processo educacional escolar definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica (BRASIL, 2001, p.69)

Neste sentido, apesar de reconhecer que os sistemas de ensino apresentam certas dificuldades, e com isso a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, buscando superá-las, o documento nos deixa claro que a educação especial é uma modalidade de ensino, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, e que ainda realiza o atendimento educacional especializado.

Desse modo, Algebaile & Araujo (2015) nos escreve o seguinte:

Não se pode ignorar. Por exemplo, que, apesar de ser a mais difundida rede de equipamentos e serviços públicos,

6 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 72 p.

no Brasil, a rede escolar brasileira tem debilidades tão profundas que, por si, impediriam que a inserção na educação escolar se desse na forma de uma efetiva inclusão (ALGEBAILÉ & ARAUJO, 2015, p.220).

Após a análise das tensões e ajustes sobre os termos anteriormente descritos, percebe-se uma clara diferença entre o significado de educação especial (que é marcada pelo processo educacional traduzidas em propostas pedagógicas), e o significado de educação inclusiva (que é um movimento de cunho mundial, marcado pela ação política, cultural, social e pedagógica).

Não que me oponho à inclusão, ao contrário, penso que devemos incluir cada vez mais os nossos alunos. Mas, não do jeito que está sendo feito, ou seja, “*a toque de caixa*” (*grifos meus*), nos quais, outros aspectos de tensão e ajustes entre o ideário de educação especial e de educação inclusiva, reside, no que tange a formação do professor que atua na educação de PCDs; na falta de estruturas de acessibilidade; nas formas de organização escolar; e muita das vezes no próprio preconceito dos professores e familiares no trato com a pessoa com deficiência. Ora, as políticas públicas estão postas? As possibilidades não existem? Então o que limita tais possibilidades? E o que está impedindo a sua efetiva implementação?

A realidade é que as diretrizes normativas, substanciadas pelas políticas públicas de inclusão escolar, não conseguem alcançar a amplitude da demanda. Pois, as instituições de educação especial como as APAEs, PESTALOZZI, AMA, dentre outras, assim como muitas escolas públicas especiais foram e estão sendo simplesmente desmanteladas em nome de uma pseudo-inclusão na rede pública de educação regular, que em sua maioria não tem sequer estrutura para receber estas PCDs. E que tal distinção deu margem a uma grande perseguição as instituições de educação especial, ou seja, uma grande “*caça as bruxas*” (*grifos meus*).

Nesse exposto, consideramos necessária toda e qualquer forma de luta para manter os direitos às minorias, pois numa época em que o desmantelamento dos direitos sociais é uma realidade, e aqui de forma particular dos direitos da pessoa com deficiência, sofrerão os impactos destas reduções e, como consequência, os desmanche das instituições que há anos atuam no campo da educação inclusiva.

Todavia, diante desse cenário será que conseguimos ter avanços nas políticas públicas de inclusão escolar em nosso país? É o que tentaremos analisar no próximo item.

Avanços na política de educação inclusiva: breves considerações

Neste emaranhado de normas e diretrizes para a educação especial, surge, como um avanço, à institucionalização dos “Serviços de Atendimento Educacional (AEE)”, que têm como função identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando as barreiras e buscando a participação plena dos alunos considerando suas especificidades, traduzidas mais especificamente no funcionamento das salas de recursos multifuncionais.

Para Anjos (2013):

As salas de recursos multifuncionais são espaços criados nas escolas públicas, a partir da política nacional para a educação inclusiva (BRASIL, 2008), com a intenção de garantir o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno, quando os alunos em situação de deficiência complementaríamos suas atividades de sala comum, ou fariam ali atividades suplementares. Conforme a resolução n. 4/2009 CNE/CEB... (ANJOS, 2013, p.19)

O que não podemos dizer é que estes serviços são a solução dos problemas da educação inclusiva. Na realidade, eles rompem com alguns limites e trazem grandes possibilidades no que diz respeito a organização planejada de um atendimento educacional especializado, mas que se tornam insuficientes no atendimento da demanda educacional das PCDs, pois, nem todas as escolas estão organizadas para tal. Ou seja, caímos naquilo que venho chamando desde o início deste artigo de “limite das possibilidades”.

Outro avanço foi o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), que em sua meta 4 propõe a universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, reforçando, assim, o compromisso do Brasil para com as diretrizes internacionais da educação para todos. É mais uma vez temos as possibilidades, ao mesmo tempo em que o limite destas possibilidades se faz presente, quando não se consegue alcançar a meta estabelecida com a implantação do PNE.

Outro aspecto que podemos considerar como avanço de uma educação pública inclusiva, é a elaboração dos “Planos Municipais de Educação” pelos estados e municípios. No caso, teriam como função

primordial, a de traduzir estas políticas públicas de inclusão em ações locais. Mas, o problema, é que muitos não passam de recorte e colagem do PNE (2014-2024)⁷.

Então, qual seria a solução para que a educação inclusiva acontecesse de fato?

De forma breve elencaremos aqui alguns pontos que julgamos serem importantes na tentativa de apresentar algumas indicações como forma de reflexão a tais demandas, consideramos os seguintes pontos: 1) a visão que o gestor educacional tem sobre a educação inclusiva em seu município, em seu estado; 2) o grau de conhecimento e de entendimento que as pessoas, que estão diretamente envolvidas nesse campo de atuação, têm das políticas públicas de inclusão que regem a organização da educação escolar inclusiva em seus estados e municípios; 3) o restabelecimento do diálogo entre escolas especiais e escolas regulares, pois a política nacional se refere a ambas como co-irmãs no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência; 4) a oferta de uma formação sólida aos profissionais da educação que atuam ou que vão atuar neste campo de trabalho (a começar pela reformulação das grades curriculares das IES para o curso de formação de professores, pedagogos e etc.); 5) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; 6) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Essas sugestões se baseiam nas considerações de Cury (2000), quando aponta que:

Conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho (CURY, 2000, p.12).

Enfim, estas são algumas questões para refletirmos sobre o rompimento do limite das possibilidades. Questões estas que não são novidades, mais que são sempre relegadas a último plano, quando falamos de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

⁷ Para melhor entendimento sobre os Planos Municipais de Educação consultar, ARAUJO, Luiz Antonio Souza de. *Pedagogia da Inclusão: a arquitetura institucional da política de inclusão escolar pessoas com deficiência no Estado de Minas Gerais*. A tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH/UERJ em 17 de abril de 2017.

Considerações Finais

Após realizar esta breve análise sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, percebe-se que muitas das políticas públicas que hoje se encontram em vigência, são frutos de lutas dos movimentos sociais de inclusão que surgiram nos meados da década de 90.

Percebe-se também que as políticas públicas de inclusão escolar têm como propósito o reajuste institucional instrumental. Tais reajustes se apresentam sob a forma de ampliação do atendimento escolar regular, na qual têm efeitos de contenção da expansão da oferta de atendimento as necessidades das PCDs.

Apesar das tensões que provocam esse reajuste institucional da reorganização do Estado, a inclusão de PCDs na educação escolar regular deve ser considerada como importante para este segmento social. No entanto, se faz necessário levar em consideração as especificidades das deficiências, pois sem isso, o que fica evidente é um processo de inclusão forçada por parte das instituições governamentais, que vai na contramão da concepção de direito. Na qual, se fundamenta toda a concepção de educação inclusiva, ou seja, de uma pedagogia da inclusão alicerçada através de uma arquitetura institucional da política de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Enfim, ao procurar responder a provocação que o título deste artigo nos traz logo em seu início, sobre os limites e possibilidades, pode-se dizer que as políticas públicas de inclusão escolar que estão em vigência atualmente rompem com os limites até então vivenciados pelas pessoas com deficiência. Mas, ao mesmo tempo demonstram os limites quando de sua implementação no cotidiano da escola regular, traduzida pelo sentimento de imobilidade, angústia dentre outros.

Referências Bibliográficas

ALGEBAILLE, E; ARAUJO, L. A. S. Educação Inclusiva: fundamentos políticos e práticas escolares no Brasil. **In:** ANDRADE, J. PAIVA-GUTIERREZ, L. OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). **O Estado Brasileiro e a Educação Básica:** os difíceis caminhos da universalização. Rio de Janeiro: Editora AMCGuedes, 2015.

ANJOS, H. P. Crenças pedagógicas sobre inclusão escolar: discurso e saberes docentes. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 18, n.29, Teresina: EDUFPI, 2013 - 315p, 2013-.

ARAUJO, L. A. S. **Pedagogia da inclusão**: a arquitetura institucional da política de inclusão escolar de pessoas com deficiência no estado de Minas Gerais / Luiz Antonio Souza de Araujo. - 2017. 160 f. Orientadora: Eveline Bertino Algebaile. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, 2014.

BRASIL [Leis,etc.] **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988 /obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. - 44. ed. atual. e ampl. - São Paulo: Saraiva. 2010. (Coleção Saraiva de legislação).

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**/ Robert Castel; Tradução de Iraci D. Poleti. 9. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**/ Carlos Roberto Jamil Cury - Rio de Janeiro: DP&A, (O que você precisa saber sobre) 120 p, 2000.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Caderno de Pesquisas**, nº 119, São Paulo, p.29-45, 2003.

FOGLI, B. **A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições**/ Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli. - Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2012. 176p.

FONTES, V. Apontamentos para pensar as formas de exclusão. **Proposta**, (65), junho. Rio de Janeiro: Fase, 1995.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras. 1998.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: **Educação e Sociedade**: Revista de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade - Vol.1, n.1(1978) - São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 1978- v.33 n.120 p.833-849, jul.-set.2012.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas/ Sidney Madruga. - 2. ed. - São Paulo: Saraiva, 2016.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**/ Marcos J.S. Mazzotta. - 6.ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZAROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo. Boitempo, 2007.

MÉSZAROS, I. A alienação e a crise da educação. In: MÉSZAROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006. (p.263-282).

NUNES SOBRINHO, F. P. (org.). **Inclusão educacional**: pesquisa e interface; autores, Daniela Patti do Amaral... [et. al]. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**/Organização de Sadao Omote. - Marília: Fundepe, 2004. 220p.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader Burihan. (org). **As armadilhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis. Vozes. 2007 (p.97-116).

Capítulo 5

Educação Inclusiva

Dilemas e desafios cotidianos de uma Escola Técnica Estadual

Crystiane Alves Cavalcante¹
Lucindo Filho²

Resumo:

Visando garantir o espaço da reflexão sobre a prática, implementamos o projeto de formação continuada “Educação Inclusiva: dilemas e desafios no cotidiano escolar” que vem sendo desenvolvido na Escola Técnica Estadual Oscar Tenório, pertencente à rede FAETEC, nos últimos dois anos. Objetivamos aqui relatar a experiência relacionada à formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. O trabalho enfoca as atividades realizadas pelo coletivo escolar na promoção da inclusão e que se estabeleceram com base nos seguintes conceitos norteadores: a Educação como direito de todos; a Inclusão escolar como processo e construção permanente; a dialética e dialógica³ entre “Inclusão” e “Exclusão” e a diferença em sala de aula, quebrando o conceito de homogeneidade e normalidade. Esses conceitos, sempre que possível, são relacionados à discussão do Projeto Político-Pedagógico, Currículo, Planejamento do ensino e Avaliação da aprendizagem e ainda destaca a atuação da Sala de Recursos Multifuncionais em interface com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Introdução

Nos últimos anos, temos a ocorrência do crescente ingresso de estudantes amparados pela legislação que trata de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação. Em decorrência dessa nova realidade, em função da garantia de direito de todos à educação, emerge junto ao corpo docente dúvidas, críticas, lacunas e a necessidade de discutir a questão.

1 FAETEC/ SME Duque de Caxias.

2 FAETEC/ Prefeitura de Duque de Caxias.

3 Dialógica - Tomamos aqui o termo no sentido estabelecido por Bakhtin (1981), segundo o qual pela interação do diálogo o outro é imprescindível na construção do nosso eu. Então metaforicamente há um diálogo ente inclusão e exclusão, onde uma é imprescindível na constituição da outra.

Quando se propõe no âmbito escolar a discussão acerca do processo de inclusão, de pronto um paradoxo se instala: a inclusão é garantia do acesso dos chamados excluídos à educação ou a inclusão na educação se funda a partir de uma mudança de paradigma na escola e sua práxis?

Acreditamos que a inclusão educacional é um processo permanente que se dá a partir da valorização do senso comum e da realidade social e cultural do aluno, do desenvolvimento de culturas e práticas educacionais não dualistas, não fragmentárias, mas unitárias, onde educação e trabalho sejam vistas como práticas sociais interdependentes, favorecendo assim a ocorrência de políticas, culturas e práticas⁴ de uma educação cidadã⁵ e de qualidade para todas as pessoas, tanto para os “in como para os out”, reconhecendo e valorizando a riqueza das diferenças.

Contrapomo-nos a forma como a Inclusão vem sendo tratada na educação, como política focal, voltada para equacionar a questão da exclusão educacional em segmentos específicos, o que remete a que esta questão apareça frequentemente associada a ideia de colocação⁶. Ou seja, o lugar em que grupos historicamente excluídos, com foco especial nas pessoas com deficiências ou com transtornos do desenvolvimento e transtornos do espectro autista, serão escolarizados. Como se o espectro da exclusão não fosse um quadro permanente em nossas escolas.

Entendemos que implementar um processo de inclusão na educação significa ampliar e tornar real no espaço escolar uma educação civil democrática (SINGER, 1996), que estabeleça o compromisso de favorecer e construir dinâmicas e relações pedagógicas e sociais mais iguais, justas, democráticas e menos ancoradas em uma meritocracia excludente.

Entretanto reconhecemos que isto não é ponto pacífico, nem no espaço de uma pretensa igualdade civil, tampouco na perspectiva da alteridade.

Em que pese a implantação da política de inclusão educacional na rede FAETEC, ocorre desde 2004 e já nesse ano, nossa escola começou a receber alunos com deficiências e/ou transtornos do desenvolvimento,

4 Estrutura teórica proposta nas três dimensões - culturas, políticas e práticas - pelos pesquisadores ingleses Booth e Ainscow (1998) desenvolvida aqui no Brasil por Santos (2003) e que permite uma melhor definição do conceito de inclusão na educação.

5 A educação cidadã vincula educação, trabalho e cidadania, buscando-se a formação no educando de uma consciência crítica, de forma a transformar a realidade (ARROYO, 2002, p.273).

6 “Colocação” - Proposta de inclusão na educação, cujo objetivo é definir os lócus de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, representa o reconhecimento que toda pessoa tem direito à educação, mas a grande preocupação é o acesso à educação (SANCHEZ, 2005, p.13).

em razão da política e das cotas. Somente nos últimos quatro anos registramos aumento expressivo do acesso de estudantes com deficiências físicas e sensoriais (em especial alunos surdos) e alunos com transtornos do espectro autista.

Este panorama exponenciou inúmeras questões junto à equipe escolar no que tange aos processos de ensino-aprendizagem e à avaliação, assim como aos processos de relacionamento, integração social, acessibilidade, oportunidades de estágio e até mesmo a adequação dos cursos oferecidos.

Como proposta de solução, há aproximadamente dois anos, a equipe técnico-pedagógica⁷ da escola elegeu a questão da Inclusão como foco do seu plano de ação. Isto foi operacionalizado pelo projeto de formação continuada “Educação Inclusiva: dilemas e desafios no cotidiano escolar”, que contou com o apoio pleno do professor especialista da sala de recursos multifuncionais, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Escola Técnica Oscar Tenório (ETEOT) localiza-se no *Campus* da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro, em Marechal Hermes, cidade do Rio de Janeiro, estando integrada a esta instituição e à Secretaria de Ciência e Tecnologia/RJ. Oferece formação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, além de cursos subsequentes nas áreas da Administração, Contabilidade, Análises Clínicas, Gerência em Saúde e Informática para Internet. Nos últimos anos, conta com uma média de 1400 (Um mil e quatrocentos) alunos matriculados por ano, por volta de 260 docentes e funcionários técnicos e administrativos. Esse potencial nos fez refletir sobre a categoria trabalho como um valor de uso essencial à vida humana, e, portanto, um princípio fundamental (MARX, 1987) que deve estar presente, assim entendido, em todo o processo escolar, bem como na discussão acerca do movimento de inclusão. Acreditamos que a própria categoria trabalho traz em si a ideia da inclusão.

O conjunto de todos esses aspectos demandaram uma discussão mais profunda sobre a Inclusão, sem cair na exclusividade do lugar tão comum das questões de caráter metodológico, instrumental ou comportamental, onde o foco fica no sujeito e não no processo. Nesse sentido, requereu-se

⁷ Os autores, Crystiane, supervisora escolar, é autora da proposta de estabelecer a inclusão como foco, no que foi acompanhada pela equipe técnica; Lucindo, professor especialista, adequou a dimensão formativa do seu trabalho à proposta.

uma compreensão e olhar pedagógico por parte dos envolvidos no processo educativo (professores, estudantes, funcionários de apoio e equipe técnico-pedagógica) comprometido com a formação para cidadania.

Repensando as práticas: o planejamento, as tecnologias e a avaliação

Ao tomarmos como referência a cultura e prática da equipe escolar no cotidiano, se não afastaram ou deram conta de possíveis barreiras ou incompreensões no que tangem a relação igualdade e diferença, apontaram para mudanças significativas na participação ativa de soluções para a conformação de um ambiente escolar acolhedor e preocupado com a aprendizagem de todos. Acresce ainda, que o problema passou a ser objeto de pesquisa e do interesse pela busca do conhecimento por vários docentes e pedagogos da equipe escolar, que hoje cursam mestrado acadêmico e ou profissional e doutorado. Mas que, essencialmente, de forma expressiva no corpo docente, procuraram refletir sobre suas práticas quer no planejamento, no uso de tecnologias e na avaliação adaptada.

Contudo ainda não podemos afirmar que os resultados desse trabalho sejam plenamente satisfatórios. Nesses últimos dois anos, tivemos 20% de abandono e 10% de retenção entre os alunos com deficiências ou transtornos do espectro autista. Por outro lado, não podemos deixar de apontar que inúmeros alunos sem necessidades especiais têm sido reprovados ou abandonam os cursos por razões várias. Isto ganha destaque quando encontramos inúmeras escolas participantes do processo de inclusão, e que buscando ter ou desenvolver todo um aparato ou infraestrutura para “incluir” alunos com necessidades especiais, apresentam estatísticas elevadas de abandono e retenção com os chamados alunos comuns.

A opção brasileira por delimitar a política de inclusão em uma perspectiva da educação especial, proposta que definiu uma clientela a ser objeto da política de inclusão, parece a nosso ver ser responsável por uma visão mais estreita desse processo. Assim transfere-se todo o aparato e saberes da educação especial para a escola comum, como se isto fosse a base suficiente, uma garantia, para a ocorrência da igualdade de oportunidades e respeito as diferenças. Não sendo problematizadas

ou discutidas as práticas excludentes, de longa data, praticadas no cotidiano escolar no processo de gestão, na definição do currículo, nas atividades de ensino/aprendizagem e na avaliação.

Assim questões relevantes como o projeto político pedagógico e suas importantes definições – como a escola que queremos, o cidadão que queremos formar, a amplitude do conceito de educação seu processo e suas interfaces, o planejamento como ferramenta real de trabalho docente, a visão unitária de educação e trabalho, a avaliação como processo intimamente ligado ao planejamento e como ferramenta de aprendizagem – parecem não pertencer a esta questão, reafirmando que o interesse passa a ser quase que exclusivamente metodológico ou instrumental, específico das dificuldades de aprendizagem, que nesse caso, estão no sujeito.

Em nossa experiência, a equipe técnica da escola junto com o professor especialista, sempre procurou garantir, na arena dos debates e reflexões, que estas questões fossem consideradas pelos atores envolvidos. Embora, deva-se admitir um interesse dos docentes, de certa forma acentuado, pelas especificidades da alteridade e ainda uma resistência com a questão de discutir e promover uma avaliação formativa. A avaliação escolar ainda é fortemente confundida com os instrumentos de verificação da aprendizagem, em especial, a prova.

A respeito da contribuição da avaliação formativa para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, Esteban (2004) faz considerações:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (p.19)

Procuramos, assim, dar relevância a concepção que os seres humanos se formam em múltiplos contextos para além do ambiente escolar, como nas relações familiares, nas práticas políticas, religiosas, esportivas, culturais, entre outros espaços. O que indica a importância do

ambiente sociocultural e da interação com o outro para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Segundo Marta Kohl Oliveira, pesquisadora da obra de Vygotsky, ao analisar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o autor compreende que a aprendizagem não é um processo inato ou limitado à maturação biológica do organismo, mas relaciona-se com o ambiente sociocultural e o contato com o outro. Ao afirmar que os estudantes não são seres passivos na relação de ensino-aprendizagem, mas ao contrário, são sujeitos da aprendizagem, destaca-se que, nesse processo, o indivíduo não recebe passivamente as informações, pois é um ser ativo que age sobre o ambiente, tem singularidades, tem o seu jeito de ser e estar no mundo e tem a sua própria história na relação que estabelece com as situações de aprendizagem que promovem o seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010). Assim,

[...] na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial da sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. O aprendizado, nessa concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e do significado. (OLIVEIRA, 2010, p.81)

Ao dizer que a troca de experiências entre educadores e estudantes e entre os próprios educandos é importante para a valorização de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade de raça/etnia, gênero e sexualidade, entre outras, nos remetemos a concepção de educação inclusiva de Maria Tereza Égler Mantoan. Segundo a autora a inclusão provoca uma ruptura com o modelo de educação tradicional, valorizando a diversidade humana como algo indispensável para compreender a aprendizagem e as formas de ser e estar no mundo. Assim, para além das questões da deficiência, as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero rompem com uma visão homogeneizante na sala de aula, ganhando relevância os diferentes

caminhos na construção da aprendizagem, da aproximação do sujeito com o objeto do conhecimento.

Assim, a educação inclusiva visa garantir o direito à educação de todas as pessoas, sem exceções, sem discriminações.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer, que aprender implica em saber expressar dos mais variados modos o que sabemos, implica em representar o mundo a partir de nossas origens, valores, sentimentos. (MANTOAN, 2015, p. 189).

O respeito aos diversos ritmos de aprendizagem dos educandos é um fator importante que precisa ser contemplado na formação de professores. Para Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2010), o ensino-aprendizagem é um processo que envolve a relação entre quem ensina e quem aprende, de modo que a intervenção ativa das outras pessoas, interfere na definição dos rumos do desenvolvimento humano. Na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2010) considera que a aprendizagem é algo fundamental para os rumos do desenvolvimento. Para o autor, é porque o sujeito aprende, que ele se desenvolve.

A educação inclusiva deve ser abordada nos cursos de formação inicial de professores e na formação continuada desses profissionais, levando em consideração as características singulares de cada educando e também as peculiaridades locais/regionais de cada escola. Mantoan (2015) faz uma crítica radical ao sistema educacional brasileiro e afirma que para termos uma escola que realmente inclua é preciso ter uma mudança profunda nas concepções educacionais. Para isso, é necessário formar, aprimorar continuamente o professor para que ele tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. O professor não deve eliminar ou ignorar as diferenças em favor de uma suposta igualdade entre os alunos. Ele precisa estar atento a singularidade das vozes desses sujeitos.

Nova realidade...uma outra escola

Ainda de acordo com Mantoan (2015), a educação inclusiva visa garantir o direito à educação de todas as pessoas, sem exceções, sem

discriminações. Para a garantia desse direito, não é o aluno quem deve adaptar-se à escola, mas é a escola quem deve mudar para acolher a cada um dos seus estudantes. A escola se democratizou em relação ao acesso, com isso recebeu novos grupos sociais. No entanto, resiste a incorporar os novos conhecimentos trazidos ou requeridos por esses outros sujeitos, desconsiderando sua realidade.

A exclusão escolar se manifesta de diversas e perversas maneiras que responsabilizam o aluno pelo fracasso escolar. Entretanto é a própria escola que produz a exclusão daqueles que não dominam os conhecimentos tradicionalmente valorizados pela sociedade, e ainda, exclui aqueles que não se encaixam no padrão das práticas escolares ou se rebelam contra o status quo estabelecido.

A escola muitas vezes rotula e segrega os educandos em “normais” e “deficientes”, ou ainda, quando o aluno tem algum “problema”, ignora o papel das subjetividades, da afetividade e da criatividade, sem os quais não é possível romper com as velhas práticas e instituir um outro processo ou prática escolar viável para inclusão. A Inclusão requer que a escola se redefina para promover uma educação voltada para cidadania plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças e recrie o seu modelo educativo tendo como eixo o direito à educação para todos.

Inclusão como foco

No projeto de formação continuada “Educação Inclusiva: dilemas e desafios no cotidiano escolar”, ao propor a inclusão como foco de discussão e reflexão tínhamos em mente rediscutir a escola em suas políticas, culturas e práticas. Dessa forma, nos últimos 2 anos, a equipe técnica, em parceria com o Professor especialista em Educação Especial Inclusiva, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), conseguiu realizar algumas estratégias importantes em respeito às demandas apresentadas e que são objeto do relato de nossa vivência.

Na consecução dessa proposta, consideramos as seguintes estratégias: palestras por ocasiões de Centros de Estudos e Conselhos de Classe; reuniões de estudo de caso; reuniões com pais e alunos; envio de textos e informações para os professores por e-mail, rodas de conversa e conversas informais com professores e apresentação de estudos e pesquisas realizadas por professores da escola.

Algumas questões relevantes...

- ✓ *Receber a diferença em sala de aula é fácil, difícil é não querer normalizar, realmente, aceitar e conviver com a diferença.*

No nosso cotidiano temos tido a vivência de situações onde essa questão aparece ganhar destaque. O aluno é atendido na sala de recursos, os professores são informados sobre possibilidades no trabalho e como remover barreiras, mas subjacente fica o desejo de que o aluno, gradativamente, se esforce para render ou se comportar no padrão esperado. É como afirma PAGNI (2017, 261-262):

Nesse ciclo sem fim de normatividade, os saberes científicos, as técnicas terapêuticas e as tecnologias pedagógicas vão sendo aplicadas pelos profissionais especializados sobre as pessoas ditas especiais, em parte significativa dos casos vistos em suas deficiências como elementos sobre os quais querem ver as correções e os resultados de uma ação, mas raramente pelo que são como atores desse processo.

Assim é preciso resistir a ideia de buscar a normalização. Promover a inclusão deve ser o espaço da aprendizagem de como conviver e valorizar as diferenças.

- ✓ *A escola um ambiente acolhedor?*

Constitui aspecto fundamental, quando buscamos construir uma escola democrática, a criação de ambiente favorável à ampla participação de todos os segmentos envolvidos, isto tanto na aprendizagem, como no processo de tomada de decisões no espaço escolar. É preciso garantir por meio do debate e da reflexão, o espaço da transformação, da negação e da resistência, como afirma Freire (1996).

A construção da escola democrática é mais do que um modelo de gestão é a construção da ruptura das relações de predominância de um sujeito sobre outros, é acima de tudo a construção da autonomia e da emancipação. Isso implica na afirmação de identidades e no empoderamento dos sujeitos como atores políticos capazes de agir na luta por seus direitos (FALEIROS, 2006).

Assim a conformação de um ambiente adequado e acolhedor se situa para além de atitudes amistosas, onde muitas vezes se instala

uma atitude piegas de pena, uma certa tolerância e não aceitação. Efetivamente, cada contexto histórico e cultural estabelece normas e processos de pertencimento a partir da definição da identidade, do que é e do que não é, o que toma como padrão um modelo instituído.

✓ *Quem pode ser aluno da escola?*

Embora o diploma legal aponte o que se fazer, ainda encontramos cristalizado nas intenções e entendimentos presentes no discurso dos atores da escola, o desejo da confinção da alteridade em espaços restritos, em especial as pessoas com deficiência intelectual ou com transtornos do espectro autista. Ou seja, “o lugar desses alunos não é aqui”. Destacamos ainda o quanto a formação inicial e continuada ainda é percebida na crítica sem conexão com a práxis, o que serve de negativa ao acesso de pessoas com necessidades especiais na escola, até mesmo em relação à alunos com superdotação e/ou com altas habilidades.

Considerações Finais

Ao fazermos aqui esse relato da construção do processo de inclusão em uma escola técnica que visa a formação profissional para milhares de jovens e adultos, com foco especial na formação de professores, consideramos a possibilidade de conquistar corações e mentes para este esforço de transformar a escola em espaço de promoção de igualdades, valorização da diversidade e promoção da cidadania.

Tudo que vivenciamos, aponta para definições sobre o papel da educação em um cenário político e social de inúmeras contradições e retrocessos, mas que nos fazem reafirmar o processo de democratização da educação, por meio dos caminhos que visam construir uma escola para todos.

No cotidiano, no enfrentamento diário com as questões, quando se trata de repensar a escola em um processo de ruptura com padrões estabelecidos que atendem a interesses que não estão centrados nos sujeitos, nos atores do processo educacional e que não reconhecem os direitos e a importância da alteridade na escola, percebemos a essencialidade do aprofundamento dos debates sobre conceitos como igualdade, diferença, cidadania, direitos humanos e educação e trabalho.

Referências bibliográficas:

ARENDDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

ARROYO, M. Educação em Tempos de Exclusão. In: GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1981.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. **From Them To US**. London: Routledge. 1998.

BRASIL. CORDE - Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência - Secretaria Nacional de Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, Currículo e avaliação. **Série Cultura Memória e currículo**, vol. 5. São Paulo: Cortez. 2004.

FALEIROS, V. de P. **Inclusão Social e Cidadania**. Palestra proferida na ICSW32, em Brasília, em 17 de julho de 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, Petrópolis, 1996.

MANTOAN, M. T. É. Inclusão escolar: o que? Por quê? Como fazer? Summus Editorial, 2015.

MARX, K. **O Capital**: Política da Economia Política. São Paulo: Difel, 1987.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo socio-histórico. São Paulo Scipione, 2010 (Coleção pensamento e ação na sala de aula).

PAGNI, P. A. **A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica**: uma problematização em busca de um olhar mais radical. Rev. Bras. Educ. vol. 22 no 68, Rio de Janeiro, 2017.

Capítulo 6

Educação Inclusiva

Entre desafios, limites e possibilidades

Márcia Schumack Militão Barbosa¹
Maria Fátima de M. Miranda dos Santos Pinto²

Resumo

Em um contexto de mudanças significativas em prol de uma sociedade menos excludente, a educação encontra-se rodeada de políticas que abarcam o respeito à diversidade, dentre elas, a inclusão em classes regulares de alunos com necessidades educacionais específicas. Tendo em vista a importância da educação inclusiva na valorização de princípios voltados para a tolerância e a igualdade de oportunidades, o presente artigo aborda as interfaces que envolvem a questão com base em documentos e autores que partilham uma concepção crítica de sua implementação nas escolas do país. Em meio aos desafios que envolvem o trabalho com a diversidade em sala de aula, apresenta-se o relato de uma experiência iniciada em 2008, e ainda em curso, que aborda a trajetória escolar de alunos com necessidades educacionais específicas inseridos em uma turma regular, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, no Colégio Pedro II. Tomado como um projeto institucional, voltado para promover a interação e a aprendizagem desses estudantes, foram desenvolvidas estratégias pedagógicas diferenciadas, com o uso de tecnologias assistivas, para adaptação dos conteúdos disciplinares e atendimento às especificidades do grupo. Os desafios e os resultados evidenciados nesse percurso apontam a inclusão como um processo de acolhimento e de transformação de toda a comunidade escolar, em suas políticas, crenças e práticas.

Introdução

Na era da tecnologia e do multiculturalismo, a educação encontra-se perante o desafio de atender a todos em suas especificidades e demandas na

¹ Professora Mestre do Colégio Pedro II, *Campus Tijuca I*, com aperfeiçoamento em inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas (LAPEADE/UFRJ) e em Gênero e Diversidade no ambiente escolar (UFRJ).

² Professora do Colégio Pedro II, Coordenadora do NAPNE, *Campus Tijuca II*; fonoaudióloga, com aperfeiçoamento em inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas (LAPEADE/UFRJ).

perspectiva inclusiva, o que implica em ressignificar valores e metodologias que orientam a práxis pedagógica sob o olhar do respeito e da convivência.

Constituído como uma ação política, cultural e social, o movimento mundial em prol da educação inclusiva adveio da concepção de direitos humanos (UNESCO, 1948), dos avanços científicos e das lutas sociais visando à promoção de políticas públicas voltadas para a democratização da educação. Tal medida conduz a uma mudança estrutural e até mesmo cultural da escola para que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas durante o processo de escolarização.

A partir desse novo paradigma, as classes especiais passaram a ser repensadas, trazendo para o sistema educacional a discussão sobre o paradoxo inclusão/exclusão, legitimado por práticas historicamente concebidas pela cultura da padronização. Assim, à escola inclusiva cabe reverter essa lógica sob o olhar da diversidade, congregando as diferenças no processo de aprendizagem para acolher crianças e jovens, com ou sem problemas de aprendizagem, com cores, raças e condições físicas diversas (MACEDO, 2005).

Como país signatário da ONU, o Brasil reafirmou a educação como direito constitucional (BRASIL, 1988) e implementou uma política educacional inclusiva voltada para a garantia não só do acesso, mas da participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

No centro desse debate, Santos (2003) entende a inclusão com um sentido mais amplo, como um conjunto de princípios, progressivamente defendidos em documentos oficiais e experiências pedagógicas como forma de alcance de relações mais igualitárias nas sociedades e também de combate a práticas excludentes (SANTOS, 2003).

Considerando então que a educação inclusiva constitui-se uma obrigatoriedade legal, mas que não se restringe ao “aluno especial” (SÁ, 2002), o presente artigo aborda, primeiramente, a questão inclusiva numa perspectiva teórica mostrando a evolução de seu conceito até constituir-se como direito universal de qualquer sujeito em risco potencial de exclusão ou vulnerabilidade (escolar e social).

Em seguida, traz em discussão a implementação das políticas públicas para a educação especial em classes regulares, elencando alguns avanços e barreiras impeditivas à participação e ao desempenho dos alunos nas escolas.

Por último, apresenta-se o relato de uma experiência inclusiva que trata do percurso de escolarização de alunos com necessidades educacionais específicas, inseridos em uma turma regular, no decorrer do Ensino Fundamental e Médio. O projeto, iniciado em 2008, e ainda em curso no *Campus* Tijuca II, do Colégio Pedro II, é considerado um exemplo de integração entre os setores institucionais que buscam superar as barreiras excludentes por meio da sensibilização da comunidade escolar e do desenvolvimento de estratégias e tecnologias que atendam às especificidades educacionais dos alunos. Os resultados alcançados nessa caminhada revelam que o acolhimento e a disposição para atender à diversidade, em sua gama de aspectos, são fundamentais na promoção da aprendizagem e da interação no ambiente escolar, especialmente, para os estudantes que precisam de mediação para acompanhar o processo.

Referencial Teórico

Por um longo tempo, a deficiência foi entendida como “desvio da normalidade” (ROZEK, 2009) e acreditou-se que os alunos com deficiências ou inadequados à estrutura dos sistemas de ensino regulares deveriam conviver e se desenvolver em ambientes homogêneos, privando-os do contato com outras realidades e experiências e criando a dicotomia entre a classe regular e a classe especial.

Dessa forma, a educação especial foi pensada como atendimento educacional especializado em substituição ao ensino regular, a ser ministrado em classes especiais e/ou em instituições somente para alunos cegos, surdos, mudos ou com deficiências mentais.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a concepção de inclusão adquiriu relevância no cenário mundial e nacional, sendo alvo permanente de sucessivos debates. Os princípios da igualdade de oportunidades e do respeito às diferenças nortearam a elaboração e implementação progressiva de políticas inclusivas em todo o mundo e em vários setores - trabalho, transporte, mobilidade urbana, esporte, lazer, saúde e educação - de forma a integrar a pessoa com deficiência na vida em sociedade, reconhecendo-o como cidadão.

Uma das faces da inclusão social se traduziu em políticas educacionais, principalmente, a partir da década de 90, com a Conferência Mundial

de Educação para Todos (1990). Na época, os estudos da UNESCO denunciaram os altos índices de crianças, jovens e adultos sem escolarização, e a necessidade de adequar os sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola, satisfazendo suas necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

Para o alcance dessas metas, foi realizada a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais (1994), cujo fruto originou a Declaração de Salamanca, constituindo-se um novo paradigma na educação inclusiva. O documento destaca princípios, políticas e práticas para o atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos em escolas regulares, que deveriam se adequar para atender a cada caso (UNESCO, 1994).

Posteriormente, outros fóruns internacionais deliberaram sobre a questão resultando na Declaração de Guatemala (1999) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que reafirmou os pressupostos voltados ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, em seu processo de escolarização, nos sistemas regulares de ensino.

Corroborando com tais políticas inclusivas, os avanços tecnológicos e científicos das últimas décadas, principalmente no campo da neurociência, permitiram conhecer mais sobre as conexões neurais. A partir de novas descobertas, foram derrubados os mitos sobre as limitações do cérebro e a aprendizagem humana, apontando-se possibilidades múltiplas de desenvolvimento das pessoas com necessidades específicas em ambientes heterogêneos.

Dado o contexto, a educação especial adquiriu, portanto, novas interpretações agora voltadas para promover a integração e a eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização regular, tendência essa mundialmente disseminada.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) deu um importante passo rumo à política inclusiva ao assegurar a educação como um "direito de todos" (art. 205), fundada no princípio da "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (art.206, inciso I) e na garantia de "atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, art. 208).

Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), alterada pela Lei 12.796/2013, preconizou que os sistemas de

ensino devem assegurar, aos alunos com perfil inclusivo, a organização e os recursos específicos para atender as suas necessidades, assim como a “terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 1996, art.59).

No entanto, se no campo das políticas os avanços legais garantem os princípios da igualdade de condições no acesso às oportunidades aos alunos com necessidades educacionais específicas, no âmbito das culturas e das práticas ainda há muitos entraves a serem vencidos para a permanência desses nos sistemas regulares de ensino.

A educação inclusiva entre avanços e desafios

Com o processo de mudança para uma visão de escola que deve se adaptar para incluir a todos os alunos, uma série de diretrizes foram traçadas, a curto e longo prazo, tendo no Plano Nacional de Educação o objetivo de construir uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001).

Desde então, as políticas em prol da educação especial se intensificaram resultando em um aumento significativo no número de matrículas em classes regulares, principalmente no ensino público, de acordo com os dados do Censo Escolar INEP/ MEC com base nas escolas de educação básica.

Ainda que os avanços legais sejam inegáveis, é preciso salientar que a inclusão não se dá apenas com amparo legal e com o aumento do número de matrículas, visto que existem outros fatores diretamente envolvidos nesse processo, pois como alerta Bortolini (2014), “a forma como a ação educativa é pensada e, mais ainda, a forma como se concretiza em sala de aula - e em tantos outros espaços da escola- pode provocar transformações ou (re)produzir uma série de exclusões e desigualdades” (BORTOLINI, 2014, p.132).

O acesso ao sistema regular foi ampliado, mas sem que houvesse um preparo e adequação na estrutura física e curricular, assim como em ampliação e capacitação do quadro profissional em quantidade suficiente para atender às demandas. Deste modo, ainda há muitas escolas sem acessibilidade ao deficiente físico, com salas de aula lotadas

e desprovidas de recursos materiais e humanos necessários para o atendimento especializado preconizado pela lei.

Destaca-se ainda, que no universo de uma turma regular, além dos alunos com necessidades específicas, como os portadores de transtornos globais do desenvolvimento e de altas habilidades, amparados legalmente, há outros que também apresentam enormes dificuldades de aprendizagem e interação e, portanto, precisam de constante mediação para avançar. É o caso de alunos com transtornos funcionais específicos, como déficit de atenção, hiperatividade, dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e PAC alterado (Processamento Auditivo Central). E ainda figura outro grupo com desvios atitudinais em decorrência de fatores sociais, econômicos ou emocionais, que se refletem em carência afetiva, insegurança, baixa estima, falta de limites e agressividade, manifestações recorrentes nas escolas.

Lidar com toda essa diversidade nas salas de aula se constitui um desafio para os profissionais de educação, que além da formação teórica, a questão exige uma ação sábia e firme na busca de estratégias de mediação dos conflitos cotidianos seja no âmbito da cognição ou da interação.

Para transpor as barreiras que atrapalham o processo inclusivo nas escolas, parece que o primeiro passo implica em abolir a cultura da visão única do processo de ensino, que se expressa na homogeneização de ritmos, estratégias e propostas. Também é preciso estar disponível para mudar a forma de ver e entender a diversidade buscando novas estratégias metodológicas. E em seguida, articular todos os setores da escola em um trabalho conjunto para acolher, mediar as situações de interação e aprendizagem, assim como combater qualquer forma de discriminação ou preconceito que possa surgir em função de deficiência, mobilidade ou desempenho escolar.

Então, mais do que inserir o indivíduo no ambiente escolar, a inclusão se traduz em convivência respeitosa, em potencialidades estimuladas e em valorização da participação de todos. Essa concepção de educação precisa estar definida no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), pois nele se expressam as políticas, culturas e práticas elencadas pela comunidade escolar em prol da formação do aluno e, por extensão, da sociedade que se almeja.

Inclusão como projeto institucional: uma experiência transformadora

Diante da problematização exposta quanto às interfaces da educação inclusiva, apresenta-se o relato de uma experiência pioneira iniciada em 2008, no *Campus* Tijuca I, do Colégio Pedro II, cujo objetivo principal foi o de promover a interação e a aprendizagem de um grupo de alunos com necessidades educacionais específicas, inserindo-os em uma mesma turma regular, no 3º ano do Ensino Fundamental (E.F). O grupo era composto por crianças que se destacavam, nas séries anteriores, pela dificuldade de aprendizagem e de adaptação escolar, devido a deficiências físicas, distúrbios funcionais de aprendizagem e síndromes já diagnosticadas e acompanhadas pelos setores da escola. Assim, diante da demanda, foi planejado um trabalho diferenciado para atender não só às especificidades daqueles alunos, mas também o progresso de toda a turma na série.

Tomado como um projeto institucional, o acompanhamento escolar desses estudantes e seu processo de inclusão na turma formada tiveram prosseguimento nas séries posteriores do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no *Campus* Tijuca II. O uso de estratégias pedagógicas diferenciadas e planejadas junto ao NAPNE³ e a disponibilidade dos docentes para atender às especificidades dos estudantes vêm permitindo o bom desempenho do grupo, que segue inserido em uma turma regular e acompanhando o desenvolvimento do currículo previsto.

Procedimentos e resultados

O projeto, idealizado e implementado em 2008, considerou a inclusão como “toda a forma de luta contra as exclusões: de fato ou virtuais” (SANTOS, 2013, p. 4), ampliando o atendimento especializado aos alunos que, embora não estivessem contemplados com as medidas inclusivas nos termos da lei, precisam igualmente de estratégias diferenciadas para acompanhar o processo de aprendizagem na turma.

Em face da necessidade surgida no 3º ano, a equipe multidisciplinar do *Campus* Tijuca I, propôs alocar os alunos com perfil inclusivo em uma única

3 O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais é um setor multidisciplinar que busca estratégias conjuntas para promover o sucesso escolar dos alunos com perfil inclusivo e a parceria da comunidade escolar (professores, funcionários e famílias) no processo de escolarização.

turma regular, com o número reduzido de vinte alunos (normalmente seriam 25 alunos) e contando com o acompanhamento intensivo de um professor bidocente⁴, co-responsável pelo acompanhamento da turma junto com o professor titular. Essa foi uma estratégia pedagógica encontrada pela equipe da escola, pois era sentida por todos a necessidade de designar mais um profissional regente, também experiente, no sentido de ampliar a troca de “olhares pedagógicos” e diversificar as estratégias para melhor atender as especificidades na turma.

Considerando a faixa etária da turma na época, entre 8 e 11 anos, e o objetivo principal do projeto, utilizou-se como referencial teórico o desenvolvimento humano na psicogênese de Piaget e na concepção sócio interacionista de Vygotsky, assim como os avanços no campo da Neurociência, apontando para novas possibilidades de intervenção, tanto no ambiente de aprendizagem quanto na metodologia de ensino. Tais estudos subsidiaram a criação de estratégias e recursos seguindo as etapas de sensibilização, experimentação individual e coletiva, conclusão e sistematização por meio de esquemas, resumos e uso de audiovisuais, explorando sempre o sensorial e a interação entre os alunos, como forma de estímulo das potencialidades de cada sujeito.

Assim com a concepção teórico-metodológica traçada, seguiu-se com o planejamento quanto à composição da turma, a escolha de professores especializados e sensíveis à questão, assim como a revisão dos conteúdos e estratégias para atender às especificidades de aprendizagem e ritmo dos alunos. Cada aspecto do projeto foi discutido em conjunto pela equipe formada por representantes de todos os setores da escola, dando uma dimensão institucional ao mesmo, para tornar o ambiente escolar mais acolhedor à proposta e combater qualquer atitude preconceituosa e/ou discriminatória.

A equipe avaliou que os alunos teriam melhor rendimento na turma se estudassem pela manhã e, no turno oposto, ficassem para as aulas de acompanhamento especializado, realizado pelo NAPNE, e de reforço escolar.

Para formar a turma 305/2008 foi preciso alocar todos os alunos alvos do projeto no 1º turno e assim a turma foi composta da seguinte forma:

4 No Brasil, não há legislação específica para a obrigatoriedade da bidocência. Ao pesquisar esta temática, encontra-se a Resolução nº 112/2006 do Conselho Estadual de Santa Catarina, que no seu artigo 4º, parágrafo 1º, nas alíneas de I a IX, assevera que tanto o Poder Público quanto as instituições devem disponibilizar, quando for preciso os seguintes profissionais: professor intérprete, professor bilíngue, instrutor da língua brasileira de sinais, segundo professor em turma, acompanhante terapêutico, técnico na área da saúde, Serviço de Atendimento Educacional (SAEDE), Serviço de Atendimento Especializado (SAESP) e assessoramento sistemático especializado.

- I. Por oito alunos já diagnosticados e atendidos pelo NAPNE em anos anteriores, reunindo no grupo: um aluno com Síndrome de Asperger; uma aluna com a rara Síndrome do X Frágil; uma aluna com encurtamento no braço esquerdo e dislexia em grau severo, além de idade avançada para a série; uma aluna com perda auditiva no ouvido esquerdo, necessitando de leitura labial; um aluno com PAC alterado e transtorno do déficit de atenção; uma aluna com dislexia severa e discalculia; uma aluna com dislexia em grau leve e uma aluna com deficiência intelectual;
- II. Por doze alunos, de ambos os gêneros, *escolhidos pelo corpo docente da escola como colaboradores devido às características de participação solidária, motivação, autonomia de trabalho e sensibilidade para atuarem em parceria, com o outro grupo.*

Os descritores de desempenho⁵ dos componentes curriculares previstos para o terceiro ano, em cada período, não foram alterados, mas adaptados conforme a necessidade, e sempre contando com variedade de recursos nas abordagens e sistematizações dos conteúdos, o que envolveu estratégias diferenciadas e planejadas junto ao NAPNE para a avaliação constante do processo e para a criação de material concreto e audiovisual.

Nas aulas, foi priorizado o trabalho com valores de cooperação, união e respeito, com o uso de livros de literatura infantil, e o desenvolvimento de propostas interdisciplinares, materializadas em receitas culinárias, experimentos científicos, dramatização dos textos lidos e de situações-problema, filmes e debates, jogos de cooperação, aulas de campo e pesquisas planejadas e desenvolvidas com o uso do computador nas aulas de Informática Educativa. E as atividades eram desenvolvidas em duplas ou quartetos, formados a partir do perfil dos alunos, pois a monitoria se constituiu numa importante estratégia de interação, privilegiando a troca de experiências e a convivência com a diversidade.

A professora regente e a bidocente se revezavam na mediação dos alunos com mais ou com menos dificuldade e, depois das atividades principais, sempre havia um registro para a sistematização do conteúdo, sob a forma de tópicos, esquema e/ou desenho.

⁵ Nas séries iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 3º ano), a avaliação formal se dá por meio de fichas com descritores de desempenho para cada componente curricular. Do 4º ano em diante, a forma de avaliação é feita pelo sistema de notas e média aritmética para cada período (CPII, PPP, 2012).

Com tal proposta metodológica, a avaliação dos resultados priorizou os aspectos qualitativos, contemplando o avanço de cada um em cada etapa do processo, tudo isso descrito sob forma de relatório e ficha com os descritores de desempenho preenchidos pelos professores da turma.

Muitos dos recursos criados e utilizados em sala de aula (tecnologias assistivas) foram organizados com materiais simples, como canudos, isopor, lã colorida, massinha de modelar, deixando para o NAPNE o atendimento especializado com o uso de tecnologias e recursos elaborados de acordo com cada necessidade.

Também foram trabalhadas as famílias dos alunos da turma durante as reuniões bimestrais. Foi preciso explicar e esclarecer o projeto com detalhes, pois havia dois grupos na turma: o primeiro representava os familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais, desconfiados e apreensivos com o desempenho cognitivo dos filhos; o outro grupo de responsáveis estava preocupado com as possíveis perdas que os filhos teriam por estarem frequentando uma “turma especial”. Após os esclarecimentos e orientações quanto às estratégias adotadas, os responsáveis entenderam que não haveria “perdas de conteúdo” em relação às outras turmas de 3º ano, mas sim, olhares diferenciados sobre as potencialidades e o *desenvolvimento de cada aluno* diante das propostas.

Na medida em que foram conhecendo o projeto, as famílias tornaram-se aliadas e defensoras da iniciativa, unindo-se à escola para promover eventos de socialização não só da turma 305, mas reunindo as demais turmas da mesma série. Esse estreitamento de laços entre escola/família foi de extrema importância para o sucesso do trabalho, pois conforme explica Alonso (2013),

A família compõe a rede de apoio como a instituição primeira e significativamente importante para a escolarização dos alunos. É a fonte de informações para o professor sobre as necessidades específicas da criança. É essencial que se estabeleça uma relação de confiança e cooperação entre a escola e a família, pois esse vínculo favorecerá o desenvolvimento da criança (ALONSO, 2013, p.5).

Ao final de 2008, todos os alunos da turma 305 atingiram os descritores necessários para cursar o 4º ano, com 100% de aprovação. No entanto, avalia-se que o maior ganho foi a união, a confiança, o respeito, a cooperação e a solidariedade que se instaurou na relação entre os alunos e entre os pais, e estes com a escola.

A mesma turma foi mantida nos anos posteriores, utilizando-se estratégias semelhantes, embora com investimentos maiores em autonomia, domínio de estratégias pessoais e aceleração do ritmo de trabalho. No 5º ano, a turma não contou mais com a figura do professor bidocente, mas se intensificaram os atendimentos no contra turno. Ainda assim, um dos alunos do grupo atendido não conseguiu acompanhar as demandas da série e ficou retido.

Na passagem para o 6º ano, toda a experiência de inclusão vivida com o projeto foi passada para a direção do *Campus* Tijuca II e seus setores que deram continuidade ao trabalho: uma turma foi planejada para receber os sete alunos de inclusão oriundos do primeiro segmento do EF, mais alguns colegas da mesma turma e outros novos que ingressaram na instituição via concurso⁶.

A grade curricular, composta por doze disciplinas, foi planejada e montada de forma que cada professor dessa turma tivesse um horário de planejamento com o NAPNE para troca de experiências, desenvolvimento de estratégias e material didático específico para o trabalho com os alunos atendidos.

Inicialmente, alguns professores, com seus tempos de aula e dias definidos, resistiram ao projeto, à mudança metodológica e ao uso dos recursos de apoio nas aulas. No entanto, com o decorrer dos encontros de planejamento em equipe e com a demonstração de superação dos alunos, os docentes aderiram à proposta se empenhando em modificar ainda mais suas práticas.

Outros, juntamente com o setor de orientação ao educando (SESOP), desenvolveram dinâmicas com suas turmas sobre o respeito à diversidade para formar uma cultura inclusiva e inibir possíveis preconceitos ou a prática de bullying na escola.

Dessa forma, a turma, conhecida pela convivência respeitosa com a diversidade, tornou-se um exemplo de perseverança na escola e passou a ser elogiada por seu esforço e resultados alcançados, sendo considerada pelos professores como o “grupo que tem vontade de aprender”.

6 No Colégio Pedro II, o acesso às vagas se dá anualmente por meio de sorteio público para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e por concurso público, com avaliação escrita de verificação de conteúdos no 6º ano do E.F e no 1º ano do Ensino Médio (EM). Nestas duas séries, é garantido em edital, cotas para alunos da educação especial, que podem, inclusive, contar com o atendimento as suas necessidades específicas no momento da prova.

No ano de 2015, aqueles alunos que protagonizaram a experiência de 2008, agora já rapazes e moças, ingressaram na 1ª série do Ensino Médio vencendo uma importante etapa da escolarização e um dos gargalos da educação brasileira. Permanecendo juntos e compartilhando experiências com outros recém-chegados à instituição, continuaram frequentando as oficinas de reforço ministradas pelo NAPNE e/ou pelos próprios professores da turma, com uso de recursos/tecnologias assistivas⁷ desenvolvidas para cada disciplina.



Figural - Exemplos de tecnologias assistivas (prática pedagógica de representação concreta) utilizadas pelo NAPNE no estudo da composição do átomo e da mitose celular com o uso de massa de modelar. Fonte: NAPNE do *Campus Tijuca II / CP II* (2015).

Conscientes de seu lugar na instituição e no mundo, os alunos atendidos pelo NAPNE/Tijuca II, num gesto espontâneo, mas muito significativo, expressaram, em forma de depoimentos, sua homenagem aos professores em 15 de outubro (2015):

“Sei que tenho muita dificuldade, mas ela fica menor quando o professor prepara uma aula só para mim... Como é bom saber que ele acredita que eu posso aprender.”

“Vocês tem ajudado muito, desde o início nesta rota do conhecimento do Pedro II, que não é fácil de trilhar. Graças ao esforço conjunto nosso e de vocês professores, estamos cada vez melhores, evoluindo cada vez mais. Estou agradecida por tudo que fizeram até hoje. Parabéns!”

⁷ As tecnologias assistivas compreendem equipamentos, estratégias e práticas pedagógicas criadas com o objetivo de minorar os problemas encontrados pela pessoa com necessidades específicas, buscando caminhos alternativos para a aprendizagem dos conteúdos.

“Você não me diz só o caminho que é melhor. Você me ajuda a percorrer da melhor maneira este caminho. Como é bom ter um professor que conhece bem os seus alunos!”

Considerando o caráter tradicional do Colégio Pedro II, fundado na era imperial e por décadas referendado na formação das elites do país, constata-se que a educação inclusiva vem provocando profundas reflexões e mudanças nas crenças sobre o perfil do alunado, nas políticas institucionais e fundamentalmente na práxis pedagógica, onde se materializam as políticas e crenças.

Ao final de 2017, depois de toda sua trajetória escolar em uma turma regular de ensino, os alunos deste grupo tão “especial” estarão entre os formandos da 3ª série do Ensino Médio e, dentre alguns desses jovens, aqueles que iniciaram sua escolarização regular no *Campus* Tijuca I, o Pedrinho Tijuca, como carinhosamente é conhecido. A trajetória e a conquista desses alunos constituem um exemplo de perseverança e de ideal de uma escola inclusiva, abraçado por todo um coletivo representado pelos gestores, docentes, técnicos e as famílias.

Cabe ressaltar aqui que o relato dessa experiência evidencia aspectos vivenciados e tomados como relevantes sob o prisma das autoras, que exerceram (e exercem) papéis diferenciados na relação com os alunos em questão. Tratando-se de um projeto de equipe, conforme apontado no decorrer do texto, haverá sempre outros olhares a partir das perspectivas dos múltiplos sujeitos envolvidos, que com sua atuação, somaram para que o trabalho tivesse o êxito alcançado. O que as autoras apresentam aqui é um deles!

Diante do exposto, reafirma-se que o Colégio Pedro II, sensível às demandas sociais e à complexidade que envolve a educação para a diversidade, encontra-se em gestação, reformulando seu Projeto Político Pedagógico Institucional sob as bases de valores inclusivos e práticas acolhedoras à pluralidade humana.

Considerações Finais

No bojo das políticas inclusivas, o aumento na oferta de matrículas nas escolas regulares para atender as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades busca

a ampliação das oportunidades de inserção social de uma parcela significativa da população em idade escolar. No entanto, se por um lado a lei garante o acesso desse segmento às classes comuns, a permanência aliada ao sucesso escolar implica na possibilidade da escola atender às especificidades de cada caso, o que envolve ter uma estrutura física adequada, equipamentos e materiais didático-pedagógicos, profissionais especializados e uma relação de confiança entre escola e famílias.

Compreendendo a inclusão como atendimento às necessidades de todo e qualquer aluno, Santos (2003, p.10) afirma que “uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais [...]”.

Assim, a educação inclusiva não se sustenta somente pela ação docente, pela vontade da direção de uma escola ou mesmo pelo cumprimento da obrigação legal, mas por meio de um projeto institucional que envolva todos os setores na eliminação de barreiras impeditivas à participação e ao sucesso escolar. No processo de inclusão quando se trata de incluir, não há fórmulas prontas ou receitas a seguir, visto que cada caso requer um olhar, uma medida, uma estratégia única que se dá a partir da sensibilidade e disponibilidade dos envolvidos. Ao reunir os recursos, metodologias e propostas alternativas para potencializar as capacidades dos alunos e *superar suas dificuldades*, desloca-se o foco da deficiência para as possibilidades.

A experiência relatada, sob o olhar das autoras, apontou que muitos foram os desafios, no entanto as conquistas superaram os entraves porque houve uma mudança em toda a comunidade escolar para integrar e incluir de fato.

Os resultados positivos alcançaram não só os alunos atendidos pelo NAPNE, mas também o outro grupo de alunos da turma que viveu a experiência de compartilhar o conhecimento, de acolher frente à dificuldade, de respeitar as diferenças e de aprender com a superação.

As famílias, acolhidas e orientadas, tornaram-se parceiras no processo de aprendizagem, confiando mais no potencial dos filhos e na escola como mediadora.

E o corpo docente e demais funcionários, que diariamente acompanharam os alunos em seus conflitos, esforço e obstinação,

vivenciaram a reflexão sobre suas crenças e a revisão de suas práticas, em um contexto de aprendizagens múltiplas.

Portanto, frente a gama de fatores que envolvem a educação inclusiva, conclui-se que a aprendizagem, apesar de particular, se dá na relação com o outro, por isso a sensibilidade e o acolhimento nas escolas constituem-se vias essenciais para a construção de um ambiente inclusivo que valorize e respeite a diversidade que o compõe.

AGRADECIMENTOS

O caminho de sucesso que trilhamos se deve ao trabalho de uma equipe enorme de profissionais que “não se sentiam preparados” para atuar com alunos com necessidades específicas, mas se prepararam, com estudos e na luta diária, revendo cada ação proposta e vivida com eles, cada aprendizagem realizada, cada olhar brilhante diante da conquista de novo saber.

Não gostaríamos de esquecer ninguém, por isso nossos agradecimentos a todos as pessoas envolvidas no processo educacional destes alunos nos *Campus* I e II: docentes (professores, Coordenação Pedagógica, NAPNE, SESOP), funcionários técnicos, discentes colaboradores e familiares.

Em especial, agradecemos à professora bidocente do *Campus* I, professora Denise Rezende, à professora Maria Aparecida Etelvina Ivas Lima (Seção de Educação Especial), à Direção do *Campus* I em 2008, representada pela professora Maria Estela Lopes de Brito e à Direção anterior e atual do *Campus* Tijuca II (professora Virgília Augusta da Costa Nunes e professor Jesen Baptista dos Santos Junior).

Referências

ALONSO, D. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio.** Artigo publicado na Revista Nova Escola. Fev, 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialistadesafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml>>. Acesso em dezembro de 2016.

BORTOLINI, A. O currículo não é. O currículo acontece. In: **Gênero e diversidade na Escola**: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas. BICALHO et al (org.), GDE, UFRJ, 2014.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 48/2005 e pelas Emendas Constitucionais nº 1 a 6/94. Senado Federal. Brasília, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Ministério da Educação. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em outubro de 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172/2001. Brasília, Senado Federal, 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em novembro de 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em novembro de 2015.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: INEP/MEC, 2002.

GUATEMALA. **Declaração de Guatemala**, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especialsp598129159/legislacao>> Acesso em outubro de 2015.

MACEDO, L. de. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?** ArtMed. Porto Alegre. 2005.168p.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque. EUA, 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em outubro de 2015.

ROZEK, M. A **Educação Especial e a Educação Inclusiva: compreensões necessárias**. In: Reflexão e Ação, UNISC, Revista do Departamento de Educação e do programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, v.17, n.1, 2009. ISSN eletrônico 1982-9949. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/918/665>> Acesso em 18 de setembro de 2016.

SÁ, E. A educação inclusiva no Brasil: sonho ou realidade? In: **Espaço Acadêmico**, Ano II, nº14, 2002. ISSN 1519.6186. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/014/14csa.htm>> Acesso em outubro de 2016.

SANTOS, M.P. **A formação dos professores no contexto da inclusão**. Artigo publicado em Anais do Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões, p. 63-70, 2003. Disponível em <<http://www.lapeade.com.br/artigos.html>> Acesso em novembro de 2016.

_____. **Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos e (descasos)** 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. Disponível em <<http://www.lapeade.com.br/artigos.html>> Acesso em novembro de 2016.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque, EUA, 1948. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org>> Acesso em novembro de 2015.

_____. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em agosto de 2016.

_____. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao.>>. Acesso em outubro de 2016.

PARTE III

Relações Étnico-Raciais

Capítulo 7

Elementos a uma prática antirracista na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

Uma análise a partir do Programa “Nova EJA”

Tiago Dionísio da Silva¹

Alan Serafim Ferreira²

Resumo

Os negros (pretos e pardos) sempre estiveram presentes na EJA, justamente por fazer parte da população que por várias causas foi excluída do processo educacional (Arroyo, 2006). Então, considerando a Lei 10.639/03 que torna os conhecimentos sobre a questão étnica racial obrigatórios em qualquer modalidade da Educação Básica, este artigo tem como objetivo analisar dimensões da Questão Racial no Programa Nova Política de Educação para o Jovens e Adultos (“Nova EJA”) implantada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), em janeiro de 2013. Esta pesquisa se classifica como quali-quantitativa (André, 1998), pois foram aplicados 105 questionários com perguntas abertas e fechadas em duas escolas estaduais do município de Mesquita, na Baixada Fluminense, além de construir um perfil dos estudantes da EJA. Os dados foram analisados sob referenciais teóricos de autores que compreendem a EJA como fruto da desigualdade socioeconômica gerada pelo sistema capitalista (Rummert e Ventura, 2008). Constatase que dentro do universo dos estudantes pesquisados a maioria é de jovens do sexo feminino, negros, desempregados ou que trabalham informalmente. Além desse perfil, também foi constatado uma inclusão excludente dos conteúdos escolares básicos, mas de importância social para a vida dos estudantes negros e não-negros. Isso, precisa ser levado em conta, pois Freire (2006) defende a urgência em considerar o contexto que os estudantes estão inseridos, bem como, o combater de quaisquer formas de discriminação.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Especialista em Docência e Educação Básica; Educação e Relações Raciais ambos cursos pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professor de Geografia da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, atualmente na função de formador da área de Ciências Humanas.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor de Geografia das redes municipais do Rio de Janeiro e de Mesquita.

Introdução

O racismo é um problema estrutural, de mentalidade e seu combate passa obrigatoriamente pela intervenção educativa. Silva (2007) destaca que a relevância social dos conteúdos ministrados na escola, sejam eles quais forem, está condicionada à possibilidade de levar o educando a compreender sua condição na sociedade e como essa condição foi construída culturalmente.

Dessa perspectiva, dá-se a importância de refletirmos como a Questão Racial é tratada no sistema escolar, uma vez que acreditamos que este seja capaz de transformar o imaginário, valores, culturas e condutas em especial na EJA, visto que a Questão Racial e a referida modalidade de ensino, nunca andaram separadas (Arroyo, 2007).

Percebemos com o auxílio das pesquisas sobre a história e sujeitos da EJA que os afrodescendentes sempre estiveram presentes nessa modalidade da educação, justamente, por fazer parte da população que por várias causas foi excluída do processo educacional (Arroyo, 2006).

Então, considerando a Lei 10.639/03 que torna os conhecimentos sobre a questão étnica racial obrigatórios em quaisquer modalidades da Educação Básica, este artigo tem como objetivo analisar dimensões da Questão Racial no Programa Nova Política de Educação para o Jovens e Adultos (Nova EJA) implantada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), em janeiro de 2013.

Esta pesquisa se classifica como quali-quantitativa (André, 1998), pois foram aplicados 105 questionários com perguntas abertas e fechadas em duas escolas estaduais do município de Mesquita, na Baixada Fluminense. Os dados foram analisados sob referenciais teóricos de autores que compreendem a EJA como fruto da desigualdade socioeconômica gerada pelo sistema capitalista (Rummert e Ventura, 2008), que excluiu do sistema educacional a parcela mais subalternizada da classe trabalhadora, sendo esta parcela constituída, em sua imensa maioria, por estudantes negros. Contudo, as pesquisas acadêmicas ora consideram a dimensão de classe, ora a dimensão de raça, mas nunca aglutinam essas duas dimensões, muito menos a prática pedagógica.

Tratar a questão racial na EJA, portanto, está de acordo com os princípios básicos dessa educação que visa o respeito à diversidade e

à conscientização dos sujeitos. Sendo assim, este artigo está dividido em duas partes centrais: a primeira apresentará e discutirá o perfil dos educandos, já a segunda refletirá sobre alguns elementos importantes a serem pensados na construção da prática pedagógica na EJA.

O público da EJA: uma análise a partir dos estudantes do Programa “Nova EJA”

A aplicação dos 105 questionários com perguntas abertas e fechadas foi realizada no segundo semestre de 2015, em duas instituições escolares da rede estadual do Rio de Janeiro, localizadas no município de Mesquita, na Baixada Fluminense. Com o objetivo de traçar um perfil socioeconômico e racial dos estudantes e dimensões do conhecimento sobre a Questão Racial que atravessam a vida deles, notou-se a necessidade de conhecer o perfil dos sujeitos, a fim de se construir uma prática pedagógica que contemple a realidade dos mesmos.

Conforme a tabela a seguir, a maioria dos alunos da EJA, (73,7%), se autodeclararam negros (pretos e pardos), confirmando assim, o que já nos apontou Arroyo, que a Questão Racial e a EJA andam de mãos dadas.

Cor ou Raça (IBGE)						
Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Outros	NR (Não Respondeu)
13,7%	20,5%	7,8%	53,2%	1%	1%	1%

Quadro 1: Cor ou Raça dos estudantes do Programa “Nova EJA”

Alguns estudos têm mostrado que a cor da pele desempenha, no Brasil, um importante fator de diferenciação e ou estratificação social (SABOIA, 1998). De acordo com Henriques (2004), apesar da significativa melhoria nos níveis médios de escolaridade da população brasileira ao longo do século, percebe-se ainda uma situação de desigualdade educacional entre brancos e negros. Portanto, os dados que incidem principalmente na escolarização dos jovens e adultos negros, revelam uma profunda desigualdade nas trajetórias de negros e brancos no Brasil. Hasenbalg (1979), Pinto (1992), Rosemberg (1998), Hasenbalg & Silva (1999), Petrucelli (2007) têm apontado que, para a

caracterização real das desigualdades sociais, econômicas, históricas e culturais brasileiras, faz-se necessário desagregarmos o fator raça/cor dos sujeitos envolvidos em nossas pesquisas.

Outro dado importante é o fato de mais de 50% dos estudantes da EJA serem do sexo feminino, conforme a tabela abaixo demonstra. O que significa outra desigualdade intrínseca ao sistema educacional: a de Gênero, principalmente na modalidade EJA.

Sexo		
Feminino	Masculino	NR (Não respondeu)
55,8%	41,3%	2,9%

Quadro 2: Sexo dos estudantes do Programa “Nova EJA”

A Questão de Gênero se interlaça às de Raça e de Classe, potencializando os fatores que geram exclusão no sistema educacional brasileiro. Apesar de não ser a questão central deste artigo, vale ressaltar que esse dado sobre o predomínio das mulheres nas salas da EJA, reforça a necessidade de se pensar práticas pedagógicas que as contemplem e que problematizem o papel da mulher na sociedade contemporânea. A cultura de divisão sexual do trabalho, preconceito e subalternidade ainda dificultam a autonomia e a presença feminina nas decisões cruciais à vida da comunidade, estando na gênese das diferenças de acesso das mulheres ao poder (BRASIL, 2009).

No campo da EJA, fatores ligados ao gênero têm interferido na participação feminina na escola. Sabe-se que a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e a maternidade é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais (NARVAZ, SANT'ANNA E TESSELER, 2003, p.100)

Outro dado que revela um fenômeno crescente na EJA é a grande quantidade de jovens, o que impõem novos desafios tanto no âmbito das formulações de políticas públicas, de gestão, da prática pedagógica e do convívio entre os próprios estudantes. Considerando que a maioria desses estudantes é de jovens e negros, Passo (2005) defende que:

Estudar a relação entre jovens negros e EJA significa a possibilidade de dar visibilidade a um segmento social que, apesar da discriminação e da exclusão social que sofrem, criando e recriando estratégias para resistir. Significa olhar para uma modalidade de ensino que historicamente tem se traduzido numa política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza. E, ainda, significa mergulhar na cultura da EJA com seus ritos e suas políticas e na cultura dos jovens negros, ouvindo sobre nossas práticas docentes e conhecendo aspectos da história da educação brasileira que têm sido pouco ou nada relatados (PASSOS, 2005, p.54).

Ainda que a categoria juventude e a legislação não considerem como jovens sujeitos abaixo de 21 anos, defendemos que existe um crescente aumento de pessoas no início da fase adulta nas salas de aula da EJA, algo que no passado, não existia, pois a referida modalidade de ensino era marcada por pessoas mais velhas, nordestinas e, no início e, em sua maioria, matriculados no Ensino Fundamental.

A análise do processo de inclusão de forma subalterna e das trajetórias escolares acidentadas nos leva a ponderar que as desigualdades educacionais em nosso país atingem de forma mais significativa a população negra. Pode-se verificar que, ao serem desagregadas por raça/cor do alunado do Ensino Fundamental e Médio, as taxas de distorção série/idade entre os/as jovens negros/as são as piores. Essas informações ainda nos fazem refletir que a resolução dessas desigualdades não se encerra simplesmente na redução das desigualdades socioeconômicas, conforme acreditam determinados setores sociais.

Faixa etária							
18 a 21	22 a 29	30 a 40	41 a 50	51 a 60	61 a 65	65 ou mais	NR (não respondeu)
49%	16,6%	8,8%	18,6%	4,9%	0%	0,9%	0,9%

Quadro 3: Faixa etária dos estudantes do Programa “Nova EJA”

Carrano (2007) diz que tais aspectos relativos à presença de estudantes relativamente jovens são incipientes no campo da EJA e para enfrentar esse desafio de “juvenilização da EJA”, deveríamos buscar alternativas para a produção de espaços culturalmente significativos

para o atendimento dessa diversidade de sujeitos jovens – não apenas alunos. O que propicia a reflexão sobre quem é esse sujeito, por que ingressou numa sala de EJA e como desenvolver um trabalho que atenda de forma mais adequada suas especificidades (2007, p.1), considerando que esse público da EJA, possui um perfil: em sua maioria, esses estudantes são jovens, negros e mulheres.

Uma característica marcante do público da EJA está relacionada ao mundo do trabalho, mais especificamente à situação emprego e renda. Como demonstra a tabela abaixo, cerca de 50% dos 105 estudantes pesquisados, está desempregada. Soma-se a isso o fato de 22,55% estarem no emprego informal, ou seja, sem garantia de direitos. O que prova que a EJA é constituída sim, da parcela da classe trabalhadora mais suscetível à conjuntura e estrutura que o sistema capitalista impõe ao mundo do trabalho.

Situação empregatícia				
Desempregado	Emprego formal	Emprego informal	Aposentado	NR (Não respondeu)
50,9%	23,5%	22,5%	0,9%	1,9%
Faixa salarial				
Sem renda	Menos que 1 salário	Entre 1 e 2 salários	Entre 2 e 3 salários	Mais de 3 salários
46%	20,5%	26,4%	5,8%	0,9%

Quadro 4: Situação empregatícia e faixa salarial dos estudantes do Programa “Nova EJA”

Segundo Florestan Fernandes (1989), o negro brasileiro, além de enfrentar as barreiras sociais, enfrenta no dia a dia as barreiras raciais. Este se torna, assim, duplamente explorado, pela condição de classe e pela condição de negro, visto que, mesmo aqueles que conseguem superar as barreiras sociais se deparam, na sequência, com as barreiras raciais. Portanto, a questão racial deve ser um componente importante a ser considerado na luta de classes no país, bem como a questão de classe deve ser considerada na superação das desigualdades raciais.

De um lado, é imperativo que a classe defina a sua órbita, tendo em vista a composição multirracial das populações em que são recrutados os trabalhadores. Todos os trabalhadores

possuem as mesmas exigências diante do capital. Todavia, há um acréscimo: existem trabalhadores que possuem exigências diferenciais, e é imperativo que encontrem espaço dentro das reivindicações de classe e das lutas de classes. Indo além, em uma sociedade multirracional, na qual a morfologia da sociedade de classes ainda não fundiu todas as diferenças existentes entre os trabalhadores, a raça também é um fator revolucionário específico. Por isso, existem duas polaridades, que não se contrapõem, mas se interpenetram como elementos explosivos - a classe e a raça. (FERNANDES, 1989, p.61-62)

Na análise do fenômeno do racismo, bem como na análise da luta pela sua superação, é preciso considerar que este está presente, inclusive, na classe dos trabalhadores, tendo em vista a eficácia da ideologia de dominação racial. O rompimento das barreiras sociais não necessariamente resolve as barreiras raciais. O caso americano é um bom exemplo. Com as políticas de ação afirmativas, constituiu-se uma significativa classe média negra. No entanto, os negros da classe média continuam sentindo na própria pele as barreiras raciais. Mesmo dentro das mesmas condições de trabalho, a média salarial dos negros é inferior à dos brancos. Por isto, há a necessidade de aliar-se, na luta política pela superação do modelo de organização vigente, à luta contra todos os mecanismos de dominação, de exploração e de subjunção de um grupo sobre outro.

Dimensões da Questão Racial na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: Elementos para repensar a prática pedagógica

Sendo o público desta modalidade majoritariamente negro, é também portador de bagagem cultural e vivências no campo das relações raciais indispensáveis para o aprimoramento das propostas político pedagógicas comprometidas com uma pedagogia antirracista. Faz-se necessário, no caso específico da abordagem das relações étnico-raciais na escola, desconstruir, o silenciamento dos currículos no que se refere ao reconhecimento positivo das matrizes africanas na história e cultura brasileiras.

Após 13 anos da sanção da Lei 10.639/03, fruto da luta do Movimento Negro no Brasil, nos sistemas educacionais, a balança ainda está desequilibrada, principalmente, entre as medidas de implementação e

de execução na prática pedagógica em sala de aula, que empurram a referida Lei para o rol das leis em estados precários de implementação! O fato acima se torna ainda mais grave, quando analisada na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, já que um grande número dos educandos são afrodescendentes. Tal situação impede reflexões/problematizações das condições de vida dos negros e seus descendentes na sociedade brasileira, impedindo, portanto, a formação de uma força contra hegemônica ao mito da Democracia Racial e a não-exposição da desigualdade racial, visto como necessário para a construção de uma sociedade racialmente igualitária.

Essa situação fica evidente ao analisarmos as tabelas abaixo. A maioria dos estudantes da EJA (94,1%) afirma a existência do racismo no Brasil, como demonstrado na tabela a seguir.

Existe racismo no Brasil?			
Sim	Não	NR (Não respondeu)	NS (Não sabe)
94,1%	1,6%	2,9%	0,9%

Quadro 5: Percepção dos estudantes do Programa “Nova EJA” sobre o Racismo no Brasil

Já cerca de 20% dos estudantes, não conseguem identificar alguma relação entre o Brasil e continente africano. É preciso rever e inserir novos conteúdos pertinentes à História dos africanos e afro-brasileiros, levando em conta a realidade brasileira. De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2001), o currículo formal e o currículo em ação atualmente em vigor nas escolas, ao apresentar lacunas e distorções sobre a Questão Racial, têm contribuído para a formação de uma identidade dos alunos/as negros/as que nega suas raízes étnicas e culturais, buscando outras com as quais estes alunos/as não se identificam positivamente. As práticas racistas, segundo a autora, são construídas e repetidas a partir de preconceitos, frutos da ignorância que grupos étnicos, tidos como superiores, têm acerca da história e do modo de vida daqueles considerados inferiores. Silva (2007) aponta que: “é importante compreender que, no contexto das relações raciais no Brasil, a ausência do estudo sério e sistemático da diversidade étnico-racial na educação escolar foi sistematicamente produzida enquanto tal” (p.13).

Existe alguma relação entre o Brasil e a África?			
Sim	Não	NR (Não respondeu)	NS (Não sabe)
77,4%	8,8%	9,8%	3,9%

Quadro 6: Percepção dos estudantes do Programa “Nova EJA” sobre a relação entre Brasil e África.

Quando os estudantes foram indagados sobre Políticas de Ações Afirmativas, mais de 60% afirmaram desconhecer do que se trata. Considerando que os referidos discentes estão no EM e em curto espaço de tempo terão condições de se inscrever no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), levando em conta o fato de estudarem em uma instituição pública, terão o direito à isenção, situação que corrobora com o aumento do número de inscrições da população menos privilegiada socioeconomicamente. Conhecer direitos garantidos por lei específica ao povo negro, se faz necessário como pauta de discussão da escola.

Você sabe que são Políticas de Ações afirmativas/Leis de Cotas?			
Sim	Não	NR (Não respondeu)	NS (Não sabe)
24,2%	62,1%	9,8%	3,9%

Quadro 7: Percepção dos estudantes do Programa “Nova EJA” sobre as Leis de Cotas

Os estudantes foram solicitados, ainda, a escreverem três nomes de personalidades negras, brasileiras ou não. Elas foram separadas em três categorias por campo de atuação e/ou representatividade: artístico, esportista e político. As respostas abaixo deixam explícitos que existe um desequilíbrio sobre o conhecimento da história do negro no âmbito nacional e internacional. Apesar dos sujeitos desta pesquisa serem adultos e, portanto, já possuírem experiência de vida, ainda sim, seus referenciais de personalidades negras estão situados no campo artístico e esportivo. Todo passado de resistência, de luta por uma emancipação política do povo negro está invisível.

Foram citadas, pelos estudantes, 41 (quarenta e uma) personalidades negras brasileiras ou não. Sendo que 25 estão no campo artístico, ou seja, cerca de 60% possuem visibilidade por parte dos estudantes pelo viés artístico e por serem rostos frequentes na TV aberta. Em contrapartida,

as personalidades com representatividade política, chegam a 8 (cerca de 20%). Só nesta análise tem-se um descompasso, entre o conteúdo escolar pautado na produção científica ao longo da história da humanidade e o conhecimento a partir da mídia.

Quais são as personalidades negras nacionais ou internacionais que você conhece?		
Artística	Esportista	Política
Michael Jackson (9) Alcione (3) Lazaro Ramos (5) Tais Araújo (3) Grande Otelo (3) Milton Nascimento (2) Gilberto Gil (2) Seu Jorge (2) Oprah O'neill (2) Maguila (2) Thiaguinho (2) Will Smith (2) Oprah O'neill (2) Byonce (2) Rihanna (1) Xandy (1) Gloria Maria (1) Agnaldo Timóteo (1) Preta Gil (1) Milton Gonçalves (1) Djavan (1) Vera Verão (1) Camila Pitanga (1) Tim Maia (1) Luan do BBB (1)	Pelé (47) Anderson Silva (6) Robinho (2) Michael Jordan (1) Neymar (1) Mayke Tyson (1) Ronaldinho (1)	Obama (44) Nelson Mandela (28) Joaquim Barbosa (20) Zumbi dos Palmares (9) Martin Luther King (8) Fernad. Beira Mar (1) Marina Silva (1) Benedita (1) * Karina Andrade (filha da aluna da EJA que passou para universidade pública)

Quadro 8: Percepção dos estudantes do Programa “Nova EJA” sobre personalidades negras

Quando analisada as personalidades que aparecerem no campo político, observa-se outro descompasso, pois Obama, ex-presidente dos Estados Unidos, foi citado 44 vezes, já personalidades brasileiras como Joaquim Barbosa foi citado 20 vezes e Zumbi dos Palmares, apenas 9. Esses dados por si só, são passivos de inúmeras análises e interpretações partir dos cruzamentos a serem feitos, porém, por conta do limite deste artigo, buscamos apenas elucidar breves reflexões sobre os conteúdos escolares com relações a ressignificação por parte dos estudantes sobre o Racismo na sociedade. Soma-se isso, o fato das lacunas deixadas por uma prática pedagógica que não considera a Questão Racial, o que abre espaço para que mídia construa pseudo-informações sobre a representatividade dos negros (as).

Portanto, a partir da análise acima se faz urgente repensar não só os conteúdos, mas também as práticas pedagógicas como meios de empoderamento dos estudantes negros sobre o conhecimento dos feitos épicos dos seus ancestrais. Aos estudantes de outras raças terem acesso a esse conhecimento, desmitificará a ideia de que ao povo negro só foi delegado o lugar de subalternidade na história, sem considerar as lutas, os movimentos de resistências, as proezas e atos de coragens. Caso contrário os estigmas e estereótipos continuarão sendo perpetuados e isso se aglutinará a condição da parcela mais subalterna da classe trabalhadora, tendo desdobramentos na trajetória escolar desses estudantes.

Considerações Finais

A implementação da Lei 10.639/03, fruto da luta do Movimento Negro, precisa ser de fato efetivada pedagogicamente em todas as modalidades de ensino e disciplinas, para que possamos alcançar os reais objetivos que estão por trás dela, ou seja, a problematização das Relações Raciais na sociedade brasileira, no intuito de diminuir a dívida social que este país tem com grande parte da população. Propor novas práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade social brasileira significa reconhecer na trajetória de todos os sujeitos presentes na comunidade escolar os saberes, a memória e os sinais do enfrentamento cotidiano diante da desigualdade social, econômica e racial.

Segundo Gomes (2005, p.95), esses sujeitos “[...] passam por um processo afirmativo diante da ancestralidade negra, da presença do

negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos [...]. A negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos”.

Ao contrário do que pensam muitos educadores, ressignificar positivamente a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na educação e na EJA, em específico, é contribuir para a emancipação e respeito à diversidade dos estudantes negros (as) e não negros (as).

Nesta direção, Gonçalves & Silva (2003, p.45) reforçam ao dizer que: “muitos professores se encontram ética e pedagogicamente despreparados”. E continua: “jogar capoeira, se fazer ver na companhia de pessoas negras, usar adereços, indumentárias, penteados de inspiração africana, não serão indicativos de reconhecimento da história cultural e dignidade dos negros”. Portanto é preciso investir em formação continuada dos docentes, não como fim, mas como um dos meios para que ocorra de fato a efetivação da Lei 10639/03.

As limitações ainda são muitas, apesar dos avanços conquistados. No entanto, aos poucos, é possível vencer o despreparo de professores, a desatenção das editoras pelo tema, a forma equivocada da abordagem sobre o continente africano pelos meios de comunicação e os descasos por muitos grupos na academia.

O Brasil está tentando reescrever a sua história, reformulando conceitos, corrigindo distorções oriundas da cultura europeia e que foram impostas à sociedade brasileira pela elite dominante. A Lei que torna obrigatório o ensino de História da África é um passo importante no sentido da valorização cultural dos afrodescendentes brasileiros, torna-os visíveis perante a sociedade. A invisibilidade intelectual do negro no Brasil tem sua origem na desinformação sobre a África e sobre a história dos africanos escravizados que foram obrigados a silenciar o seu conhecimento e prestigiar a cultura do colonizador. Todos os mecanismos de dominação foram empregados para apagar a sua identidade, a sua história.

Paulo Freire, ressalta que o conhecimento é ferramenta de libertação e é utilizado pela classe dominante como mecanismo de opressão e alienação política, cultural e social. Medidas para uma distribuição mais justa do conhecimento são urgentes para que o ensino brasileiro não

se aprisione ao mercado, direcionando a educação para formação de sujeitos capazes, buscando a equidade social e a quebra de preconceitos tacanhos e inconcebíveis.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar** – 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1998.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e cidadania: **revista de educação de jovens e adultos**, São Paulo: RAAAB: Ação Educativa, n° 11, abr. 2001, p. 09-20.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**–2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n°11/2000**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v.1, n.0, p. 55-67, agosto.2007

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n°. 55, novembro/2001.

FERNANDES, F. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

SANTOS, G.; SILVA, M. P. (orgs). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. 1º ed., São Paulo. Editora Fundação Abreu Abramo, 2005.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HENRIQUES, R. Educação e desigualdade racial. In: PANTOJA, S.; (org.). Rompendo **silêncios**: história da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004.

MEC, SEMTEC. **PROEJA**. Documento base. 2006.

NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F; A. **Gênero e Educação de Jovens e Adultos**: a Histórica Exclusão das Mulheres dos Espaços de Saber-Poder. Acesso em 05 jul 17 <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo>.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho encomendado pelo GT "Educação de pessoas jovens e adultas" e apresentado na reunião anual da ANPED. Caxambu: 26 a 30 de setembro de 1999.

PASSOS, J. C. Escolarização de jovens negros e negras. **Revista Negro e Educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas, São Paulo: Ação Educativa, ANPED, p. 53-65. 2005.

PINTO, R. P. **Raça e educação**: uma articulação incipiente. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.80, p. 41-50, 1992.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G(Org.). **Diferenças e preconceito na escola** - alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

SABOIA, A. L. Situação educacional dos jovens. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. 2 v. Brasília: CNPD, 1998.

SILVA, N. N. **Afinal, todos somos iguais?** EJA, Diversidade étnico-racial e a Formação continuada de professores. Minas Gerais, Editora Maza, 2007.

Capítulo 8

Educação das Relações Étnico-Raciais

O caso da I Jornada da Consciência Negra do *Campus* Humaitá I

Beatriz Bloise Pereira Nunes¹

Perseu Silva²

Resumo

Este trabalho apresenta a I Jornada da Consciência Negra, ocorrida em 2015, no *Campus* Humaitá I do Colégio Pedro II. Considerando a importância do debate sobre relações étnico-raciais na educação, reafirmada nos parágrafos da Lei 11.645/2003, um grupo de docentes daquele *Campus* se reuniu para organizar e promover o evento que contou também com a participação de outros membros da comunidade escolar. A I Jornada da Consciência Negra teve como objetivos suscitar e sensibilizar a comunidade para as discussões étnico-raciais nos cotidianos escolares e para a importância do trabalho sobre a temática nas práticas escolares e nos currículos. Durante uma semana, foram desenvolvidas atividades diversificadas que, através de múltiplas linguagens, nos fizeram refletir sobre as questões raciais e contribuíram com a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Após o evento, com relatos e produções, estudantes e demais envolvidos demonstraram-se mais sensibilizados em relação às temáticas desenvolvidas. O evento teve como desdobramento a criação da Comissão da Consciência Negra e do projeto de ensino, de pesquisa e de extensão *Afro-Brasiliidades e Educação das Relações Etnicorraciais nos Cotidianos Escolares: Identidades, Expressões Culturais, Combate ao Racismo e Currículos Pós-Coloniais*, ambos buscando promover debates acerca das relações étnico-raciais em nossos cotidianos escolares.

Contando um pouco da história

Este trabalho tem como objetivo relatar as vivências/experiências de estudantes e servidores durante a realização da I Jornada da Consciência Negra do *Campus* Humaitá I, em novembro de 2015, cuja

1 Docente do Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

2 Docente do Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

intenção foi envolver a comunidade escolar na reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais.

O evento foi organizado em um curto espaço de tempo. Entendendo a importância e a necessidade de educar para as relações étnico-raciais, a Coordenação de Estudos Sociais fez um chamado, e servidores que ocupam diferentes funções no colégio reuniram-se para planejar a realização da Jornada. Quando o assunto chegou às famílias, também tivemos adesões imediatas. Logo em sua organização, podemos destacar que diferentes membros da comunidade escolar se envolveram com a produção do evento.

A urgência de trazer aos cotidianos escolares discussões para educação das relações étnico-raciais está ligada às experiências que vivenciamos no colégio e à necessidade de implementar em nossas práticas o que está previsto na lei 10639/2003, alterada pela lei 11.645/2008, quando, por exemplo, afirma que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2008). A lei aponta ainda que, nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, sejam públicas ou privadas, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena é obrigatório, incluindo-se:

“diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008).

Após o trabalho desenvolvido na I Jornada, e com as demandas que trouxemos, encontramos duas maneiras para continuar desenvolvendo esse trabalho. Primeiro, pela organização do *Campus Humaitá I*, criamos a Comissão da Consciência Negra e Indígena³, formada em fevereiro de 2016⁴. No mês seguinte, nos dedicamos à escrita do projeto de ensino,

3 Ainda que já tenhamos assumido a inclusão das questões indígenas, não conseguimos aprofundar as discussões na Comissão e no colégio como um todo. Alguns movimentos foram feitos, como uma aproximação ao Museu do Índio, mas não houve continuidade nas propostas.

4 Além de nós, autores deste texto, as professoras Cecília Maria Marafelli e Marina Novaes e Cruz, também do *Campus Humaitá I*, integraram a Comissão ao longo do ano de 2016 e participaram da apresentação que gerou este texto.

de pesquisa e de extensão *Afro-Brasildades e Educação das Relações Etnicorraciais nos Cotidianos Escolares: Identidades, Expressões Culturais, Combate ao Racismo e Currículos Pós-Coloniais*⁵, que atualmente é desenvolvido dentro do nosso departamento.

Trazer a discussão da temática étnico-racial, africana e afro-brasileira para nossos cotidianos escolares é ter a intenção de pensar coletivamente sobre o papel de negras e negros na formação sociocultural do povo brasileiro, além de questionar a história dessa formação da maneira como, até então, tem sido apresentada.

“A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos etnicorraciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público” (SILVA, 2007, p.490).

Nesse caminho, é fundamental reconhecer os processos excludentes, racistas e discriminatórios que muitos insistem em esconder/defender em nossa sociedade e, por consequência, nas escolas. É preciso compreender que aos africanos escravizados, a seus filhos e aos demais descendentes foram negados acesso a condições dignas de vida, as possibilidades de *aprenderensinar*⁶, impondo-lhes um processo de desumanização, massacrando suas práticas sociais, seus corpos, suas culturas, suas maneiras de ser, de estar e de existir no mundo. Dessa maneira, criaram-se representações negativas dos povos negros, subalternizando-os. Desvalorizam a negritude buscando estimular o desejo de ser branco.

Essa inferiorização de negros e negras na sociedade estava escrita nas entrelinhas dos projetos idealizados e almejados por diferentes pensadores brasileiros nas primeiras décadas do século XX. Uma mistura de discursos científicos, centralizados numa teoria denominada

5 O projeto foi escrito pelos docentes Beatriz Bloise e Perseu Silva e participam de seu desenvolvimento as docentes: Beatriz Donda, Rafaela Bisacchi, Denise Lima e Thamara Figueredo, do Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, sendo as duas primeiras lotadas no *Campus Humaitá I* e as demais, respectivamente em São Cristóvão I e Tijuca I.

6 Por entendermos a necessidade de superar as dicotomias impostas pela maneira de criar ciência na Modernidade, no momento de escrevermos alguns conceitos optamos por juntá-los, colocando o termo em itálico, indicando assim sua indissociabilidade. Buscamos, dessa maneira, demonstrar que as dicotomias não nos ajudam a desenvolver as questões e os desafios que os cotidianos nos colocam. Outros termos aparecerão no texto, indicando a mesma necessidade.

eugenia, se instaurou nos projetos políticos do país, determinando inúmeras políticas públicas. Na educação, a formação do que hoje entendemos como nosso sistema de ensino tem sua criação vinculada a pensadores que defendiam perspectivas eugênicas⁷. As marcas desse processo permanecem conosco nos currículos, em políticas públicas, nas salas de aula.

“Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros” (SILVA, 2007, p.501).

Considerando a importância da efetiva aplicação da Lei 11645/2008 e do que vimos apontando, nossa Jornada propôs atividades diversificadas que possibilitaram a problematização e (re)construção do imaginário social acerca de negras e negros na sociedade brasileira, rompendo o silêncio e a invisibilidade que, por vezes, as questões raciais têm nas práticas de sala de aula, nos corredores, nos currículos. Pois,

“na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (GOMES, 2012, p.104,105).

Os contextos escolares devem ser compreendidos como *espaçotempos* de produção não só do conhecimento, mas também da identidade, de valores e de afetos; *espaçotempos* que possibilitam a reconstrução de narrativas que envolvem a formação do povo brasileiro, suas histórias e culturas. Nesse contexto, a I Jornada da Consciência

⁷ A discussão sobre a formação do sistema educacional brasileiro, dentro da sociedade do início do século XX, e o projeto de eugenia encontra-se detalhadamente descrita por Dávila (2006). No livro, o autor aponta nomes dos diversos campos, incluindo a educação, tais como: Gustavo Capanema, Edgar Roquete Pinto, Fernando Azevedo, Afrânio Peixoto, Raimundo Nina Rodrigues, Monteiro Lobato, Manoel Lourenço Filho, Antônio Carneiro Leão, Arthur Ramos.

Negra do *Campus* Humaitá I também teve como objetivos possibilitar a construção de uma relação positiva da criança negra com sua própria subjetividade e identidade racial, colocando em pauta questões sociais, históricas e culturais, além de expressões ideológicas, buscando combater estereótipos e desnaturalizar concepções éticas e estéticas interiorizadas ao longo da história sob um ideal de supremacia branca.

Das atividades desenvolvidas

No planejamento das atividades que compuseram nossa I Jornada, propostas variadas foram elaboradas pela comissão organizadora. Pensando a intervenção no espaço físico da escola, realizamos atividades com estudantes e servidores, mas não foi possível receber as famílias de nossos estudantes, objetivo que ainda carregamos nas atividades que seguimos realizando.

De maneira geral, a ideia era ampliar o debate sobre as questões étnico-raciais, priorizando as culturas e as histórias afro-brasileiras e africanas. Para tanto, buscamos trazer para escola diferentes formas de expressão de negros e negras, através de múltiplas linguagens, que nos possibilitassem afetar nossos cotidianos escolares e seus *praticantes*⁸ em seus processos de *ensinoaprendizagem*.

Ao longo de uma semana, o evento nos possibilitou mergulhar na temática por meio de questões sociais, históricas e culturais, trazendo o passado para ajudar na reflexão do presente e pensar outro futuro necessário. De maneira geral, podemos dizer que o trabalho desenvolvido envolvia aquilo que entendemos como cultura. Afinal, cultura

“diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p.75).

Comprometidos com uma educação anti-racista, buscamos a necessária constatação do racismo e da desigualdade entre pessoas negras e pessoas brancas. Não podemos falar de práticas culturais

⁸ É desta forma que Certeau (2008) chama as pessoas que, com suas práticas, subvertem aquilo que estava determinado.

alijando esses pontos fundamentais. Caso contrário, correríamos o risco de trabalhar com uma perspectiva que coloca as expressões negras no lugar do exótico e/ou do folclórico. Buscamos aproximar dos cotidianos escolares a ética, as estéticas, a musicalidade, a corporeidade das vivências e experiências negras, em seu contínuo processo de criação e recriação. Desta forma, valorizamos a cultura negra, em sua multiplicidade, sua beleza, suas marcas e sua presença constituinte da nossa formação social, histórica e cultural. Tudo em diálogo com outras culturas que também fazem parte da nossa formação, num constante contato de troca, de significação e de ressignificação. Não há essencialidade, nem o entendimento estático das culturas negras. Há a compreensão do passado – que é sempre possível de ser compreendido de outras maneiras – e as possibilidades que se apresentam na atualidade. Trabalhar as culturas negras

“significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana” (GOMES, 2003, p.79).

Para melhor compreensão do que vivenciamos ao longo da Jornada, organizamos as atividades, arbitrariamente, em 4 eixos: debates; atividades culturais; oficinas; formação dos servidores. De maneira arbitrária, pois qualquer classificação demanda arbitrariedades, ainda mais quando falamos de práticas culturais. Neste texto, escolhemos narrar um pouco dos 3 primeiros eixos.

Debates

Com a participação de convidados externos, aconteceram cine-debates com o uso de curtas-metragens, especialmente tratando questões relativa à moradia, num contexto no qual a cidade do Rio de Janeiro, para realizar a Copa do Mundo e as Olimpíadas, promoveu a remoção de moradores economicamente menos favorecidos de regiões onde a especulação imobiliária era alta. As crianças vinham estudando as mudanças que a cidade sofreu historicamente e puderam, então, fazer um paralelo com a realidade daquele momento. Nosso objetivo foi promover a discussão das questões raciais e da realidade em que se encontram os

indivíduos negros na atualidade, traçando um paralelo histórico entre a situação de vida de negros e negras no passado e no presente.

No debate, as crianças puderam trocar suas experiências e apresentar suas dúvidas. É importante afirmar, nesse momento, a escola como *espaçotempo* da fala, entendendo que

“o ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de idéias” (GOMES, 2012, p.105).

A escola é o *espaçotempo* que vive tensões, divergências, conflitos. Não busca o estudante passivo – se ele existir –, ao contrário, compreende-se como *espaçotempo* de criação de conhecimentos, do pensamento crítico, da criatividade que só podem surgir no contato com o Outro. O diálogo entre diferentes pontos de vista do mundo demanda cisões, nós, choques, que são necessários para se *aprenderensinar* a viver dialogicamente. Dessa forma, a escola afirma-se como *espaçotempo* potencial e emancipatório, admitindo a existência do Outro não de maneira abstrata, mas no contato real, direto.

Atividades culturais

Quais atividades não seriam culturais? Por falta de nomenclatura melhor, aqui organizamos as propostas que são entendidas como cultura numa perspectiva mais usual. São aquelas atividades ligadas, principalmente, às artes. Essas propostas buscavam afetar crianças e servidores, sensibilizando-os para diferentes culturas negras, ajudando a refletir sobre o racismo e as relações étnico-raciais e possibilitando a visibilidade de formas de representatividade das expressões afro-brasileiras e africanas.

No evento, trouxemos à escola espetáculos de dança, show de rap, exposições fotográficas com personalidades negros e negras e das infâncias de crianças africanas. Muitos livros com contos de origem afro-brasileira e africanos foram selecionados e ficaram disponíveis aos estudantes, num ambiente que fazia referência a um baobá, símbolo do continente africano, e tinha como trilha sonora música brasileira de influência negra, tais como: sambas, maracatus, jongos e cirandas.

Podemos destacar que a imaterialidade dessas vivências torna-se mais concreta quando juntamos a corporeidade das matrizes culturais afro-brasileiras, valorizando as expressões culturais produzidas por diferentes grupos de negros e negras e seu profissionalismo, rompendo com qualquer possibilidade de experimentar tais atividades de maneira folclórica.

Ampliamos, assim, as experiências estéticas, as possibilidades de compreender o mundo em suas diferenças, envolvendo cantos, movimentos, ritmos e imagens.

Oficinas

As atividades que organizamos como oficinas tiveram, em geral, algum ponto de partida que convidava os estudantes primeiro a uma troca e ampliação de saberes. Em seguida, envolvia-os na produção de algum artefato cultural. Algumas das oficinas começavam com histórias de livros de literatura. Foi o caso da Oficina *Black Power*, que, ao final, produzia camisas com *silk screen*. Outras propostas partiam de contações de história sem livro, trazendo de maneira indireta a importância da oralidade nas culturas afro-brasileiras e africanas. Dessa maneira, as crianças conheceram um pouco sobre a história das crianças que cruzavam o Atlântico, em navios negreiros, e tinham como único brinquedo a *abayomi*. Também puderam discutir sobre os turbantes e suas origens.

Além de contribuir com a reflexão sobre o racismo e sobre as questões raciais, de acordo com os grupos e a faixa-etária das crianças, as oficinas valorizaram as culturas afro-brasileiras e africanas, realizando atividades práticas que envolveram questões estéticas, plásticas e corporais. Essas vivências nos aproximam epistemologicamente de outras formas de conhecer e de estar no mundo, pois

“se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo” (SILVA, 2007, p.501).

Essas práticas buscam superar a separação entre corpo e mente, envolvendo seus participantes, permitindo que surjam histórias não

previstas, permitindo acessar o Outro, compartilhar narrativas, conhecer situações de racismo e inferioridade que em outros contextos não seriam possíveis. Trabalhar junto, observar o Outro e a si mesmo, trocando experiências e tecendo ideias, “pode ajudar a superar as dificuldades herdadas de uma violenta convivência de séculos e de preconceitos nela adquiridos” (ALVES, 2008, p.151).

Destacamos, ainda com Alves (2008, p.153), que esse tipo de atividades que desenvolvemos:

“vão permitindo entender que esses artefatos, em sua materialidade, são portadores - ou podem ser - de todo um ‘acervo imaterial’ de memórias, crenças e valores de práticas anteriormente desenvolvidas e esperanças passadas e atuais. Além disso, esses processos permitem, também, compreender que os preconceitos não desaparecem com discursos - orais ou escritos - mas sim que desaparecem com ações compartilhadas, com memórias lembradas e superadas juntos, já que têm sempre que ver com todos os praticantes das redes cotidianas, tanto os que são discriminados como os que discriminam. Suas marcas estão em todos, embora de modo agudamente diferente, e só os podemos mudar se agirmos e discutirmos em conjunto, sobre eles, criando juntos outras possibilidades de vivermos juntos.”

Na materialidade da produção de camisetas, de *abayomis*, de turbantes é possível compreender e questionar racismos estruturais em nossa sociedade. Nesses momentos, vamos entrando em contato com muitas histórias que não estão nos livros didáticos e mantendo-nos em constante questionamento sobre práticas racistas, podendo superá-las e reconhecendo e valorizando as culturas afro-brasileiras e africanas.

Para continuar ampliando as discussões

A I Jornada da Consciência Negra deixou evidente que é preciso trazer para o dia a dia da escola as discussões das relações étnico-raciais. Essa temática atravessa a vida *dentrofora* do colégio, pois “é impossível a existência de ‘muros’ entre as escolas e os ‘contextos externos’ ou a ‘vida’” (ALVES, 2008, p.155).

Alguns projetos de grupos conservadores têm afirmado que há doutrinação de crianças e adolescentes. Não devem conviver com eles, observá-los, ouvi-los. Não compreendem que crianças e adolescente são

constituídos, mas, sobretudo constituintes da realidade social, história e cultural que nos cerca e que se destacam pela sua criatividade e pela maneira crítica com a qual intervém no mundo.

Esse complexo processo de *ensinoaprendizagem* que vivenciamos só foi possível porque as pessoas envolvidas – crianças e adultos – trouxeram – como fazem todos os dias – suas narrativas, suas marcas, suas emoções para viver a escola, produzindo múltiplos significados nas redes de conhecimentos.

Com isso, buscamos os caminhos possíveis, ampliando os que já existem, para implementar a Lei 11.645/2008 nos currículos oficiais do colégio e em suas práticas cotidianas. Somos responsáveis pela reconstrução das histórias da formação do povo brasileiro e precisamos superar visões estereotipadas de negros e negras através do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. É crucial que o colégio seja comprometido com a educação das relações étnico-raciais, possibilitando que crianças, homens e mulheres negros valorizem e se orgulhem de seu pertencimento racial e possam ser porta-vozes de suas próprias histórias.

Para tanto, frases como “agora, eu vou dar aula” ou “já trabalhamos as questões dos negros” não podem mais ter eco nos cotidianos escolares. A educação das relações étnico-raciais demanda repensar práticas, entender e modificar os currículos oficiais. É um processo de (re)conhecer que nossos currículos excluem, tal qual o projeto da escola brasileira, as expressões de povos negros e indígenas.

“É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p.100).

Os africanos escravizados que chegaram ao Brasil trouxeram consigo rituais, costumes, canções, religiões, valores filosóficos, conhecimentos sobre agricultura e pesca, transmitidos de forma oral, ao longo do tempo, para seus descendentes. Cotidianamente, os grupos que aqui estavam e estão foram e continuam se apropriando desses conhecimentos e produzindo novos saberes que constituem nossa cultura e identidade.

É de suma importância resgatar e valorizar esses conhecimentos, problematizando preconceitos existentes e tornando explícita a resistência desses povos às práticas excludentes da nossa sociedade. É preciso conhecer e refletir sobre os diversos acontecimentos que não estão relatados nos arquivos históricos, mas que fazem parte dos cotidianos passados e presentes da população negra brasileira. A escola é um dos *espaçostempos* privilegiados e potenciais nesse processo.

Referências bibliográficas

ALVES, N. As culturas de afro-descendentes em currículos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, p. 149-161, jan. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1049/1064>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 16 mar. 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 15ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil - 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/voll2iss1articles/gomes.pdf> Acesso em: 16 mar. 2017.

_____, Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, Aug. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 mar. 2017.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n 3(63), set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 21 mar. 2017.

PARTE IV

**Linguagens, Letramento e
Alfabetização**

Capítulo 9

O Processo de Alfabetização Geográfica na EJA mediado pela Cartografia Social.

*Alan Serafim Ferreira¹
Tiago Dionísio da Silva²*

Resumo

Este trabalho visa relatar uma proposta de alfabetização geográfica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mediado por uma abordagem da Cartografia Social, tendo em vista, que a leitura e compreensão de mapas é uma habilidade importante e necessária para todo cidadão, não somente durante o aprendizado escolar, mas ao longo de toda vida. Busca ainda, a superação da utilização cartesiana dos mapas, a qual se baseia na linguagem matemática como única forma de descrição do espaço geográfico e a desinvisibilização de conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da vida por esses sujeitos em suas diferentes práticas sociais. Trata-se de um relato de experiência, com vistas à elaboração de uma Cartografia Social, produzida pelos próprios sujeitos da EJA. Os resultados da pesquisa mostram que os educandos não apresentavam os saberes e conhecimentos fundamentais que pressupõem uma alfabetização cartográfica. E, que depois de superada esta ausência, suas produções cartográficas já sinalizavam uma certa subjetividade e uma maior articulação entre os conhecimentos geográficos abordados em sala de aula com o cotidiano vivenciado por estes sujeitos.

Introdução

Ao longo de quase uma década, dinamizando a disciplina de Geografia em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Mesquita e na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, sempre nos inquietou a forma como esta área do conhecimento poderia

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor de Geografia das redes municipais do Rio de Janeiro e de Mesquita.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Especialista em Docência e Educação Básica; Educação e Relações Raciais ambos cursos pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professor de Geografia da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, atualmente na função de formador da área de Ciências Humanas.

contribuir de forma mais significativa para o processo emancipatório dos sujeitos desta modalidade de ensino; assim como nossas práticas cotidianas em sala de aula poderiam visibilizar conhecimentos e habilidades que permitissem aos alunos lerem e interpretar em forma crítica o espaço geográfico em que estão inseridos.

De acordo com Passinati e Archela (2007),

O ensino de Geografia e o de Cartografia são indissociáveis e complementares: a primeira é conteúdo e a outra é forma. Não há possibilidade de se estudar o espaço sem representá-lo, assim como não podemos representar um espaço vazio de informação. (PASSINATI E ARCHELA, 2007, p. 172)

Entretanto, percebemos ao longo de nossa prática, que o mapa – principal, porém não único instrumento cartográfico – figurava como item decorativo em salas de aula, ou na melhor das hipóteses, era utilizado como instrumento que permitia apenas a identificação da localização e/ou extensão de uma região, fenômeno ou pessoa no espaço.

Não são incomuns na prática cotidiana, professores de Geografia apontarem dificuldades no tocante ao ensino da cartografia escolar. Para exemplificar algumas delas, podemos citar: a falta de material específico para uso durante as aulas; a fraca aprendizagem dos educandos nas séries iniciais do Fundamental, que configura o absenteísmo dos elementos necessários para uma alfabetização geográfica; além, da deficiência na formação que tiveram durante o curso de graduação que concluíram.

Desta forma, se faz necessário, um ensino de Geografia que, mediado pela Cartografia, permita a elaboração de atividades que possibilitem ao educando tornar-se de fato sujeito do processo cartográfico. Nas palavras de Francischett (2007, p. 32), tal efetivação poderá ocorrer, por meio da Cartografia Escolar que “possibilita pensar significativamente o conhecimento do espaço geográfico através da leitura e entendimento das representações cartográficas para além do objeto, ou seja, na constituição do seu significado”. Por isto, acreditamos que o ensino de geografia deve estar ancorado na articulação de saberes e práticas que contribuam para a construção de uma reflexão crítica e, principalmente, transformadora.

Na busca do reconhecimento destas diversas práticas sociais dos sujeitos como “locus” privilegiado de uma aprendizagem, Paiva & Sales (2013) afirmam que:

[...] mais do que nunca, nos tempos presentes, aprende-se na prática social, pelas formas como homens e mulheres ocupam e se projetam no mundo, agindo sobre ele e transformando-o, para si e para produzir o que se vem conhecendo como “complexidade do mundo” – não do mundo, em sentido único, mas de um mundo, particular, singular, e de cada sujeito cognoscente que sobre ele atua, com suas aprendizagens, formas de conhecer, de intervir e de interpretá-lo (PAIVA & SALES, 2013, p. 4).

Essa perspectiva permite o enredamento de uma práxis pedagógica baseada no cotidiano dos educados, o que possibilitará a construção de um processo ensino-aprendizagem que, partindo da realidade vivida por estes sujeitos, consiga desvelar as características dos espaços vivenciados por cada um deles, em suas diversas práticas político-sócio-cultural.

Segundo Aceldar e Coli (2008, p. 14), as Cartografias Sociais e o que se foi configurando como mapeamento participativo, ou seja, aqueles que reconhecem os saberes e conhecimentos de populações locais, vêm ganhando notoriedade a partir da década de 90, no mundo e especificamente no Brasil³. Os quais, por meio de suas leituras, nos inspiraram para a produção de uma Cartografia “outra”, como ferramenta de “empoderamento” de jovens e adultos da Escola Municipal Expedito Miguel, no município de Mesquita, que assumindo seu “*locus*” epistêmico, poderão contribuir para a dilatação do presente e contração do futuro (SANTOS, 2002).

Neste sentido, este trabalho tem como principal objetivo relatar uma proposta de alfabetização cartográfica para EJA a partir da abordagem da Cartografia Social, que contribua para a formação de um cidadão crítico e autônomo.

Superando o uso tradicional da cartografia?

Ao longo do período histórico, conhecido como modernidade, a Cartografia passou a ser legitimada pelo seu caráter técnico-científico,

³ Em nosso país, as experiências mais relevantes desses processos estão na região amazônica, junto ao Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCOSA). A Fundação Viver Produzir e Preservar (FVPP) que surgia do MPST - Movimento Pela Sobrevivência da Transamazônica, atuou com afincos na região no início dos anos 2000 e também realizou processos de mapeamento como forma de empoderamento de moradores ribeirinhos e a beira da rodovia.

uma Cartografia das convencionalidades, segundo Boynard (2011). A autora, salienta que nesta Cartografia tudo é convencionalizado: as formas, as legendas, os símbolos, as cores e etc.; tudo que foge a este padrão, denominado de técnico, científico ou moderno é considerado um esboço, um desenho que não apresenta valor e legitimidade enquanto produto cartográfico. Esta produção cartográfica foi sendo politicamente imposta a toda e qualquer forma de racionalidade que se contrapunha à visão hegemônica eurocêntrica.

Buscando superar esta racionalidade, que denominamos como colonialista do saber cartográfico, propomos uma Cartografia “outra”, que busque uma ruptura com este único padrão legitimador, constituindo-se como uma alternativa a esta visão hegemônica. Sendo assim, tentamos desinvisibilizar neste trabalho produções cartográficas que acreditamos possibilitar a participação/ação de grupos oprimidos, subalternizados e invisibilizados frente a situações que os assolam diuturnamente.

Deste modo, pensamos, que por meio deste estudo, poderemos contribuir de forma singela para o “desempoderamento” da linguagem cartográfica tradicional (pautada no cartesianismo e na lógica matemática euclidiana), vista como única forma científica válida de produção de obras cartográficas. Buscando assim, por meio da Cartografia Social (ACSELRAD, 2008) e subjetiva (SEEMANN, 2012), a desinvisibilização dos conhecimentos, saberes e experiências que cremos aproximar os conhecimentos científico, validados pela Escola e aqueles construídos nas diversas práticas sociais dos sujeitos mapeadores conscientes da EJA.

Para isso, torna-se necessária a elaboração de atividades que permitam ao educando formar-se como sujeito no processo de mapeamento, pois assim como afirma Almeida (2002), iniciando o aluno em sua tarefa de mapear, estamos mostrando os caminhos para que se torne um leitor consciente da linguagem cartográfica por ele utilizada.

Sendo assim, entender o espaço geográfico com suas múltiplas realidades é conceber a Cartografia como um instrumento que permita a formação da cidadania dos sujeitos da EJA. A mesma autora (2006, p. 98), esclarece que há duas formas de se trabalhar a aprendizagem cartográfica. A primeira, consiste em que o educando tenha contato

com os produtos cartográficos (mapas, globos, imagens de satélite e fotografias) já acabados. A segunda, consiste na produção por parte dos “mapeadores conscientes” de mapas mentais (RICHTER, 2011) que possibilitem visibilizar certos saberes, experiências e memórias que tomaram vida nas cartografias sociais (ACSELRAD, 2010) que foram construídas ao longo dos encontros de Geografia.

Cabe destacar, que o conhecimento cartográfico, mesmo antes da sistematização da Cartografia, já se fazia presente na vida dos seres humanos. Anterior ao surgimento da escrita, o homem deixava suas marcas, suas histórias e seus caminhos “cartografados” através de desenhos em diferentes lugares e nos formatos mais variados. Segundo Oliveira (2007, p. 16), o mapa sempre foi um instrumento utilizado pelos homens para sua orientação, localização, informação, enfim, para sua comunicação. Desta forma, o mapa surge como forma de expressão e comunicação entre os homens, exigindo desde os seus primórdios uma “escrita” e, conseqüentemente, uma “leitura” e “interpretação” dos seus mais variados signos expressos.

Extrapolando, desta forma, a pura busca pela resposta a perguntas tais como: “onde?” ou “para onde?”. Sua relevância se fundamenta na busca de possibilidades que permitam ao sujeito uma leitura crítica do mundo, por meio das informações cartográficas (SIMIELLI, 2007). Assim, intentamos através da produção cartográfica dos educandos-educadores do/no cotidiano da escola, nas palavras de Alves (2001), ouvir suas vozes “contando” suas histórias, experiências, frustrações e alegrias. Uma vez, que a Cartografia Social compreendida como uma metodologia de intervenção coletiva caracteriza-se por ser um modelo de reconhecimento do território pelos sujeitos que o integram, efetivado mediante o descrever das experiências do seu próprio espaço vivido.

Para tal, tomamos como referência o conceito de paisagem definido por Santos (1998, p. 61) como: “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança [...]. Esta pode ser definida, como domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons e etc”. Como a paisagem estudada representou o espaço vivido e vivenciado por estes sujeitos, procuramos visibilizar por meio de sua produção cartográfica, uma leitura de

mundo que permitisse uma (re)descrição da realidade a partir de suas diversidades socioculturais, superando desta forma, a ideia de mapa como um espelho “neutro” da realidade espacial geográfica.

Subvertendo a Cartografia na EJA.

Na sociedade da informação a educação de adultos deve servir de “bússola” ao educando para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente os adultos na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. (GADOTTI, 2003, p. 09)

Buscando dar uma outra resposta à pergunta feita por Gadotti, “O que significa servir de bússola?”, partimos da premissa que a bússola tem a finalidade de indicar o norte, ou seja, a direção que pretendemos tomar para alcançar algum objetivo e que este “caminho” ou “direção” muitas das vezes, já está previamente determinado por grupos hegemônicos.

Diante deste pressuposto, temos a pretensão de fazer uso do neologismo “sulear”, baseado na obra de Freire (1997), que critica a concepção hegemônica adotada como forma de orientação do indivíduo no espaço. O autor baseia-se na obra do físico Márcio D’Olne Campos (1997), para chamar a atenção sobre a forma como os materiais didáticos nos encaminham para uma orientação geográfica baseada em critérios relevantes para o Norte, não apenas geográfico, mas sobretudo, econômico.

Esta mudança na perspectiva da visão adotada por Freire (1997), em relação a certos conhecimentos já massificados pela sociedade como verdadeiros, absolutos e únicos, nos chamam a atenção, não apenas pela coerência geográfica, mas principalmente, pela sensibilidade de partir de referências do sul geográfico. Assim, pensamos nesses saberes, sobretudo do sul socioeconômico, inserido na economia-mundo como pobre, dependente e eminentemente subdesenvolvido.

A nosso ver, este posicionamento adotado por Freire (1997), dialoga com Santos (2010) em sua obra *Epistemologias do Sul*, quando o autor busca a partir das experiências de uma parcela da população mundial, que sofreu e ainda sofre as mazelas e injustiças provocadas por um sistema

capitalista hegemônico, colonialista, patriarcal e global, denunciar a existência de uma epistemologia “outra”, a “Epistemologia do Sul”. A partir dessas hipóteses, buscamos conhecimentos muitas vezes invisibilizados que produzam pensamentos alternativos em um campo de possibilidades.

Nesta perspectiva, a Cartografia Social possibilita ao educando, cartografar elementos presentes em seus cotidianos e em sua comunidade, suas carências, angústias, frustrações e alegrias. Sua existência, que enquanto cidadão, que se reconhece como agente transformador de sua realidade individual e comunitária, não se conforma com situações que ferem sua dignidade humana. O que leva a refletir sobre a responsabilidade social que a escola tem em relação à formação crítica e libertadora dos seus sujeitos.

Nos referenciamos em Freire (2001, p.16), para salientar que uma educação que se propõem a contribuir para a transformação da sociedade, perpassa necessariamente pela pessoa do educador, que, “respeitando os sonhos, frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos [...]” têm neles um ponto de partida para a sua ação. Reafirmamos, um ponto de partida e não de chegada!

Acreditamos que, por meio desta discussão, possamos contribuir para a superação de uma prática de ensino que Cavalcanti (1998) e Callai (2000) caracterizam como descritiva e acrítica. É que, infelizmente, segundo as autoras, ainda se mantém muita viva em nossas salas de aula. O que é percebido na prática de ensino de Geografia marcada pela transmissão de saberes desnecessários e passageiros, muitas das vezes, desvinculados do cotidiano de seus sujeitos. Estas questões nos trazem a necessidade de procurarmos a efetivação de uma prática escolar que possa superar esta realidade.

Por isto, acreditamos que o ensino de geografia, deve estar ancorado no enredamento de saberes que contribua para a construção de uma reflexão crítica e, principalmente, transformadora. Tendo em vista, que de acordo com Richter; Marin e Decannini (2010):

De nada adianta participarmos da escola se essa instituição não fornece os elementos indispensáveis para que os alunos possam compreender o meio em que vivem, correlacionar os fatos e os fenômenos que interferem nas estruturas sócio-econômico-culturais, e construir bases para forjar a transformação (RICCHTER; MARIN; DECANNINI, 2010, p. 164).

Procedimentos Metodológicos.

Em sua essência, este trabalho consiste em um relato de experiência que busca evidenciar o processo de implementação de uma proposta de alfabetização cartográfica a partir de referências da Cartografia Social, entre sujeitos jovens e adultos das turmas de sexto e sétimo ano da Escola Municipal Expedito Miguel da Cidade de Mesquita/RJ.

Para tanto, após o aprofundamento e análise do referencial bibliográfico, que serviu de base para este estudo, buscamos ao longo das aulas da disciplina de geografias e das oficinas empreendidas e denominadas pelos autores de “Carto-grafias de Mesquita”, implementar a proposta de uma Cartografia Social como campo de possibilidade para a mediação de saberes e construção de uma concepção de pertencimento e protagonismo dos sujeitos frente ao território onde atuam.

Nesta perspectiva, a Cartografia Social permitiu a construção de produtos cartográficos apresentando fenômenos naturais e sociais, que não estão presentes em produções chanceladas por órgãos governamentais, empresários, entre outros organismos responsáveis pela produção de mapas. Com isto, cremos que estas produções permitiram uma aproximação entre os conteúdos abordados em sala de aula pelos docentes-pesquisadores e o cotidiano vivido e vivenciado pelos sujeitos das turmas pesquisadas.

Defendemos a expressão alfabetização cartográfica como o conjunto de significantes e significados que possam transmitir a realidade de um determinado lugar sob a forma de representação espacial, objetivando a leitura e a interpretação do espaço por meio dos mapas e demais produtos cartográficos. O que de acordo com Simielli (1999, p. 98), supõem o desenvolvimento das noções de: visão oblíqua e visão vertical, imagem tridimensional, imagem bidimensional, alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), construção de noção de legenda, proporção, escala, lateralidade/referências e orientação.

Percebemos em nossa prática docente, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e da modalidade EJA, uma grande defasagem em relação ao domínio da leitura e da compreensão cartográfica dos educandos que chegam ao sexto ano, tanto no ensino regular quanto na EJA. Embora, seja ainda uma discussão pouco levada a sério,

já existem literaturas que tratam deste assunto, mostrando que a alfabetização cartográfica deveria acontecer nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando inclusive que quando ocorrem deixam lacunas significativas em seu processo (ALMEIDA, 2002; CALLAI, 2003; SIMIELLI, 1998).

Por meio de avaliação diagnóstica e participação dos educandos do sexto e do sétimo anos ao longo das aulas de Geografia, foi possível constatar que esta realidade também é visível na escola estudada. Após esta constatação, empreendemos duas oficinas no mês de março de 2016, objetivando aprofundar as noções de orientação, localização no espaço terrestre, escala, visão oblíqua e vertical, alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), construção de noção de legenda, e escala.

A sistematização das oficinas se deu em três partes, são elas: apresentação dos conceitos cartográficos; realização de experiências de localização tendo como referência do sol, o que nos permitiu trabalhar o conceito de “bussola-humana” e, articulando com os conceitos geográficos já enredados em sala de aula ou construídos por estes sujeitos ao longo de sua vida em outros ambientes sociais, implementarmos a proposta de produção dos Mapas Mentais. O que de acordo com Kozel “são representações do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades” (2007, p. 121).

A aplicação da metodologia dos mapas mentais, se deu nos meses de abril e maio de 2016, durante os 4 (quatro) tempos de aula, momento em que articulávamos a disciplina de Geografia. Ao implantarmos esta proposta, buscamos consolidar uma subversão da Cartografia tradicional por meio de uma abordagem da perspectiva participativa da cartografia de cunho social como possibilidade de expressão de resistência, à medida que grupos sociais com seus saberes e visões de mundo, são produzidos como inferiores por uma concepção hegemônica de poder, ser e saber, por nós compreendida como Colonialidade, muito cara as produções cartográficas chanceladas pelos órgãos oficiais.

Esta perspectiva cartográfica permitiu discussões e problematizações de situações trazidas pelos próprios sujeitos, acerca de suas vivências nas diversas localidades do município de Mesquita - RJ, que em outro contexto não poderiam ser cartograficamente evidenciadas.

Resultados e Discussões

As produções dos mapas mentais a partir de uma abordagem da Cartografia Social e a implantação das oficinas “Carto-grafias de Mesquita” possibilitaram a superação do baixo nível de apreensão de alguns conceitos básicos que pressupõem uma alfabetização cartográfica (SIMIELLI, 1998).

Durante as três primeiras semanas de março/2016, trabalhamos os conceitos básicos de cartografia em sala de aula visando superar as limitações que poderiam impedir uma leitura, interpretação e produção de mapas mentais pelos próprios discentes. Como era esperado, a apropriação de conceitos de proporção e escala necessitou de um maior tempo para se construir, além de ter sido necessário uma atividade interdisciplinar envolvendo a disciplina de matemática para que conseguíssemos avançar na apropriação destes conceitos.

Esta intervenção se deu com o auxílio do docente de matemática da própria Unidade Escolar que, trabalhando o conceito de fração com as turmas do 6º e 7º ano, nos permitiu articular de forma mais elucidativa o conceito de escala. Após a compreensão deste importante elemento que estabelece a relação de proporção entre a área total e sua representação no mapa, conseguimos na prática comparar três mapas de escalas distintas: mapa-múndi, Brasil e do Estado do Rio de Janeiro.

Ao final destes encontros, como instrumento avaliativo de aprendizagem, aplicamos nas turmas estudadas, atividades com diferentes mapas.

No sexto ano, trabalhamos com o mapa-múndi mudo (tipo de mapa que não fornece informações a respeito das áreas a que se refere). Nesta atividade os educandos criaram uma legenda com os continentes, pontuaram as linhas imaginárias, os oceanos, localizaram o Brasil e destacaram a escala numérica e gráfica do mapa. No sétimo ano, trabalharam com o mapa político brasileiro; onde, além de destacarem os principais elementos constituintes de um mapa (título e escala) foram orientados a criarem uma legenda que refletisse a regionalização político-administrativa brasileira.

Já na turma de oitavo ano, após discutirmos as formas de regionalização do continente americano (regionalização baseada

em critérios físicos e critérios socioeconômicos), solicitamos que os educandos, de posse de um mapa do continente americano “mudo”, representassem estas duas formas de regionalização, além de desenvolver uma forma de legenda que possibilitasse esta identificação.

Em seguida a esta atividade, envolvemos a turma pesquisada no processo de construção de mapas das Américas Latina (Mapa 1) e Anglo-saxônica (Mapa 2). Onde sugerimos, que os sujeitos-cartógrafos utilizassem imagens diversas que representassem as características socioeconômicas das Américas trabalhadas. Orientamos que estas produções cartográficas se dessem por meio de um mosaico de imagens, o que possibilitou uma avaliação do nível de apreensão dos diversos conhecimentos abordados em aula, tanto cartográficos quanto aqueles vinculados à Geografia humana.



Mapa 1 - América Latina

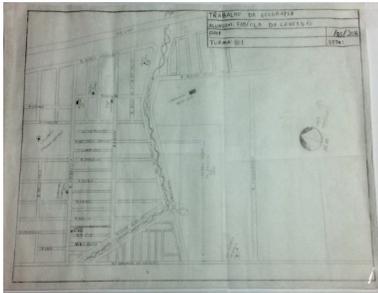


Mapa 2 - América Anglo-saxônica

Estas atividades, além de permitirem uma avaliação dos conhecimentos trabalhados em sala, possibilitaram uma aproximação dos educandos aos principais tipos de materiais cartográficos utilizados no ambiente escolar. Uma vez, que todas as turmas trabalhadas, superada a fase de apropriação conceitual, iniciaram suas atividades cartográficas pela localização do território brasileiro, do Estado do Rio de Janeiro e de Mesquita em diversos tipos de mapas de escalas diferenciadas.

No nono ano, iniciamos a produção de mapas mentais que representaram os locais de residências dos educandos da EJA. Nesta atividade, dos 20 mapas entregues aos pesquisadores, 20 % das

obras evidenciaram o apego às formas tradicionais de representação do espaço. Algo já esperado, tendo em vista todo o formato e metodologia utilizados pela disciplina de Geografia ao longo dos anos. Como exemplo, destacamos o mapa 3, onde o rigor cartográfico e o tradicionalismo desta área de conhecimento é percebido por meio da indicação do norte magnético.



Mapa 3 - Mapa Mental de Mesquita



Mapa 4 - Mapa Mental Vila Emil

Entretanto, 16 mapas (80% do total produzido) se diferenciaram pela representação de aspectos da realidade poucos reconhecidos e valorizados pelas representações cartográficas hegemônicas; conhecimentos e vivências construídos de acordo com Santos (2012), como não-existent. Outra característica que nos chama a atenção, é o fato de elas romperem com certas convenções cartográficas tão caras aos mapas cartesianos e euclidianos.

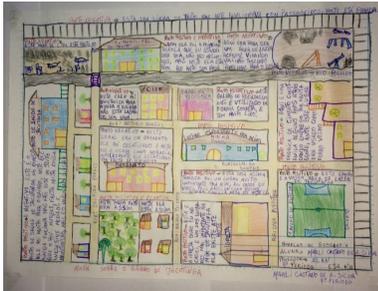
Como exemplos destas cartografias sociais subversivas apresentaremos três mapas. O primeiro (número 4), Mapa mental do Bairro de Vila Emil, – Aluna do 9^º ano, demonstra a subjetividade do educando ao representar seu espaço, mas sem abandonar certos rigores da cartografia tradicional (confeção das legendas). Ao ser questionada sobre o que seria a “área nobre da Vila Emil”, a autora registrou ser esta uma região comumente denominada pelos moradores de “Rua dos Vereadores”, local onde alguns representantes políticos mantêm seus domicílios. O que nos permitiu perceber que o educando, ao cartografar seus espaços, fez articulações com o conteúdo trabalhado em sala de aula, incluído os que tratam das diversas formas de apropriação do espaço pela sociedade, bem como o de segregação sócio-espacial, muito discutido pela natureza da escola.

Uma importante barreira superada neste trabalho foi à resistência dos educandos adultos e idosos da turma do 9º ano a construírem seus mapas. Relatos como o da aluna M. A. de 58 anos, “não sei desenhar professor”; ou do aluno C. A. de 42 anos, “meu mapa vai ficar muito feio”, tornaram-se falas desencorajadoras para a turma. Entretanto, sinalizamos que o objetivo da produção não era a qualidade estética do mapa, mas sim, a leitura do espaço pelo sujeito cartógrafo, o que possibilitou em parte, a superação deste desafio.

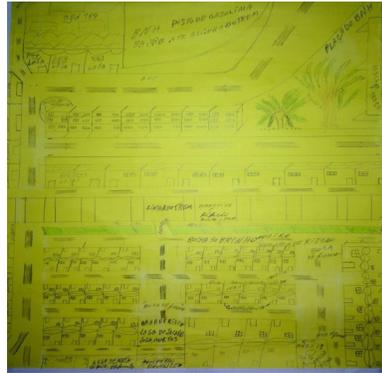
No mapa mental do bairro da Jacutinga (número 5), além da subjetividade da autora, que permitiu a superação das convencionalidades da cartografia tradicional, ficaram visíveis as relações afetivas da autora com o lugar representado. Fato representado pela igreja que a mesma contraiu matrimônio, chegando a relatar em seu mapa ser aquele “o lugar mais importante para mim”. Além da igreja, a autora destaca colocando de forma centralizada no mapa, a residência onde nasceu e continua morando atualmente.

Todavia, sua produção não é formada apenas de leituras e memórias alegres. Sua cartografia refletiu a dimensão do descaso dos entes governamentais (estadual e principalmente municipal) nas áreas de moradia, geração de emprego e desemprego, insuficiência de lazer e a ineficiência de equipamentos de serviços públicos (saúde e educação). Percepção fundamental para o empoderamento dos sujeitos jovens, adultos e idosos na luta contra as desigualdades sociais e ambientais ainda comuns no Município de Mesquita.

No mapa de número 6, mapa mental do bairro do BNH, o autor teve a coragem de destacar uma situação que muito tem afligindo os moradores das áreas carentes de Mesquita. Sua obra soa como uma denúncia do abandono por parte do poder público em relação à territorialidade do tráfico de drogas (SOUZA, M. 1996), o que é representado pelas localizações das “bocas de fumo”, “área de risco” e “lago do Jacaré – Joga mortos”. Todas estas referências especializadas em lugares por ele vividos e vivenciados. Além desta proposição denunciatória, este trabalho ecoa como um pedido de socorro para um grupo de cidadãos que têm suas necessidades invisibilizadas por parte de setores públicos que teimam em não enxergar todas estas mazelas. Função primordial para um trabalho que se quer vincular a uma Cartografia Social.



Mapa 5 - Mapa Mental bairro
Jacutinga



Mapa 6 - Mapa Mental bairro

Considerações Finais

Não é nosso intuito deslegitimar a Cartografia tradicional, até porque sua importância é inquestionável. Entretanto, sua metodologia, aqui entendida como positivista, normalmente deixa de lado uma gama de experiências e saberes locais das comunidades que têm seus territórios cartografados, o que de certo modo se torna insuficiente para a explicação de determinados contextos e/ou conteúdos.

Sendo assim, se faz necessário que nós professores ponhamos em prática novas formas de abordagens e representações do espaço geográfico, principalmente, quando estas metodologias permitem aos educandos à assunção de um *locus* de enunciação. Olhares locais, sentimentos e subjetividades que podem e devem ser transferidas para imagens. Cartografias “outras” que em contextos tradicionais, não seriam representadas, uma vez que seriam imperceptíveis por sujeitos distantes dos contextos culturais e sociais comunitários.

Com isto, buscamos neste trabalho uma singela contribuição para o processo de desinvisibilização de experiências que estão a ser desperdiçadas em contextos escolares, que mediadas pela Cartografia Social permita, inserir novos olhares e perspectivas acerca da sociedade referenciada, sem com isso perder o caráter primordial de um mapa: a localização.

Referências Bibliográficas

ALVES, N. (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALMEIDA, R. D; PASSINI, E. Y. **O Espaço Geográfico** - Ensino e Representação. São Paulo: Contexto, 2002.

_____, R. D. **Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos**. In: Cartografia escolar. São Paulo: Contexto, 2010, p.145-171.

BOYNARD, L. M. Por uma desconstrução da representação única de mundo: Alternativas cartográficas para aplicação da Lei 10.639. **Revista Tamoios**, Ano VII. nº 1, 2011.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

FRANCISCHETT, M. N. **A cartografia escolar crítica**. Unioeste: Paraná, 2007

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: São Paulo em Perspectivas, 2000.

OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 15-41.

PASSINATI, M.C.; ARCHELAS R. S. **Fundamentos de Alfabetização Geográfica no ensino de geografia**. UEL, Departamento de Geociências, 2007.

PAIVA, J; SALES, S. R. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 21(69), 2013.

QUIJANO, A. A Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires; CLACSO, 2005.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____; MARIN, F. A. D. G.; DECANINI, M. M. S. Ensino de Geografia, espaço e linguagem cartográfica. **Mercator**. Fortaleza, CE, v. 9, n. 20, p. 163-178, set.-dez., 2010.

SANTOS. B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280.

SANTOS, M. **A metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998

SEEMANN, J. **A aventura Cartográfica**. Perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006, pp. 111-129.

_____. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. **Revista Geografica**, n. 12, pp. p.138-174, jul. 2012.

SOUZA, M. L. O tráfico de drogas no Rio de Janeiro e seus efeitos negativos sobre o desenvolvimento sócio-espacial. **Cadernos IPPUR/UFRJ**, ano VIII, números 2/3. Rio de Janeiro, pp. 25-39, 1996.

Capítulo 10

Leitura Literária na EJA

Reflexões e contribuições para a prática

Amanda Guerra de Lemos¹

Crystiane A. Cavalcante²

Jane Ferreira³

Resumo

O presente texto tem por objetivo destacar a importância da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito, mesmo que ainda não escrito (QUEIRÓS, 2009), e como a possibilidade de ampliação de outros direitos dos sujeitos dessa modalidade de educação, em uma perspectiva de inclusão social que a participação no espaço escolar pode promover. Para isso, discutimos brevemente a EJA como modalidade da Educação Básica, que ainda é tratada em muitos espaços como uma educação menor, com menos qualidade, funcionando precariamente em espaços improvisados e/ou não adequados ao público atendido, tendo muitas vezes, seus direitos suprimidos e os currículos reduzidos. Nossa experiência na EJA, em dois municípios distintos do Estado do Rio de Janeiro, nos mostra que, apesar dos desafios impostos, há espaço para que educadores dessa modalidade construam possibilidades de diálogo com educandas e educandos da EJA onde a leitura literária possa ser garantida. Algumas dessas possibilidades são compartilhadas no decorrer do texto.

Introdução

A história da Educação de Jovens e Adultos é marcada por campanhas governamentais, lutas, reivindicação e organização popular. Hoje, a EJA é reconhecida como uma modalidade da Educação Básica anunciada legalmente como um direito na Constituição de 1988, quando esta determina que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205), e que é “assegurada inclusive sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Artigo 208, §1º).

1 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro/ SME Duque de Caxias/ FAETEC.

3 SME Duque de Caxias/ Prefeitura do Rio de Janeiro.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, a Educação de Jovens e adultos passou a ser reconhecida como uma modalidade da educação, requerendo metodologias e currículos próprios que sirvam às especificidades construídas pelas histórias de vida de seus sujeitos. As metodologias, materiais e organização estão, ou deveriam estar, a serviço daqueles que tiveram negado o direito à educação (acesso ou permanência) na faixa etária legalmente indicada.

Além da Constituição e da LDB, a EJA conta com outros dois importantes documentos que se constituem como referências para a sua organização e diretriz, a saber: (i) o Parecer nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e determina as suas funções (reparadora, equalizadora e qualificadora), afastando-a cada vez mais da ideia do ensino supletivo e entendendo-a no campo do direito e respeitando o saber do educando inclusive para critérios de enturmação e certificação; e (ii) o Parecer nº 6/2010, que trata das Diretrizes Operacionais para a EJA e institui a idade mínima para o ingresso e certificação nos exames, a carga horária e normatiza a modalidade por meio da Educação à Distância (EAD). Este arcabouço legal constitui o conjunto de documentos, em nível nacional, que institui a EJA como um direito, uma modalidade da Educação Básica, regular e inserida dentro da estrutura escolar das redes de ensino.

Não desprezando a importância e riqueza das diferentes experiências da EJA que acontecem em espaços não escolares, para os objetivos deste artigo, tratamos das especificidades do direito à leitura literária na EJA, em especial nos anos/etapas correspondentes ao Ensino Fundamental, instituídos nas redes públicas municipais de ensino. Os estudos e práticas que impulsionaram a escrita do presente texto, foram construídos em experiências de atuação com alunas e alunos, com educadores e gestores da EJA; nas salas de aula, na condição de regentes de turma, dinamizadoras de leitura, orientadoras e gestoras municipais em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, entre os muitos autores que se debruçaram na tarefa de refletir sobre a importância da leitura literária, trazemos aqui três autores para dialogar conosco: Bartolomeu Campos de Queirós, Maria Lajolo e Ana Maria Machado. Com eles nos enredamos na Leitura literária como um direito, ainda que não escrito (QUEIRÓS, 2009) e

com a construção crítica reflexiva possibilitada pela leitura de textos literários (LAJOLO, 1993 e MACHADO, 2007).

É pensando na EJA como uma modalidade, com suas práticas construídas a partir das especificidades trazidas pela vida dos seus sujeitos, que compreendemos o conceito da EJA dentro da concepção de Educação Inclusiva. Miguel Arroyo (2013) levanta a questão sobre se há possibilidade de incluir em estruturas excludentes e é em suas pesquisas e reflexões (ARROYO, 2005 e 2013) que nos apoiamos para caracterizar a modalidade aqui apresentada como inclusiva, pois seus sujeitos são aqueles que estiveram historicamente a margem de políticas que garantissem o direito à educação escolar.

Com o intuito de contribuir para essa reflexão, mas também contribuir com as diversas práticas de educadores, como nós, que desejam garantir o direito à leitura literária na EJA, compartilhamos possibilidades de trabalho, atividades, ideias, direitos e insistências. Afinal, como Bartolomeu nos ensinou, “as palavras sabem muito mais longe” (QUEIRÓS, 2004).

Algumas considerações sobre a EJA

O livro é passaporte, é bilhete de partida. A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos. Há trabalho mais definitivo, há ação mais absoluta do que essa de aproximar o homem do livro? (QUEIRÓS, 1999, p.24)

A EJA é uma modalidade da Educação Básica e isto significa que ela precisa ser pensada em suas especificidades e no público que a constitui. Essa modalidade, como afirma Rummert (2007), é uma educação de classe, possibilitando a elevação da escolaridade para aqueles que tiveram o acesso à educação negado na idade historicamente considerada adequada. A Educação de Jovens e Adultos não é um favor, como ainda aparece em muitos discursos, ela é um direito conquistado. A construção de sua existência como um direito está atrelada à história do nosso país, às tensões políticas de nossa época. São adultos e idosos que

nunca frequentaram a escola e ingressam nela na EJA pela primeira vez ou que dela se evadiram precocemente, ou como insiste Freire (2001), que dela foram expulsos ou ainda, o que vem acontecendo ao longo da história e, mais recentemente em larga escala, jovens transferidos para a EJA ao completarem a idade autorizada para o ingresso na modalidade. Enfim, jovens, adultos e idosos que não tiveram o direito ao acesso, permanência ou conclusão da escolaridade básica na idade legalmente considerada própria.

No entanto, embora guarde essa característica entre seus sujeitos, a EJA também possui a peculiaridade de atender às condições de educandos com características diferenciadas e interesses diversos, já que recebe sujeitos de diferentes faixas etárias, experiências não escolares e escolares diversas, trajetórias de vida e níveis de aprendizagem. Que se configuram ou deveriam configurar-se, como o próprio currículo da EJA:

A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA. (ARROYO, 2005, p.229)

Os motivos que levam os alunos jovens, adultos e idosos a ingressarem/reingressarem/continuarem na escola através da modalidade, são muito variados. Podemos citar alguns exemplos de desejos expressos pelos educandos, como: ler cartas, livros, jornais, revistas, listas de compras, receitas, a Bíblia e outros textos e/ou gêneros textuais. Outros exemplos podem ser situações como: almejar uma promoção no emprego ou mudar de profissão, tirar a carteira nacional de habilitação, prosseguir em estudos posteriores e mais tantos diferentes desejos. Muitos sujeitos da EJA, alfabetizados ou não, têm o objetivo de retomar os seus estudos e aumentar sua escolaridade planejando melhorar sua condição de vida e de sua família, que é a mesma expectativa de alguns dos que chegam à escola pela primeira vez. Há também, como é o caso de muitos idosos, os que buscam na sala de aula mais que um espaço de aprendizagem, mas um espaço de convivência para socialização. É preciso destacar que essas são algumas possíveis razões que levam esses educandos com baixa escolaridade a retornarem à escola e, por isso, não esgotam o

assunto. A partir do diálogo com esses sujeitos será possível encontrar outras inúmeras motivações. Como nos diz Arroyo (2005), “a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos” (ARROYO, 2005, p.224).

Atualmente, é crescente o aumento da população idosa brasileira, mas também vem se tornando elevado o número de adolescentes que vêm chegando às turmas dessa modalidade, fenômeno conhecido por “juvenilização da EJA”. Dessa forma, adolescentes, jovens, adultos e idosos, convivendo e trocando saberes, têm a oportunidade de aprender e ensinar através da valorização da troca de experiências de vida. Por outro lado, também é possível evidenciar no cotidiano escolar relações geracionais conflituosas as quais merecem atenção dos educadores e tem sido objeto de pesquisadores da área de educação. Consideramos fundamental o respeito à identidade e diversidade dos sujeitos dessa modalidade, reafirmamos a EJA na perspectiva do direito à educação.

Portanto, pretendemos destacar a importância de assegurar aos educandos da EJA (alfabetizados ou não) o acesso à leitura literária, também na perspectiva do direito pois:

(...) é dever de uma sociedade democrática procurar garantir, a todos, as oportunidades de acesso ao universo da arte literária. Tanto por meio do acesso físico aos livros quanto pela criação de condições que facilitem um contato pleno entre leitor e obra. (MACHADO, 2007, p.174).

Leitura de mundo, leitura da palavra, leitura literária na EJA

Entre educadores, podemos dizer que existe um consenso de que a criança tem o direito à leitura literária. Cantinhos de leitura na sala de aula, salas de leitura com atendimento de profissionais específicos para a dinamização, sacolas literárias, além dos muitos projetos de incentivo à leitura que disponibilizam livros literários para bibliotecas escolares, são indícios de que há uma preocupação com a entrada da literatura no universo infantil. Mesmo que, como um todo, o acesso há obras de qualidade ainda seja precário para nossa infância, quando falamos da escola, é quase uma certeza que haverá alguém que, com uma certa frequência, vá ler uma obra de literatura para a criança.

A crença comum de que a leitura é um hábito que deve ser construído com o auxílio da escola desde a infância, nos remete a rotinas onde as crianças possam levar livros emprestados e ouvir histórias lidas para elas por um outro leitor mais experiente. É provável, inclusive nas escolas destinadas ao público infantil, que se tenha um profissional que trabalhe exclusivamente com a leitura literária e tenha um tempo reservado semanalmente para estar com essas crianças.

Mas isso se estende à Educação de Jovens e Adultos?

O que vemos quase como certo no cotidiano escolar infantil, ainda é raro quando falamos da EJA. O mais provável é encontramos escolas com espaços fechados no horário tradicionalmente reservado à modalidade; poucos profissionais além dos professores regentes; acervo literário escasso; escondido; inapropriado ou mal aproveitado. Claro que é possível encontrarmos experiências fantásticas de leitura na EJA, em escolas que são exceção dentro de uma realidade que relega a EJA a um lugar de Educação menor, construída nas margens do sistema escolar, dentro, mas não usufruindo de toda sua estrutura.

Mas margens podem ser terrenos férteis...

Propomos aqui deslocarmos a ideia da leitura literária como um hábito que precisa ser forjado em nós, para a ideia de que ela é um direito de todos, e, portanto, um direito também dos jovens, adultos e idosos da EJA.

É refletindo sobre os sujeitos da EJA e a leitura literária que concordamos com Ana Maria Machado quando ela nos diz:

(...) ler ficção é um ato político, porque, assim como a poesia, também os romances e contos (e mais os filmes, as peças e as novelas) nos ensinam a entrar na pele de um outro e entender seus motivos, nos ensinando a uma aceitação intrínseca da diversidade. Estou convencida de que um país mais democrático será necessariamente um país com mais contato com a literatura, não só porque garantirá o princípio da igualdade, de que todo cidadão tem direito de ter acesso a bons livros, mas também porque os governantes escolhidos por quem conhece mais situações, mais ideias, e personagens mais diferentes serão necessariamente fruto de uma escolha mais exigente e sábia. A escolha de quem desenvolveu melhor sua capacidade de julgar, porque exercitou mais a comparação dos diferentes e se habituou a conviver com o princípio da diversidade. (MACHADO, 2001, p.77)

É Bartolomeu que nos faz pensar sobre a importância da literatura para que jovens, adultos e idosos da EJA tenham maiores possibilidades de refletir sobre sua vida, seus desejos, seus caminhos, sonhar e construir outras margens:

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude. (QUEIRÓS, 2009, p.1)

Considerações sobre a prática

É na reflexão sobre o direito à leitura literária, baseada na diversidade de sujeitos que compõem a EJA e em uma educação dialógica, que buscaremos contribuir com as práticas pedagógicas voltadas para leitura literária na Educação de Jovens e Adultos.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura da palavra daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2011, p.19-20)

A leitura se dá por diversos motivos: para se divertir, para se emocionar, para refletir, para se informar, entre outros. Os professores podem desenvolver essa prática de diferentes formas como: leitura pelo professor, leitura pelo aluno, leitura compartilhada, leitura pelo educando para apresentar aos colegas.

Refiro-me a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou reescrevê-lo, quer dizer de transformá-lo através da nossa prática consciente. (FREIRE, 2011, p.29-30)

Dessa forma, algumas ações a partir da leitura (como por exemplo, a apreciação do texto; a atribuição de sentido a ele; a releitura; a realização

de comentários e comparações com outras leituras; o ouvir o que outras pessoas dizem sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar) se relacionam à apropriação intelectual pelo estudante e serão constantemente valorizadas pelos educadores, especialmente, da EJA.

Para Marisa Lajolo (1993, p.59),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1993, p.59).

Como Paulo Freire, acreditamos que o diálogo é norteador das práticas de ensino e aprendizagem voltados para uma concepção emancipadora de educação.

Falar sobre a leitura que ouviram ou leram ajuda a turma a dar significado ao texto. Ao ouvir uma história, conto ou poesia, o aluno interpreta baseado em seus conhecimentos de mundo e de outros textos conhecidos, dialogando com suas vivências.

Desse modo, pretendemos estimular em nossa comunidade de leitores, das mais diferentes faixas etárias, que todos (alfabetizados ou não) tenham a oportunidade de participação durante os momentos dedicados à leitura literária, por meio de rodas de conversas organizadas pelos educadores.

Para Paulo Freire, tão importante quanto ensinar uma pessoa a ler as palavras é a valorização da “leitura de mundo”, para que os educandos possam não só decifrar o código da escrita, mas “ler a realidade” criticamente a partir da reflexão individual e coletiva acerca do contexto social ao qual estão inseridos buscando transformá-lo.

A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído (QUEIRÓS, 1999, p.24).

Acreditamos que educar para a cidadania significa, entre outros aspectos, formar sujeitos críticos para refletir e agir em nossa sociedade,

levando em consideração os fatores políticos, sociais e econômicos. Por isso, o ato de educar não pode ser compreendido como mera transferência de conhecimentos, mas enquanto processo de conscientização.

Assim, “(...) o cidadão, para exercer plenamente a sua cidadania, precisa apossar-se da leitura literária, alfabetizar-se nela, torna-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (LAJOLO, P.106).

O acervo de livros

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre suas palavras e seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações. Este abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, o projetar seus sonhos. (QUEIRÓS, 1999, p.23).

Para escolher o livro que será lido para os alunos, o professor precisa considerar a complexidade da linguagem utilizada pelo autor, o contexto do trabalho que está planejado, e constituir um acervo com diferentes categorias de livro e diferentes gêneros, priorizando os textos que tenham qualidade literária, tais como:

- Qualidade Textual, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que respeite e amplie o repertório linguístico dos alunos;
- Qualidade Temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, e no atendimento aos interesses dos alunos, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem;
- Qualidade Gráfica, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, e uso de recursos gráficos adequados aos alunos de inserção no mundo da escrita.

O incentivo ao empréstimo de livros na EJA

Só a literatura da palavra escrita – com o tempo e o ritmo – que caracterizam a leitura da palavra escrita – permite que se desenvolva tanto a imaginação do usuário, dando-lhe a possibilidade de criação individual de roteiros improváveis paralelos, enquanto lê. Ou lhe proporcionando a simultânea construção imaginária. Às vezes até inconsciente, de cenários utópicos sofisticadamente estruturados. Só ela é capaz de acompanhar de dentro da mente de diferentes personagens com visões de mundo variadas, contraditórias e complementares, ou contrapor autores diversos, mas igualmente fortes e sedutores. (MACHADO, 2007, p.175-176).

O empréstimo de livro é uma prática importante para formação de leitores de todas as idades e precisa ser incentivada na escola, inclusive na EJA. Para isso é importante que possamos disponibilizar horários de atendimento para que os alunos tenham oportunidade de manusearem o acervo da unidade escolar; auxiliar, quando necessário, a escolha do livro por meio da sugestão de diferentes gêneros literários disponíveis; oferecer indicação de títulos aos estudantes.

Para tornar essa atividade possível, há muitas maneiras de flexibilizar e potencializar o empréstimo de modo que envolva alunos e professores mesmo em contextos onde não há um profissional exclusivamente responsável pela manutenção e dinamização do acervo. Sendo assim, os empréstimos de livros podem tanto ser realizados pelo dinamizador de leitura ou por professores da unidade escolar ou ainda por alunos monitores.

Em unidades onde não há uma biblioteca ou sala de leitura, ou onde o acesso é extremamente dificultado, é possível organizar estratégias diferenciadas para que o empréstimo seja garantido, tais como: o uso de “caixas” ou “sacolas” de livros para o empréstimo as turmas; o professor regente pode colaborar na organização dos empréstimos /devoluções de livros através de uma listagem com os títulos para facilitar o controle do acervo, flexibilizando o prazo de devolução do livro emprestado em virtude das características dessa modalidade, caso seja necessário.

Para incentivar a participação crítica dos alunos, ainda é possível promover momentos que estimulem a prática do empréstimo através da indicação de livros lidos pelos próprios estudantes; promover a exibição e debate de filmes e/ou animações sobre obras literárias, bem como

entrevistas com autores e reportagens sobre a importância da leitura literária em nossas vidas.

Além destas sugestões, o professor conta com a distribuição de obras de literatura pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O objetivo expresso pelo Ministério da Educação (MEC) é o de proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulem socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada. O Ministério encaminha às bibliotecas das escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos esta publicação PNBE na escola: Literatura fora da caixa. Ela traz um conjunto de textos que, certamente, irão contribuir para uma mediação mais efetiva, de forma a proporcionar aos alunos diferentes experiências com a leitura literária.

Considerações Finais

O caminho para que a Educação de Jovens e Adultos estivesse em nossa legislação como um direito foi longo e pontuado por avanços e retrocessos, muita luta e resistência. Garantir o direito à educação escolar para aqueles que não tiveram acesso/permanência na idade legalmente considerada própria é uma construção diária, pois a inscrição na lei não basta para garantir a prática desse direito.

A luta não termina uma vez que os estudantes estejam matriculados: horários incompatíveis com o trabalho, falta de um currículo que leve em conta seus aprendizados não escolares, suas trajetórias e suas expectativas; muitas vezes em espaços improvisados, escuros, malcuidados. Uma vez na EJA, educadores e educandos continuam a lutar pelo direito à uma educação de qualidade e o direito à leitura literária é uma dessas frentes.

Compreendemos a leitura literária como um direito de todos, inclusive dos jovens, adultos e idosos sujeitos da EJA. Vemos, assim como os autores que referenciamos ao longo do presente texto, uma possibilidade de dialogar com a diversidade, fantasia, realidade e criticidade através da literatura. Defendemos que os sujeitos da EJA tenham esse direito garantido nos espaços escolares que ocupam, pois a modalidade assume uma perspectiva de inclusão social tendo em

vista que os sujeitos da EJA foram historicamente excluídos do ensino escolar. Essa relação entre a EJA e a Educação Inclusiva surge como uma forma de garantir a esses cidadãos o direito à educação com qualidade, permanência e êxito, por meio do reconhecimento da diversidade dos sujeitos, seus aprendizados, trajetórias e histórias.

Portanto, assim como buscamos oportunizar a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito, também compreendemos o direito a leitura literária na escola como uma prática pedagógica de inclusão social e cultural importante para formação cidadã. Nesse pensamento, buscamos contribuir com o debate e com as possibilidades de práticas diversas, vivenciadas nas diferentes experiências que tivemos com a EJA, nos disponibilizando para o debate pois acreditamos, como Bartolomeu, que “as palavras sabem muito mais longe” (QUEIRÓS, 2004).

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. Currículo, território em disputa. 5ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para leitura de mundo.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

MACHADO, A M. **Texturas: sobre leituras e escritas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Balaio: livros e leituras.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

PNBE na escola: **literatura fora da caixa** / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014]. Guia 3: Educação de Jovens e Adultos.

MEC. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** de 9 de junho de 2000. Acesso em 08 de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

____. **Parecer CNE/CEB nº 06/2010** de 7 de abril de 2010. Acesso em 07 de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content

QUEIRÓS, B. C. **O livro é passaporte, é bilhete de partida**. In: PRADO, Jason (org.); CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor: ponto de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

_____. Correspondência. 17ª Ed. Belo Horizonte: RHJ, 2004.

_____. Manifesto por um Brasil literário, 2009. Disponível em: http://www.brasilliterario.org.br/wp-content/uploads/2015/09/manifesto_brasil_literario.pdf. Data de acesso: 9 de dezembro de 2015.

RUMMERT, S. M. **A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. “O novo” que reitera antiga destituição de direitos**. In: Formação de Adultos: políticas e práticas. Lisboa: Unidade de I & D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. *Sisifo*. Revista de Ciências da Educação, n 2, 2007.

Capítulo 11

Das descobertas aos desafios da linguagem no trabalho com bebês na Educação Infantil.¹

Bárbara de Mello²

Resumo

Este artigo costura-se a partir de recortes da monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (UFRJ/MEC); de encontros de formação, em especial ao EPELLE (Encontros de Professores para Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita - LEDUC/UFRJ) e, de registros da docência com as crianças da Educação Infantil, grupamento berçário. O texto propõe-se a descrever as descobertas e os desafios do trabalho com os bebês, ao narrar trechos de vivência docente e perceber na brincadeira das crianças e nas interações com seus pares e com adultos, várias formas de aquisição e apropriação da linguagem. Destacando, através destas experiências, as possibilidades de trabalho com as crianças enquanto sujeitos singulares e, ao mesmo tempo, inseridos num contexto de vida coletiva. Na tecitura do texto, diálogo com Bakhtin (2011) para pensar a linguagem como forma de interação e construção de significados. Pois, os gestos e brincadeiras observados nos encontros dos bebês e com os bebês, possibilitam um norte à compreensão do cotidiano e na relação do entorno.

Introdução

A criança constitui-se na relação com o outro e com o mundo, relação atravessadas pela cultura, sociedade, tempo e espaço na qual esta inserida (SCHMITT, 2011). A infância tem sido discutida em suas concepções³ e as pesquisas e estudos com os bebês os têm

1 Este texto é uma versão atualizada e ampliada de um artigo publicado na Revista Práticas de Linguagem, v. 5, n. 2 - 2015.

2 Professora de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, graduada do curso de Pedagogia UNESA e Especialista em Docência na Educação Infantil UFRJ. E-mail: barbara_mello84@yahoo.com.br

3 De acordo com Kramer (2011, p. 385), “o trabalho teórico relativo ao estudo da infância tem estado presente em vários campos do conhecimento e é preocupação no âmbito de diferentes abordagens ou enfoques conceituais. A filosofia, a medicina e a psicologia foram pioneiras no estudo de crianças: de Rousseau, no século XVIII, a Gesell, Claparède, Piaget, Wallon ou Vygotsky, no século XX, a criança foi sendo concebida como sujeito, indivíduo em construção. Ainda que muitas abordagens tenham

abordado em seus contextos de vida coletiva (GUIMARÃES, 2011; RONCARATI 2012; FOCHI 2015) e não mais como objeto de estudo em contextos individuais. Essa tendência tem ganhado força e visibilidade, na medida em que reconhecem as crianças como “sujeitos do conhecimento, sujeitos sociais situados na história, que produzem cultura e são nela produzidos, atores sociais, cidadãos de direitos” (KRAMER, 2011, p.388).

A creche, enquanto espaço de vida coletiva, pode favorecer e contribuir muito no desenvolvimento das potencialidades das crianças ao utilizarem a linguagem como forma de interação dialógica e subsídio do trabalho pedagógico docente.

Pensando a linguagem da criança na ótica bakhtiniana, acredita-se que desde os primeiros meses de vida, o bebê, responsivo as entonações alheias, é capaz de dialogar. Os balbucios, gestos e palavras pronunciadas começam a ganhar sentido e significado e vão se ampliando na medida em que novas experiências linguísticas e culturais surgem.

No caso, o presente texto, pautado em narrativas do professor-investigador sobre sua própria prática, propõe-se a descrever contextos de interação, os quais provocaram um movimento de alteridade que fez o adulto despir-se de suas convicções e preceitos e, na apropriação cultural infantil, perceber e compreender a linguagem e seus gêneros discursivos circulantes. E, a partir destas observações, ressignificar a prática docente, potencializando as interações e buscando legitimar as relações dialógicas (BAHKTIN, 2011) entre bebês, entre bebês e adultos e entre bebês e o seu em torno. Os relatos de experiências docente com os bebês revelam a importância do olhar sensível às crianças, oportunizando a autoria delas, enquanto sujeitos potentes e capazes.

dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade. Esse aspecto foi bem explorado por Ariès (1979), no campo da história nos anos 1970 e, mais recentemente, pela sociologia e pela antropologia, que concebem as crianças como atores sociais, ou pela linguística, que assume a criança - como o adulto - como sujeito da fala, do discurso, além da área do direito e das ciências políticas, que cada vez mais reiteram a condição de cidadania das populações infantis e juvenis”.

Bebês e suas falas: contribuições de Bakhtin sobre a linguagem.

“O silêncio é o começo do papo”

(Arnaldo Antunes)

Bakhtin (2011) focaliza a linguagem em sua dimensão discursiva, ou seja, na interação entre falante e ouvinte. Todo falante dirige-se ao outro através de seu enunciado, esperando que ele complete a sua fala e interfira em seu pensamento; sentido e significado são objetos-chave nessa relação. Não se pode entender que a comunicação discursiva se faz na lacuna entre falante e ouvinte, onde o falante é aquele que age e fala, ao mesmo tempo em que o ouvinte é o que escuta passivamente. Para o ouvinte compreender o enunciado implica colocar-se em uma posição responsiva⁴ ativa (mesmo que silenciosa), pois “concorda ou discorda dele [falante] (total ou parcialmente). Completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.” (p.271). E assim, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido, responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. (p.272)

O falante também é ouvinte porque busca um diálogo com o que escreve ou com quem o ouve, na intenção de se fazer compreender e confrontar-se com a palavra alheia, pois traz também em seu discurso outras vozes colhidas de suas experiências e cultura. Dentro da perspectiva da comunicação discursiva, o falante sabe como falar com aquele determinado ouvinte. As réplicas tornam-se elos de comunicação entre locutor e interlocutor.

Para Bakhtin, a fala [discurso], como produção de linguagem, é entendida como interação de enunciados e só existe quando há um sujeito do discurso.

A comunicação discursiva tem como característica a alternância dos sujeitos e as fronteiras entre enunciados anteriores e posteriores. A réplica constitui-se como a estrutura menor do enunciado. Fomenta o processo de relação dialógica e sugere uma conclusibilidade do processo enunciativo.

Roncarati (2012) ajuda-nos, com sua pesquisa, a compreender as possibilidades desta conclusibilidade nas relações dialógicas entre crianças menores de três anos e adultos e, a partir disso, a construção

4 Para Bahkitin (2011), dar resposta, dar conclusibilidade ao enunciado alheio.

de ações educativas em creches. Pois, “acreditamos que no diálogo com crianças podemos aprender sobre elas com elas, e assim, construir com elas a prática educativa na creche, incluindo-as como coautoras desse contexto” (RONCARATI, 2012, p. 11).

A autora, em seu trabalho, traz importantes conceitos de Bakhtin (2003; 2010), nos quais permitem a compreensão de conferir sentido na construção de linguagem e diálogo entre adultos e crianças e entre as crianças. Entre os conceitos especificados na pesquisa, destaco como partes principais na “sensibilização” do adulto para com a criança, a alteridade e a responsividade.

O exercício da alteridade parece ser fundamental na aventura docente, além de ser uma postura ética que viabiliza o diálogo. Permitir se alterar ante a diferença e a diversidade da criança em relação a nós, adultos, é fundamental tanto para quem trabalha diretamente com as crianças, quanto para o profissional que as pesquisa. E, alterados pela sua diferença, acolher e buscar compreender seus pontos de vista. Nessa perspectiva, o nosso ponto de vista é transformado e alterado a todo momento na relação com a criança que, por sua vez, também se transforma na relação com o adulto. Ambos deixam marca um no outro. (RONCARATI, 2012, p. 33)

Responsividade, conceito definido por Bakhtin (2011), perpassa a relação da linguagem com crianças que ainda não utilizam a palavra falada. Porém compreendem como ouvintes, não passivas, mas ativas em pensamentos e apropriando-se do discurso que possibilitará um diálogo futuro. O silêncio não é vazio, deve ser compreendido como uma resposta responsiva no diálogo. Do contrário, “Um choro ou qualquer outra comunicação afetiva por parte da criança que não seja incluída na corrente do diálogo pelo adulto, corre o risco de tornar-se uma comunicação no vazio, pois, sem resposta” (RONCARATI, 2012, p. 43).

A mesma autora ainda nos chama atenção para a fala das crianças desde o seu nascimento:

Na verdade, voz a criança tem, desde que nasce. O problema parece ser que a grande maioria dos adultos, em seus pontos de vista adultocêntricos, não concebe as crianças como competentes em se comunicarem, e por isso, esta voz não é ouvida com uma escuta responsiva, baseada em uma busca ativa e atenta de compreensão do que a criança comunica e de como ela se comunica. (Idem. p. 17)

Para tal, é por sua vez necessário que os educadores escutem e busquem reconhecer, se aproximar e dialogar, com as diversas expressões das crianças, e a partir do que elas nos dizem, criar uma educação para os pequenos a partir do seu ponto de vista. Essa parece ser uma resposta responsável que a criança espera do adulto. (Idem. p. 18)

Essas contribuições de Bakhtin (2011) e Roncarati (2012) levam-nos a pensar sobre a linguagem na relação dos bebês entre si e com os adultos. É importante compreender o enunciado como unidade da comunicação discursiva, focalizando as ações/palavras das crianças como elos na cadeia discursiva que envolve ações/palavras dos adultos que com eles se relacionam. Os sentidos – das brincadeiras, das sensações, dos movimentos, das interações – constituem-se nestas interações.

Os bebês têm muito a dizer...

Ver a criança pequena como produtora de cultura (KRAMER, 2011) torna-se possível quando educadores permitem olhares sensíveis na direção dela, legitimando a ação corporal como linguagem. Pois, crianças pequenas têm uma forma muito particular e específica de demonstrarem seus desejos, sentimentos e sensações: “no caso de bebês que ainda não falam, o corpo é o espaço privilegiado de configuração, de ação do outro, de aprendizagem sobre si.” (GUIMARÃES 2011. p. 42).

Nesse caso, o adulto torna-se responsivo e ético, assumindo uma postura de respeito e cuidado frente às especificidades do trabalho com os bebês que não utilizam a linguagem verbal. Os gestos, os olhares e os pequenos movimentos dão pistas para o trabalho, apresentando-se como formas principais de linguagem e interação.

As relações de cuidado marcadas pela sensibilidade e a troca de olhares, podem revelar-se como formas potentes de interação. Igualmente, quando partilham um espaço de vida coletiva que privilegia o encontro entre seus pares, no qual vivem a possibilidade de ressignificar sua cultura e se constituírem enquanto grupo social.

Assim como a linguagem revela-se através de uma relação marcada pelo cuidado, o mesmo ocorre com o brincar, pois, na tentativa de

estabelecer relações de pertença ao grupo, as crianças ampliam sua cultura e partilham conhecimentos e regras:

A criança se interroga sobre o mundo no qual ela se situa, estranha (estranhamento que é a condução primeira para compreensão e construção do conhecimento). [...] A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa através dela. (GOUVEA, 2007, p.120)

Nas brincadeiras, as relações ganham sentido através dos corpos, gestos, palavras e olhares. Um convite a refletir sobre as possibilidades de diálogos com os bebês e sobre a importância do respeito ao corpo como principal campo de linguagem.

Experiências no berçário: expectativas e desafios.

Iniciei a docência na rede pública municipal do Rio de Janeiro em 2012 e, no ano seguinte, assumi uma turma de berçário. Pensava no desafio de ser professora de bebês, o que ensinar? Como planejar? Como conversar com os bebês? Compartilhava com outras cinco educadoras (Agentes de Educação Infantil), o desafio de como receber vinte e cinco crianças com idades entre seis e dezoito meses, entre eles, bebês com necessidades individuais de atenção e afeto.

Antes das crianças frequentarem a creche, planejamos espaços a garantir a autonomia e interação entre elas e com outros objetos enquanto não estivessem sob a atenção individual do adulto.

A sala continha três divisórias separando-a em três novos espaços, para que pudéssemos seguir uma rotina organizada a partir de atividades coletivas e inclusivas a todas as crianças (rodas de cantigas, contações de histórias, brincadeiras em grupo, etc.). E, em sequência, em pequenos grupos, apostamos em atividades para os grupos de faixa etária equiparadas em espaços divididos, ou seja, formamos o grupo das crianças de seis meses a 8 meses, grupo das crianças de 9 a 12 meses e o grupo das crianças de 13 a 18 meses. Acreditávamos que desta forma possibilitaríamos a autonomia dos pequenos grupos e, acima de tudo, garantiríamos a segurança dos bebês ao supor que as crianças maiores poderiam cair por cima deles e machucá-los.

Nas brechas do cotidiano⁵ (GUIMARÃES, 2011, p. 127) que escapavam ao planejamento das educadoras, comecei a perceber que as crianças percorriam até a piscina de bolas em forma de tartaruga e subiam em seu casco. Em variados momentos, viam-se todas as crianças que conseguiam se locomover sem o auxílio do adulto, interagindo e buscando relação com este objeto e, entre elas, no entorno. A piscina de bolas, objeto do brincar, em forma de tartaruga, teve um outro significado às crianças, que ao escalarem e disputarem o topo do casco, apropriavam-se do espaço coletivo, contribuindo ativamente em sua construção.

Na brincadeira de escalar a piscina de bolas em forma de tartaruga, ocorriam momentos de imitação, negociação, alteridade, partilha, pertença, descobertas, tudo isso estava nesse “ponto de encontro” dos bebês. A escalada tornou-se uma das “rotinas das culturas de pares” (FERREIRA, 2008, p. 63) entre as crianças. Ao redor da tartaruga ocorriam importantes momentos de interações verbais e gestuais, marcada pelas relações das crianças.

A partir da rotina de escalada na tartaruga, o planejamento, as concepções e os espaços, antes organizados pelos adultos, precisaram ser (re)vistos, a fim de contemplarem os interesses e iniciativas das crianças, afirmando seus lugares enquanto sujeitos da linguagem e autônomos. Comecei a questionar a própria prática. O que os bebês querem? Eles querem o mesmo que acredito/possibilito? Qual a minha concepção de criança, em especial as menores de dois anos? Qual meu papel enquanto professora de bebês? Quais meus medos e angústias enquanto professora de bebês?

A experiência das crianças na tartaruga tornou-se não somente uma experiência delas, mas, também, uma experiência das educadoras a partir do momento em que percebemos a possibilidade de reconstrução da prática, antes limitada às idades das crianças.

Com a rotina de escalada na tartaruga, percebeu-se o interesse das crianças em estarem envolvidas em situações de descobertas de forma coletiva e na brincadeira, com movimentos que lhe propuseram desafios corporais, “as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural” (BARBOSA, 2009, p.179), ao mostrarem através de seus corpos e gestos, suas formas de linguagem e atuação no mundo.

5 A autora se refere a legitimar as interações das crianças, ocorridas sem a intervenção direta do adulto.

As educadoras, ao observarem e potencializarem o interesse das crianças, replanejaram as propostas das semanas seguintes, propondo às crianças atividades relacionadas às características predominantes entre elas. Com isso, não só o planejamento e as concepções precisaram ser (re)vistos, mas, também, os espaços que deixavam de ser organizados em pequenos grupos etários, para serem de todos, pois as crianças indicavam interesses comuns e iniciativas próprias. Como propõe Bakhtin (2011), foi necessário olhar com os olhos delas, das crianças, para ressignificar a prática docente.

Da história à poesia: ações das crianças nos contextos enunciativos.

No primeiro momento, o livro, para os bebês, parecia apresentar-se como um objeto para manusear e brincar. Aos poucos, através da interação do adulto, leitor e mediador da leitura, as crianças começavam a concebê-lo como um objeto de suporte a imaginação e encantamento, percebiam-se nos bebês curiosidade e entusiasmo com as imagens e palavras impressas. Os livros não vinham sozinhos, traziam uma rotina anterior à leitura, uma corridinha até o canto da sala, a canção entoada e enunciada por minha voz, enquanto professora e mediadora da leitura, “*Tre lê lê! Trá lá lá! Uma história vou contar*”.

Para Bakhtin (2011), enunciado é toda forma/estilo de expressão/discurso oral ou escrito que consiste no uso e emprego da língua. Chamar para a leitura e iniciar o conto eram formas próprias de enunciar um “novo” momento de encantamento e interação no grupo. Percebi estas reflexões sobre linguagem no momento em que recitei a poesia *As Borboletas*, pois, ao serem convidadas a sentarem no canto da sala, como de hábito, para ouvir *histórias* dos livros de literatura infantil, uma das crianças, de 18 meses de idade, levantou-se e apontou para a prateleira dos livros, dizendo “Tóia! Tóia!” (História! História!), recusando-se a leitura registrada em uma folha solta de papel.

Tentei argumentar dizendo que naquele papel também havia uma “história”, como as dos livros já apresentados, mas, ao perceber a recusa da criança à poesia registrada no papel, ficou evidente a necessidade de utilizar um código conhecido dos bebês como um convite a leitura. A busca pelo enunciado “*Tre lê lê! Trá lá lá! Uma história vou contar*”, tornou-se o elo discursivo para tal interação.

A questão do enunciado e tudo o que o envolve, como abordado por Bakhtin (ano), torna-se o ponto central na análise do trecho acima. As crianças mostraram compreensão do contexto de leitura e eu, sujeito do discurso, professora e locutora, compreendi na minha fala uma possibilidade de ressignificação do texto por parte das crianças. No caso do bebê de 18 meses, pode-se dizer que, ao dar sentido ao enunciado “Tre lê lê! Trá lá lá! Uma história vou contar” na poesia apresentada, demonstrou em seu comportamento leitor uma compreensão responsiva: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia do processo de fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011, p. 283)

Estas ideias são muito importantes para pensarmos a iniciação das crianças nos gêneros discursivos no cotidiano escolar, bem como as antecipações, inferências e relações que produzem com base no que vão conhecendo por meio do funcionamento da linguagem nas relações sociais. Através de experiências de leitura literária apresentadas as crianças, inicialmente livros de literatura infantil, pôde-se perceber que a narrativa do adulto leitor e a sua expressão corporal traziam todo o sentido para aquele momento em que as palavras ganhavam vida.

Diante disso, questionamos: Será que a entonação e o discurso fazem diferença na hora de apresentar a leitura de um texto aos bebês e crianças pequenas? Como se constrói a relação cúmplice leitor-ouvinte responsivo na mediação de um texto para as crianças ainda não alfabetizadas? Como se constitui a relação entre texto-leitura-discurso para as crianças pequenas? Como se dá o encantamento pelas palavras escritas em um texto? Estas questões surgiram a partir do momento da recusa à poesia escrita em uma folha de papel, pois esta, inicialmente, não foi narrada

com a mesma entonação e expressão corporal codificados nas interações de leitura dos livros entre professora/adulto e crianças deste grupo.

Pensar o papel do professor enquanto mediador entre texto e ouvintes responsivos, nos instiga a refletir, também, sobre a utilização da entonação para dar sentido ao discurso e despertar nas crianças o encantamento pela leitura, mesmo sendo bebês. No vivenciar da experiência docente, pode-se pensar a partir da linguagem com entonação, que a criança pequena em fase de aquisição de linguagem, antes de ler as palavras escritas, leem os lábios, os gestos e as expressões.

Nestes contextos de experiência docente, emergem outras questões, como a possibilidade de dialogar com crianças tão pequenas, atribuindo conclusibilidade em seus discursos. Haveria necessidade de formação para esse professor pensar na apropriação da palavra, do discurso, antes mesmo do texto? Quais seriam as capacidades expressivas/imposições de voz/formação estética desses profissionais-leitores e mediadores de diálogos e narrativas para bebês e crianças pequenas? Destas narrativas docentes, ficam as pistas para o saber-fazer pedagógico implicado nas questões discursivas desde o trabalho com os bebês na Educação Infantil.

Considerações Finais

Os bebês, desde o seu nascimento interagem com o mundo que os cerca, e ao longo de seu crescimento, constituem-se enquanto indivíduos. Logo, percebem a sua relação com seus pares, sejam estes adultos ou crianças. Geralmente, as primeiras interações ocorrem entre mãe e filho através de gestos, troca de olhares, carinho, expressões, falas, canções etc. A linguagem pertinente às crianças na primeira infância, inicialmente, enfatizam o corpo e os gestos. Através das pequenas ações ocorridas nas interações, pode-se tentar buscar diálogos e criar possibilidades para a expressão de seus pensamentos e desejos.

O bebê torna-se interlocutor ativo quando encontra espaço para expressar seus interesses, necessidades e intenções por meio de gestos, de atitudes e de balbucios que ganham a interpretação de parceiros (RAMOS, 2012, p. 93). Torna-se desafiador refletir sobre a reciprocidade possível nas interações ocorridas em uma turma de bebês e a importância do respeito ao corpo como principal campo de linguagem.

Crianças bem pequenas transbordam de curiosidade e possuem uma forma muito particular de fazer relação e conhecer o mundo, desafiando-nos a desconstruir conceitos, repensar a prática docente e refletir sobre novas possibilidades. Muito se pode aprender e fazer quando reconhecemos os bebês como autores potentes e capazes, principalmente, de vivenciar espaços coletivos ricos em interações.

Quando os bebês começam a ter um novo convívio social, que não seja o seu familiar, novas perspectivas de aprendizagem e novos desafios convidam-lhes a superar seus limites e interagir com um novo grupo. As relações estabelecidas são frutos de ações decorridas de sentimentos de prazer e desprazer. A creche como um espaço coletivo pode permitir aos bebês ferramentas e mecanismos para que eles possam crescer, ampliar, potencializar e permitir de forma lúdica, saudável e prazerosa sua cultura e linguagem.

Para que possamos considerar os bebês na posição de coautores das relações nesses espaços, nós, educadores, podemos, a partir da escuta e do olhar sensível, desenvolver práticas éticas de cuidado, respeito a autoria, reciprocidade, alteridade e, primordialmente, acreditar que crianças, mesmo bem pequenas, são potentes e capazes de ensinar e construir.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, M. C. S. Como a Sociologia da Infância de Willian A Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

BAKHTIN. M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) orden(s) social(is) instituinte(s) das crianças no Jardim da Infância. IN: SARMENTO, M.; CERISARA, A. (org) **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOUVEA, M. C. S. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA et al (orgs). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: CEALE. Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, D. Técnicas Corporais, Cuidado de Si e Cuidado do Outro nas Rotinas com Bebês. IN: ROCHA, E.; KRAMER, S. (org) **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. São Paulo: Papyrus, 2011.

_____. **Relações Entre Bebês e Adultos na Creche: O cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. Infância e Pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. IN: ROCHA, E.; KRAMER, S. (org) **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. São Paulo: Papyrus, 2011.

MELLO, B. **Eles Têm Muito a Dizer: Possibilidades de Trabalho com os Bebês a partir de suas Iniciativas**. Monografia de Especialização. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, T. Ampliando recursos expressivos. In: RAMOS, T.; ROSA, E. (Orgs). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2012, p.92-111.

RONCARATI, M. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa**. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SCHMITT, V. R. O Encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. IN: ROCHA, E.; KRAMER, S. (org) **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. São Paulo: Papyrus, 2011

PARTE V

**Ensino de Ciências e Educação
Ambiental**

Capítulo 12

Projeto de Extensão Universitária

Questões Sociocientíficas nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Rita Vilanova Prata¹
Edgar Miranda da Silva²

Resumo

O artigo analisa os processos de implantação de uma perspectiva de Educação Científica crítica nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de um projeto de Extensão Universitária. Discute, nesse caso, a influência das ações do projeto nas práticas docentes e na profissionalização dos professores. Realizou-se, dessa forma, a leitura e reflexão crítica das estratégias e mecanismos de desenvolvimento da proposta na escola e uma análise categorial das respostas dadas pelos professores a um questionário semiaberto. Com isso, foi possível identificar o estabelecimento de um processo coletivo de análise e reflexão da prática, sendo este um mecanismo importante de articulação das ações, que consistiram no desenvolvimento de propostas de sequências e materiais didáticos, trabalhos e pesquisas acadêmicas, ressignificação curricular e construção de espaços de ensino e divulgação científica. Já nos relatos dos professores, destacou-se a ampliação dos conhecimentos e as novas formas de ver a realidade escolar como principal contribuição à construção da profissão docente, tendo a pesquisa papel importante para isso. Consideramos a parceria escola-universidade como uma estratégia importante e necessária para formação continuada, profissionalização dos docentes e fortalecimento das instituições educacionais.

Introdução

A educação para a cidadania, nos dias de hoje, é reconhecida como finalidade da educação e vem se consolidando como um tema o curricular da educação básica. Esta finalidade é regulamentada na

¹ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde - NUTES/UFRJ.

² Colégio Pedro II / Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde - NUTES/UFRJ.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e é reconhecida e legitimada por educadores, formuladores de políticas e gestores da educação. No caso específico da educação em ciências, essa finalidade é objeto de intenso debate teórico e muito se vem avançando em termos de discussões sobre o currículo e da formulação de propostas didáticas que viabilizem a formação política dos estudantes. No interior destas discussões, reconhece-se a necessidade de iniciativas de formação de professores e do desenvolvimento de ações estratégicas que promovam a educação para a cidadania.

Em tal caso, a abordagem de educação científica *Questões sociocientíficas (QSC)* tem sido apontada como uma abordagem conceitual e didática com potencial para o desenvolvimento de ações para o ensino de conceitos científicos e das relações entre ciência e sociedade (REIS, 2013). As questões sociocientíficas apresentam-se como uma estratégia de desenvolvimento e efetivação de abordagens de ensino de ciências que, baseadas nos paradoxos sociocientíficos de meados do século XX e início do século XXI, propõem à desconstrução da representação salvacionista, da neutralidade e do progresso cumulativo do conhecimento científico e da ciência em si. A discussão e o trabalho com QSC articulam-se a propostas como Letramento científico e o movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) pelo potencial de construção de aptidões do cidadão contemporâneo, especialmente, para a participação social e tomada de decisões individuais e coletivas relacionadas a questões que envolvem a ciência e a tecnologia.

A proposição de uma questão sociocientífica dispõe de alguns elementos específicos (REIS & GALVÃO, 2008; PIZINO, 2012; AIKENHEAD, 1985; KOLSTØ et al., 2006). Dentre as características que uma proposta deve apresentar, destacam-se: i) o caráter controverso, visto serem questões que não apresentam conclusões ou resoluções simples, pois há dissensos entre especialistas, envolvendo dimensões éticas e morais e não havendo espaço para sua resolução por meio exclusivo de evidências científicas; ii) a possibilidade de deliberações morais e éticas quanto ao fazer científico, apresentando as implicações sociais, políticas e econômicas das preferências ou ações tomadas e; iii) o potencial de rompimento com práticas tradicionais de Ensino de Ciências com a diversificação de estratégias e uso de abordagens de ensino

centradas na participação ativa dos alunos. Destacam-se nesse ponto, a construção da fundamentação e argumentação para deliberações em torno da tomada de decisão com questões sócio científicas. Vale ressaltar aqui a diferença entre práticas tradicionais e a tradição acumulada na história da disciplina ciências (GOODSON, 2001). Ou seja, conteúdos científicos são considerados relevantes, assim como práticas de ensino que consideram fatos científicos e o método científico como relevantes para a discussão da função social da ciência.

Essas características ou potencialidades que definem uma questão como sociocientífica operam sob três eixos de conteúdos: (i) a natureza da ciência que busca desmistificar seu caráter salvacionista, e afirmar sua natureza cumulativa, controversa e progressiva; (ii) o processo de construção do conhecimento científico: procura primeiramente, refutar o caráter de neutralidade política, social e econômica da ciência, colocando-a como qualquer outra prática social e como tal, sujeita a influências; (iii) a formação para cidadania: procura mobilizar conhecimentos para instrumentalizar os sujeitos a exercerem uma cidadania ativa, no sentido de participação na discussão e tomada de decisão de questões sociais que envolvem a ciência.

Todavia, a articulação dessa abordagem na prática escolar tem sido de difícil operacionalização tendo em vista (i) a falta de conhecimento dos professores para mediar as discussões em sala de aula, especificamente, os que envolvem natureza da ciência e aspectos sociológicos, políticos, éticos e econômicos (REIS & GALVÃO, 2008) e (ii) pelos condicionantes curriculares, com excesso de conteúdos para avaliações e a secundarização que a disciplina de Ciências Naturais tem no currículo do primeiro segmento, onde os maiores tempos são disponibilizados a outras disciplinas, como Língua Portuguesa e a Matemática (VIECHENESKI et al., 2012).

Nessas bases foi proposta a implantação do projeto de extensão *Projeto de Extensão Universitária - Questões Sociocientíficas nas séries iniciais do Ensino Fundamental* por pesquisadores acadêmicos e professores do ensino fundamental. Este teve como objetivo principal a formação docente e a criação de espaços-tempo para o desenvolvimento de ações educativas que articulassem o ensino de ciências à educação para a cidadania no Colégio Pedro II, *Campus Realengo I*. No caso, o presente artigo toma essa

proposta como objeto de discussão, apresentando o desenvolvimento conjunto de estratégias, espaços e tempos de formação docente. Ademais, destaca as contribuições e influências do projeto na prática educativa e na construção profissional dos professores participantes.

Fundamentação Teórica

A proposta de trabalho a partir da abordagem Questões Sociocientíficas se aproxima de perspectivas curriculares de educação científica mais críticas. Isso significa compreender as relações entre a ciência e a técnica, também, como formas ideológicas de dominação na sociedade (PRAIA & CACHAPUZ, 2005), as quais foram desenvolvidas de maneira particularmente interessante por Habermas, que analisa as formas contemporâneas de relações entre tecnociência³, as práticas políticas e a opinião pública.

Entre as tendências identificadas nessas relações, destacamos a possibilidade de a política ser negociada entre técnicos e não técnicos, entre políticos e cientistas e entre ambos e a esfera pública. Aqui é privilegiado o aspecto comunicativo e busca-se uma interação real entre os saberes técnicos e não-técnicos. No caso, a esfera pública é posicionada num lugar de obrigação em relação ao saber e à responsabilização. Amplia as funções dos cientistas para além da produção de conhecimentos científicos e recomendações técnicas, obrigando-os a refletir sobre as consequências sociais que podem decorrer desses conhecimentos e dessas recomendações e, se necessário, a discutir estas com o público. Nesta perspectiva,

Todos podemos participar nas decisões implicadas pelos grandes avanços da ciência e da tecnologia, contribuir para consensos com base numa argumentação partilhada. Argumentação partilhada e consensos são, aliás, dois conceitos fundamentais na teoria habermasiana, na

³ De acordo com Cachapuz (2005), cada vez mais o mundo científico e o mundo tecnológico, ainda que preservando idiossincrasias próprias de cada cultura, se tornaram inseparáveis, acontecendo mesmo constituir-se numa unidade - a tecnociência. Esta opera num contexto bem mais vasto do que o da ciência académica de carácter estritamente disciplinar, envolvendo-se ampla e profundamente no nosso dia-a-dia. Modifica também a nossa interpretação acerca do mundo e dos acontecimentos que nele ocorrem, confrontando-nos com a forma como nele nos inserimos, vivemos e identificamos. Podemos mesmo dizer que transforma a realidade que fomos construindo e influencia culturalmente a forma como pensamos e como nos comportamos.

perspectiva de uma participação ativa e responsável de cada um no todo, da qual deve decorrer uma mútua ponderação e aceitação. Partilhar não significa, então, homogeneizar a participação. Esta exige diferenciação de acordo com a diferenciação dos saberes implicados. É a necessidade da compreensão de questões sociais relacionadas com a ciência e com a tecnologia que exige que as pessoas sejam científica e tecnologicamente alfabetizadas. Por sua vez, essa necessidade é largamente determinada pelo fato de tanto a ciência como a tecnologia serem empreendimentos com influências significativas quer na vida pública quer na vida privada (PRAIA e CACHAPUZ, 2005 p. 181).

Nesta visão, torna-se relevante problematizar os currículos que não relacionam a ciência com assuntos humanos, com a tecnologia e com a vida do cotidiano das pessoas. Schibeci e Lee (2003) indicam que um dos caminhos para se atingir a educação em ciências para a cidadania é viabilizar meios para que a população possa questionar a Ciência ao levar em conta decisões pessoais e sociais. Veem na imagem que a população constrói sobre a natureza da Ciência e do trabalho do cientista um aspecto nodal para a construção de uma Educação em Ciências para a Cidadania.

Neste sentido, Praia e Cachapuz defendem que há cada vez menos sentido pensar no conhecimento científico fora do contexto da sociedade e do desenvolvimento tecnológico e que os estudantes de hoje são os cidadãos que necessitarão de elementos de reflexão “sobre acontecimentos que ocorrerão e que terão importância decisiva nos seus percursos de vida, tal como o desenvolvimento da tecnociência, e que hão de revolucionar drasticamente as suas vivências (idem, p. 191)”. Afirmam ainda que

a educação científica não deve negligenciar a vertente tecnológica, deixando desse modo de olhá-la unicamente num contexto profissional/vocacional e, só marginalmente, num contexto científico-educacional. A forma como a sociedade usa a tecnologia na atualidade exige que a escola, e não só, promova o reencontro das construções e dos conceitos entre a tecnologia e a ciência. Apela-se à sua integração e ao estabelecimento de ligações e de relações de unificação entre elas. (...) Neste sentido importa, nomeadamente, I. provocar uma viragem do “conhecimento em si” para o “conhecimento em ação”; II. revalorizar o trabalho que requer competências práticas; III. modificar as expectativas de grupos sociais face ao ensino; IV. reconhecer a inevitável ligação de uma educação científico-tecnológica a uma educação para os valores (ibidem).

Essa perspectiva se aproxima do modelo de educação científica denominado por Barry (2000) como Esfera Pública. Nessa tendência, adota-se a perspectiva habermasiana de esfera pública e de cidadania. Assim, a ênfase deste modelo é no processo de formação de uma vontade política e de uma opinião pública.

Nesta perspectiva, o reconhecimento da ciência como algo importante para a sociedade torna-se suficiente para que os indivíduos se engajem no debate sobre as questões científicas. Isto significa que neste modelo torna-se necessário reconhecer que os cientistas não detêm o monopólio sobre o conhecimento válido, no sentido de que não deveria haver um domínio do debate público por cientistas (Barry, 2000). Estudos como os de Wynne (1996) defendem que os cientistas não possuem o monopólio sobre o conhecimento válido. Os cidadãos cientificamente ativos, neste sentido, são aqueles engajados criticamente no debate sobre as questões científicas. Com base neste argumento, Gil-Pérez e Vilches (2005) e DeBoer (2000) também defendem que os conhecimentos dos especialistas não garantem a adoção de decisões adequadas e que perspectivas mais amplas e variadas são necessárias nas avaliações das repercussões das situações que envolvem ciência e público em médio e em longo prazo. Neste sentido, os cidadãos podem acrescentar contribuições significativas ao apresentarem perspectivas e interesses mais amplos.

Por fim, destacamos que elementos do modelo de Pesquisa cooperativa também apresentam afinidades com o escopo proposto do projeto de extensão universitária. Essa perspectiva foi proposta com base em um estudo desenvolvido por Callon e Rabeharisoa (1999, apud Barry, 2000), onde defende-se a possibilidade da contribuição de não-especialistas na produção do conhecimento científico. Neste modelo o que emerge é uma divisão do trabalho complexa e negociada, composta por pesquisadores e não especialistas ativos e interessados. Neste sentido, a conduta do cidadão científico ativo envolve um engajamento ativo no processo de pesquisa, no qual seus saberes são considerados válidos na própria construção do conhecimento científico.

Procedimentos de análise

Os dados e as análises aqui apresentados provêm da leitura reflexiva e crítica dos processos e da lógica de articulação do projeto com a escola,

das dinâmicas de construção de saberes e de propostas didáticas. Além disso, realizamos uma análise categorial das respostas dos professores a um questionário semiaberto sobre a influência das ações do projeto nas suas práticas pedagógicas e na construção de sua profissionalização.

A partir desses procedimentos construímos duas categorias de discussão, a saber: (i) Comunidade de prática: processo coletivo de análise e reflexão da prática e (ii) Construção da profissão docente a partir da pesquisa. Na primeira discutimos a constituição de uma comunidade de práticas como mecanismos de aproximação e articulação entre universidade-escola. Esta permitiu o desenvolvimento de propostas de sequências e materiais didáticos, trabalhos e pesquisas acadêmicas, ressignificação curricular e construção de espaços de ensino e divulgação científica. Na segunda categoria, são apresentadas as análises dos relatos dos professores, que destacam de forma positiva as ações do projeto, ressaltando o papel da pesquisa colaborativa na transformação de suas práticas. Os dados dessas duas categorias são apresentados a seguir.

O projeto de trabalho com Questões Sociocientíficas: escopo, objetivos e dinâmica de trabalho

Como exposto anteriormente, o projeto foi construído interinstitucionalmente a partir da iniciativa de professores do Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II, Campus Realengo I, e de três pesquisadores ligados ao Instituto de Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, ao Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde - NUTES/UFRJ e ao Instituto de Física da Universidade Federal Fluminense - UFF.

O grupo teve como desafio inicial adequar a proposta das Questões Sociocientíficas às especificidades curriculares e didáticas da Educação em Ciências nas séries iniciais. A partir dessa problemática o trabalho orientou-se para criação de espaços e tempos na escola por meio do trabalho curricular, sendo traçadas como metas iniciais: A formação de uma comunidade de práticas envolvendo pesquisadores em ensino de ciências, professores de ciências (pedagogos e licenciados) e cientistas das áreas de referência das ciências naturais; a implantação de um espaço dedicado a atividades práticas e experimentais de ciências naturais

para o trabalho com questões sociocientíficas; o desenvolvimento de ações de formação inicial e continuada de professores, como forma de dar sustentabilidade às ações; a elaboração de materiais educativos; e a promoção de ações educativas de difusão da cultura científica em articulação com a formação política e para a cidadania.

Como estratégia para operacionalização dessas metas, foram definidas as seguintes propostas: realização de seminários e grupos de estudo para a equipe do projeto (compartilhamento de expertises das diferentes áreas); criação do espaço “Clube de ciências” para a realização de atividades práticas; cursos de curta duração; palestras; oficinas didáticas/instrumentação para o ensino; participação de alunos da disciplina eletiva mista “Relações entre ciência, tecnologia e sociedade” no ensino de ciências e saúde, oferecida a alunos de graduação da UFRJ, cujos objetivos aproximavam-se da perspectiva de trabalho do projeto e; a produção de textos, jogos e ambientes interativos de internet.

A análise da implementação dessas metas, as quais foram sendo atingidas gradativamente, aponta a implantação da comunidade de práticas como ação vertebral de desenvolvimento das atividades do grupo. A partir dela os professores da educação básica e pesquisadores acadêmicos puderam colocar em discussão e problematização o currículo escolar quanto às funções sociais da ciência, às finalidades do ensino de ciências e às possibilidades de ação educativa. Nesse sentido, destacamos na próxima seção a lógica de sua implantação e os significados de sua dinâmica na relação escola-universidade e as atividades desenvolvidas a partir da construção da comunidade de práticas. Em seguida, discutimos as influências dessas ações e atividades na prática pedagógica dos docentes a partir do relato de sua participação no projeto.

Comunidade de prática: processo coletivo de análise e reflexão da prática

Como dito, a consolidação e estabelecimento das metas do projeto decorreu, em grande parte, a partir da consolidação de uma “comunidade de práticas”, configurada como uma rede colaborativa que envolveu mais de uma instituição. Esta tinha como objetivo comum o desenvolvimento de uma *práxis*⁴ crítica e colaborativa entre profissionais sobre suas

4 Práxis é concebida a partir da perspectiva freiriana, a qual se estabelece na relação estreita entre

práticas de ensino de ciências no sentido de melhorá-las (FARTES, 2014). Dela participaram pedagogos e licenciados (CPII), pesquisadores da área de ensino de ciências (NUTES/UFRJ) e pesquisadores de áreas de referência (Física e Biologia – IF/UFF e IB/UFRJ).

A dinâmica de interação adotada, que priorizou a horizontalidade de conhecimentos, possibilitou uma convivência negociada entre os participantes do grupo, sendo este um fator importante para superação das assimetrias e divisão entre acadêmicos e professores. Esse fato forneceu as bases para conformação de um ambiente de confiança e cooperação, com troca de experiências e conhecimentos. Essa aproximação se deu por meio da realização de encontros e seminários de discussão e reflexão, onde foram sendo delineadas e definidas propostas de ação e a escolha de abordagens curriculares/didáticas.

Essa relação da Universidade com e não para os professores, representa uma quebra com a tendência habitual de atuação de suas propostas de extensão que, geralmente, pouco conversam com a realidade e as problemáticas reais da escola. Por outro lado, a construção conjunta das propostas valorizou a expertise de todos, colocando os saberes docentes como válidos no debate e na criação das atividades e metas.

Nesse contexto, foi possível articular os propósitos acadêmicos e as preocupações dos professores em torno das finalidades sociais da educação científica e posterior ressignificação do currículo oficial. Esse processo envolveu (i) a identificação das convenções de ensino consagradas e que permanecem culturalmente significativas no colégio; (ii) a organização de informações; (iii) a sistematização de conhecimentos; (iv) ensaios de outras propostas de ensino e; (v) reorientação e ressignificação de propostas curriculares. De forma geral, (vi) a proposição e instauração de uma outra cultura escolar, pautada na pesquisa e no olhar crítico.

Com isso, percebe-se a sensibilização e reconhecimento dos professores da função e dos impactos de suas práticas científicas na sociedade. Dessa forma, consideramos que as ações do projeto possibilitaram a ampliação da consciência dos sujeitos sobre seu fazer pedagógico e oportunizaram mecanismos e formas de renovação da

atuação no ensino de ciências. Ainda, promoveu-se o *empoderamento*⁵ dos docentes, com reafirmação de valores e compromissos ligados à “profissionalização docente” (TARDIF, 2012) e com a construção de conhecimentos sobre sua prática.

Essa consideração é confirmada com o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas pelos professores, os quais desenvolveram trabalhos que foram compartilhados em diversos eventos acadêmicos, como simpósios, jornadas e seminários, ou publicadas em periódicos eletrônicos. Nesse sentido, pode ser citada a pesquisa de Fernandes *et al.* (2015), que buscou identificar os parâmetros gerais da abordagem QSC apropriados pelas pesquisas de Ensino de ciências (EC) na perspectiva do Letramento Científico com foco no Ensino Fundamental I. Já o estudo de Oliveira *et al.* (2016) construiu uma análise da visão dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental sobre ciência e o fazer científico a partir de imagens paradas.

Essas investigações permitiram traçar um panorama da educação científica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de sinalizar a possibilidade de desenvolvimento de abordagens críticas nesse segmento de ensino, à medida que indicaram o processo de relativização da atividade científica por parte dos alunos (OLIVEIRA *et al.*, 2016). Contudo, apontam também algumas limitações e condicionantes ao desenvolvimento desse tipo de abordagem, tais como flexibilidade curricular, a necessidade de participação docente nas decisões escolares e apoio da coordenação e gestão escolar.

Construção da profissão docente a partir da pesquisa

Os relatos dos professores confirmam e acrescentam, positivamente, outros pontos das ações do projeto de extensão universitária. Todos os respondentes veem o desenvolvimento do projeto como algo benéfico e útil para escola, apontando, de forma geral, a possibilidade de mudança das práticas e da cultura escolar. Essa expectativa estaria ligada,

⁵ O conceito é entendido aqui a partir de (GUARESCHI, 2010, p. 147-148) como “a tomada de consciência” que confere determinado poder as pessoas (e grupos), gerado a partir dos próprios sujeitos-agentes [...]. Ele não é outorgado, pelo contrário, é resultado de uma práxis de reflexão e inserção crítica das pessoas, provocadas pelos problemas ou pelas perguntas problematizadoras, que os colocam em ação”.

principalmente, a ampliação dos conhecimentos e a construção de *novos olhares para as práticas escolares* (Professora B).

Professora B: As possibilidades [de transformação das práticas escolares] são bem significativas, já que trazem a oportunidade de um maior aprofundamento nos conhecimentos científicos, o que traz a chance de desenvolver um trabalho mais significativo, que desperte a curiosidade e provoque o envolvimento dos alunos, levando-os à reflexão, capacidade de questionamento e até à prática de ativismo visando multiplicar o conhecimento [...].

As professoras também vinculam às transformações da prática escolar, a *participação no projeto* (Professora A), as *trocas coletivas e as abordagens teóricas* (Professora C), destacando-os como elementos que influenciam a *postura em sala de aula* e possibilitam a *aplicação da teoria na prática, com diálogos, de forma interdisciplinar, podendo desenvolver ações que venham a contribuir com a cidadania* (Professora D).

De acordo com os relatos, é possível destacar a parceria universidade-escola como um terceiro espaço de formação continuada e de fomento do estatuto de *profissionalização docente* (TARDIFF, 2012).

Professora A: A participação me permitiu ampliar conhecimentos e visões a cerca de pesquisas para aprimorar o desenvolvimento das atividades em sala de aula e a possibilidade de crescimento profissional.

Professora E: Tem ampliado meus conhecimentos através dos textos estudos e discussões realizadas; me proporcionado novas vivências através dos encontros do grupo, desenvolvimento de trabalhos, participação na disciplina de graduação e tornado meu trabalho mais reflexivo e objetivo ao elaborar o planejamento em atividades que tragam discussões e possíveis mudanças de comportamento.

Esse espaço poderia atuar para mitigar ou mesmo sanar os problemas de formação inicial dos docentes, que, geralmente, apontam dificuldades quanto a articulação entre a prática e a teoria. O estabelecimento de um processo de formação continuada poderia, além disso, promover a familiarização e assimilação de saberes necessários ao ambiente de trabalho e às práticas dos professores, promovendo a sensibilização e conscientização dos sujeitos sobre a função e os impactos sociais de suas práticas na sociedade.

A pesquisa com os professores pode ser um mecanismo articulador e promotor desse processo de formação continuada. Os relatos dos professores confirmam as asserções anteriores de que, por meio da pesquisa, os docentes se veem autorizados a pensar e a construir a educação que acreditam, à medida que a ação analítica lhes permite compreender os meandros escolares e possibilidades de ressignificação das práticas de ensino.

Professora A: [...] É através da pesquisa que se une a teoria à prática, a observação, a investigação para produzir conhecimento. Vejo como necessário para minha formação, uma vez que diante das transformações da sociedade, possa atuar de maneira responsável e com compromisso na formação dos alunos.

Professora B: Através da atividade de pesquisa consigo ampliar minha formação, pois tenho contato com diferentes materiais que enriquecem meus conhecimentos.

Professora E: [...] posso desenvolver pesquisas diretamente relacionadas/intencionadas que possam elucidar e colaborar com o entendimento e solução de dificuldades presentes.

Diante disso, passam a enxergar-se a partir de outras perspectivas. Quando perguntadas sobre o papel assumido no desenvolvimento do projeto, a grande maioria se auto definem como *professor-pesquisador*.

Professora E: Me vejo como sendo um pouco de cada. Docente por ter condições de criar oportunidades de um aprendizado mais significativo junto aos alunos; pesquisador porque dentre as pesquisas realizadas destaco as que agregam valor ao meu trabalho; professor-pesquisador porque procuro desenvolver pesquisas relacionadas a minha prática.

Com base nesses dados, podemos asseverar que a construção desse processo de investigação e reflexão *na* e *sobre* a prática se coloca como uma contraposição à racionalidade instrumental que tem fundamentado a formação profissional de muitas áreas (TARDIFF, 2012). De acordo com o autor, esse tipo de racionalidade desconsidera, principalmente, os aspectos éticos em torno dos valores ligados à prática profissional. No caso da formação oportunizada pelo projeto, é promovida a reconciliação dos docentes com suas práticas, entendendo-as como uma construção social, na qual desempenham grande protagonismo.

Contudo, é preciso considerar algumas tensões no desenvolvimento do projeto de extensão na escola, estes consistem, principalmente, na falta de espaço-tempo para reuniões, desenvolvimento e implementação das práticas. A quantidade excessiva de tempos de aula e as pressões curriculares têm sido apontadas como elementos que dificultam a atividade reflexiva dos docentes sobre suas práticas, contribuindo com uma atuação educativa superficial e com foco na produtividade, especificamente, na excussão de tarefas. É nesse sentido que a Professora C, coloca como quase impossível a conciliação de horários e dias para os encontros. Essa limitação é relatada por outras professoras:

Professora A: Sem dúvida o tempo para se dedicar as atividades com qualidade é um desafio, por isso busco realizar com empenho e responsabilidade [...]. Permitir espaço para as práticas e pesquisas dentro da escola e comunidade.

Professora B: O principal desafio se dá por conta das dificuldades de organização de horários para reuniões de planejamento [...]. O desenvolvimento do projeto é dificultado pelo pouco tempo disponibilizado para a aplicação dessas atividades na escola.

Além disso, é preciso estarmos sempre atentos para questões de poder, voz e *status* na produção da pesquisa, uma vez que na pesquisa em educação, esses fatores têm sido marco da separação entre professores-pesquisadores e professores (ZEICHNER, 1998). O relato da Professora C coloca em destaque a necessidade de um processo de mediação entre os elementos acadêmicos (os códigos, linguagem e os processos de produção acadêmica) e a realidade escolar, para que não se construa uma representação mitificada da pesquisa acadêmica em educação” (idem). No caso, a professora coloca:

Professora C: “Acredito que a produção acadêmica seja a parte mais difícil, pensamos e trocamos sobre vários temas, mas sistematizar tudo isso em forma de produção ainda é um desafio muito grande”.

Uma iniciativa importante para construção desse processo pode se dar com o uso e valorização dos conhecimentos construídos pelos professores, com a consideração da validade de outras formas de

produção que não só a acadêmica e a criação de espaços e parcerias. Dessa forma, é possível que se constitua um sistema democrático de relações na pesquisa educacional, onde os professores tenham voz e reconhecimento naquilo que pensam e atuam.

Considerações Finais

Na busca pela efetivação de uma perspectiva de Educação Científica comprometida com a educação para cidadania, que tem como componente a participação social e a tomada de decisão em sociedade, foi proposta a implantação do Projeto de Extensão Universitária – Questões sociocientíficas. Da análise do processo de articulação do projeto na escola, consideramos a relação universidade-escola como um espaço significativo de formação continuada e de fomento do estatuto de profissionalização docente. Essa asserção se faz baseada no *feedback* positivo dos professores quanto a operacionalização das ações, que apontaram como principal contribuição do projeto para sua atuação em sala de aula, a ampliação dos conhecimentos e a construção de novos olhares para as práticas escolares. Que por sua vez, permitem que os professores compreendam os meandros da educação e consigam encontrar formas de ressignificar sua prática e a estrutura curricular.

Contudo, essas realizações estavam condicionadas à um sistema de relações pautado na horizontalidade de conhecimentos, na colaboração e na convivência negociada, o que permitiu a superação das assimetrias e hierarquizações entre acadêmicos e professores. A constituição da comunidade de prática e da pesquisa colaborativa são ressaltadas como estratégias importantes para isso.

Consideramos essa relação de colaboração *com*, e não *para* os professores, como um espaço de fortalecimento das instituições educacionais, com a instituição de uma ação reflexiva e crítica e com a valorização e reconhecimento das expertises. Todavia, é necessário considerar fatores limitantes dessas ações, como tempos excessivos de aula e as pressões curriculares que não permitem os docentes pensarem suas práticas, inserindo-os numa lógica de ação instrumental e superficial de educação. Além disso, é preciso estar sempre atento para que não se estabeleça relações de poder ou status nas relações entre universidade e escola.

Referências Bibliográficas

AIKENHEAD, G. S. Collective decision making in the social context of Science. **Science Education**, n.69, p. 453-475, 1985.

BARRY, A. Making the active science citizenship. *Paper presented at the 4S/EASST conference, 'Technoscience, citizenship and culture'*, University of Vienna, 2000.

DeBOER, G.E. Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationships to science education reform. **International Journal of Research in Science Teaching**, v. 37, n. 6, pp. 582-601, 2000.

FARTES, V. L. B. A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos Institutos Federais: uma comunidade de práticas? **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.154 p.850-874, 2014.

FERNANDES, et al. O trabalho com Questões Sócio-científicas nas Séries Iniciais: uma revisão da literatura em Ensino de Ciências. In: **Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC**, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - ABRAPPEC. Águas de Lindóia - SP, 10 a 14 de Novembro de 2015.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL-PEREZ, D; VILCHES, A. Contribution of science and technological education to citizens' culture. **Canadian Journal of Science, Mathematics & Technology Education**, v. 5, n. 2, p. 85-95, 2005.

GUARESCHI, P. Empoderamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 147-148.

KOLSTØ, S., et al. Science students' critical examination of scientific information related to socioscientific issues. **Science Education**. V.90, n.4, 2006. p. 632-655

OLIVEIRA, A. M., et al. O fantástico mundo da ciência: uma análise das ideias de alunos do 1º ao 5º ano sobre o cientista e a atividade de experimentação. **REnbio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 9, p. 7659-7670, 2016.

PINZINO, W. **Socioscientific Issues: A Path Towards Advanced Scientific Literacy and Improved Conceptual Understanding of Socially Controversial Scientific Theories** Dean. Dissertação (Especialista em Educação) University of South Florida. 2012.

REIS, P. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sócio-científicas: uma questão de cidadania. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 3, n.1, 2013.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A. Ciência-Tecnologia-Sociedade: um compromisso ético. **Revista CTS**, n. 6, v. 2, p.173-194, 2005.

REIS, P. & GALVÃO, C. Os professores de Ciências Naturais e a discussão de controvérsias sociocientíficas: dois casos distintos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. V.7, n.3, 2008. p. 746 - 772.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 325-327.

SCHIBECI, R.; LEE, L. Portrayals of Science and Scientists, and “Science for Citizenship”. **Research in Science & Technological Education**, n. 21, p.177-192, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIECHENESKI, J. P; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o Ensino de Ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 3, p. 853-876, 2012.

WYNNE, B. **May the sheep Graze Safely?** A Reflexive View of the Expert-Lay Knowledge Divide. Risk, Environment and Modernity - Towards a New Ecology. London, Sage, 1996.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras? ABL, 1998. pp. 207-236.

Capítulo 13

Relações entre concepções e práticas de ensino em professores de Educação Ambiental:

Um Estudo de Caso na Colômbia

Yeison Andrés Arboleda Piedrahita¹

Lina Marcela Gallardo Guzmán¹

Luz Marina Virgen Jajoy¹

Gina Vanessa Torres Perlaza¹

María Angélica Mejía Cáceres²

Resumo

O capítulo apresenta uma proposta de pesquisa feita com três professores de Educação Ambiental de uma Universidade da Colômbia, para indagar sobre suas concepções e práticas de ensino de educação ambiental e analisar as relações entre estes aspectos. Para alcançar o objetivo geral seguimos três etapas. A primeira delas consistiu na observação qualitativa de aulas; a segunda correspondeu à realização de entrevistas feitas com professores participantes da pesquisa e com estudantes selecionados aleatoriamente; e a última etapa foi uma triangulação dos dados obtidos. O estudo das diferentes concepções que os professores materializam em seu discurso, evidenciam concepções contraditórias ou complementares. Essa característica permite reconhecer a importância da reflexão sobre o que o professor deseja ensinar e a aprendizagem alcançada pelo estudante. Outro aspecto importante do estudo é que, a formação do professor permite reunir experiências de professores que podem ser um ponto de referência para quem inicia a profissão. E, finalmente, ressaltamos que a importância das concepções dos professores está no fato de que, é em função delas que são construídas as atividades e demais elementos da prática educativa. Apesar disso, nem sempre existe coerência entre o expressado como concepção e a prática educativa.

Introdução

O objetivo desta pesquisa foi a identificação das relações entre as concepções de professores e sua prática educativa em cenários de

¹ Universidade do Valle.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro.

educação ambiental existentes a nível curricular, dentro do curso de Licenciatura em Educação Básica com ênfases em Ciências Naturais e Educação Ambiental de uma universidade colombiana. O interesse surge ao concordar com Mejía-Cáceres (2014, p. 31) que “segundo a concepção de conhecimento do professor, será desenvolvido o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, sobre a relação ciência, tecnologia e sociedade e a educação ambiental”, ou seja, a materialização curricular está baseada nas concepções que os professores têm, as quais influenciam, de algum jeito, os modos de pensar, falar e viver dos estudantes na sociedade, gerando influências nas experiências de vida ambientalmente ensinadas.

Por tanto, é nosso interesse identificar as concepções dos professores sobre a dimensão ambiental, para que educação ambiental (EA) contribua na superação de uma educação conservadora, que pode gerar divisões sujeito (professor) – objeto (estudante), a superação da concepção do conhecimento científico como superior a outros tipos de conhecimento, ao desconhecimento da identidade cultural, porque pode gerar enculturação, etnocentrismo e racismo (COBERN; AINKENHEAD, 1998; MEJÍA-CÁCERES, 2016).

Neste sentido, o capítulo inicialmente apresenta a problemática identificada que orientou o processo de pesquisa desde uma aproximação teórica. Em seguida, apresenta a metodologia usada, os resultados de cada uma das etapas, conclusões e algumas recomendações.

Aproximações em revisões teóricas

Para esse trabalho foi necessário ter alguns referenciais que indiquem como os professores estão pensando a EA. Neste sentido, nós revisamos algumas pesquisas, entre elas Barrios (2009), Camacho & Marin (2011), Karatekin (2013), Molano (2013). Nestas pesquisas pudemos interpretar que as concepções de EA dos professores têm uma forte influência sobre as atividades ou projetos que desenvolvem nas escolas. Além disso é possível inferir que as diferentes percepções prévias que os estudantes têm sobre o ambiente e seus problemas, podem afetar (positivamente ou negativamente) o resultado desejado pelos professores ao desenvolverem atividades de EA.

De acordo com o que foi dito anteriormente, podemos considerar que as concepções sobre EA, dependendo de sua natureza, podem

representar um obstáculo para o desenvolvimento holístico da mesma, no processo de ensino-aprendizagem praticado na escola (BARRIOS E, 2009; CAMACHO CORTES; MARÍN ABADÍA, 2011; KARATEKIN, 2013; MOLANO NIÑO, 2013).

Identificação do problema

Um dos objetivos que estabelecem a EA é educar para o ambiente, o qual requer construir uma consciência ecológica nos estudantes a partir de conhecimentos, emoções, valores e reflexões sobre as práticas que estes fazem em seu meio, permitindo adquirir comportamentos que conservem o meio em que vivem (GONZÁLEZ MUÑOZ, 1996). Isto implica, que os professores tenham concepções que englobem não só a parte ecológica da EA, mas também sua parte social, ou seja, as interconexões que existem entre economia, cultura e atuações políticas.

A formação de estudantes dentro de uma concepção EA focada numa visão integral, em relação com o outro e a natureza, muitas vezes, torna-se uma tarefa difícil dentro da escola, devido a diversas problemáticas, como por exemplo, a limitada flexibilidade das instituições educativas em relação a organização, aos horários e espaços (TELLO; PARDO, 1996). Consideramos essas características como obstáculos para se trabalhar com a EA no espaço escolar, pois estas podem limitar a realização de atividades de cunho ambiental, à medida que requerem um tempo maior das instituições do que o determinado para uma disciplina.

Outro obstáculo, é o modo no qual se integra a EA no currículo, em alguns casos esta educação é desenvolvida como uma disciplina isolada e direcionada só a certas modalidades do ensino médio, com predominância de conteúdos relacionados com a ecologia. Mas, na maior parte dos casos, a EA é introduzida dentro de disciplinas específicas, como as ciências naturais, e em poucos casos aparece como um eixo transversal para todo o currículo (TELLO; PARDO, 1996).

Essas formas de introduzir a EA nos currículos influencia as concepções de EA dos professores e dos estudantes. Por exemplo, podemos dizer que prevalece uma concepção naturista³, porque os professores de outras disciplinas estão excluídos, gerando uma ideia

³ Esta concepção tem como foco a relação dos seres humanos com a natureza, desde o cognitivo, experimental e afetivo ou espiritual (SAUVÈ, 2005).

de que só os professores de ciências naturais são responsáveis desta educação. Outro exemplo, é que os estudantes do Ensino Fundamental e Infantil não são integrados neste processo, construindo a ideia de que só os estudantes dos do Ensino Médio devem estudar a EA.

Sobre isso, Juliani, Freire, García e Rezende (2014) afirmam, a EA vem sendo inserida nos cursos de Licenciatura nas universidades brasileiras de três formas diferentes: como uma disciplina específica (como mencionado acima); como parte ou relacionada à uma temática de trabalho em alguma disciplina e; como proposta de ambientalização curricular.

Contudo, as formas de inserção disciplinares também geram problemáticas, limites, como a prioridade de conteúdos teóricos sobre os práticos, e não respondem as necessidades conceituais e motivacionais dos estudantes (FREIRE et al., 2016). Por outro lado, constrói uma dualidade de sujeito-objeto, sendo o homem o sujeito para estudar, cuidar e usar a natureza. Visão que é refletida no processo educativo, onde o sujeito é o professor que tem conhecimento, e o estudante é o objeto de recepção do conhecimento, ou seja passivo (NOGUERA, 2004).

Por tanto, os professores com este tipo de concepções, desenham atividades que têm como temáticas centrais a conservação da água, a reciclagem, o tratamento de resíduos, incêndios, contaminação, entre outras (CAMACHO CORTES; MARÍN ABADÍA, 2011). Ou seja, a tendência será realizar práticas do tipo naturalista e ecológica, sem objetivos de caráter crítico. Neste sentido, a EA seria:

“...um dos tantos instrumentos ideológicos de reprodução social do atual modelo societário para manter-se essencialmente inalterado. A própria EA teria sido aprisionada pelo poder de controle e dominação, tendo seu potencial de questionamento silenciado” (LAYRARGUES, 2012, p. 399)

Nesse sentido, esquece-se que é importante incluir nos processos educativos uma concepção crítica, a qual consideraria o conflito social e incluiria no debate a compreensão dos mecanismos da reprodução social, das relações socioculturais e dos processos históricos, incluindo uma abordagem pedagógica contextualizada e problematizadora dos modelos de desenvolvimento (LAYRARGUES, 2012).

Assim, a partir do exposto acima, temos como pergunta de pesquisa:
Que relações existem entre as concepções de EA de alguns professores e o desenvolvimento da prática educativa na aula?

Procedimentos Metodológicos

Nosso objetivo geral era *Identificar as relações existentes entre as concepções de EA e prática educativa de alguns professores de um curso de Licenciatura de uma universidade colombiana*. Esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: (i) Analisar as práticas de ensino em EA de professores participantes do estudo; (ii) Identificar as atitudes dos estudantes frente as práticas de ensino em EA; (iii) Analisar a relação entre o que é trabalhado pelos professores e as percepções dos estudantes da prática educativa em EA.

Em relação aos nossos objetivos, fizemos uso de uma metodologia qualitativa, usada em situações concretas da vida cotidiana e que tem como ponto de partida três atividades básicas: experimental, perguntar e analisar (RODRÍGUEZ et al., 1996). Para seu desenvolvimento estabelecemos as seguintes etapas:

Etapa 1: Acompanhamento de práticas educativas de Educação Ambiental:

Para podermos responder ao nosso primeiro objetivo específico, foi necessário assistir algumas aulas dos professores participantes, fazendo anotações de aspectos relevantes como: tema central da sessão, duração da aula, número de estudantes presentes, atividades feitas e materiais usados, intervenções dos estudantes e do professor.

Etapa 2: Intercâmbio de falas de estudantes e professores

Esta etapa se desenvolveu mediante a entrevista qualitativa, entendendo-a como uma reunião para troca de informação entre uma pessoa (o entrevistador) e outra (entrevistado), ou outras (entrevistados), mediante perguntas e respostas. No caso, busca-se a comunicação e a construção conjunta de significados a respeito de uma temática (SAMPIERI et al., 2006).

Por tanto, desenvolvemos dois tipos de entrevistas, uma dirigida a professores participantes, na qual foram feitas onze perguntas; e uma entrevista com estudantes selecionados, nas quais foram feitas quatro perguntas. Como exemplo das perguntas dos professores temos: *Quais aspectos consideras que devem se fomentar no ensino da EA?* Um exemplo das perguntas de estudantes temos: *Como se avalia o processo da formação ambiental?*

Etapa 3: Triangulação de dados

Se fez uma triangulação das informações coletadas na observação e nas entrevistas realizadas, com o propósito de identificar as concepções dos professores participantes e sua relação com a prática educativa.

Sujeitos Participantes:

Participaram da pesquisa três professores e três estudantes de uma universidade da cidade de Santiago de Cali, Colômbia. A seleção dos estudantes foi feita ao acaso, de forma que foram selecionados três estudantes para serem entrevistados, ou seja, um estudante por disciplina. Os professores selecionados desenvolvem aulas de EA em diferentes disciplinas do curso de Licenciatura. As disciplinas selecionadas para a análise foram: Fundamentos de Química Ambiental, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável e Problemas Ambientais II.

Resultados e Discussões

Apresentamos os resultados obtidos e as análises dos dados coletados com os instrumentos de coleta (entrevista e relatórios derivados da observação qualitativa). As informações fazem referência as concepções de cada professor participante sobre EA, as práticas de ensino (atividades, avaliação, conteúdo) e a percepção dos estudantes sobre estas práticas. Além disso, apresentamos nossas análises realizadas segundo as respostas de cada professor durante as entrevistas, as quais se fizeram com o propósito de tornar evidente as concepções de cada um deles. Os dados e as discussões são apresentados abaixo:

Análise da relação entre concepções e práticas de ensino dos professores de EA:

A. Entrevistas com os professores

Sobre o professor 1 (P1), destacamos que para ele a EA é um processo pedagógico, que tem como propósito que os estudantes, a partir de seu sentir físico e emocional, reflitam sobre o comportamento do ser humano sobre o mundo. Segundo o professor, a EA deve despertar o interesse dos estudantes por sua realidade, para que se motivem a pensar e atuar sobre o meio, de forma local ou global, e impulsionem a transformação da cultura para alcançar uma relação equilibrada com o ambiente. O P1 considera como importante a presença de alguns fatores, tais como: a relação do comportamento humano com a cultura, os valores humanos, reflexão, a ação sobre o meio, sensibilidade do ser humano sobre o que o rodeia (pessoas, fauna, flora, problemas sociais e ambientais), cultura, economia e política.

Em relação às suas práticas de ensino, o P1 afirma que os estudantes devem realizar exercícios práticos dentro e fora da aula, como por exemplo fóruns, debates, ou pequenas pesquisas. Sua metodologia de trabalho na aula, inclui reflexões e trabalhos de aula⁴ das temáticas abordadas, oficinas teórico-práticas e exposições grupais, saídas acadêmicas, trabalhos escritos e socialização de experiências. Na avaliação, o professor valoriza mais o trabalho que é desenvolvido no grupo e não a avaliação escrita.

O professor 2 (P2), afirma que a EA é uma prática reflexiva. A dinâmica da disciplina é mediada por seminários⁵ e saída de campo⁶, portanto, a prática e a teoria são complementares. Dado que é primordial que os estudantes tenham fundamentos conceituais que dão a possibilidade de fazer análises críticas em suas práticas, ou seja, no momento em que enfrentam problemas ambientais de uma comunidade, estes devem poder reconhecer, analisar e intervir para propor soluções.

A respeito da avaliação do processo de formação ambiental, o P2 afirma que os estudantes precisam ter uma participação ativa,

4 Debates, atividades segundo a leitura.

5 Os seminários são desenhados, desenvolvidos e aplicados pelos estudantes, e são avaliados pelo professor.

6 Organizada e pensada pelo professor.

consciente e dinâmica. Para o P2, a EA é uma prática reflexiva, na qual, é importante que o indivíduo tenha uma atitude com questões éticas. Dessa forma, inclui em sua definição termos como sustentável, ecológico e espaços culturais. Assim, o propósito de EA, por ele expresso, permite identificar uma relação com a dinâmica da disciplina, porque afirma que o objetivo é criar um espaço dialógico-crítico, baseado nos atravessamentos entre cultura, ecologia, sociedade, ciência e tecnologia.

Os seminários são articulados com a prática, mediante as saídas de campo, onde se busca o estabelecimento de relações dos estudantes com a comunidade, para que assim, possam compreender as diferentes situações do lugar.

O P2 afirma que os seminários são fundamentais, pois há nestes espaços para o debate e a discussão, no qual podem refletir sobre a problemática ambiental. Dessa forma, os estudantes adquirem reponsabilidades sobre os problemas ambientais de uma comunidade, especificamente, no sul do Valle del Cauca.

Neste processo de formação ambiental, o P2 percebe nos estudantes mudanças por meio das dinâmicas que utiliza para desenvolver os seminários. Estes possuem três momentos: o primeiro onde estabelece as orientações a serem seguidas; noutro, aborda a temática a partir de um referencial teórico-conceitual-humano, dando ênfase nas diferentes perguntas que podem ser construídas no desenvolvimento do seminário. E por último, o espaço no qual evidencia a capacidade de proposição dos estudantes sobre a temática.

Dado as diferentes dinâmicas e constantes movimentos da realidade, o P2 não cataloga conceitos específicos, dado que a construção depende da complexidade da realidade, as influências dos diferentes contextos sócio- naturais, para poder chegar a reflexão.

Para o professor 3 (P3), a EA busca apresentar os aspectos ecológicos, físicos, químicos, políticos e sociais da relação do homem com a natureza, sendo enfatizados a contaminação e os danos ao ambiente causados pela humanidade. Portanto, procura-se desenvolver habilidades para a resolução de problemas ambientais. Para isso, deve-se fomentar a conscientização a partir de um ensino mais prático que teórico.

Sua prática na sala de aula, procura trazer saberes do seu campo de conhecimento para que o estudante se atualize, compreenda e se

conscientize das problemáticas ambientais. Para isto, dentro da aula, o P3 propõe trabalhar com o grupo o uso de ferramentas audiovisuais, e como avaliação faz duas provas escritas, nas quais, os estudantes devem resolver problemas ambientais da vida cotidiana. Além disso, no desenvolvimento da disciplina, os estudantes, em grupos de quatro pessoas, devem apresentar um seminário com temas sobre a relação entre o que é o ambiente para as ciências naturais (física e química) e sua relação com os problemas ambientais e suas repercussões na sociedade.

B. Entrevistas com os estudantes

Segundo a percepção dos estudantes, o P1 procura trabalhar temáticas de desenvolvimento sustentável e, mais especificamente, trabalhar sobre a situação ambiental atual. Gerando espaços de reflexão sobre estes, para que os estudantes busquem relacionar a situação com âmbitos sociais, políticos e econômicos, com a proposição de diferentes formas de vida e noções de desenvolvimento com as condições atuais do meio ecossistêmico e a realidade social.

Com relação as práticas de ensino, os estudantes afirmam que o P1 iniciou a aula com leitura de um livro sobre como se desenvolveu a EA na Colômbia e na América Latina, para fazer um ensaio acadêmico. Além disso, cada aula tinha uma leitura relacionada com temáticas de EA. As atividades foram diversas, como por exemplo, a realização de desenhos para representar ideias principais das leituras e exposições em grupo sobre temas de EA em espaços de aprendizagem diferentes da sala de aula. As temáticas foram desenvolvimento sustentável, movimentos sociais e políticos, meios de comunicação, mercado, comércio, interesses sociais e relações de poder.

A avaliação dá-se mediante apresentação de ensaios, exposições de leituras, reflexões dos temas e atividades trabalhadas e oficinas.

Para os estudantes, o propósito da disciplina do P2 foi abordar problemáticas ambientais do sul do Valle del Cauca, em seus aspectos políticos e culturais. Nas entrevistas, eles expressam que o P2 busca a participação deles nas diferentes questões regionais, para que possam identificar-se e compreender que eles podem ser os próximos afetados.

Concordam que mediante os seminários, eles podem participar e apresentar os textos de maneira dinâmica e diferente. Porém, alguns estudantes expressaram que em muitas ocasiões as aulas são expositivas

com possibilidade de debate. Por outro lado, eles ressaltam as saídas de campo, porque para eles, estas permitem vivenciar as problemáticas.

Sobre o processo de formação ambiental, eles relatam que este ocorre não só durante as aulas, mas também na participação cidadã. Os estudantes interpretam que o professor não tem interesse na avaliação numérica, mas sim no processo de participação das diversas propostas sobre as situações ambientais.

Por último, os conhecimentos que abordam na aula de Problemas Ambientais II são, em sua maioria, todos os itens apresentados no programa, porque segundo o P2, eles devem conhecer cada um dos termos e/ou conceitos de uma problemática para poder abordá-la.

Segundo os estudantes, o propósito da disciplina do P3 foi conscientizar os estudantes sobre as problemáticas ambientais que podem surgir, além de dar um conhecimento que eles, futuros professores, possam colocar em prática com seus estudantes, contribuindo para mudança social, a partir do conhecimento da relação que têm estes problemas em sua saúde e no ambiente. Para isso, as principais temáticas da disciplina segundo os estudantes são: desenvolvimento, sustentabilidade, movimentos sociais e políticos, meios de comunicação, mercado, comércio, interesses sociais e relações de poder. Para o desenvolvimento desses conteúdos, foram utilizados vídeos, slides, e aulas teóricas.

A avaliação consistiu em duas provas escritas, feitas em duplas e relacionadas com um problema da vida cotidiana e também um seminário. Mas, sobre a avaliação, um estudante opinou que ter sucesso em uma prova escrita, não implica que, como pessoa, tenha construído ou compreendido uma responsabilidade ambiental, ser consciente de seus atos e suas repercussões na natureza.

C. Relatórios de aula

Sobre as aulas do P1, a observação foi feita num cenário diferente à sala de aula formal, o professor escolheu fazer numa zona verde perto da sala de aula. Uma vez chegado ao lugar, a aula foi iniciada com uma socialização da leitura que foi enviada previamente pelo professor a um grupo de quatro estudantes, a qual tratava o tema do desenvolvimento sustentável.

O P1 solicitou para os estudantes, que usassem propostas dinâmicas, mediante atividades que permitissem a seus companheiros refletir sobre

os temas trabalhados nas leituras a socializar. Neste sentido, discutiram conceitos como desenvolvimento, desenvolvimento sustentável (diferenças em espanhol de termos que implicam epistemologias diferentes: *sostenible* e *sustentable*), sustentabilidade e sensibilidade.

Depois de feitas as atividades, o P1 interveio falando que as atividades e as respectivas reflexões não podiam ficar dentro da academia, que as pessoas externas à universidade devem ter oportunidade de participar deste tipo de atividade, e que isso é uma responsabilidade dos estudantes.

Em relação à aula do professor 2, as aulas tinham o estilo de seminário, tendo participação e argumentação crítica dos estudantes. O P2 permitia que os estudantes tivessem uma participação ativa, mediante o desenho, desenvolvimento e aplicação do seminário. Nas aulas, analisavam as leituras e as socializavam, gerando espaços de discussão em prol da construção de um conhecimento significativo. Essas discussões faziam frente a experiências dos estudantes, sobre as diferentes aproximações pessoais com as problemáticas ambientais da comunidade local. Os seminários eram finalizados com a reflexão e intervenção do professor sobre a temática.

Na aula do P3, podemos evidenciar o uso das ferramentas audiovisuais. Na maior parte do tempo a responsabilidade da aula, o ator ativo e o discurso, estiveram sob o controle do professor. Os estudantes tiveram uma participação passiva apenas escutando o professor. Além disso, o professor apresentou as repercussões que o desenvolvimento científico pode gerar nas sociedades humanas como por exemplo, ao tratar do tema dos Clorofluorcarbonos que podem causar danos ambientais e aumentar a incidência de doenças humanas, como o câncer.

Segundo as análises das concepções e das práticas de ensino...

Nas observações e entrevistas feitas com os professores 1 e 2, e com seus estudantes, pudemos interpretar que os professores têm claras suas posturas sobre EA, obtendo seus propósitos na criação de espaços de aprendizagem, com ajuda dos estudantes para conseguir um bom desenvolvimento das ditas posturas.

As concepções que predominam nesse pequeno estudo, se caracterizam por dar importância à reflexão que pode levar os estudantes a compreenderem a relação homem-natureza. Por exemplo,

as concepções do professor 1, estão dentro da corrente humanista, dado que tanto em seu discurso e quanto em sua prática, é assumido o ambiente não só em seu aspecto biofísico, mas também em todas as suas dimensões: histórica, política, cultural, econômica, estéticas, entre outras. Buscando desenvolver em seus estudantes a compreensão, a partir da reflexão e da ação, de que o componente humano é parte do ambiente e que este pode influenciar nas dinâmicas naturais.

Outra concepção encontrada, foi a do professor 2, a qual interpretamos como *sistêmica*, pois demonstrou que a educação ambiental não deve restringir-se à aula, mas que deve estar inserida em lugares ou comunidades, nas quais, se vivenciam as problemáticas ambientais, gerando uma aproximação mais pessoal entre o problema e o estudante, para que assim este se envolva em reflexões e tome atitudes críticas e propositivas.

Para finalizar esta análise, expressamos que um dos fatores que podem ter influenciado nas concepções dos professores 1 e 2, foi sua formação pedagógica e didática. O Professor 1 é profissional em recreação, tem especialização em EA e é candidato a mestre em história. O Professor 2 é Doutorando em Ciência Ambiental, Tecnólogo em recursos naturais, licenciado em biologia e química, tem especialização em EA e mestre de EA e desenvolvimento sustentável. Esse aspecto pode ter facilitado a construção de distintas ferramentas didáticas e pedagógicas que contribuem no desenho e desenvolvimento das aulas.

Diferentemente, o professor 3 possui uma formação científica: químico e mestre em ciências químicas. Neste professor não observamos uma relação entre sua concepção e a prática, o que permite afirmar que é muito importante a formação pedagógica dos educadores. Além disso, a concepção de EA que tem esse professor não permite reconhecer as interações entre o mundo natural, social e cultural, já que, como percebemos nas observações das aulas, sua concepção de EA está relacionada com a corrente conservacionista.

Considerações Finais

Apresentamos a seguir as considerações que surgiram da indagação sobre as concepções que têm os professores sobre educação ambiental, e sua relação com processos de ensino que fazem na aula.

As concepções dos professores estão carregadas de conteúdo teórico e conhecimento das diferentes experiências vividas, sendo estas concepções (humanista, sistêmica) produto da quantidade de relações que pode estabelecer entre a teoria e suas experiências. Essas várias acepções permitem os professores transitarem não necessariamente em uma só corrente de educação ambiental, mas em aportes diferentes de várias correntes de EA para estruturar sua própria concepção e proposta de ensino

A formação pedagógica e didática provê aos professores importantes ferramentas para sua prática educativa, ainda que, em algumas situações, mesmo com a formação pedagógica, os professores tenham dificuldades em estabelecer relação entre suas concepções e a prática.

As concepções de EA dos professores podem influenciar de maneira importante a elaboração e o desenvolvimento de atividades e processos dirigidos à formação dos estudantes. Segundo as concepções dos professores analisados, a formação em EA deve preparar pessoas comprometidas com a melhoria da relação homem-natureza.

Nesse sentido, o contexto dos estudantes é de vital importância para o ensino da EA, já que é o cenário onde se entrelaçam as relações do ser em todas as suas dimensões com a natureza e outras pessoas.

Na formação de professores é importante fomentar um espírito investigativo, já que este permite aos estudantes desenvolver uma atitude crítica e propositiva.

Referências Bibliográficas

BARRIOS, A. Concepciones sobre Ciencias Naturales y Educación Ambiental de profesores y estudiantes en el nivel de Educación Básica de Instituciones Educativas Oficiales del Departamento de Nariño. **Rhec**, v. 12, n. 12, p. 249-272, 2009.

CAMACHO CORTÉS, R. S.; MARÍN ABADÍA, X. **Tendencias de Enseñanza de Educación Ambiental desde las concepciones que tienen los maestros en sus prácticas escolares**, 2011. Universidad del Valle. Disponível em: <[http:// bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/4802/1/CB-0442917.pdf](http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/4802/1/CB-0442917.pdf)>.

CUELLO GIJÓN, A. **Problemas Ambientales y Educación Ambiental en la Escuela**. Disponível em: <http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2003_03cuello_tcm7-53015.pdf>.

FREIRE, L. M.; MEJÍA-CÁCERES, M. A.; FREITAS JULIANI, S. Formación de Profesores de Ciencias desde la Perspectiva ambiental: Experiencias de Investigación. **MaDoquim: Memorias de la Maestría en Docencia de la Química.**, v. 5, p. 23-30, 2016.

GONZÁLEZ MUÑOZ, M. DEL C. Principales Tendencias y Modelos de la Educación Ambiental en el sistema Escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 11, p. 13-74, 1996.

KARATEKIN, K. Perception of Environmental Problem in Elementary Students' Mind Maps. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, v. 93, p. 868-872, 2013.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a Educação Ambiental? o Cenário Político- Ideológico da Educação Ambiental Brasileira e os Desafios de uma Agenda Política. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 2012.

MEJÍA-CÁCERES, M. A. **Principios y escenarios desde el conocimiento cultural para el diseño de una propuesta de Educación Ambiental.**, 2014. Universidad del Valle.

MEJÍA-CÁCERES, M. A. Una Educación Ambiental desde la Perspectiva Cultural para la Formación de Profesores en Ciencias Naturales. **Luna Azul**, v. 43, p. 354-385, 2016. Disponível em: <http://200.21.104.25/lunazul/index.php?option=com_content&view=article&id=205>.

MOLANO NIÑO, A. C. **Concepciones y prácticas sobre Educación Ambiental de los docentes en las Universidades de Bogotá. Implicaciones para los currículos de las facultades de Educación.**, 2013. Universidad de Valladolid.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. Métodos de la Investigación Cualitativa. In: G. Rodríguez; J. Gil; E. García (Orgs.); **Metodología de la Investigación Cualitativa**. p. 39-59, 1996. Málaga: Ediciones Aljibe.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; BAPTISTA, P. **Metodología de la Investigación**. México: Mc Graw Hill, 2006.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: M. Sato; I. Carvalho (Dir.); **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. p.17-46, 2005. Porto Alegre: Artmed.

TELLO, B.; PARDO, A. Presencia de la Educación Ambiental en el Nivel Medio de Enseñanza de los países iberoamericanos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 11, p. 113-151, 1996.

Capítulo 14

Clube de Ciências

Espaço não-formal de educação e divulgação científica

Ana Carolina Rodrigues Lima¹
Cristiana N. Goulart da Silva de Almeida²
Edgar Miranda da Silva³
Rita Vilanova Prata⁴

Resumo

O trabalho discute as possibilidades e limites de formação crítica e coletiva de alunos e professores e de divulgação científica num espaço não-formal de educação. Nesse sentido, relata a experiência de trabalho num clube de ciências enfatizando limites e possibilidades dos aspectos curriculares e didático-pedagógicos do trabalho. A partir disso, são identificadas contribuições para o (i) ensino-aprendizagem em ciências, com o desenvolvimento de uma perspectiva ampla do conhecimento científico e o processo de socialização e de construção do conhecimento entre pares, e para (iii) formação dos professores, com a ampliação das perspectivas de ensino e dos conhecimentos sobre os alunos, aquisição de subsídios teóricos e acadêmicos e a conscientização das condições sociais do trabalho docente. Consideramos como necessárias a efetivação da proposta maior flexibilidade curricular; tempos e espaços para uma ação reflexiva dos professores sobre seu fazer pedagógico; custeio de materiais e; a participação docente nas decisões curriculares e pedagógicas e na definição dos objetivos e fins da escola.

Introdução

A complexidade das sociedades contemporâneas, marcadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, tem desafiado a Educação Científica a assumir o compromisso de formar sujeitos capazes de atuar de forma crítica nessa realidade, haja vista os atravessamentos

1 Colégio Pedro II.

2 Colégio Pedro II/Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ.

3 Colégio Pedro II/ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde - NUTES/UFRJ.

4 Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde -NUTES/UFRJ.

sociais, políticos e econômicos da ciência e da tecnologia nelas. No âmbito pedagógico, isso significa a necessidade de superação de práticas educativas ortodoxas, que focam apenas na memorização dos produtos e de conceitos científicos como verdades absolutas e de constituição neutra e acabada (CAMPOS & NIGRO, 2009).

Essa perspectiva limita o desenvolvimento de ações educativas voltadas para as finalidades sociais e políticas do ensino de Ciências, as quais visam a formação de posturas críticas e capacidades para tomada de decisão em sociedade (BIZZO, 2009). Mais ainda, distancia a educação científica de dimensões políticas, econômicas e sociais do conhecimento, em razão de sua visão fragmentada da realidade. Em vista disso, o compromisso com a formação de sujeitos conscientes de seu agir no e para o mundo, bem como para formação de cidadãos críticos, com capacidade de pensar e resolver problemas, partícipes do processo de construção de uma sociedade mais democrática e justa, fica comprometido (CHASSOT, 2014).

As análises dessa problemática têm apontado como um de seus condicionantes, a formação precária dos professores. Nesse caso, é destacado nos programas de formação para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a priorização dos aspectos metodológicos em detrimento dos conhecimentos específicos das Ciências (OVIGLI & BERTUCCI, 2009).

Esse déficit, por sua vez, gera o desconhecimento dos processos e da própria natureza da ciência, produzindo dificuldades quanto ao tratamento de temas científicos nas salas de aula. Em geral, esses professores não se sentem preparados para realizar experimentos com os alunos, pois durante sua formação, raramente, aprendem a buscar e achar as informações científicas e instrumentos necessários para conduzir a turma em discussões livres e em atividades práticas (HAMBURGER, 2007).

Dessa forma, muitos docentes passam a atuar numa perspectiva de ensino fortemente *dogmático*⁵, muitas vezes por terem essa referência de ensino dos bancos escolares. Destarte, se abstêm dos debates sobre as incertezas e controvérsias científicas, seja por medo de descontrole durante as discussões, ou pela falta de conhecimento para articular as

5 Chassot (2014) destaca o dogmatismo como uma das características do ensino tradicional que dificulta alcançar o objetivo de formação de cidadãos críticos pelo ensino de Ciências. De acordo com o autor, a Educação Científica, especificamente, escolar, se abstém da discussão das incertezas e dos

dimensões sociais, econômicas, políticas e éticas que envolvem a Ciência (REIS & GALVÃO, 2008; MIRANDA & VILANOVA, 2015).

Diante dessas circunstâncias, busca-se alternativas para superação de tais dificuldades. Neste contexto, defendemos que a educação em Ciências não pode mais se ater exclusivamente ao contexto formal da sala de aula. Esta afirmação é cada vez mais presente entre educadores em ciências, os quais enfatizam o papel da educação científica não-formal como um elemento que pode contribuir para formação crítica de alunos e professores (CAZELLI *et al.*, 1999).

Os espaços não-formais de educação científica podem contribuir para construção de uma visão mais realista da ciência enquanto parte da cultura humana. Isso porque o aprendizado desenvolvido nesses espaços se dá de forma descontraída, sendo instigados o interesse e a curiosidade pela ciência por meio da história e do processo do fazer científico (BIZZO, 2009). Essas potencialidades, permitem, ainda, a facilitação de iniciativas de formação para cidadania, à medida que são possíveis a apropriação de saberes e o desenvolvimento de capacidades e habilidades para lidar com as situações sociais, culturais, políticas e econômicas que envolvem a ciência (POZO *apud* QUEIROZ *et al.*, 2002).

Dessa forma, ressalta-se que “O ensino não formal é praticado por instituições diversas, podendo incluir a escola” (BRASIL, 2016, p.3). Contudo, por sua flexibilidade, contrasta com o ensino formal nela praticado (BRASIL, 2016, p. 3). Do mesmo modo, não se confunde com o ensino informal, que é desenvolvido nos diversos espaços de socialização humana como a família, amigos, vizinhança, trabalho etc. (PINTO & FIGUEIREDO, 2010), pois possui intencionalidades e sistematização de ações previamente definidas.

Além disso, geralmente, os projetos de educação não-formal costumam fomentar “processos de desenvolvimento de consciência política [...] entre os cidadãos” (BRASIL, 2016, p. 3), o que aproxima os objetivos dessa modalidade de ensino com as finalidades atuais da Educação científica.

No âmbito escolar, os clubes de ciências têm sido propostos enquanto espaços não-formais de educação, como meio de ampliação dos componentes curriculares do Ensino de Ciências. Para além, esses espaços têm se tornado locais onde alunos e professores podem trocar ideias, realizar experiências

e compartilhar conhecimentos, criando um lugar comum de formação através da experimentação e de mediação entre teoria e prática.

Esse lugar comum permite, ainda, a discussão de questões mais amplas envolvendo a ciência e a produção de seu conhecimento. Isso é possível em razão de seu funcionamento não estar implicado com as avaliações e condicionantes curriculares, apenas com o interesse no conhecimento científico.

Essas potencialidades, especificamente para formação de professores e alunos, são objeto do presente relato de experiência, onde buscamos discutir as possibilidades e limites de formação crítica e coletiva de alunos e professores e de divulgação científica nas séries iniciais, enfatizando os limites e possibilidades dos aspectos curriculares e didático-pedagógicos do trabalho.

Clube de Ciências: o que diz a literatura?

Nos anos 1960, os Clubes de ciências tiveram grande repercussão no Brasil. Seus objetivos relacionavam-se às pretensões da educação científica da época, que consistiam em identificar talentos precocemente e os direcionar às carreiras científicas (BIZZO, 2009; KRASILCHIC, 2000). Nessa perspectiva, os clubes eram moldados a partir de uma imagem caricaturada da ciência, onde os alunos eram iniciados em pesquisas supostamente reais, para que adotassem a postura de um pequeno cientista.

Esse modelo de clubes de ciências recebeu diversas críticas em razão da distorção da imagem e da natureza da ciência, as quais eram apresentadas enquanto um empreendimento individual de gênios, confinados em seus laboratórios, sem qualquer relação econômica, política ou social. Além disso, suas práticas tencionavam-se com as aulas de ciências, à medida que se colocavam como mais interessantes e produtivas do que as atividades curriculares, tendo vista se considerarem como “exóticas e esporádicas”, atraindo mais a atenção dos alunos (BIZZO, 2009).

Contudo, novas abordagens e reconfigurações dão às propostas dos clubes de ciências a possibilidade de desenvolvimento nos alunos de um espírito crítico, da sua cidadania e sua integração social. Nesse sentido, os clubes têm sido pensados para propiciar uma educação científica diferenciada, mas ao mesmo tempo, complementar à aprendizagem escolar (SALVADOR, 2002). Nesse contexto, é esperado que os

estudantes se envolvam ativamente com a produção de conhecimento e construam uma imagem mais realista e não ingênua da ciência e do trabalho do cientista (BIZZO, 2009).

Com base em Lima (2004), entendemos que a pesquisa desenvolvida nos clubes de ciência valoriza e respeita à opinião dos estudantes, considerando-os como sujeitos ativos em todo o processo. Além disso, a autora destaca que o trabalho em equipe pode gerar: “Cooperação, solidariedade, exercício de direitos e deveres são algumas atitudes que aperfeiçoam o senso de cidadania e são largamente experienciadas quando a proposta é constituição de grupos de pesquisa” (LIMA, 2004, p. 285).

De acordo com Mancuso *et al.* (1996), existem diversos arranjos e concepções mais amplas de Clubes de Ciências a serem exploradas. Segundo os autores, pode-se entendê-los como um local onde se pode trocar ideias, realizar leituras e, acima de tudo, pesquisar dentro da própria comunidade. Inseridos nesse processo, os estudantes problematizam, duvidam e buscam resultados, criando uma oportunidade para o surgimento da formação científica. Forma-se um estudante crítico que começa a questionar o mundo ao seu redor.

Nessa perspectiva, os autores argumentam que “os Clubes se constituem como uma estratégia de melhoria do ensino de ciências [...] possibilitando uma visão de ciências, não apenas como produto acabado, mas como processo permanente de construção da realidade em que o homem ocupa a posição de destaque” (MANCUSO *et al.*, 1996, p. 42).

Por sua vez, Pires *et al.* (2007, s.p.) consideram os Clubes de Ciências como um espaço pedagógico com possibilidades de estudos científicos numa perspectiva de construção/produção de conhecimentos, mostrando integração com a comunidade, onde os participantes envolvem-se num clima de cooperação e solidariedade.

No que concerne à participação e contribuição de um Clube de Ciências para formação docente, pode-se dizer, também, que a experiência acrescenta não somente conhecimento aos estudantes, mas também aos professores, pois são considerados parte de um grupo, e não apenas alguém que transmite informações. Além disso, contribui para o desenvolvimento de uma visão mais ampla da ciência, a qual auxilia a prática pedagógica dos professores (RODRIGUES, 2005).

Em síntese e com base nas pesquisas, podemos destacar como vantagens para educação científica do trabalho clubes de ciências:

o estímulo do interesse do aluno; desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo; ampliação da visão de mundo; contribuição com a alfabetização/letramento científico; contribuição para a consciência da ciência como parte da cultura humana; formação para a cidadania; ampliação dos componentes curriculares; realização de experiências; compartilhamento de conhecimentos; valorização do respeito à opinião dos outros; promoção da mentalidade científica; integração da comunidade; aumento da experiência dos professores.

Clube de Ciências - Investigação e descoberta do mundo: organização e dinâmica de trabalho

O “Clube de Ciências - Investigação e descoberta do mundo” foi organizado e desenvolvido por professores do Ensino Fundamental I como um projeto piloto de ensino e de Iniciação Científica Júnior I no âmbito das ações de extensão do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação e Sociedade (GEPES) do Colégio Pedro II – *Campus* Realengo I. A proposta tinha como objetivos (i) Despertar entre os alunos o interesse e o debate crítico científico e o domínio dos conhecimentos para o exercício ativo da cidadania; (ii) Ampliar o espaço de formação dos alunos do Colégio Pedro II e; (iii) Produzir material didático-pedagógico e científico de auxílio ao ensino.

O projeto tem dois anos de existência e já envolveu cerca de 11 professores do Ensino Fundamental I, vinte alunos do 5º ano, uma aluna do Ensino Fundamental II e dois alunos do Ensino Médio. Os professores exerceram a mediação dos encontros, enquanto os três alunos das séries mais altas – alunos de iniciação científica júnior – atuaram como tutores dos alunos do 5º ano, auxiliando-os na realização das atividades.

O Clube tentou se organizar como um espaço de experimentação e de mediação entre teoria e prática, com avaliação contínua das atividades. Nesse sentido, os encontros ocorriam uma vez por semana, intercalando uma semana de planejamento e outra para realização das atividades com os alunos do 5º ano.

As reuniões de planejamento contavam com os professores e os alunos de iniciação científica, os quais programavam as ações posteriores do clube e avaliavam as atividades realizadas. Esse processo buscou ampliar as atividades de ensino para além da perspectiva ortodoxa de

educação científica, apontada, anteriormente, como uma abordagem que prioriza a memorização de conteúdos, cristalizando e reforçando uma forma fragmentada e linear de enxergar a realidade.

Nessa lógica, foram realizados cerca de dezoito encontros, entre reuniões de planejamento e de execução das atividades, onde foram elaboradas sete propostas de trabalho com as seguintes temáticas: desastre ambiental de Mariana/MG; destinação do lixo e de resíduos sólidos; sistema digestório; sistema circulatório; energia, magnetismo, óptica, astronomia etc. Esses temas estavam diretamente relacionados ao currículo de ciências do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo este um dos critérios de seleção dos mesmos.

Embora não sistematizados metodologicamente, os diálogos durante os encontros de planejamento e avaliação evidenciam a contribuição do clube de ciências para dois campos do ensino, a saber: (i) contribuições para o ensino-aprendizagem em ciências e (ii) formação dos professores. Esses pontos serão discutidos com maior profundidade, nos tópicos a seguir.

Contribuições para o ensino-aprendizagem em ciências

O fato das temáticas trabalhadas no clube de ciências estarem relacionadas ao conteúdo curricular, já pode ser considerado uma contribuição para o ensino de ciências, à medida que possibilitou o aprofundamento e reforço dos conhecimentos em sala a partir de outros instrumentos didático-pedagógicos. A utilização de vídeos, fotografias, slides etc. operava como disparador para problematização dos assuntos, com posterior realização de atividades práticas (maquete, experimento, observação, etc.) pelos alunos, para que estes criassem estratégias e experimentos que articularassem ou ilustrassem os conhecimentos científicos adquiridos na sala de aula.



Figura 1 - Experimento Motor eletromagnético.



Figura 2 - Experimento "bateria de batatas".

Nesse sentido, podemos considerar como principais contribuições do clube ao processo de ensino-aprendizagem, (i) o desenvolvimento de uma perspectiva ampla do conhecimento científico e (ii) o processo de socialização e de construção do conhecimento entre pares.

A realização de observações e atividades práticas oportunizou aos alunos a reflexão e a confirmação de conhecimentos científicos a partir de perspectiva mais ampla, com a inter-relação da teoria e da prática. Vivenciar e manipular experiências permitiu aos alunos organizar ideias e saberes, onde esboçaram relações conceituais mais concretas, expressas em seus diálogos entusiasmados sobre as conexões e referências realizadas. Por exemplo, na construção de uma maquete que simulava o trajeto do sangue pelo corpo, onde identificaram as cavidades de entrada e saída do sangue no coração; ou na construção da “Bateria de batatas” e de circuitos elétricos, onde evidenciaram a transformação da energia química em energia elétrica.

Esses tempo-espacos oportunizam “a reflexão e a ação, mais realista” permitindo o entendimento de que a importância da Ciência está atrelada “a posturas cotidianas, a maneiras de posicionar-se diante do desconhecido, de problematizar situações que não parecem oferecer nenhuma dúvida, de perceber que existem maneiras diferentes de entender o mundo (BIZZO, 2009, p. 97). Dessa forma, as crianças, refazendo e reconstruindo o conhecimento num processo ativo, passam a entendê-lo e compreendê-lo numa dimensão mais integrada, se apropriando de cada conceito à medida que o problematiza e o analisa.

A utilização de situações concretas para observação e experimentação contribui positivamente para despertar o interesse e a curiosidade dos alunos. As temáticas e ações desenvolvidas no clube de ciências, por sua flexibilidade e ludicidade, estimulam os alunos a buscarem mais, realizando pesquisas sobre os assuntos, aprofundando-os e compartilhando os conhecimentos com seus pares. Logo, podemos destacar o desenvolvimento de diversas capacidades consideradas importantes no “domínio do conhecimento científico” (BIZZO, 2009, p.99); tais como capacidade de investigação, sistematização, predição, construção de cadeias explicativas, entre outros.

Outro aspecto positivo que podemos citar a partir da nossa experiência no projeto, diz respeito à interação e a socialização entre os alunos. Como citamos, anteriormente, a dinâmica de operacionalização

do clube permitiu o desenvolvimento de um ambiente propício à cooperação entre alunos e professores. A interação entre os alunos de iniciação científica, enquanto “tutores”, e alunos do 5º ano, possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos de ambos os grupos. Os primeiros quando esclareciam, apresentavam e relembavam informações sobre os assuntos trabalhados para os demais alunos. Os últimos, por sua vez, num processo similar, fixavam os conhecimentos ao apresentarem para o restante do grupo os experimentos, maquetes ou esquemas construídos. Desse modo, constituiu-se um processo de troca e compartilhamento de saberes e experiências entre os participantes. Segundo Bizzo (2009, p. 98-99), [...] “Deve-se estimular o trabalho em equipe e de diferentes equipes sobre um mesmo problema, o que obriga todos os participantes a trocarem ideias e dados, autocriticando-se e sendo criticados”.

Essa proposta permite reconhecer o fazer científico de forma não caricaturada, como um processo solitário, neutro e descontextualizado social e culturalmente, mas um empreendimento coletivo e social, referendado por uma comunidade que compartilha entre seus pares conhecimentos, teorias, instrumentos, entre outros (KUHN, 1994).

Estimulados pela participação e colaboração no Clube de Ciências e engajados nessa proposta, os alunos de iniciação científica produziram trabalhos sobre as atividades do clube gerando a produção de pôsteres para apresentação em Jornadas Científicas. Dessa forma, os alunos puderam compartilhar e analisar as experiências que vivenciaram no projeto. A pesquisa de Silva *et al.* (2016), por exemplo, aponta a possibilidade de desenvolvimento de uma visão crítica por parte dos estudantes do 5º ano, à medida que estes últimos passaram a articular aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais ao conhecimento científico após as atividades no clube. De acordo com Bizzo (2009), a “socialização dos resultados” é um momento importante da realização do clube de ciências, pois os alunos podem socializar e discutir o trabalho e o conhecimento construído.

De forma geral, as ações do clube foram avaliadas positivamente pela totalidade dos alunos do 5º ano e dos alunos de iniciação científica, sendo sugeridos por estes, a continuidade das ações e um número maior de encontros. Com base nessa sugestão dos discentes, consideramos que o clube de ciências funcionou como um espaço de fomento do interesse e da aprendizagem significativa em ciências.

Formação de professores

Os encontros de planejamento permitiam, ainda, que os professores refletissem e analisassem suas práticas tentando expandi-las a partir da articulação de questões sociais, econômicas e históricas da ciência e de seu fazer científico. Essa abertura às mudanças se deu com o questionamento do currículo, das abordagens e materiais didático-pedagógicos, onde evidenciou-se na organização e estrutura tradicional escolar um modelo educacional que concebem professores enquanto técnicos e executores das demandas de outras pessoas, tendo como função principal uma melhor transmissão de conteúdos. Em reação a essa perspectiva, buscou-se desconstruir a rigidez habitual da relação professor-aluno, deslocando a centralidade do ensino nos conhecimentos do professor para as capacidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Esse desprendimento não significa perda, mas ampliação. A busca de horizontalidade entre professores e alunos, onde as crianças tomam parte do planejamento e das ações, possibilita professores não só ensinar, mas aprender com os alunos, se permitindo outros olhares, visões e experiências de educação. Isso porque, os docentes aprendem mais sobre seus estudantes, observando outras competências, habilidades e formas de raciocínio deles que a organização e exigências formais da escola não permitem enxergar.

Outro aspecto positivo que a dinâmica do clube permitiu, diz respeito aos subsídios teórico e acadêmicos adquiridos pelos professores, pois para entender e acompanhar o desenvolvimento das propostas, tornou-se necessário o estudo contínuo dos professores em torno de conceitos, abordagens, pesquisas etc. no sentido de orientar os alunos nas atividades.

Entendemos que esse processo de pesquisa e reflexão coletiva *na e sobre* a prática possibilita o desenvolvimento de elementos importantes à construção da identidade profissional docente, tais como a tomada de consciência social e políticas de suas ações, autonomia de trabalho e compreensão das “racionalidades subjacentes ao uso de diferentes estratégias de ensino” (ZEICHNER, 2008, p. 536).

Esse processo reflexivo permite a vivência da reflexão enquanto prática social, na qual a comunidade docente, ou escolar, se apoia mutuamente, sustentando e promovendo o crescimento uns dos outros

(*ibidem*). Além disso, os professores, ao pesquisarem e a analisarem seu próprio fazer pedagógico, passam a produzir novos conhecimentos de base sobre o ensino, desapossando a universidade da exclusividade da produção de conhecimento sobre a escola. Nesse sentido, estimulados pelo trabalho, os docentes elaboraram diversos trabalhos acadêmicos sobre suas práticas, produzindo artigos e pôsteres que foram publicados em periódicos e apresentados em congresso, encontros e jornadas acadêmicas.

Por fim, destacamos como positivo na formação dos professores, a promoção da consciência das condições sociais do trabalho docente que, no caso específico aqui apresentado, permitiu evidenciar a necessidade de maior flexibilidade curricular para o desenvolvimento de práticas em ciências que possibilitem o desenvolvimento de capacidades e competências científicas mais significativas nos alunos; a falta de tempos e espaços para os professores elaborarem um processo de atuação baseado na reflexão de seu fazer pedagógico; a falta de custeio, de aparato físico e de materiais básicos para o desenvolvimento de atividades de experimentação e; a necessidade de participação docente nas decisões curriculares e pedagógicas e na definição dos objetivos e fins da escola.

Considerações Finais

A análise do trabalho desenvolvido no Clube de ciências destaca aspectos positivos que nos levam a considerá-lo um espaço significativo de aprendizagem, com potencial de ampliação das abordagens de ensino da educação científica. Suas atividades possibilitam o aprimoramento dos conhecimentos dos alunos, com o processo de aproximação da teoria e prática e de reafirmação e divulgação do conhecimento científico na escola e na comunidade. Além disso, o “aprender fazendo”, por meio da construção e observação de experimentos, maquetes, planetários etc., oportunizaram aos alunos processos de aprendizagem mais significativos.

Ademais, a ação reflexiva e a dinâmica de socialização de conhecimentos entre alunos e professores promoveram o raciocínio crítico a partir do pensamento divergente, com o enfrentamento de ideias, possibilitando uma compreensão mais substantiva dos conceitos conhecimentos científicos. Essa perspectiva de trabalho também fomentou a profissionalização docente, com a reafirmação de valores e compromissos

ligados à construção da profissão, com a construção de conhecimento a partir do fazer pedagógico e da valorização da autonomia docente.

A experiência vivida sinaliza ainda a possibilidade de um processo de trabalho contínuo e coletivo e articulado a discussões mais amplas relacionadas a dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade. Contudo, compreendendo que a construção do trabalho de ensino de ciências nessa perspectiva mais crítica, não se dará de forma individual, mas se constitui em conjunto, necessitando também de condições estruturais, curriculares e de custeio mínimas para seu desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 1ª ed. São Paulo: Ed. Biruta, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Diretoria de Avaliação. **Relatório de avaliação quadrienal** - Documento de área: Ensino. Brasília: CAPES, 2016.

CAMPOS, M.C.C.; NIGRO, R.G. **Teoria e prática em Ciências na escola: O ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 2009.

CAZELLI, S. et al. Tendências Pedagógicas das Exposições de um Museu de Ciência. In: **II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Valinhos, São Paulo, 1999.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

HAMBURGER, E. W. Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 93-104, maio/ago. 2007.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, jan./mar. 2000.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.

LIMA, V. M. R. Pesquisa em sala de aula: um olhar na direção do desenvolvimento da competência social. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a Educação em Novos Tempos**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1, p. 275-291.

MANCUSO, R. et al. **Clubes de Ciências: Criação, Funcionamento, Dinamização**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

MIRANDA, E. S.; VILANOVA, R. P. Political culture perspectives in science education for citizenship. In: **11th Conference of the European Science Education Research (ESERA)** – Helsinki, Finlândia: 31 de agosto a 4 de setembro de 2015.

OVIGLI, D.F.B.; BERTUCCI, M.C.S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciências & Cognição**, v. 14, n.2, 2009.

PINTO, L. T. e FIGUEIREDO, V. A. O ensino de Ciências e os espaços não formais de ensino: Um estudo sobre o ensino de Ciências no município de Duque de Caxias/RJ. In: **II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, Paraná, 2010.

PIRES, M.G.S, et al. Motivações e expectativas de alunos/as do ensino fundamental na participação de um Clube de Ciências. In: **VI Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências**, Florianópolis, 2007.

QUEIROZ, G. et al. Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins/ Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 77-88, 2002.

REIS, P. & GALVÃO, C. Os professores de Ciências Naturais e a discussão de controvérsias sociocientíficas: dois casos distintos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. V.7, n.3, 2008. p. 746 – 772.

RODRIGUES, A.A.V. **Ambientes de Ensino Não Formal de Ciências: Impacte nas Práticas de Professores do 1º CEB**. Dissertação (mestrado).

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

SALVADOR, P. M. P. D. **Avaliação do impacto de actividades OUTDOOR:** contributo dos clubes de ciências para a alfabetização científica. Dissertação (Mestrado). Departamento de Geologia da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto, 2002.

SILVA, V. L. G., et al. O lixo nosso de cada dia: análise do impacto de uma proposta de educação ambiental crítica. In: **Anais do X Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da UNIGRANRIO - SINCTEC**. Rio de Janeiro, 27 e 28 de outubro de 2016.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, 2008.

Capítulo 15

Currículo e resistência

Ressignificação curricular a partir da Educação Científica Crítica

Edgar Miranda da Silva¹
Lenita Leite de Oliveira Fernandes²
Cristiane Rodrigues Vieira³
Giselle da Costa de Oliveira⁴
Rita Vilanova Prata⁵

Resumo

O trabalho apresenta o processo de resignificação de elementos do currículo de ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental I, empreendido por um grupo de professores do Colégio Pedro II, de forma que abarcasse abordagens mais críticas de educação científica. Esse processo esteve pautado na ideia da capacidade dos professores de transformar os padrões culturais hegemônicos da escola, para melhoria do ensino-aprendizagem em Ciências. No caso, são relatados os procedimentos de *Interpretação* dos elementos curriculares a partir de leitura crítico-reflexiva, no sentido de desnaturalizá-los; bem como as estratégias de *Tradução* a partir da identificação de lacunas que permitiram a introdução de novos códigos que ampliaram e resignificaram os sentidos dos assuntos a serem trabalhados. Como exemplo desse último processo, descrevemos a construção de uma sequência didática com base na temática alimentação. Concluímos o texto considerando a necessidade de valorização dos professores como agentes de transformação e enquanto enfrentamento político das tentativas de reforma educacional pautadas em uma lógica instrumental e mercadológica.

Introdução

Nas últimas décadas, o currículo do ensino de Ciências tem sido tensionado no sentido de adotar práticas educativas voltadas

1 Colégio Pedro II / Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde - NUTES/UFRJ.

2 Colégio Pedro II / Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde - NUTES/UFRJ.

3 Colégio Pedro II / Programa de Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense - UFF.

4 Colégio Pedro II.

5 Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde - NUTES/UFRJ.

a horizontes mais humanos e críticos, a fim de se poderem abordar temáticas que evidenciem a natureza e os atravessamentos da ciência e da tecnologia na sociedade. Essas tensões partem da crítica ao modelo ortodoxo de Educação Científica, a qual destaca ações de ensino conteudistas e esvaziadas de sentido prático, já que não é observada uma interlocução com o cotidiano dos alunos, o que leva os estudantes a uma compreensão superficial do conhecimento.

Diferentemente, as demandas da sociedade contemporânea requerem a formação de sujeitos críticos e atuantes em sua realidade. Isso porque vivemos em sociedades cada vez mais tecnologicizadas e cientificamente balizadas, com uso avançado de computadores, máquinas e robôs. Nesse cenário, o conhecimento científico e tecnológico é essencial (ANGOTTI & AUTH, 2001) não só para sua aplicação, mas para tomada de decisões e para o reconhecimento dos impactos da ciência e da tecnologia na vida e no ambiente.

Diante disso, haveria a necessidade de formação de sujeitos capazes de argumentar racionalmente, colocando suas posições com especialistas e não-especialistas; de criticar a ciência; de buscar informações de maneira autônoma; de identificar, entender e participar nas decisões envolvendo questões científicas com implicação na sociedade e no meio ambiente (VILANOVA & BANELL, 2011).

Nessa linha, diversas proposições curriculares têm sido apropriadas pelo campo, no sentido de romper com ensino de Ciências tradicional e com a reprodução estática de conceitos científicos, permitindo os sujeitos lerem o mundo associando sua vida, a comunidade, a economia, a política e a cultura (LORENZETTI & DELIZOICOV, 2001). Destacam-se, nesse ínterim, a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS, seu acrônimo Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA e o trabalho a partir das Questões Sociocientíficas – QSC.

Grosso modo, considera-se que o movimento CTS surge das preocupações com os problemas sociais envolvendo a tecnologia e a ciência. Nessa abordagem, é defendida a inter-relação dessa tríade pela educação, de forma que seja exposta, também, a ingerência de seus produtos nas formas de vida e na organização social (SANTOS & MORTIMER, 2000).

Na esteira desse movimento curricular, é sugerida a inclusão de um “A” na sigla CTS, representando o ambiente. O surgimento da

proposta Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) origina-se das preocupações ambientalistas em torno do número crescente de problemas de cunho socioambiental. As proposições curriculares, nessa linha, apresentam o conteúdo do ensino de Ciências com enfoque nas Ciências Sociais (RICARDO, 2007). Segundo o autor, essas propostas apresentavam uma perspectiva marcadamente ambientalista, com uma visão crítica ao modelo de desenvolvimento das sociedades industriais.

Finalmente, a incorporação de Questões Sociocientíficas (QSC) ao currículo apresenta-se enquanto estratégica teórico-didática para promoção do letramento científico e desenvolvimento de capacidades e formação política para cidadania (SANTOS & MORTIMER, 2000). Nesse sentido, Reis & Galvão (2008) argumentam que, além das contribuições com a formação política, enquanto desenvolvimento de potencialidades nos sujeitos, há

[...] evidências empíricas de que a discussão de questões sociocientíficas na sala de aula se revela extremamente útil, quer na aprendizagem dos conteúdos, dos processos e da natureza da ciência e da tecnologia, quer no desenvolvimento cognitivo, social, político, moral e ético dos alunos (p.749).

Contudo, apesar da perspectiva ampla e crítica desses movimentos, questões metodológicas e práticas têm dificultado sua efetivação. Quase sempre, esses problemas estão ligados à dificuldade de se articularem valores, aptidões, conhecimentos e atitudes aos conteúdos disciplinares. A estrutura disciplinar fragmentada e inflexível da escola, reverberada na organização dos currículos e de programas de ensino, torna-os estruturas rígidas, quase que impermeáveis a ações de caráter interdisciplinar e a abordagens de ensino mais amplas e críticas, tais como o CTS, CTSA e QSC. (BERNARDO, 2013).

Entendemos, todavia, que o currículo é um espaço não neutro e parcial, já que é social e culturalmente definido; por isso, carrega em si concepções de mundo, de sociedade e de educação que implicam, também, relações de poder (SILVA, 2013). Além disso, enquanto produto sociocultural, está sujeito a ressignificações e apropriações, pois, à medida que se estabelecem interações com os “sistemas simbólicos e linguísticos” locais, vão sendo constituídas outras interpretações que ressignificam o currículo na prática: “Seja escrito, falado, velado,

o currículo é um texto que tenta direcionar o 'leitor', mas que o faz parcialmente" (LOPES & MACEDO, 2011, p. 42).

Essa noção dá mobilidade aos sujeitos, permitindo entender que a escola e os professores têm a possibilidade de ressignificarem as demandas curriculares e, dessa forma, o engessamento e fragmentação curricular da Educação Científica. Com base nesse pressuposto, apresentamos o processo de ressignificação de elementos do currículo de ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental I, empreendido por um grupo de professores do Colégio Pedro II, de forma que abarcasse abordagens mais críticas de Educação Científica. Para explicitar melhor esse processo, sintetizamos a seguir as características comuns às abordagens CTS, CTSA e QSC enquanto propostas curriculares críticas de Educação Científica. Em seguida, descrevemos os procedimentos (re) interpretativos dos elementos curriculares, pedagógicos e didáticos que permitiram a ressignificação do currículo de Ciências Naturais. Como exemplo, apresentamos uma sequência didática construída a partir da temática alimentação. E, por fim, realizamos nossas considerações finais.

Currículo de Educação Científica crítica: principais abordagens

Não é tarefa fácil resumir ou mesmo definir as perspectivas curriculares de Educação Científica de caráter crítico, uma vez que essas abordagens apresentam, além das diferenças entre elas, inúmeras orientações, compreensões e discursos não consensuais em cada campo. Entretanto, é possível, a partir da literatura especializada, destacar linhas gerais que situam tais perspectivas dentro de tendências de ensino de Ciências, estas que se propõem a trabalhar questões e problemas de cunho sociocientífico, sendo o conhecimento científico utilizado para resolução das dificuldades e para tomada de decisão (ROBERT, 2007). Nesse sentido, podemos destacar algumas semelhanças entre essas abordagens curriculares, no que tange (i) à natureza da Ciência, (ii) à construção do conhecimento científico e (iii) às finalidades da Educação Científica.

(i) Natureza da Ciência: a busca pela construção de uma visão crítica da Ciência constitui um dos elementos comuns a essas abordagens. Essa passaria pela noção de não neutralidade da ciência, bem como pela desconstrução do mito científico que atribui uma ideia de progresso linear e salvacionista ao empreendimento científico (SANTOS & MORTIMER,

2000; AULER, 2002, 2007; DAGNINO 2007, 2008; ANGOTTI & AUNT, 2001). Dessa forma, todas as três abordagens – CTS, CTSA e QSC – postulam a construção de uma visão mais realista da Ciência, a partir da noção de falibilidade desta. Além disso, buscam evidenciar seus atravessamentos culturais, morais, econômicos, políticos e sociais.

Nesse sentido, Cerezo (1998, p. 41) destaca que

[...] estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad (CTS), constituyen hoy un vigoroso campo de trabajo donde se trata de entender el fenómeno científico-tecnológico en contexto social, tanto en relación con sus condicionantes sociales como en lo que atañe a sus consecuencias sociales y ambientales. El enfoque general es de carácter crítico, con respecto a la clásica visión esencialista y triunfalista de la ciencia y la tecnología [...]

De acordo com Ricardo (2007), na proposta CTSA, a sociedade e o ambiente atuam como um cenário de aprendizagem, no qual problemas e questões socioambientais seriam evidenciados, ressaltando o papel da ciência e da tecnologia na sua conformação e solução.

Nessa linha de pensamento, os estudos sobre Questões Sociocientíficas sinalizam a necessidade de se evidenciar o caráter controverso da Ciência, destacando, por meio das divergências científicas, os aspectos éticos, morais, culturais, políticos e econômicos que estão envolvidos no fazer científico (REIS & GALVÃO, 2008, 2013; PIZINO, 2012; KOLSTØ et al., 2006).

(ii) Outro aspecto partilhado entre essas abordagens refere-se à busca pela desmistificação da ideia de um processo cumulativo, linear e individual de construção do conhecimento científico. No caso, coloca-se em evidência o caráter social do conhecimento científico, afastando a ideia do fazer científico enquanto um empreendimento de gênios solitários e o assumindo como uma prática social sujeita a interesses diversos.

Nesse sentido, critica-se a forma tecnocrática de tomada de decisão envolvendo ciência e tecnologia, reivindicando-se uma participação dos cidadãos nesse processo. A partir dessa perspectiva, Reis (2013, p.7-8) defende que

[...] as decisões sobre controvérsias sociocientíficas não devem ser um exclusivo de especialistas (nomeadamente cientistas e, eventualmente, professores), atribuindo-se aos cidadãos o direito e o poder de intervenção (desde que devidamente fundamentada e realizada segundo práticas democráticas).

(iii) Por fim, destacamos, como elemento comum a essas abordagens, os fins delimitados para a Educação Científica. De forma geral, defende-se a formação dos estudantes a partir de conhecimentos e habilidades que possam auxiliá-los nas situações sociais em que a ciência esteja envolvida. No caso, essas tendências curriculares e didáticas buscam resgatar a função social crítica do ensino de Ciências. Dessa forma, tais abordagens, quase sempre, assumem como horizonte a formação para cidadania e para tomada de decisão.

De acordo com Leal & Gouvêa (1999), a educação em CTS deve atender à formação do cidadão. Para Santos & Mortimer (2000), os currículos de CTS buscam a preparação dos alunos para o exercício consciente da cidadania.

A tomada de decisão também tem centralidade na proposta da CTSA como finalidade da Educação Científica. De acordo com Martinez et al. (2006) e Marcondes et al. (2009), a educação em CTSA visa à formação dos alunos para tomada de decisão envolvendo problemas ambientais, sendo necessária a identificação de papéis, responsabilidade e compromissos com o ambiente.

De forma próxima, KOLSTØ et al. (2006) destaca que a capacidade de tomar decisões sobre questões sociocientíficas é reconhecida como elemento do letramento científico. De acordo com Levison (2006), essa orientação se justifica à medida que, no âmbito de “sociedades pluralistas” e diante de divergências entre sujeitos com interesses, razões e crenças diferentes, haveria necessidade de uma orientação para argumentação e sensibilização para o consenso social. No caso, a educação científica, mobilizada pelo pensamento divergente em torno de questões sociocientíficas, promoveria competências elementares para uma cidadania ativa e responsável.

Todavia, convém lembrar que o currículo é um campo de tensões, por onde perpassam interesses políticos-sociais-econômicos, podendo, em razão da orientação educacional assumida, não se dar a articulação de propostas de Educação Científica como a abordagem CTS, CTSA e QSC.

Sobre os processos (re)interpretativos e de ressignificação curricular

No que tange às dificuldades de articulação das propostas CTS, CTSA e QSC no Ensino de Ciências (engessamento curricular, estrutura

disciplinar fragmentada e inflexível, além da falta de espaços-tempo de reflexão dos professores), com base em leituras prévias, passamos a entendê-las compondo um panorama de reforma educacional que busca suplantiar uma lógica de gerenciamento a partir de uma perspectiva instrumental e utilitarista de educação (BALL, 2011, 2013). Um dos focos estratégicos desta seria minar a autonomia docente para que fosse possível a “flexibilização da força de trabalho no ensino” (BALL, 2013, p. 9). No caso, os professores atuariam de forma técnica somente para transmitir conteúdos. Além disso, tem-se dado, também, um esvaziamento dos aspectos sociais, econômicos e políticos do currículo.

Os discursos, documentos legais e instrumentos midiáticos têm reforçado a admissão das demandas do mercado pela educação. Utilizando-se de artifícios discursivos, a educação pública tem sido atacada para que se abram possibilidades de implantação dos interesses mercadológicos que consistem, principalmente, na privatização e mercantilização dessa área social (BALL, 2006).

Contudo, Ball (2011) salienta que não devemos confundir o barulho e o ruído da reforma com a sua efetivação. Segundo o autor, para ter admissão, os discursos políticos precisam dialogar com os contextos sociais. Isso se dá por meio do processo de leitura e interpretação dos sujeitos, podendo haver adoção, assimilação de partes ou rejeição dos discursos e da reforma em si. A tentativa de controle dos discursos pedagógicos concorre com a autonomia da escola de “produção de significados” (LOPES & MACEDO, 2011, p.165).

Com base nesse pressuposto e entendendo “a escola como *locus* de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 172), um grupo de professores do Colégio Pedro II – *Campus* Realengo I, no âmbito de um projeto de extensão universitária⁶, empreendeu um processo de ressignificação curricular a partir de propostas de Ensino de Ciências críticas, o qual se deu em duas etapas baseadas nas categorias teóricas de Ball, Maguire & Braun (2012), a saber: Interpretação e Tradução. A Interpretação é definida como a decodificação do texto, sendo realizada a partir do contexto cultural e histórico das instituições. Segundo Ball, Maguire & Braun (2012):

6 O projeto referido consiste no Projeto de Extensão Universitária – O trabalho com Questões Sociocientíficas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentado por Vilanova e Miranda no Capítulo 12 desta coletânea.

Interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma cadeia de gênero (recontextualização), um processo de explicação, esclarecimento e a criação de um compromisso institucional “oferecendo contradições e sempre socialmente instituídos” (p. 45).

No caso, essa primeira etapa consistiu na leitura, descodificação e desnaturalização dos elementos e das propostas curriculares apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio.

Já a Tradução está relacionada com o texto em ação, com a “atuação” da e na política. Para isso, variadas táticas, estratégias e artefatos são colocados em cena, como: conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, produção e aquisição de materiais, empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, pesquisas etc. (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2012, p. 45). É um processo interativo de construção de textos e ações institucionais. Este compreendeu a operacionalização dos elementos curriculares com base nas perspectivas CTS, CTSA e QSC por meio de sequências didáticas. Como exemplo, apresentamos sequência construída a partir do tema alimentação e aplicada em turmas do 4º ano do ensino fundamental.

Etapa 1: Interpretação

O processo de Interpretação se deu com a leitura exaustiva e crítica dos documentos curriculares do Colégio Pedro II. Como base de dados, utilizamos três versões do Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II, duas gerais (2001 e 2002) e uma versão específica (2008) elaborada pelo departamento pedagógico do 1º segmento do ensino fundamental. O documento de 2002 representa a versão impressa do documento de 2001. O conteúdo textual é o mesmo, mas apresenta algumas alterações, em sua maioria de formatação e organização. As modificações mais significativas envolvem a organização curricular, na qual nos debruçamos para entender sua construção e buscar possibilidades de atuação.

A leitura dos componentes introdutórios e da fundamentação do documento e do ensino no Colégio mostra uma tensão notória entre as orientações legais, a identidade histórica e o papel social do Colégio Pedro II enquanto instituição de referência nacional. Segundo o documento:

A Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, ao ser promulgada, não encontrou o Colégio Pedro II estagnado ou vivendo de “glórias passadas”. Muitas das suas inovações, há mais de uma década, já estavam incorporadas à Estrutura Curricular e à dinâmica do processo ensino aprendizagem, como resultantes do “1º Encontro Pedagógico do Colégio Pedro II”.

Escrevíamos, ao lançar o lema “**Novo Velho Colégio Pedro II**”: “**Novo** no sentido de incorporar o acervo de conhecimentos que a ciência, a tecnologia e as ciências humanas e comportamentais colocaram modernamente à disposição da Educação; **Novo** no sentido de perquirir metodologia, conteúdos programáticos e ação educativa ajustada à realidade brasileira; **Velho** no aspecto de não abdicar da cultura humanística de sua origem, de não abrir mão da densidade e da profundidade na transmissão de conhecimentos; **Velho** a fim de não se deixar levar por modismos educacionais, muitas vezes sem lastro na experiência e de origem espúria.” (COLÉGIO PEDRO II, 2002. p. 13, grifos e aspas do autor).

Essa preocupação com a descaracterização da identidade do Colégio pelas mudanças nas políticas foi entendida como um processo de negociação que deixa em dúvida o escopo de penetração das mudanças introduzidas pelas políticas educacionais brasileiras na proposta do Colégio Pedro II. Isso porque, ao mesmo tempo que o Colégio diz assumir uma postura crítica diante das políticas educacionais, mantém um discurso de abertura às inovações educacionais, relacionando vanguardismos e resistência.

Nesse sentido, pode-se identificar grande influência das políticas educacionais e curriculares promulgadas nos anos 1990, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino médio e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A incorporação de alguns desses documentos se dá por serem textos de lei, o que lhes atribui força coercitiva em torno dos sentidos, sujeitos e instituições. Todavia, mesmo nesse caso, há uma relação *resistência-conformação* inerente, haja vista a disputa entre leitores e os mecanismos de controle da interpretação e da implantação da lei, tornando possível outras organizações e arranjos de sentidos.

No caso, os fundamentos metodológicos apresentam forte influência dos PCN. Na área de ensino de Ciências, o documento específico do Primeiro

Segmento menciona que “O projeto político-pedagógico (PPP) do Colégio Pedro II para o ensino de Ciências, [...] tem como diretriz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]” (COLÉGIO PEDRO II, 2008, p. 48), assumindo de forma literal o objetivo dos PCN de Ciências para a área:

Segundo os PCN, os objetivos de Ciências Naturais para esse nível de ensino “são concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica” (BRASIL, 2001a, p.39).

Já a organização curricular apresenta-se como um espaço marcado por disputas de sentidos, tendo em vista as diferentes orientações assumidas, que reúnem o trabalho por competências baseadas em Perrenoud, as orientações dos PCN e os descritores do SAEB.

No caso, propõe “competências transdisciplinares” a serem desenvolvidas por meio do trabalho com competências específicas ou disciplinares. A proposta curricular do Primeiro segmento do ensino fundamental I é construída articulando-se, também, a proposta de “ciclos de formação”. Essa estruturação curricular demonstra-se incoerente, à medida que se organiza também por “seriação”. A programação das competências nas disciplinas e a avaliação são realizadas por série, o que ressignifica e mescla a proposta dos ciclos de formação com uma proposta um tanto díspar de suas finalidades (FREITAS, 2005).

Outro elemento adotado, nesse segmento, são os eixos conceituais norteadores dos PCN-Ciências: ambiente e seres vivos, ser humano e saúde e recursos tecnológicos. Em torno desses eixos são organizadas as competências a serem desenvolvidas pela disciplina.

Compreendemos que a ideia construída nessa organização tenta dirimir a lógica disciplinar, colocando as competências transdisciplinares enquanto elemento de integração das partes. Entendemos, ainda, que essa forma de organização e proposta de integração ancora-se numa perspectiva instrumental e utilitarista de currículo, sendo os saberes relevantes traduzidos em “competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 74).

Contudo, a tentativa de aplacar a segmentação e a fragmentação do conhecimento, provocada pela base disciplinar que estrutura o currículo

do Colégio Pedro II, coloca as competências e conteúdos de forma vaga e polissêmica. Como exemplo, o Departamento do Primeiro Segmento define como um conteúdo da área de Ciências Naturais “Fenômenos químicos e físicos”. Embora soubéssemos que o ensino desse tema se restringia à identificação e discriminação de fenômenos, percebemos que essa não especificação permitia abarcar uma gama maior de possibilidades de trabalho, à medida que esses fenômenos estão presentes e acontecendo a todo momento em todos os âmbitos da vida e do meio.

Identificamos, assim, uma lacuna e uma forma estratégica de construir outros significados e ações para o trabalho de Ciências no primeiro segmento do ensino fundamental. Com isso, procedemos com a recodificação desses elementos curriculares e com a construção de sequências didáticas a partir de perspectiva de Educação Científica CTS, CTSA e QSC.

Etapa 2: Tradução

A Tradução partiu da identificação de lacunas que nos possibilitassem a incorporação de novos códigos, os quais ampliassem e ressignificassem os assuntos/conteúdos a serem trabalhados. Nesse sentido, buscamos assinalar na temática alimentação o que era trabalhado e o que pretendia o currículo. Percebemos que, na prática, a competência “Investiga[r] aspectos culturais e educacionais dos hábitos alimentares para compreender as diversas influências na formação desses hábitos” (CPII, 2008) era trabalhada numa perspectiva comportamental e individualista, estando focada apenas nos hábitos alimentares das famílias.

No caso, buscamos problematizar e ampliar os sentidos do que estava expresso na competência, ressaltando que “os aspectos culturais e educacionais” que influenciam os hábitos alimentares estão além da rotina familiar. Estes envolvem fatores sociais, econômicos, culturais, científicos e políticos, tais como os padrões de beleza difundidos social e midiaticamente, o papel da indústria alimentícia, a utilização da engenharia genética e de agrotóxicos pela agricultura, o papel da economia e da política para produção da fome no Brasil e no mundo, entre outros.

Posteriormente, realizamos o que denominamos de “tempestade de ideias”, em que expomos, à exaustão, sugestões de como trabalhar esses aspectos e mediá-los em sala de aula, sendo indicados vídeos, experimentos, atividades, palestras, dinâmicas, imagens etc.

Pela quantidade de assuntos e propostas, optamos por abordá-los a partir de uma sequência didática (SD), pois essa forma de planejamento nos permitiria certa progressividade e interligação dos temas, facilitando a construção de conceitos e definições pelos alunos.

Além dos assuntos trabalhados habitualmente pela escola, como tipos de nutrientes e origens dos alimentos, elaboramos três propostas de debates que pudessem articular as características das abordagens CTS, CTSA e QSC empreendidas no ensino de Ciências, a saber: (i) Alimentos industrializados/naturais e o uso de aditivos químicos; (ii) Alimentação e os padrões sociais de beleza; (iii) O uso de transgênicos e agrotóxicos pela agricultura.

(i) Alimentos industrializados /naturais e uso de aditivos químicos -

Esse encontro foi pensado no sentido de explorar o processo de produção de alimentos industrializados e destacar o uso de aditivos químicos como corantes, conservantes etc. Procedemos com uma discussão mediada para relembra-los os tipos de alimento e os comparar, conforme sua origem, em naturais e industrializados. Para isso, observamos os lanches que os alunos haviam trazido naquele dia. Foram identificados, em grande quantidade, sucos, refrigerantes, biscoitos, salgadinhos, polvilho, doces, chocolates etc. como produtos industrializados. Com isso, pretendíamos chamar atenção para a influência da indústria e da mídia nos padrões alimentares, uma vez que, segundo os alunos, muitos daqueles alimentos haviam sido comprados por influência de propagandas e pela presença de personagens animados nas embalagens.

Para aprofundar a discussão, observamos e discutimos o que seria e qual a importância dos rótulos nas embalagens dos alimentos. A partir daí, solicitamos que os alunos procurassem nos rótulos de alguns alimentos processados os ingredientes que diziam ter. A inquietação dos discentes sobre o que eles estariam comendo expressou-se física e verbalmente, à medida que constatavam que o salgadinho com sabor de queijo não continha queijo em sua preparação; que o suco de uva continha suco de maçã e não uva; que o biscoito de bacon não tinha bacon em nada. “*Fomos enganados!*”, exclamava um aluno. Diante disso, questionamos como era possível o produto não ter o ingrediente, mas manter as características dos alimentos originais, como cheiro, sabor e cor. Várias hipóteses foram levantadas, convergindo na ideia de que os fabricantes “pingavam alguma coisa” que dava cheiro, cor e sabor de aparência natural aos alimentos. Para comprovação dessa hipótese, apresentamos alguns aromatizantes e corantes artificiais como essência de bacon, aromatizante de queijo e corante Amarelo Tartrazina E-113.

Alguns alunos sugeriram, como experimento, simular a produção de um refrigerante utilizando bicarbonato de sódio, água com gás e corante amarelo. Em seguida, assistiram um vídeo sobre a utilização de aromatizantes naturais e artificiais pela indústria, que serviu como disparador para discutirmos a nutrição humana e manutenção da saúde com base em alimentos processados. Nesse momento, apresentamos uma tabela, produzida previamente pelos

professores, com as principais consequências da ingestão prolongada e exclusiva dos aditivos alimentares para saúde. Como culminância desse debate, os alunos produziram textos com orientações do que fazer em casa para evitar o consumo desses produtos e formas de escolha dos alimentos: “*Leia o rótulo e prefira alimentos com menos aditivos / Prefira alimentos plantados / Procure preparar seus próprios alimentos, em vez de usar alimentos industrializados.* Ressalta-se a amplitude do debate e a profundidade das relações de responsabilidade destacadas nas redações dos alunos.

(ii) **Alimentação e os padrões sociais de beleza** – Nesse encontro, continuamos explorando os componentes dos produtos industrializados, agora preocupados com a alta concentração de açúcares, gorduras e sais nesses alimentos. A partir de uma conversa inicial, apresentamos as porcentagens de açúcar, sal e gordura de alguns alimentos, como batatas fritas, salgadinhos, refrigerantes e biscoitos recheados. Os alunos averiguaram como esses ingredientes aparecem nos rótulos dos produtos a partir do questionamento dos professores: *Mas onde se encontram as informações sobre a quantidade de açúcar e de sal dos alimentos?* Com isso, objetivava-se reforçar o conteúdo sobre grupos alimentares – no caso, carboidratos e sais (sódio) – além de mediar a leitura dessas informações.

Após, discutimos as consequências da ingestão em excesso desses produtos, ressaltando-se problemas de saúde tais como diabetes, distúrbios na pressão arterial, obesidade, aumento dos índices de colesterol no sangue etc. Contudo, para evitar noções equivocadas quanto ao excesso de peso e como forma de problematizarmos o que vinha a ser uma aparência e uma vida saudável, levando-se como fator a alimentação, abordamos a anorexia e a bulimia enquanto problemas de saúde, identificando como principal fator de causa os padrões estéticos da sociedade, reforçados, principalmente, pela moda e pela mídia. Essa discussão teve como disparador a proposta satírica do artista sírio, de pseudônimo Saint Hoax, que recriou os ícones das histórias da Disney chamando atenção para o problema da bulimia e da anorexia causados pelos padrões de beleza atuais em crianças e adolescentes.



Imagem 1 - Algumas das personagens recriadas por Saint Hoax para sensibilização sobre anorexia/bulimia em crianças e adolescentes.

A utilização das imagens gerou discussões intensas entre os alunos, por se tratarem de personagens muito próximas de seu universo, o que causou uma maior sensibilização e interação com o debate. Estes relataram experiências de anorexia e bulimia vividas pela família e por conhecidos, sendo colocados em questão os limites da beleza e seus padrões. Além disso, demos destaque ao fato de os alunos relacionarem às discussões a responsabilidade da indústria nesse problema, com a elaboração de medicamentos e produtos emagrecedores, bem como da medicina, com cirurgias estéticas.

(iii) **Uso de transgênicos e agrotóxicos pela agricultura** – A culminância do trabalho se deu com uma oficina realizada por uma nutricionista, que contou com a presença de alunos e seus responsáveis legais. Nessa atividade, foram retomadas algumas discussões, como as consequências da ingestão excessiva de produtos industrializados para a saúde. O destaque se dá para o debate sobre o uso de alimentos transgênicos e da proposta de regulamentação que retira a identificação dos alimentos transgênicos das embalagens. Nesse sentido, foram discutidos, com pais e alunos, os motivos econômicos relacionados a essa ação política e o papel da ciência nessa questão. Logo, foi colocado em debate o argumento principal para realização dos experimentos e utilização de transgênicos na agricultura, qual seja, o combate à fome. Embora não sistematizados, percebemos que os contra-argumentos ressaltavam que o interesse principal da indústria não estava na erradicação da fome, mas no lucro.

Após, foi exibido o vídeo “O veneno está na mesa”, de Silvio Tendler. Novas discussões foram geradas, principalmente, sobre as formas de evitar a ingestão de agrotóxicos. A nutricionista convidada apresentou formas de higienização que poderiam minimizar ou eliminar a presença de venenos nos alimentos. Além disso, ensinou o preparo de sucos e alimentos mais saudáveis, bem como deu orientações aos responsáveis de como introduzir verduras e frutas na dieta dos alunos.



Imagem 2 - Oficina com a nutricionista.

Além dos pontos positivos – retorno de alguns responsáveis, relatando mudanças nos hábitos alimentares protagonizadas pelos alunos e a agudeza das discussões, em que foram consideradas responsabilidades não só individual, mas coletivas, sociais, econômicas e políticas –, destacamos também a conscientização dos professores quanto à sua capacidade de modificar as regras culturais e os padrões hegemônicos de ensino na escola. No caso, a busca por alternativas curriculares e de prática pedagógica permitiu um trabalho em educação em Ciências diferenciado e significativo para os estudantes, despertando-os para outros interesses antes não percebidos e atentando para dimensões políticas, socioeconômicas e culturais do conhecimento científico.

Considerações Finais

No tocante ao processo de ressignificação curricular do ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental I, de forma que se adotem abordagens mais críticas como CTS, CTSA e QSC em suas práticas, consideramos como necessária a valorização dos professores enquanto agentes de transformação da Educação. Além disso, acreditamos na mobilidade dos sujeitos como possibilidade, mesmo que microssocial, de superação dos quadros ortodoxos da Educação Científica, repensando suas práticas de ensino conteudistas e descontextualizadas.

Essa ação se faz necessária não só para alcançar a formação de sujeitos socialmente comprometidos com a emancipação humana, que questionam e argumentam racionalmente contra quaisquer processos científico e tecnológico que incidam em desigualdades e em prejuízo à sociedade e ao meio ambiente, mas também como posição política frente a tentativas de reforma educacional pautadas em uma lógica instrumental e mercadológica, que esvazia os sentidos políticos da Educação Científica e concebe o professor apenas como agente de transmissão de conteúdos.

As práticas aqui relatadas, embora contextualmente situadas, podem servir de contestação a essas propostas, destacando que a oportunidade dada aos professores de construir, pensar e se apropriar da Educação pode gerar melhorias e benefícios ao ensino, de forma que sejam alcançadas as finalidades de formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de tomar parte dos processos político-sociais de seu tempo.

Referências Bibliográficas

ANGOTTI, J. A. P.; AUTH, M. A. Ciência e Tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2001.

AULER, D. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências**. Florianópolis: CED/UFSC, 2002. Tese. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

_____. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, 2013.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. New York: Routledge, 2012.

BERNARDO, J.R.R. Limites e Possibilidades para a Abordagem de Questões Sociocientíficas na Visão do Professor de Física da Educação Básica. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 1, extra, 2013, p. 376-390.

CEREZO, J. A. L. Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/cpii/legislacao.html>>. Acesso em janeiro de 2016.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II**. Brasília: Inep, 2002.

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Primeiro segmento do Ensino Fundamental. **Projeto Político Pedagógico: anos iniciais**. Rio de Janeiro, 2008.

DAGNINO, R. Os estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade e a abordagem da análise de política: teoria e prática. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

_____. As trajetórias dos estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade e da Política Científica e tecnológica na Ibero-América. **Alexandria** - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 1, n. 2, 2008.

KOLSTØ S.D. Science education for democratic citizenship through the use of the history of science. **Science Education**, v. 17, n. 8, 2008.

KOLSTØ, S., et al. Science students' critical examination of scientific information related to socioscientific issues. **Science Education**, v. 90, n. 4, 2006. p. 632-655.

LEAL, M. C.; GOUVÊA, G. Ensino de Ciências e Ciência Tecnologia e Sociedade: comparando perspectivas no ensino formal e não-formal. In **II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC**. Valinhos, SP, 01 a 04 de setembro de 1999.

LEVINSON, R. Towards a theoretical framework for teaching controversial socioscientific issues. **International Journal of Science Education**, v. 28, n. 10, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZETI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio** - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 03, n. 1, 2001.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.02, p. 45-67, 2016.

MARCONDES, et al. Materiais Instrucionais numa Perspectiva CTSA: uma Análise de Unidades Didáticas Produzidas por Professores de Química em Formação Continuada. **Investigações em Ensino de Ciências** - V14(1), pp. 101-114, 2009.

MARTÍNEZ, F. et al. Relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente, a partir de casos simulados. **In: I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Innovación CTS+I**. México: 19 a 23 de Junio de 2006.

PINZINO, W. **Socioscientific Issues: A Path Towards Advanced Scientific Literacy and Improved Conceptual Understanding of Socially Controversial Scientific Theories** Dean. Dissertação (Especialista em Educação) University of South Florida. 2012.

REIS, P. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sociocientíficas: uma questão de cidadania. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 3, n. 1, 2013.

REIS, P. & GALVÃO, C. Os professores de Ciências Naturais e a discussão de controvérsias sociocientíficas: dois casos distintos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. V. 7, n. 3, 2008. p. 746 - 772.

ROBERTS, D.A. Scientific Literacy/ Science Literacy. In: ABELL, S.K. & LEDERMAN, N.G. (Eds). **Handbook of research on science education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (2007a).

RICARDO, E. C. Educação CTSA: obstáculos e possibilidades para sua implementação no contexto escolar. **Ciência & Ensino**, v. 1, número especial, 2007.

SANTOS, W.L.P.; MORTIMER, E.F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, 2000, p. 95-111.

SANTOS, M. E. V. M. Cidadania, conhecimento, ciência e educação CTS: Rumo a “novas” dimensões epistemológicas. **Revista CTS**, Lisboa/Portugal, v. 2, n. 6, 2005a, p. 137-157.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VILANOVA, R.; BANNELL R.I. Discursos contemporâneos de cidadania e o ensino de ciências. In: BANNELL, et al. (Org.). **Educação para cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 123 - 154.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-64285-54-5



9 788564 285545