

**Maria Divina Ferreira Lima
Maria da Glória Carvalho Moura
(Organizadoras)**



PPGED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E
PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

Livro 4

Educação e Diversidades



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Livro 4 - Educação e Diversidades

Maria Divina Ferreira Lima
Maria da Glória Carvalho Moura
- *Organizadoras* -

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Livro 4 - Educação e Diversidades

Teresina - Piauí



2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor

Viriato Campelo

Superintendente de Comunicação Social

Fenelon Martins da Rocha Neto

Editor

Cleber de Deus Pereira da Silva

EDUFPI - Conselho Editorial

Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Delson Ferreira Bonfim

José Henrique Gonçalves Bonfim



FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação

Serviço de Processamento Técnico



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

F724 Formação de professores e produção do conhecimento Livro 4 - Educação e diversidades / Maria Divina Ferreira Lima; Maria da Glória Carvalho Moura. (Organizadoras). Teresina : EDUFPI, 2021.

470 p.

ISBN: 978-65-5904-108-4

1. Educação e diversidade. 2. Formação de professores. 3. Narrativas docentes. 4. Práticas educacionais. 5. Produção de conhecimento. I. Lima, Maria Divina Ferreira. II. Moura, Maria da Glória Carvalho. III. Título.

CDD: 370.78

Bibliotecário: Rigoberto Veloso de Carvalho - CRB3/988

Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI

Campus Ministro Petrônio Portela, Espaço Rosa dos Ventos, bairro Ininga, Teresina-Piauí - Brasil - CEP 64049-550 • Tel. 55 (86) 3215 5688 • Site: www.ufpi.br/sobre-edufpi - E-mail: editora@ufpi.edu.br - **Todos os direitos reservados**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

NÚCLEOS DE PESQUISA VINCULADOS AO PPGED

- a) **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria da Glória Carvalho Moura;
- b) **Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI)**
Líder/Coordenadora: Profa. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa;
- c) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Cultura e Sociedade (NECS)**
Coordenadora: Prof. Antonio de Pádua Carvalho Lopes;
- d) **Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED)**
Líder/Coordenadora: Profa. Antonia Edna Brito;
- e) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria Vilani Cosme de Carvalho;
- f) **Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria do Amparo Borges Ferro;
- g) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI)**
Líder/Coordenadora: Profa. Shara Jane Holanda Costa Adad;
- h) **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE)**
Líder/Coordenador: Prof. Luis Carlos Sales;
- i) **Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afro descendência (RODA GRIÔ - GEAfro)**
Líder/Coordenador: Prof. Francis Mussa Boakari;
- j) **Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC)**
Líder/Coordenadora: Profa. Neide Cavalcante Guedes;
- k) **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP)**
Líder/Coordenadora: Profa. Antonia Dalva França Carvalho;
- l) **Núcleo Educação, História e Ensino de Música (NEHEMus)**
Líder/Coordenadora: Prof. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti;
- m) **Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE)**
Líder/Coordenadora: Profa. Maria Divina Ferreira Lima;
- n) **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO)**
Líder Coordenador: Prof. Elmo de Souza Lima.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Antônia Dalva França
Antônia Edna Brito
Antônio de Pádua Carvalho Lopes
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Eliana de Sousa Alencar Marques
Elmo de Souza Lima
Francis Musa Boakari
Jane Bezerra de Sousa
Josânia Lima Portela
Luís Carlos Sales
Maria da Glória Carvalho Moura
Maria Divina Ferreira Lima
Maria do Amparo Borges Ferro
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Neide Cavalcante Guedes
Rosana Evangelista da Cruz
Shara Jane Holanda Costa Adad

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

PREFÁCIO 15

PARTE 1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO

AS CASAS FAMILIARES RU RAIAS COMO UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS 25

André Jônathas de Carvalho Félix

AS CASAS FAMILIARES RURAIS COMO UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS 37

Elson Silva Sousa

Elmo de Souza Lima

EDUCAÇÃO DO CAMPO, UNIVERSIDADE POPULAR E DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA PROTEÇÃO DAS NASCENTES DOS BREJOS NO PIAUÍ 51

José Ledy Carvalho Santos

Maria do Socorro Pereira da Silva

Onazionir Ferreira da Silva

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PRONERA NO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: UM ESTUDO DE CASO 65

Jullyane Frazão Santana

Maria Clara de Sousa Costa

Marli Clementino Gonçalves

A FESTA NO CAMPO: TEM COSTUME E TRADIÇÃO, TAMBÉM É SINÔNIMO DE EDUCAÇÃO? 77

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA DA ECOESCOLA THOMAS
A KEMPIS PARA O DEBATE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PIAUÍ 89**

Patrícia da Conceição Lima Torres
Elmo de Souza Lima

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: A IMPORTÂNCIA DA CULTURA NA FORMAÇÃO
E NA PRÁTICA DO EDUCADOR 115**

Saulo Albuquerque Gomes

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DESCOLONIAL NA LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 125**

Maria do Socorro Pereira da Silva
Claudia Regina Carvalho e Santos
Raimundo Nonato Vieira Santos

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: INSTRUMENTO
FORMATIVO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPONESA 137**

Maria Sueleuda Pereira da Silva

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RELAÇÃO DA HISTÓRIA DOS SUJEITOS
COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS CONSTRUÍDAS EM UMA
ESCOLA DE ASSENTAMENTO 149**

Lorena Raquel de Alencar Sales de Morais
Elmo de Souza Lima

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PRATICADA PELA EFA SOINHO (PI):
RELATOS DE MONITORES 165**

Luana Vieira de Sousa
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Maria Raquel B. Lima

**EXTENSÃO DESCOLONIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS DE
SABERES NA DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA 177**

Thaynan Alves dos Santos
Maria do Socorro Pereira da Silva
Jaysa Nerys Fernandes Barbosa

PARTE 2 - JUVENTUDES

JUVENTUDE, CORPO E MOVIMENTO NA CIDADE: PROCESSOS DE CRIAÇÃO DO MOVIMENTO HIP HOP DA PLANÍCIE LITORÂNEA DE PARNAÍBA – PI 193

Krícia de Sousa Silva

UMA AULA ONDE O CORPO FALA207

Brenda Lois Barros dos Santos

Thiago Lustosa dos Santos

Maria do Socorro Borges da Silva

UM “BANDO” CONSTRUTIVO”: EXPERIÊNCIAS COM ADOLESCENTES ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA219

Tâmia Leticia Oliveira de Miranda

Maria do Socorro Borges da Silva

PESQUISAR É REXISTIR: MEMÓRIAS DE UM SER PESQUISADORA POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA 225

Luciana de Lima Lopes Leite

LÍNGUA DAS SENSAÇÕES: A SOCIOPOÉTICA E O APRENDER JUNTOS ENTRE JOVENS SURDOS E OUVINTES NA UFPI237

Natália de Almeida Simeão

Shara Jane Holanda Costa Adad

CONFETOS PRODUZIDOS POR JOVENS ESTUDANTES DE ODONTOLOGIA SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM EM SAÚDE BUCAL COLETIVA 251

Patrícia Ferreira de Sousa Viana

Jane Holanda Costa Adad

UM ENCONTRO DEPOIS DA FRONTEIRA: JUVENTUDES, COMUNIDADES PERIFÉRICAS, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO 265

Maria do Socorro Borges da Silva

A PRODUÇÃO DE METODOLOGIAS INVENTIVAS POR PEDAGOGOS/AS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 10.639/03 NA ESCOLA 279

Thaysa Tâmara Maciel dos Santos

Shara Jane Holanda Costa Asad

**ESCRITOS FILOSÓFICOS SOBRE AS VIOLÊNCIAS E A SUA RELAÇÃO
COM A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA293**

Vanessa Nunes dos Santos

Shara Jane Holanda Costa Adad

PARTE 3 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

**TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO DISPOSITIVO DE AUTONOMIA DOS
ALUNOS CEGOS 313**

Autora: Rogéria Pereira Rodrigues

Telma Cristina Ribeiro Franco

Camila Siqueira Cronemberger Freitas

**TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL 323**

Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**AÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA POR ALUNOS SURDOS:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 339**

Vanessa Oliveira Almeida

Zenailde Rodrigues Costa

**GESTÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE): DA REALIDADE À POSSIBILIDADE DE
INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA 351**

Zenailde Rodrigues Costa

Vanessa Oliveira Almeida

Mary Gracy e Silva Lima

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES E DESAFIOS NO CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL ALTO DA RESSURREIÇÃO 363**

Michelle Morgana Gomes Fonseca Alcântara

Karini Viana Resende

Vanusa Gomes Soares

**INFORMATION LITERACY: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE
NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO 381**

Célia Revilândia Costa Seabra

**AS METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
SURDAS 393**

Patrícia dos Santos Sousa

Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira

**PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: DIFICULDADES VIVIDAS POR PROFESSORAS 415**

Maria do Socorro Santos Leal Paixão

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

PARTE 4 - GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA

**DISPOSITIVO DEFINIDOR DE ACESSO E RECONHECIMENTO
SOCIO-INTELLECTUAL 433**

Alisson Emanuel Silva

Francis Musa Boakari

**FEMININA DE MENINA, MASCULINO DE MENINO: DESCOSTURAS DO GÊNERO
NA INFÂNCIA 453**

Maria Dolores dos Santos Vieira

Samara Layse da Rocha Costa

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
RACIAIS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS 467**

Efigênia Alves Neres

Francis Musa Boakari

NA PASSARELA A MODA AFRO 483

L'Hosana Céres de Miranda Tavares

**ESTUDANTES DE ALGUNS PAÍSES AFRICANOS: OLHARES DE UMA
INCLUSÃO INCONCLUSA 497**

Lourdes Angélica Pacheco Cermeño

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO FEMININO: PODE UMA PRINCESA SER VALENTE? 507

Samara Layse da Rocha Costa

Maria Dolores dos Santos Vieira

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, na sua trajetória de formar pesquisadores, realiza, desde 2000, Encontro bianual de pesquisa, que vem se consolidando como importante espaço de socialização da produção científica na Área da Educação, tanto do Estado do Piauí quanto de outros Estados circunvizinhos. Nesta linha de ação, realizou em novembro de 2019, o VIII Encontro de Pesquisa em Educação, possibilitando reflexões em torno da temática: "Pesquisa em Educação: formação de professores e produção do conhecimento", postulando, desta forma, a produção e a disseminação de conhecimentos científicos no campo da pesquisa educacional.

O evento apresenta-se como um espaço privilegiado de socialização e de intercâmbio de conhecimento e de produção científica contando com um número significativo de participantes. Portanto, abre um espaço de aprendizado e de abertura para pesquisadores, estudantes e professores do ensino superior e da educação básica, vinculados ou não a grupos de pesquisa, tendo como objetivo promover a socialização de pesquisas que se voltam para o fortalecimento do campo da formação de professores e trabalho docente visando a expansão e consolidação das pesquisas educacionais e a produção científica na Área da Educação.

O evento em referência, considerado inicialmente de dimensão regional, tem, sucessivamente, superado as expectativas, as-

sumindo caráter de evento nacional e internacional, fator que se configura em importante incremento para a internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI). A realização do evento, afora os aspectos mencionados, representa fórum legítimo para articulação da UFPI/PPGE, com a comunidade internacional, nacional e local, especialmente, com os docentes do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas e privadas do Estado e das instituições de ensino superior.

Agradecemos aos mais de seiscentos participantes que responderam ao nosso desafio, colocando a disposição dos leitores um conjunto de cinco **livros/e-book**, que reúnem textos das pessoas que marcaram presença no evento e tem na formação de professores interesse profissional e científico.

Coordenação do PPGE/UFPI

PREFÁCIO

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), realizou no período de 27 a 29 de novembro de 2019 o VIII Encontro de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, cujas reflexões incidiram sobre a temática "Formação de professores e produção do conhecimento". Os mais de seiscentos participantes nesta edição consagram o evento como que um lócus de disseminação do saber produzido pela comunidade internacional, nacional e local, que articula as instituições das redes pública e privada da educação básica e das instituições de ensino superior do Estado. Durante o evento as comunicações orais apresentadas decorrentes de artigos submetidos de distintos grupos de trabalho reiteram a relevância e mérito destes trabalhos, razão pela qual foram compilados em livros igualmente distintos.

Neste aspecto, este prefácio integra os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho (GTs) Educação do Campo, Juventudes, Educação Especial e Inclusiva e Gênero e Afrodescendência.

Na primeira parte estão dispostos os 12 trabalhos do **GT 1 - Educação do Campo** cujo primeiro artigo intitulado de "Educação Contextualizada no semiárido: prática de ensino fortalece o conhecimento na Escola Municipal João Rodrigues de Alencar em Araripina/

PE", de autoria de André Jônathas de Carvalho Félix, analisa, a partir das práticas educativas dos/as professores/as, como a educação contextualizada no semiárido pode ser viável e melhorar a aprendizagem dos educandos/as. Em seguida Elson Silva Sousa e Elmo de Souza Lima, em "As casas familiares rurais como uma alternativa de educação do campo: marcos históricos e conceituais" discutem sobre os marcos históricos e conceituais das Casas Familiares Rurais implantado no Brasil em 1969, inspirado no modelo francês das *Maisons Familiales Rurales*, como alternativa da educação no campo. No terceiro artigo "Educação do campo, universidade popular e descolonização do conhecimento na proteção das nascentes dos brejos no PIAUÍ", José Ledy Carvalho Santos, Maria do Socorro Pereira da Silva, Onazionir Ferreira da Silva, refletem sobre o Projeto Universidade Popular no contexto da Educação do Campo revelando os impasses na luta dos camponeses pelo território e os desafios de implantação de políticas públicas hídricas, Buriti (2014), de proteção das nascentes dos brejos, a partir da experiência de proteção do Parque Nacional das Nascentes do Rio Parnaíba. O quinto artigo "A produção acadêmica sobre o PRONERA no programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Paraíba: um estudo de caso", de autoria de Jullyane Frazão Santana, Maria Clara de Sousa Costa e Marli Clementino Gonçalves no artigo apresenta o levantamento nacional, no banco de teses e dissertações da Capes, sobre o Pronera elucidando as principais temáticas abordadas no âmbito das teses e dissertações no período de 2000 a 2018. Na sequência os autores Torres, P. C. L. e Lima E. S. tomando como lócus de uma escola localizada na zona rural do município de Pedro II, refletem em "As contribuições da prática educativa da ecoescola thomas a kempis para o debate da educação do campo no Piauí", sobre a ação pedagógica na perspectiva da contextualização das práticas educativas com a realidade ambiental, política, social, econômica e cultural do Semiárido. No sétimo artigo, "Educação do campo: a importância da cultura na formação e na prática do educador", Saulo Albuquerque Gomes, discute a educação do campo pontuando sobre sua gênese nos movimentos sociais, seu vínculo aos valores da cultura popular para refletir sobre a importância da cultura popular na formação e na prática de educadores do campo. O oitavo

artigo de autoria de Maria do Socorro Pereira da Silva, Claudia Regina Carvalho e Santos e Raimundo Nonato Vieira Santos questiona a dimensão epistemológica do Núcleo de Estudos e Pesquisa (NEPEECDES) da Universidade Federal do Piauí Interpelando sobre como a pesquisa em educação e ciência descolonial fundamentam os projetos do referido núcleo em "Pesquisa em educação e ciência descolonial na licenciatura em educação do campo". Em seguida Maria Sueleuda Pereira da Silva, apresenta artigo "Práticas educativas na educação do campo: instrumento formativo de construção da identidade camponesa" trazendo um recorte da Dissertação de mestrado intitulada Educação do Campo: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as, que analisou as contribuições da prática educativa desenvolvida no contexto da Educação do Campo para construção da identidade camponesa dos educandos/as. O décimo artigo, de autoria de Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes em "Educação do campo: a relação da história dos sujeitos com as práticas educativas construídas em uma escola de assentamento" tomando como base as práticas educativas construídas na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves -UELMA, no Assentamento 17 de abril. O décimo primeiro artigo intitulado de "Pedagogia da alternância praticada pela EFA Soinho (PI): relatos de Monitores" Luana Vieira de Sousa, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Maria Raquel B., discutem a experiência da Pedagogia da Alternância (PA) no contexto da Escola Família Agrícola Soinho (EFA Soinho), situada no estado do Piauí. O décimo segundo artigo trata da "Extensão descolonial na educação do campo: diálogos de saberes na democratização da universidade pública" Thaynan Alves dos Santos, Maria do Socorro Pereira da Silva e Jaysa Nerys Fernandes Barbosa, argumentam como a extensão popular descolonial contribui na mobilização dos sujeitos do campo para defesa da educação do campo e democratização da universidade.

A segunda parte deste livro integra os 09 artigos do **GT 2 - Juventudes, políticas do corpo e diversidades/diferença na Educação** sendo o primeiro intitulado de "Juventude, corpo e movimento na cidade: processos de criação do movimento hip hop da Planície Litorânea de Parnaíba - PI", no qual Krícia de Sousa Silva, apresenta uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi refletir sobre como os

processos de criação que atuam no corpo dos jovens integrantes da Associação Movimento Hip Hop da Planície Litorânea e se articulam com os problemas que os envolvem em diferentes espaços e práticas educativas. No segundo artigo "Uma aula onde o corpo fala", os autores Brenda Lois Barros dos Santos, Thiago Lustosa dos Santos e Maria do Socorro Borges da Silva relatam sobre os processos de experiência e criação de jovens acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI), potencializando procedimentos metodológicos inventivos, com o uso do corpo e da arte. Em seguida o artigo "Um "bando" construtivo": experiências com adolescentes estudantes da educação básica", Tâmia Leticia Oliveira de Miranda, Maria do Socorro Borges da Silva traz um relato de experiência vivenciada a partir do eixo temático "A Arte de Governar a Praça, o Público, o Comunitário e os instrumentos legais" na oficina com jovens estudantes da educação básica, desenvolvido no âmbito do projeto de extensão em comunidade escolar, com foco para estudantes com perfil social marcado por violações de direitos humanos e estigmatizados por suas formas de expressão no contexto escolar. No quarto artigo "Pesquisar é reexistir: memórias de um ser pesquisadora por uma educação transformadora" a autora Luciana de Lima Lopes Leite apresenta um memorial descritivo de pesquisa acadêmica descrevendo seu percurso enquanto pesquisadora. Em seguida a autora Natália de Almeida Simeão aborda no artigo "Língua das sensações: a sociopoética e o aprender juntos entre jovens surdos e ouvintes na UFPI" sobre a utilização da sociopoética no processo do aprender juntos entre jovens Surdos e ouvintes no curso de Letras- LIBRAS da Universidade Federal do Piauí. No sexto artigo, Patrícia Ferreira de Sousa Viana e Shara Jane Holanda Costa Adad, tratam de "Confetos produzidos por jovens estudantes de odontologia sobre ensino-aprendizagem em saúde bucal coletiva". O sétimo artigo "Um encontro depois da fronteira: juventudes, comunidades periféricas, direitos humanos e educação" a autora Maria do Socorro Borges da Silva analisa formas de exclusões e violações de direitos humanos de juventudes em contextos estruturais periféricos pelas formas biopolíticas. "O oitavo artigo "A produção de metodologias inventivas por pedagogos/as para implementação da Lei nº 10.639/03 na Escola Santos", de autoria

de Thaysa Tâmara Maciel dos e Shara Jane Holanda Costa, inspiradas na Sociopoética questiona como a criação de dispositivos metodológicos para a implementação da Lei nº10.639/03 potencializa práticas educativas inovadoras de futuros/as pedagogos/as na inclusão da cultura de crianças e jovens afrodescendentes na escola. O nono artigo "Escritos filosóficos sobre as violências e a sua relação com a convivência na escola" de Vanessa Nunes dos Santos e Shara Jane Holanda Costa Adad trata da filosofia dos jovens presentes na produção dos confetos sobre as violências na relação com a convivência na escola, no Centro Estadual de Educação Profissional Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, PREMEN-NORTE, em Teresina-PI.

A terceira parte deste livro integra os 09 artigos do **GT 3 - Educação especial e inclusiva** iniciando pelo artigo de autoria de Rogéria Pereira Rodrigues, Telma Cristina Ribeiro e Camila Siqueira Cronemberger Freitas, que analisa em "Tecnologia assistiva como dispositivo de autonomia dos alunos cegos" a tecnologia assistiva enquanto possibilidade de aquisição da independência e autonomia dos alunos cegos matriculados em salas comuns. Justifica-se devido à relevância de constituição da autonomia do cego para produções universais, em formato word e pdf, a partir do uso dessa tecnologia, em especial os leitores de tela. Em seguida o artigo "Tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado de crianças com paralisia cerebral" escrito por Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento e Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, aborda sobre as crianças com Paralisia Cerebral (PC) assistidas no Atendimento Educacional Especializado. No terceiro artigo caracterizado como uma revisão bibliográfica de natureza aplicada, analítico-descritiva, "Ação da produção textual escrita por alunos surdos: algumas considerações", Vanessa Oliveira Almeida, Zenilde Rodrigues Costa abordam como o pouco conhecimento a respeito da LIBRAS pode prejudicar na avaliação da produção textual escrita por alunos surdos. O quarto artigo "Gestão escolar e o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): da realidade à possibilidade de inclusão em uma escola pública", de Zenilde Rodrigues Costa, Vanessa Oliveira Almeida e Mary Gracy e Silva Lima, traz um recorte de um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia cujo foi objetivo compreender a atuação

do gestor escolar diante da inclusão de alunos com NEE em escola pública. No quinto artigo denominado de "Gestão escolar e o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): estudo de uma realidade escolar pública", de autoria de Zenilde Rodrigues Costa, Vanessa Oliveira Almeida e Mary Gracy e Silva Lima, apresenta um recorte de uma pesquisa enfocando o olhar dos pais de alunos com NEE acerca da atuação gestora. O sexto artigo "NEE acerca da atuação gestora perspectivando uma educação escolar inclusiva por meio de reflexões teóricas que culminou com encaminhamentos de proposta com ações interventivas viáveis para um caminhar rumo a uma gestão escolar inclusiva". O sétimo artigo "Educação inclusiva: limites e desafios no centro municipal de educação infantil alto da ressurreição" de autoria de Michelle Morgana Gomes Fonseca Alcântara, Karini Viana Resende, Vanusa Gomes Soares questiona sobre o que pode ser feito para melhorar o atendimento ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no CMEI Alto da Ressurreição, discute como reduzir as dificuldades apresentadas no PPP que contemplam a Educação Inclusiva. No sétimo artigo a autoria Célia Revilândia Costa Seabra analisa algumas questões do debate internacional a respeito da inclusão, destacando três questões fundamentais a serem consideradas em estudos sobre o tema por meio do texto "Information literacy: contribuições para formação docente na perspectiva da inclusão". O oitavo aborda "As metodologias utilizadas para a alfabetização de crianças surdas" no qual as autoras Patrícia dos Santos Sousa e Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira, examinam as metodologias utilizadas no processo de alfabetização de crianças surdas, considerando os contextos em que estão inseridos estes alunos e quais práticas docentes são necessárias para que o ensino da língua oficial de sinais (LIBRAS) e outras formas educacionais. O nono artigo trata da "Prática docente e inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: dificuldades vividas por professoras", em que as autoras Maria do Socorro Santos Leal Paixão e Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, discorrem sobre uma investigação das dificuldades enfrentadas por professores em relação à prática docente para incluir alunos com deficiência intelectual evidenciando as dificuldades apontadas são referentes à escola, às características do professor e à família do aluno.

A última e quarta parte deste livro traz 06 artigos referentes ao **GT 4 - Gênero e Afrodescendência** encabeçando como primeiro da lista "Dispositivo definidor de acesso e reconhecimento sociointelectual" de autoria de Alisson Emanuel Silva e Francis Musa Boakari, cujo objetivo é discutir a maneira como a cor da pele foi (e ainda é) utilizada como uma credencial de acesso e reconhecimento dos sujeitos em uma sociedade. No segundo artigo "Feminina de menina, masculino de menino: descosturas do gênero na infância", as autoras Maria Dolores dos Santos Vieira e Samara Layse da Rocha Costa apresentam parte de trabalho decorrente de uma Roda de Cultura Sociopoética realizada na UFPI, realizado em oficina de negociação por (estudantes universitárias/os, professoras da Educação Básica da rede particular de ensino de Teresina, egressas/os de cursos de licenciaturas da instituição lócus da ação de extensão e de outras, mulheres advogadas, policiais civis e enfermeiras). O terceiro artigo "Desafios e possibilidades de uma educação para as relações raciais nas escolas brasileiras" de Efigênia Alves Neres, Francis Musa Boakari examina o papel da escola como ponto de continuação de afirmação das identidades de brasileiras/os afrodescendentes. No quarto artigo deste grupo de trabalho intitulado de "Na passarela a moda afro" L'Hosana Céres de Miranda Tavares apresenta parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e resultou de um curso de extensão de sessenta horas, realizado nas dependências do Memorial Esperança Garcia, com alunos do Curso Superior em Design de Moda, do Instituto Federal do Piauí (IFPI), campus Teresina Zona Sul (CTZS). O quinto artigo "Estudantes de alguns países africanos: olhares de uma inclusão inconclusa" a autora Lourdes Angélica Pacheco Cermeño discute o que levam inúmeras pessoas a abandonarem seus países e se tornarem estudantes em outra nação. Por fim, o sexto e último artigo "Representações sociais do feminino: pode uma princesa ser valente?" as autoras Samara Layse da Rocha Costa e Maria Dolores dos Santos Vieira abordam sobre o resultado da Roda de cultura Sociopoética Hora do filme do Projeto de Extensão Literacias: Gênero e raça na literatura infanto-juvenil e juvenil brasileira e estrangeira refeltindo sobre a construção das representações sociais do feminino, através da análise do filme Valente produzido pela Disney/ Pixar em 2012..

Observa-se que este livro apresenta 36 trabalhos produzidos por autores de diferentes instituições e contextos que se preocupam em produzir e disseminar o saber sobre temas da Educação do Campo, Juventudes, Educação Especial e Inclusiva e Gênero e Afrodescendência com perspectivas de descolonizar o conhecimento, debate teórico absolutamente preciso na contemporaneidade.

Prof^a. Dr^a. Antonia Dalva França-Carvalho
Universidade Federal do Piauí

PARTE 1
EDUCAÇÃO DO CAMPO

AS CASAS FAMILIARES RURAIS COMO UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

André Jônathas de Carvalho Félix¹.

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino atuais apresentam paradigmas centrados na educação contextualizada, necessária por priorizar as questões da vida dos sujeitos, suas vivências e interpretações de mundo, além das problemáticas e as potencialidades do contexto local. É um modelo educacional que defende o currículo escolar no qual o estudante se reconheça e procure compreender o seu próprio ambiente. Trazendo como questão de partida para este estudo, é essencial reconhecer a educação contextualizada como uma prática educativa de aprendizagem viável na Escola Municipal João Rodrigues de Alencar em Araripina - PE, e assim poder identificar as principais dificuldades de alunos/as e educadores/as no processo da discussão/implantação da ação contextualizada no semiárido.

O presente trabalho científico busca colaborar para que os educadores avancem na busca da promoção da vida na região e por uma educação em que a cultura seja um instrumento primordial no processo educacional, para se entender as relações entre educação e co-

¹ Licenciatura em Filosofia - Universidade Federal do Piauí (UFPI), E-mail: andrefelix@hotmail.com

nhecimento. O processo educacional, seja ele formal ou informal, tem de levar em conta o fazer a história, o cotidiano das pessoas envolvidas nesse processo; deve enraizar-se na vida das pessoas conhecendo o seu contexto e, é este o objetivo maior do referido projeto à educação contextualizada no semiárido como uma prática de ensino e aprendizagem.

O trabalho teve como objetivo geral: Analisar, a partir das práticas educativas dos/as professores/as da Escola Municipal João Rodrigues de Alencar, como a educação contextualizada no semiárido pode ser viável e melhorar a aprendizagem dos educandos/as.

Os objetivos específicos levantados foram: Discutir os elementos teóricos da educação contextualizada, possibilitando um ensino comprometido com o semiárido; Identificar as principais dificuldades de alunos/as e educadores/as no processo da discussão/implantação da educação contextualizada no semiárido; e Sugerir ações para que a educação contextualizada no semiárido possa ser um instrumento de multiplicação de conhecimentos.

DESENVOLVIMENTO

A educação contextualizada surge, para contrapor-se ao projeto neoliberal, o qual vem expulsando milhares de pessoas do campo, as levando para periferias dos centros urbanos, abrindo assim as portas da marginalidade. A educação contextualizada enquadra-se, sobretudo, nos interesses e no desenvolvimento sociocultural, econômico político dessa população que reside e trabalha no campo, compreendendo dessa forma como se dá o processo de formação de identidade do aluno dessa comunidade, tendo como foco principal o seu contexto social.

É dessa forma, que um projeto educativo desenvolvido no âmbito escolar, precisa "ser do campo e no campo e não para o campo" como retrata o Caderno de Subsídios do Sistema de Educação Continuada a Distância (SECAD). Para que isso ocorra, é necessária uma reavaliação do currículo oficial formal, que de uma maneira generalizada se constrói nas escolas de forma descontextualizada, como afirma Martins (2004, p.30), "sem propósito".

A ideia de pensar a educação para a convivência com o semiárido, a partir do entrelaçamento das diversas áreas do conhecimento, signi-

fica compreender um contexto social bem mais amplo e as múltiplas relações que se estabelecem, se produzem e se reproduzem tendo como base a relação global e local, rural e urbano, micro e macro, seca e chuva, conflitos de geração, paz e guerra. Pode-se compreender que a educação contextualizada para a convivência com o semiárido não se limita ao espaço físico e a dimensão da objetividade, ela envolve regimes de signos, fluidos, componentes, de subjetividades.

A sua composição dar-se a partir de múltiplas tessituras que se entrelaçam e se ramificam nas camadas do pensamento, das ideias, dos valores dos signos. A Rede Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) pressupõe a montagem de um material que valorize a história das vidas das pessoas, percebendo a diferença e diversidade como riquezas para a construção de fazeres e saberes, das diversas formas de expressão do povo que habitam o semiárido, tendo como ponto de partida a sistematização de conhecimentos-cultura histórica.

Segundo Freire (1987, p. 98) a escola tem de abrir-se as novas concepções de educação. Não há mais lugar para as formas tradicionais, onde o professor é o depositante do saber e os alunos os depositários. A visão de uma educação bancária, centralizada na pessoa do educador não tem mais sentido de ser, esta deve dar lugar a uma educação participativa e libertadora.

A proposta educacional de Paulo Freire considera as experiências que cada educando traz de seu ambiente extraescolar utilizando dessa forma para elaboração e reelaboração de novos saberes. Provoca uma mudança na forma de conceder a educação e na relação professor-aluno.

Diante dessa perspectiva, Martins e Lima (2001, p. 12) propõem que seja desenvolvido um trabalho de descolonização da escola por meio da construção de uma educação contextualizada, que favoreça um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular, entre o que se aprende na escola e a possibilidade concreta do desenvolvimento humano sustentável.

Para Duque (2001, p. 17) ela urge despertar as energias coletivas e provocar uma reação de baixo para cima. Faz-se necessária a construção de um novo sujeito social, dotado de vontade política efetiva na transformação dessa realidade através da educação contextualizada. Nesse sentido, as escolas entram como elemento fundamental para dar cheiro, cor e sabor a essa aprendizagem, mas, isso

só se torna possível quando as diversas realidades tomarem corpo desta contextualização.

Interagindo com essa discussão, Lima (2008, p. 43) defende uma proposta de educação contextualizada no semiárido que exige dos professores procurarem reaprender para poder ajudar o seu aluno a tornar-se um aluno-pesquisador da sua realidade. O autor acrescenta ainda que o aluno/a aprende refletindo sobre sua ação e interagindo no meio social, já o professor amplia seu olhar sobre o mundo no momento em que se desafia o pensar sobre sua prática no processo de reflexão na ação.

Democratizar a gestão e os espaços da educação é algo inadiável, pois a escola não pode ser um espaço do diretor, precisa ser um espaço da comunidade educativa, ser um espaço do qual os pais e alunos sintam-se partes integrantes, participantes desse processo. Caso contrário, a escola passa a figurar apenas como um prédio, que nada de relevante o seja para aquela comunidade. Nesta perspectiva defende-se uma educação que compreende que "todo saber é singularizado em cada sujeito a partir de suas referências e que portanto todo saber é local" (MORAES, 2009, p. 4).

Os sujeitos constroem os seus conhecimentos a partir da rede que eles vão tecendo no dia a dia, em redes de trocas e de encontros. Assim, os saberes e os conhecimentos são tecidos e reconstruídos. Isso precisa ser considerado pela escola pois educação contextualizada surge em um ambiente fértil de reflexão sobre o papel da escola e a falência dos métodos aplicados pelo sistema educacional tradicional.

METODOLOGIA

A pesquisa exploratória foi utilizada como etapa metodológica, com abordagem qualitativa e uso da entrevista estruturada com professores/as da Escola Municipal João Rodrigues de Alencar em Araripina/PE, como instrumentos de coleta de dados. Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 42) a entrevista estruturada é relevante pela possibilidade de se trabalhar com perguntas previamente formuladas e sem possibilidade das respostas fugirem ao tema.

Este trabalho foi realizado na Escola Municipal João Rodrigues de Alencar situada a Vila Serrania - Araripina - PE e construída pela Prefeitura Municipal. Trabalhando com a modalidade das séries inici-

ais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a equipe de profissionais é composta pela diretora, coordenador pedagógico, secretaria, auxiliares de serviços gerais, um vigia e doze professores. Atende uma clientela de aproximadamente 218 alunos, funcionando nos turnos matutino e vespertino, caracterizado pelo perfil de sua comunidade. Os estudantes são oriundos de classes econômicas baixas da sociedade proveniente da zona rural e zona urbana da cidade, apresentando as mais diversas formas de carências sociais.

Para realização de entrevistas, foram selecionados todos os professores da Escola João Rodrigues de Alencar devido à importância desses sujeitos na construção de um currículo contextualizado e de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Foram abordados 10 professores sem que fossem estabelecidos critérios de diferenciação por etnia, sexo ou atuação específica em sala de aula, por exemplo. O único critério decisivo para a seleção dos docentes foi o de que eles deveriam ser agentes responsáveis pelo fazer pedagógico e pelas discussões pedagógicas que definem o pensar e repensar das ações didáticas. Baseado nesta informação foi construído um modelo de entrevista composta por cinco questões direcionadas aos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A percepção dos/as professores/as sobre a educação contextualizada destaca que esta discussão é nova, é desafiante e que com os estudos poderão ser construídos olhares diferentes sobre a realidade, como destacados nos depoimentos:

A temática semiárido é nova, cabendo um estudo amplo acerca deste tema, cabe a nós educadores investigar e estudar e claro colocar em prática em nossas salas de aula. Pois o semiárido é vida, e uma realidade presente no dia dos alunos (PROFESSORA A);

De suma importância, pois seria um bom começo pra buscar a nossa identidade, pois ainda temos certos preconceito com o semiárido, uma visão totalmente diferente, e por meio da temática é possível ver com olhos diferente (PROFESSOR C);

A educação contextualizada no semiárido quer desenvolver nas escolas que a mesma possam interagir

com toda a comunidade. Acho necessária em nossas escolas, pois temos uma imagem errada de semiárido de seca, fome, etc, e precisamos mudar esta visão. Pois o semiárido é vida, cheia de significados. (PROFESSOR F);

A educação contextualizada no semiárido é uma estratégia que favorece novas concepções de ensino desenvolvendo no aluno uma maior compreensão e valorização da educação do campo, no seu espaço, seus valores e modo de vida. (PROFESSOR H).

Percebe-se, a partir das entrevistas, que a concepção dos professores/s da educação contextualizada faz parte de uma ideia construtiva sobre a realidade, pois é corroborada com base em valores que evitam reproduzir no currículo uma ideologia carregada de preconceitos e estereótipos, sem conceber uma visão negativa do sertão, tentando trabalhar todo potencial e criatividade inerente ao indivíduo. Delineando perspectivas para esse contexto, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos educativos que promovam processos de problematização e questionamentos acerca da realidade sociopolítica, econômica e cultural do semiárido com o intuito de possibilitar que os/as jovens possam construir novos olhares críticos sobre os limites e as possibilidades de desenvolvimento da região.

Para os/as professores/as, envolver-se com o semiárido é bastante significativo, mesmo que seja uma região com condições climáticas adversas, porém, apresenta-se com distintas potencialidades que poderão possibilitar tanto o desenvolvimento da aprendizagem, quanto o direcionamento afetivo e social, como constatado nos dados levantados pelo segundo questionamento.

É abraçar as questões ligadas ao semiárido, defender um plano de convivência que envolva o respeito, a pluralidade de ideias, a diversidade de culturas, credos, raças e aspectos diretamente envolvendo o meio ambiente (PROFESSOR A).

Significa viver respeitando todos os valores presente na vida do sertanejo ao longo da história (PROFESSORA B).

Seria conhecer os aspectos presente no semiárido

brasileiro, respeitando os valores, crenças, culturas e meio ambiente (PROFESSOR C).

Conviver numa região que atualmente vem se desenvolvendo, que hoje é possível viver aqui por meio da sustentabilidade e harmonia no meio ambiente (PROFESSOR F).

Espaço de promoção de conhecimento de produção de novos valores e divulgação de tecnologias apropriadas a realidade e relação entre natureza humana e não humana (PROFESSOR H).

Conviver com o semiárido e criar alternativas para melhoria de vida, garantindo o uso responsável dos recursos naturais da região. (PROFESSOR I).

Conviver é respeitar todo o contexto que tem no semiárido desde a fauna e flora até a cultura (PROFESSOR J).

Com base na análise nos dados, observa-se que os sujeitos pesquisados/as possuem uma concepção semelhante sobre o tema, ou seja, a educação contextualizada no semiárido na visão dos/as professores/as, deve ser um ato consciente e deve ter a preocupação com a qualidade, inserindo mecanismos que valorize a cultura, a diversidade, a construção de materiais adequados, a gestão participativa, o currículo contextualizado, os diferentes espaços de aprendizagem dos/as alunos/as a formação continuado.

Ao serem questionados sobre o que significa contextualizar, a maioria dos/as professores/as demonstram ter conhecimento sobre o assunto e que contextualizar é trazer a realidade e os conhecimentos produzidos no espaço no qual está inserida a escola, transformando-os em material didático e em metodologias que facilitem a aprendizagem e a produção de novos conhecimentos, como afirmam nas respostas coletadas.

Contextualizar é desenvolver uma proposta de ensino voltado pra as demandas da realidade do semiárido brasileiro, ou seja, olhar pra realidade em que estamos inseridos (PROFESSORA A).

Contextualizar é abordar o semiárido como um lugar amplo e rico de elementos indispensáveis para vida do

povo sertanejo levando em conta a cultura, religião, meio ambiente etc. (PROFESSOR C).

Contextualizar é trazer pra nossas salas de aulas a vida do semiárido metodologias de ensino que visam fortalecer o semiárido (PROFESSOR G).

É utilizar o contexto semiárido como ferramenta de conhecimento em nossas salas de aula (PROFESSOR J).

Verificou-se que os professores da Escola Municipal João Rodrigues de Alencar acham importante a temática da educação contextualizada, como pratica de ensino que fortalece o conhecimento, indicando uma pratica docente comprometida com a qualidade, é que está adequada a realidade dos alunos.

Ao serem questionados sobre a importância de contextualizar as aulas nota-se que os sujeitos pesquisados defendem o uso de atividades de práticas contextualizada entre as disciplinas para melhor aproveitamento do tema em sala de aula, onde a educação contextualizada no semiárido seja trabalhada de forma transversal, podendo contribuir para o desenvolvimento do educando, uma vez que, nota-se a presença constante da temática trabalhada no contexto atual, como pode-se verificar na questão quatro.

Sim, por que esta ferramenta seria possível escrever uma nova abordagem de ensino voltada pra os anseios de cada comunidade, valorizado a cultura local. (PROFESSOR A)

Sim, pois teremos muito a ganhar, porque além de conhecer o semiárido, vamos ter aulas mais dinâmicas de se trabalhar, favorecendo o processo de ensino aprendizagem dos alunos. (PROFESSOR B)

Sim, Daria oportunidades ao aluno dar o seu ponto de vista na realidade do seu cotidiano (PROFESSOR D)

Sim, é fundamental para motivar nossos alunos permitir ao aluno sentir que o saber é não apenas um acúmulo de conhecimentos técnico-científico, mas sim uma ferramenta que prepara para enfrentar o mundo. (PROFESSOR E)

Claro que sim, por que a contextualização vai permitir a valorização da riqueza do semiárido em nossas aulas, e os nossos alunos vão gostar porque é algo do cotidiano

dos mesmos. (PROFESSOR G)

Sim. Porque o ensino contextualizado possibilita uma melhor aprendizagem de forma integrada com a realidade do aluno. (PROFESSOR I).

É fundamental por que assim vamos construir uma nossa proposta de ensino no semiárido. (PROFESSOR J).

A compreensão das questões da educação no semiárido pressupõe um trabalho interdisciplinar em que diversas disciplinas estão inseridas. A qualificação de aspectos envolvidos em problemas do semiárido favorece uma visão mais clara deles, ajudando na tomada de decisões e permitindo intervenções necessárias, como aponta Almeida Filho (2007, p. 39) que defende que toda vez que o professor for fazer a contextualização, deve ter em mente que ela é necessária para criar imagens do campo que ele irá explorar. É a contextualização que deixa claro para o aluno que o saber é sempre mais amplo, que o conteúdo é sempre mais complexo do que aquilo que está sendo apresentado naquele momento.

A contextualização, assim, deve ensejar aos educadores aprenderem a valorizar a cultura, a sabedoria do povo construindo uma visão crítica da região e, a partir do conhecimento do lugar, compreender-se nesse contexto situando-se nele com capacidade de intervir no meio local de cada aluno.

Ao serem questionados sobre a formação de professores/as para trabalhar com educação contextualizada, os/as professores/as possuem uma preocupação que ultrapassa os espaços escolares. Compreendem que a participação dos alunos em atividades que envolva a educação no semiárido estimulam o raciocínio e o senso crítico. Dessa forma, por estarem formando cidadãos conscientes de sua participação na sociedade, afirmam:

É desenvolver ações que fortaleça o ensino e aprendizagem por meio de palestras, seminários, debates que inclua a educação contextualizada como prática de ensino. (PROFESSORA A)

Diversas ações que possa favorecer o ensino por meio da educação contextualizada como, por exemplo, a realização de feiras, projetos, semana do semiárido na escola etc (PROFESSOR B)

Podemos citar aqui ações que melhore a educação em nossa escola, através da educação contextualizada no semiárido: palestras, capacitações pra educadores, eventos na comunidade, feiras culturais etc. Todos estas ações pode favorecer ao fortalecimento do semiárido. (PROFESSOR C)

Promover grupos de estudos sobre a biodiversidade e preservação desta; Projetos na escola e na comunidade local e ações que fortaleça a educação contextualizada no semiárido, sensibilizando comunidade, escolar por meio de palestras educativas. (PROFESSOR E)

Acho que um grande passo seria uma reforma ampla na grade curricular com a implantação da educação contextualizada com disciplina curricular. Sendo assim os nossos alunos teria acesso ao novo mundo (PROFESSOR F)

Há uma necessidade de transformação, ou seja, reforma na proposta pedagógica, do currículo, além da metodologia e o próprio material didático. (PROFESSOR H).

Os professores afirmam que a educação contextualizada no semiárido é uma ferramenta de conhecimento que aproximam o conteúdo de estudos com a vivencia dos alunos, o que é de fundamental importância e se faz necessário para a qualidade de vida e garantia de sobrevivência, pois assim os professores estão contribuindo bastante a educação de futuros cidadãos consciente e apto a atuarem na sociedade, com capacidade de intervir na realidade e transformá-la.

CONCLUSÃO

Trabalhar a educação contextualizada desde o início de idade escolar é reforçar a sua importância em todas as séries, e é o meio primordial de conseguir uma população ativa e consciente de sua responsabilidade sobre o semiárido. Mesmo com tantos empecilhos, muito educadores tentam propiciar métodos pedagógicos que possam ser relacionados e desenvolvidos conforme necessitam as questões da contextualização.

A consciência que vai além do conservadorismo tem sido obser-

vada por alguns educadores que demonstram interesse em construir alternativas pedagógicas que proporcionem uma educação mais envolvente e significativa para os alunos. No entanto, a educação contextualizada no semiárido necessita de apoio para implementação de pesquisas que ajudem na produção de conhecimento acerca das práticas educativas e curriculares contextualizada, que valorizem, dialoguem e potencializem a diversidade sociocultural e ambiental da região.

A educação contextualizada deve ser encarada como facilitadora mediante pesquisa, problematização e sistematização, ampliando o conhecimento e produzindo um novo conhecimento. Conclui-se que a educação contextualizada tem como um dos seus maiores desafios problematizar a concepção de semiárido, difundida historicamente e internalizada na cultura, no imaginário coletivo. As escolas precisam resgatar a sua função social recolocando-se na construção de um novo entendimento sobre a sociedade e sobre o papel dos sujeitos na construção histórica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada Ensino de Línguas e comunicação**. São Paulo: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007

DUQUE, J. G.. **Solo e água no polígono das secas**. 6. ed. Mossoró/RN. ESAM, 2001. (Coleção Mossoroense, volume CXLII).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, E. de S. **A formação continuada de professores no semiárido: Valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos**. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, J. da S. M. **Anotações em torno do conceito de educação**

para a convivência com o Semiárido. /n: RESAB. Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro - reflexões teórico-prática da RESAB. Juazeiro - BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2004.

MARTINS, J. da S. e LIMA, R.A. **Educação com pé no chão do sertão:** proposta político pedagógico para as escolas municipais de Curaca. Curaca - BA: SEME/ IRPAA, 2001.

MORAES, Antônio C.R. "**Renovação da Geografia e Filosofia da Educação**". RESAB - **Educação para a convivência com o semiárido** - Reflexões- Teóricos práticas. Juazeiro-BA: Secretária Executiva da RESAB, 2009.

AS CASAS FAMILIARES RURAIS COMO UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Elson Silva Sousa¹, Elmo de Souza Lima².

INTRODUÇÃO

As Casas Familiares Rurais - CFRs constituem um modelo educativo em desenvolvimento, baseado no sistema educativo conhecido como Pedagogia Alternância, que mantém uma relação indissociável entre educação e trabalho, escola e família, revelando-se como uma práxis educativa. Essa "nova escola" é uma alternativa educacional que tem sua origem na França em 1935, e chega ao Brasil em 1969, a partir da experiência das *Maisons Familiales Rurales (MFRs)* francesas. É, pois, nesse sentido que propomos como objetivo central nesse artigo discutir sobre os marcos históricos e conceituais das Casas Familiares Rurais, enquanto alternativa de Educação do Campo no

¹ UFPI, Email: elsonsousa@hotmail.com; Mestrando em Educação na Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI) e Professor substituto do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI).

² UFPI, Email: elmolima@gmail.com; Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI) e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI).

Brasil. Compreendendo a relevância que a temática trás para os estudos em educação do campo começamos por remontar alguns fatos históricos que demarcam a sua origem.

A Casa Familiar Rural - CFR é uma escola de formação para os filhos de agricultores. Começando pelas MFRs, na França esta se contrapõe a proposta de Escola Urbana implantada no meio rural ofertada pelo Estado francês; no Brasil esta vai se diferenciar da Escola Rural, modelo arraigado na Pedagogia Tradicional, fortemente criticada por Freire como aquela promotora da educação "bancária", escola precarizada funcionando em muitos municípios brasileiros como um remedeo de escola da cidade, como um veículo de manutenção da ordem social vigente, injusta e imposta pelo capital.

De outro modo, a Casa Familiar Rural (CFR) possui uma proposta educativa demandada pelos movimentos sociais, famílias de agricultores, comunidades, associações e sindicatos a favor da formação humana dos agricultores em prol do desenvolvimento das comunidades locais. Esse projeto é concebido a partir da Pedagogia da Alternância, reconhecida como um "sistema educativo". Os projetos educativos desenvolvidos pelas Casas Familiares Rurais (CFRs) buscam estabelecer um diálogo permanente entre a escola e as comunidades imbricados nas relações, dialética e dialógica, de tempo - espaço - escola e o tempo - espaço - comunidade, denominado de Alternância Integrativa. As Casas Familiares Rurais (CFRs) apresenta-se como uma perspectiva educativa alternativa, que no seio da Educação do Campo se engaja em um novo projeto de campo e de educação, compreendendo o campo como um lugar de luta, de vida e de produção dos diversos saberes e fazeres dos povos que o compõe, diferenciando-se do Projeto de Educação Rural que esboça o campo como lugar do atraso, da ignorância, da não civilização.

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico realizado a partir dos autores: Arroyo, Caldart e Molina (2011) e Ribeiro (2013) que tratam sobre a Educação do Campo e Movimentos Sociais; Estevam(2003), Lourdes(2003) e Gimonet (2007) que discutem sobre Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância. As reflexões desenvolvidas acerca da trajetória histórica das Casas Familiares Rurais no Brasil demonstram que estas instituições educativas trouxeram contribuições importantes voltadas à consolidação de outro projeto educativo para os jovens agricultores do campo, reafirmando o direito a terra e a uma

educação aos diversos sujeitos do campo, a possibilidade de uma compreensão crítica deste território camponês em movimento, como lugar de embate de projetos antagônicos de desenvolvimento de vida, de organização social, de produção da própria vida.

O projeto de desenvolvimento proposto pelo grande capital - o agronegócio é sem dúvida um modelo excludente, que compromete a permanência do homem do campo em suas terras, expulsando - os de suas comunidades por dois processos bem nítidos: o primeiro pela negação do direito a terra e os meios para sua utilização, o segundo pela negação do direito a educação aos filhos desses agricultores. Processos que colocam os trabalhadores do campo nas estradas do êxodo rural e na vereda da exploração de sua força de trabalho pelo comércio e indústrias urbanas, atuando na coisificação desses sujeitos. A educação do campo tem na agricultura familiar o contraponto ao capital.

AS CASAS FAMILIARES RURAIS COMO UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: marcos histórico e conceitual.

É de fundamental importância, antes de conceituar e estabelecer os marcos históricos das Casas Familiares Rurais (CFRs) no Brasil, situarmos as condições político econômicas e sociais, ou seja, as bases materiais em que esse projeto foi construído tanto no contexto do meio rural francês como experiência embrionária e o contexto agrário brasileiro, percebendo alguns de seus múltiplos condicionantes e contradições. Quando questionamos sobre a origem desse modelo e em quais bases sócio-política e econômica ele se funda, isto nos leva a referência originária do contexto social e econômico no período em que brotam as primeiras ideias sobre as *Maisons Familiales Rurales (MFRs)*, onde Silva (2012, p.35), afirma que:

A França vivia nessa época, ou seja, nos anos 30, período entre as duas grandes guerras, uma situação bastante difícil, na qual o desafio básico era a reconstrução social e econômica da sociedade. Com uma realidade agrária marcada pela permanência de um grande número de pequenas propriedades, tendo por base a produção familiar, os agricultores viviam naquele contexto uma

situação de total abandono: de um lado, um Estado desinteressado pelos problemas do homem do campo e de sua educação, voltado apenas para o ensino urbano; e, de outro, uma igreja que, apesar de preocupada com a situação dos camponeses, não tinha nenhuma proposta quanto a educação do meio rural. (SILVA, 2012, p. 35);

Embora o contexto sócio-econômico francês no período entre as guerras fosse de reconstrução social e econômica, percebemos que é um momento desafiador, mas, também, de igual modo propício para o surgimento de alternativas que poderiam trazer soluções as crises econômicas e sociais, que brutalmente afetavam a vida do trabalhador do campo. O Estado francês, em sua agenda de prioridades favorecia o desenvolvimento urbano, destinando maior atenção ao trabalho e a educação nessa área.

No meio rural, outras instâncias como as famílias, a igreja, os sindicatos, as associações de agricultores, se mobilizavam, unindo esforços em torno da resolução dos seus problemas imediatos. Mesmo em situação de abandono, e em aparente ausência de propostas educativas, os primeiros passos são dados e, culminaram em uma nova configuração escolar por meio da alternância, que exerce um papel de destaque no fortalecimento da agricultura, como alternativa de desenvolvimento local, e agora com uma relação mais harmônica entre educação e trabalho, mediada pela Alternância.

O marco histórico de constituição desse novo modelo educativo, com os seus primeiros contornos, demandados e organizados pelos sujeitos envolvidos, se deu Conforme Silva (2012, p. 35):

"No sudoeste da França, especificamente em Lot-et-Garone que, em 1935, teve início a experiência que viria permitir a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* no modelo orientador das diversas experiências de formação por alternância que hoje se multiplicam pelo Brasil".

A experiência brasileira das Casas Familiares Rurais (CFRs) é de influência francesa. Tanto na França como no Brasil, algumas relações se assemelham. As relações entre educação e trabalho, as condições

de trabalho dos agricultores, o descaso do Estado francês e a ausência de políticas públicas para as áreas rurais no Brasil, são tônicas do modo como se encarou o meio rural e seus sujeitos. Veremos ainda alguns desses fatores, que pressionavam os filhos de agricultores franceses a uma difícil decisão: trabalhar ou estudar:

Assim, os filhos daqueles agricultores tinham que optar entre continuar os estudos e sair do meio rural para o meio urbano, distanciando-se da família, ou permanecer junto a família e na atividade agrícola, interrompendo o processo escolar. (SILVA, 2012, p. 35);

Essa situação apresentava duas problemáticas reais: a primeira a conciliação entre o trabalho agrícola e a continuação dos estudos e a segunda o afastamento dos filhos dos agricultores do contexto de suas famílias, com o risco de não retornarem mais ao meio rural, pela perda de sua identidade com o campo, que se agrava na continuação dos estudos no meio urbano: "As famílias, todavia, necessitavam da presença e do trabalho dos seus filhos e tinham também dificuldade em mantê-los nas cidades. É esta a realidade que estava posta aos pais agricultores, sindicatos, às cooperativas e a igreja." (SILVA, 2012, p. 35).

A descrição daquela situação pode ser resumida assim: filhos longe das famílias, da agricultura e a igreja perdiam seus fiéis. Após um processo de discussão envolvendo diversos sujeitos, em torno dessa problemática, surge a idéia que se configurou em uma proposta de ensino numa dimensão geral e uma dimensão técnica:

Houve um consenso e um acordo de que a aprendizagem da pratica agrícola seria realizada nas propriedades rurais e, complementando esta aprendizagem prática, os jovens deveriam seguir periodicamente um ensino, por sua vez, geral e técnico. O objetivo desta formação complementar era favorecer os jovens a avançarem na compreensão das situações vividas compreendendo-as de outra forma que pela rotina. (SILVA, 2012, p. 36);

Mesmo que num momento inicial esse acordo tenha produzido uma primeira sistematização curricular dentro das dimensões prática,

nas propriedades rurais com a família e de ensino geral e técnica produzida no centro de formação faltava ainda uma sistematização que harmonizasse os tempos e espaços para que a formação desses jovens se desenvolvesse. Essa sistematização traria aos jovens uma compreensão mais consistente das situações vivenciadas em seus contextos de trabalho com a família.

Essa dinâmica contribuiu para uma reflexão mais crítica das condições de produção agrícola familiar, cultivando-se um novo olhar sobre o trabalho, os saberes oriundos do trabalho, aprendidos com os pais na relação com os conhecimentos escolares. Segundo Freire (2004, p.20) "assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem - realidade". O que essa organização curricular vai promover na verdade é colocação dos jovens agricultores diante de sua realidade material, o que em autor vai definir como práxis, resultante de constante exercício da ação e reflexão.

Essa organização, que por um lado, na escola, contava com os saberes gerais e técnicos, também possuía no outro lado, na comunidade - os saberes do trabalho prático, uma Pedagogia da Complexidade, onde os saberes encontram-se em espaços e tempos distintos (GIMONET, 2007). É este que será reconhecido também como Sistema Educativo de Alternância:

Pelas condições existentes, houve um acordo de que este período de formação complementar seria realizado sob forma de internato, onde os alunos passariam três semanas em aprendizado prático nas suas propriedades e uma semana em formação teórica na escola. Este ritmo da alternância se repetiria cinco vezes durante o período do inverno, de novembro a abril. Nascia, assim, aquela que viria a ser uma das características e base fundamental do projeto das *Maisons Familiales Rurales (MFRs)*: a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral e técnica no centro de formação. (SILVA, 2012, p. 36-37).

Temos já nessa proposta educativa, muitas diferenças que valem ressaltar em relação ao modelo escolar anterior. A *Maison Familiale Rurale* não é uma proposta do governo, não é uma iniciativa de ne-

nhum órgão estatal, pelo contrário, é uma iniciativa, que nasce das demandas sociais, do próprio contexto de descaso sentido pelo trabalhador do campo na França. Surge como uma alternativa aos desafios de resolução da dissociação entre educação e trabalho; escola e família. Essa iniciativa é demanda primeira de filhos de agricultores, através da discussão coletiva com suas famílias, igreja e sindicatos que revolucionam aquele campo, com uma solução inusitada e promissora.

É importante reforçar que essa primeira experiência das MFRs tem forte contribuição dos movimentos sociais, num trabalho de muitos encontros de estudos e reflexão, semanas rurais de formação permanente, de cultura comunitária, de colaboração de envolvimento de famílias de agricultores, da igreja católica e de sindicatos: entre eles estavam o movimento da Juventude Agrícola Cristã (JAC); a Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR), que prolongou o discurso do movimento de Sillon com os grupos de reflexão por ele iniciados (SILVA, 2012).

O engajamento das famílias no ano de 1935 em *Sérignac - Péboudou* uniu os agricultores em torno de um projeto educativo produzindo na cooperação entre as famílias. Esse era um projeto educativo para seus filhos e também representava um projeto de desenvolvimento para região. No ano seguinte, em 1936, o número de alunos cresceu com o interesse das famílias e a escola recebeu mais 15 jovens (ESTEVAM, 2003). A partir desse iniciativa outros passos sólidos foram tomados, a despeito da demanda de jovens ter aumentado e despertado o interesse das famílias pelo novo modelo escolar:

O interesse e o envolvimento dos agricultores foram tão expressivos que, em 1937, com o aumento do número de jovens interessados naquela formação e consequente limitação de espaço físico para ajudá-los, as famílias engajam-se financeiramente, constituindo uma associação do tipo sindical, para compra de uma propriedade em Luzan com o objetivo de dar continuidade a experiência. Nascia, assim, aquela que viria a ser a primeira *Maison Familiale Rurale*, sendo os pais moralmente e juridicamente responsáveis pela sua condução. É em razão da compra coletiva pelas famílias que essa primeira experiência foi denominada *La*

Maison Familiale, ou seja, Casa Familiar. (SILVA, 2012, p. 38).

A experiência francesa foi sem dúvida um divisor de águas. Um "girassol" que aponta um novo caminho e direção, com uma nova vereda aberta para produzir educação no meio rural. A partir desse movimento que se tornou grande na França e espalhou-se por outros países da Europa alcançou também o mundo. Para Itália a experiência foi levada em 1958 por um grupo de representantes profissionais. Em 1959 a primeira *Maison Familiale* foi criada em Verona; na Espanha, em 1966 e em 1984 em Portugal. Na África, em 1959 foram os primeiros contatos; o processo foi auxiliado por monitores franceses o que acelerou muito a implantação das primeiras MFRs instaladas no Congo a partir de 1962, chegando em sete países do continente no final dos anos 60. As MFRs chegam a América Latina e foram implantadas no Brasil, que serviu de inspiração para outras experiências.

Em todos os momentos de mudança das estruturas governamentais no Brasil, a questão agrária é a pedra de toque, o elemento central nesse processo e, determinou as condições das relações sócias-políticas e econômicas nesse país. A situação econômica do Brasil no século XX revela o modo como a política nacional concentrou sua atenção no fortalecimento dos latifundiários e forçou a expulsão do trabalhador do campo pela expropriação de suas terras:

o modelo econômico que se desenvolveu no país, tendeu a expropriar os camponeses, personagens que pouco, ou quase nada, significavam para o novo cenário do século XX. A saída mais viável para esse contingente foi arriscar-se na cidade. Esse trajeto era realizado mais pela pressão das condições de vida do que pela vontade desses cidadãos (SALES, 2014, p.15).

A condição dos trabalhadores do campo no Brasil era em muitos aspectos semelhante ao contexto Frances, quando por ocasião da implantação das MFRs. Havia naquele momento e ainda há no Brasil um descaso para com o camponês. Nega-se a ele o direito a uma educação condizente com as peculiaridades dos saberes e da identidade do homem do campo. Isso não acontece por acaso, mas faz parte de

um projeto do grande capital. "Nessa sociedade, cujo fundamento está no trabalho assalariado, à educação passa a ser legitimada pelo Estado e responde mais diretamente as necessidades de reprodução do capital". (SANTOS, 2019, p.107).

No período em que a primeira experiência das Casas familiares Rurais chega ao Brasil, o contexto político e econômico parecia bastante otimista em relação ao contexto da década de 1980. Esse momento é marcado pelo fim da ditadura militar, e começa o processo de abertura política e redemocratização do país, tendo eleições no ano de 1984, onde a presidência volta para a mão dos civis a chapa eleita é a de Tancredo Neves e José Sarney dando fim a 20 anos de regime militar. Com a morte de Tancredo o vice José Sarney assume. Logo no início da década de 1980 o governo passa por forte recessão econômica, que era resultado da crise do modelo econômico implantado pelos militares. (SALES, 2014).

É, pois, nesse período que a experiência brasileira das Casas Familiares Rurais, de influência francesa vai ser implantada no país. Conforme Silva (2012, p. 57) "foi durante os anos 80, fase de efetiva expansão das Escolas Famílias Agrícolas, que se implantaram as primeiras Casas Familiares Rurais na sociedade brasileira". Cabe destacar que o movimento das CFRs:

Todavia, foram experiências que nasceram e tiveram seu desenvolvimento totalmente desvinculado do movimento das EFAs, constituindo assim uma outra vertente das experiências brasileiras de formação por alternância, vinculadas ao Movimento Internacional das *Maisons Familiales Rurales (MFRs)* (SILVA, 2012, p. 57).

Um dos grandes suportes dados ao desenvolvimento do projeto veio da *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales (UNMFRs)*. Assim, as primeiras Casas Familiares Rurais (CFRs) surgem no Nordeste brasileiro. Estas por sua vez tiveram contribuição direta de um assessor da UNMFRs, como parte de um Acordo de Cooperação Internacional firmado entre os dois governos (francês e brasileiro). Após o Acordo de Cooperação, os esforços entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto, juntamente com as Prefeituras Municipais, deram - se início em 1989. As experiências de formação em alternância do muni-

cípio de Barracão e em 1990, seguido pela experiência do município de Santo Antônio do Sudoeste (SILVA, 2012).

Desse modo não podemos negar que a crise econômica que se instala no país, nesse período irá trazer grandes desafios para o fortalecimento desse projeto educativo em terras nacionais. Dois momentos, em regiões distintas do país marcam a história das Casas Familiares Rurais (CFRs) no Brasil. É no Nordeste brasileiro que vamos ter as primeiras iniciativas de implantação das Casas Familiares Rurais, Mas não será nessa região que a experiência, a princípio vai obter sucesso. De acordo com Silva (2012, p.59):

Uma primeira em Arapiraca, Alagoas, em 1980, e outra, posteriormente, no município de Riacho das Almas, Pernambuco, em 1984. A pesar de terem sido experiências distintas, essas experiências preliminares no Brasil apresentam um traço comum: uma experiência de curta duração, em que fatores distintos contribuem para os seus respectivos fracassos.

Foi na região Sul do Brasil que as Casas Familiares Rurais tiveram maior êxito no início de sua implantação e desenvolvimento, expandindo-se pelo território brasileiro. "Os primeiros contatos e interações com pessoas e instituições da Região Sul ocorreram na segunda metade dos anos 80, por ocasião do Seminário Franco-Brasileiro realizado em Curitiba, Paraná em 1985". (SILVA, 2012, p.59). Esse foi o marco constitutivo das CFRs pelo sudoeste do Paraná, as ações realizadas em conjunto pelas MFRs, pelo assessor da UNMFRs, Pierre Gilly, e o Governo do Estado do Paraná, o na pessoa de Euclides Scalco. Esse movimento expansionista das CFRs teve a contribuição direta dos agricultores e das lideranças comunitárias locais.

Com a expansão das Casas Familiares Rurais, nessa região do país, outras demandas surgem também, tais como a coordenação desses trabalhos, necessidade de estabelecer o acompanhamento, controle e manutenção. Nascia ali em 1991, a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil - ARCAFAR SUL, órgão responsável por buscar parcerias e convênios técnico - financeiro das CFRs, bem como formação para os monitores, presidentes de associações e garantia do próprio processo pedagógico. Em 1994 o Estado do Paraná aprovou o

programa Casa Familiar Rural, em colaboração com a Secretaria de Estado da Educação, do Desenvolvimento, da Agricultura e da Fazenda. Em 1995 o programa passa a se chamar "Programa Escola no Campo - Casa Familiar Rural". É nesse ano também que por conta finalização do Programa de Desenvolvimento da CFRs, inicia-se um convenio com a SUDENE, e com auxílio do Programa PNUD/ PRONAF, vai ser organizada a implantação da ARCAFAR Norte/ Nordeste (SILVA, 2012).

O movimento de Educação do Campo no Brasil, que representa também a luta dos diversos sujeitos do campo, em defesa de seus direitos negados, direito a educação, a uma escola de qualidade, diferente da que esta posta pelo modelo hegemônico. É uma história de construção do direito a educação e a clássica luta pela terra. "É curioso constatar que desde o início da década de 1980 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano". (ARROYO; CALDART e MOLINA, 2011). Esse movimento é em defesa dos "oprimidos" do campo. (FREIRE, 2005).

Essa luta na perspectiva da Educação do Campo é protagonizada por sujeitos coletivos. Contrapondo - se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e a educação, negando o rural, espaço de disputa pela terra e pela educação. (RIBEIRO, 2013). A temática educação do campo ganha força a partir da realização da I Conferencia "Por Uma Educação do Campo", em Luzilândia, 27 a 31 de abril de 1998. Em 2004 e da II Conferencia Nacional Por Uma Educação do Campo em agosto de 2004 e os documentos legais como as Diretrizes Operacionais para a educação básica do campo, Parecer CNE/CEB nº36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Declaração 2002 reafirmando a identidade dos sujeitos da educação do campo. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As MFRs, na França representam uma saída alternativa que nasceu dos setores populares, movimentos sociais do campo. Eram agricultores preocupados com a educação dos seus filhos; eram filhos que não se conformavam com qualquer escola, qualquer educação. Eles ansiavam por uma "nova escola", que respondesse a necessidade dialógica da relação entre educação e trabalho; escola e comunidade,

saberes populares e científicos. Eles não queriam também deixar de serem agricultores, deixar o campo para irem morar na cidade, não queriam perder suas identidades.

Mais que uma escola criaram um sistema tão inovador, que passou a ser o eixo ordenador das praticas educativas, a Pedagogia da Alternância. A MFR sinaliza ao agricultor francês, o lugar de formar o agricultor. No Brasil, as CFRs são implantadas também em contexto social, político e econômico de descaso para com o trabalhador do campo. O campo, lugar de atraso, visão caricaturada era representava nas telas do cinema no personagem "Geca Tatú".

A escola legada ao meio rural no Brasil era a Escola Rural, alheia a realidade do campo, fechada para os saberes e fazes e o modo de vida dos que ali residem e produzem sua vida. A Casa Familiar Rural, no Brasil, apresenta alternativas de valorização do homem do campo, seus sabres, seus fazeres. Trás para o campo uma escola que não enche de conteúdos vazios os "depósitos". Mas, fomenta a possibilidade de desenvolvimento local, numa luta constante com o sistema capitalista, desumano, expropriador, injusto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011;

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na alternância em Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 2001. 182. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós - Graduação Em Administração, Centro socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001;

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. ver. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014;

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005;

GIMONET, Jean - Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007;

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípio/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013;

SALES, Suze da Silva. O cenário político e socioeconômico do campo no século XX. In: LIMA, Elmo de Souza e SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre educação do campo**. 2.ed. Teresina: EDUFPI, 2014. Pág. 13 - 39;

SILVA, Loudes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba, PR: CRV, 2012;

SANTOS, Escolástica. **Trabalho Educação e Pobreza**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, UNIVERSIDADE POPULAR E DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA PROTEÇÃO DAS NASCENTES DOS BREJOS NO PIAUÍ

José Ledy Carvalho Santos¹, Maria do Socorro Pereira da Silva², Onazionir Ferreira da Silva³.

INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam, a região Sul do Piauí, como a última fronteira agrícola. Essa narrativa oculta conflitos, impasses e desafios para os camponeses diante do avanço do agronegócio que marca a disputa pelo território e a luta pelos recursos hídricos. A região possui uma das maiores reservas de água doce do Estado. Conhecida como Vale do Gurguéia, é uma zona estratégica de produção de água, conta com uma rede hídrica que abastece quase todo estado do Piauí, a partir do município de Barreiras do Piauí onde fica o Parque Nacional das Nascentes do Rio Parnaíba.

Esse potencial hídrico é formado por lençóis freáticos e poços jorrantes, sobre este Rebouças (1999, p. 142) afirma: "Não deixa de impressionar que tão importantes reservas de água subterrânea não sejam utilizadas e que predomine o desperdício, tal como ocorre nos poços públicos do Piauí". Esse recurso hídrico se soma ao Parque Naci-

¹ Universidade Federal do Piauí, Email: jlsantos1118@outlook.com

² Universidade Federal do Piauí, Email: socorroprof@ufpi.edu.br

³ Universidade Federal do Piauí, Email: onazionirfs@gmail.com

onal das Nascentes - que inclui área de proteção e preservação das nascentes dos rios: Parnaíba, Uruçuí Vermelho, Uruçuí Preto, Rio Lontra, Rio Corriola, Rio Pintado, Rio Água Quente e o Rio Gurgueia. Ainda compõe essa rede hídrica inúmeras nascentes de brejos⁴ e ou riachos e seus (olho D'água) que formam uma rede hídrica da Barra Verde, em Bom Jesus-PI, os brejos da Conceição, Pirajá, Laranjeira no município de Currais-PI.

Esses territórios, delimitam a área de investigação da pesquisa, em razão dos conflitos por terra e água, como relatam estudos realizados pelos discentes da Educação do Campo da UFPI, através de relatórios e diagnósticos das comunidades rurais na região. É a partir dessa realidade que está em execução o projeto de pesquisa: "sustentabilidade hídrica dos brejos no Vale do Gurgueia", que tem como objetivos: realizar diagnóstico quantitativo e qualitativo, em parceria com o projeto Universidade Popular Vale do Gurgueia e Núcleo de Pesquisa NEPEECDES⁵, por meio de visita técnica-científica para levantamento dos territórios de sustentabilidade hídrica das nascentes e dos brejos; apresentar diagnóstico qualitativo a partir do diálogo dos saberes científicos e populares na sistematização participativa dos dados qualitativos entre os pesquisadores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a população das comunidades rurais, a fim de garantir maior nível de validade científica à pesquisa e viabilizar novos modos de produção do conhecimento.

A pesquisa, em andamento, se concentra sobre o potencial hídrico dos brejos e ou riachos (olho D'água), interpelados pela seguinte questão: como os recursos hídricos dos brejos e suas nascentes, apesar de sua invisibilidade ambiental e social, estão na centralidade

⁴ Dicionário Dicio (2019): Terreno geralmente fértil, onde os rios se conservam mais ou menos permanentes. Lugar baixo onde há nascentes. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/brejo/>>. Acesso em: 13 out/ 2019.

⁵ Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade – este espaço desenvolve ações de estudos com os docentes e discentes da LEDOC e demais cursos do campus CPCE, sistematização das pesquisas do projeto de extensão Universidade Popular e planejamento de ações com

da disputa por território na região do Vale do Gurgueia, com impactos na produção de água para produção agrícola e para agricultura familiar? Essa questão tem sido central em nossas expedições pedagógicas descoloniais de caráter técnico-científica no sentido de mapear as nascentes dos brejos, averiguar a repercussão do uso do recurso hídrico na agricultura familiar dos camponeses, entendendo os impactos das nascentes dos brejos nas comunidades rurais do Vale do Gurgueia e sua contribuição para revitalização do Rio Gurgueia, que vem enfrentando um processo de devastação ambiental, escassez e diminuição do volume de água na região.

Esse projeto de investigação está fundamentado em uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa participante, tendo como instrumento epistêmico de análise o método dialético na perspectiva de articular o processo histórico, realidade social vivida e novos elementos determinantes das relações sociais e ambientais. Esse estudo visa investigar os territórios de sustentabilidade hídrica das nascentes dos brejos no perímetro de 50 (cinquenta) quilômetros do Assentamento Taboca, comunidade de referência da pesquisa para o desenvolvimento das atividades de expedições pedagógicas descoloniais (visitas técnico-científica) ao assentamento Taboca, à comunidade de Laranjeira, Pirajá e Brejo da Conceição serão prioridades para realização das Oficinas de Saberes⁶, para processos formativos sobre a emergência da proteção das nascentes e dos brejos.

Discutir impasses e desafios no uso sustentável dos brejos e a necessidade de proteção das nascentes, visa fortalecer a produção com responsabilidade ambiental em uma relação de interconhecimento entre conhecimento científico e saber popular valorizando a cultura popular camponesa e sua relação com meio ambiente.

⁶ Desenvolvimento de atividades formativas a partir das metodologias participativas de educação popular, onde as realidades e vivências dos sujeitos dos territórios pesquisados são o ponto de partida e ponto de chegada para a construção do conhecimento com o diálogo entre os saberes populares e científico, pesquisa-ação participante (BORDA, 1981).

DESENVOLVIMENTO

A relação entre território, recursos hídricos e produção para agricultura familiar formam um campo de conflitos, tensões e impasses entre projetos de desenvolvimento antagônicos **para o campo** - modo de produção para o capitalismo **e do/no campo** - modo de produção baseado na agricultura familiar e agroecologicamente sustentável.

Apesar de predominar a versão hegemônica do capital produtivo, é a agricultura sustentável e familiar que abastece 80% da população com alimentos, garantindo a segurança alimentar no Brasil. A região do Vale do Gurgueia é um território formado por 11 (onze) municípios: "O município de Bom Jesus ganha destaque por ser atualmente o segundo maior produtor de grãos do estado, com uma grande área de agricultura moderna em seu território, conseqüentemente, abriga muitos migrantes, sendo uma grande parte da região sul do país" (RUFO, 2013, p.38). Esse processo de ocupação do sul do país para o sudoeste do Piauí é marcado por fortes contradições. Por um lado, a cidade de Bom Jesus se tornou uma das maiores produtoras de grãos, por outro lado, é uma das cidades mais cara para se viver no Estado do Piauí, em razão do agronegócio e da cultura migrante.

Essa realidade se evidencia pela imagem invertida de um desenvolvimento que não alcança as classes populares e agricultores originários com aumento do empobrecimento na região. Na questão ambiental, a região dos cerrados enfrenta graves problemas, Rufo (2013, p. 60) aponta:

Na questão ambiental, há uma série de problemáticas relacionadas à agricultura moderna que precisam ser ressaltadas como forma de revisão para prevenção de impactos ambientais. Essa grande preocupação surge em razão da ameaça que o meio ambiente em detrimento da intensificação da erosão, contaminação do solo e do ar, diminuição da biodiversidade e assoreamento de corpos d'água. Além disso, há uma série de ameaças relacionadas à utilização da pulverização aérea, fertilizantes químicos, defensivos agrícolas e agrotóxicos.

Esse contexto, coloca o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFPI) no centro dessa disputa, uma vez que os discentes, em sua maioria, são camponeses dos municípios de Currais, Cristino Castro, Santa Luz e Bom Jesus, territórios que concentram uma grande quantidade de brejos e ou riachos e terras produtivas na região. Esse diagnóstico tem sido recorrente nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que apontam a necessidade de dar visibilidade ao contexto ambiental dos brejos e seus potenciais no abastecimento para agricultura familiar, para produção agrícola e subsistência da população local. Ao mesmo tempo apontam os riscos ambientais que os riachos e brejos estão sofrendo com desmatamento das matas ciliares e construção de represas por fazendeiros na região que se apropriam da água, dificultando que cheguem às comunidade e população do campo.

A agricultura familiar se compromete com o uso sustentável dos recursos hídricos e do meio ambiente. O trabalho agrícola familiar enaltece a relação do agricultor com o ambiente, pois viabiliza não apenas o sustento da unidade familiar, mas o convívio com a comunidade e o cuidado ao ambiente rural de forma sustentável (BORGES, et.al., 2015). Nesse sentido, essa proposta de pesquisa afirma uma opção ética comprometida com a visibilidade dos camponeses e seus modos de vida, com a agricultura familiar na relação com os brejos e o uso adequado dos recursos hídricos.

Os saberes populares e os contextos da educação do campo tem sido um instrumento de leitura do mundo em relação ao problema de como conhecer para transformar a realidade social do campo, como afirma Mama (et al., 2010, p. 26): "[...] é fundamental definir uma ética de pesquisa que sustente conhecimentos contextualizados orientados para servir os interesses emancipatórios concretos das populações [...]". Essa opção coaduna com a proposta de Santos (2010), quando levanta a necessidade da superação das monoculturas do saber científico e da produtividade mercantil. Portanto, a pesquisa pretende ser um instrumento de visibilidade dos contextos hídricos e ambiental dos brejos a partir dos saberes das populações do campo na região do Vale do Gurgueia.

É preciso reafirmar os contextos, os saberes e o sujeitos do campo como instrumento de fortalecimento de novos modos de produção do conhecimento na relação com a universidade. A pretensão da pesquisa supera a perspectiva quantitativa de levantamento do nú-

mero de brejos na região, mas pretendemos compreender os impactos qualitativos dos brejos na sustentabilidade hídrica para subsistência da população local, para produção na agricultura familiar, para abastecimento de água para consumo doméstico dando visibilidade à realidade ambiental dos brejos.

Essa proposta denuncia, mas também anuncia outras formas de sustentabilidade ambiental e hídrica viável na perspectiva dos sujeitos do campo. Desse modo, coloca-se como alternativa ao: "processo de modernização agrícola no sul do Piauí e o novo ordenamento territorial decorrente tem culminado com alguns conflitos como disputas por terra, contaminação de recursos hídricos[...] delimitação de reservas ambientais, entre outros" (SILVA, 2016, p. 4). Portanto estamos comprometidos com a valorização dos territórios camponeses, bem como no fortalecimento dos sujeitos do campo na luta pela permanência na terra e seus processos de organização para defesa dos recursos hídricos na região. Ao tempo em que os camponeses denunciaram o projeto de desenvolvimento econômico e social do capitalismo predatório da natureza, que Tundisi (2008) caracteriza como o uso desenfreado de água para agricultura e problemas ambientais agravados pelo agronegócio na região.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de pesquisa está ancorado na perspectiva de universidade popular que enfatiza um paradigma de articulação dos saberes científicos e saberes populares no sentido de garantir um novo modo de produção do conhecimento cujo contexto seja o ponto de partida e ponto de chegada. Nesse sentido, as expedições pedagógicas descoloniais são visitas técnico-científica organizada pelo projeto de pesquisa e extensão do núcleo de pesquisa do NEPEECDES que conta com uma rede de investigadores da Universidade Federal do Piauí e das comunidades em investigação a partir de uma perspectiva descolonial dos modos de produção do conhecimento.

A primeira expedição iniciou no Assentamento Taboca, que fica a 15 km de Bom Jesus. O assentamento será o principal território das expedições, uma vez que fica localizado as margens do Rio Gurgueia, a principal fonte de abastecimento hídrico para as roças, plantações, vazantes, criação de animais através de sistema de bombeamento. A

metodologia para a organização do roteiro de campo na comunidade Laranjeira teve como propósito visita as nascentes dos brejos, visitas as produções e plantações nas comunidades, realização de entrevistas semi-estruturadas com os moradores, registro fotográfico, levantamento histórico sobre a importância das nascentes dos brejos e das áreas de produção da agricultura familiar para a permanência no campo.

A comunidade Laranjeira é um exemplo de resistência na luta pela terra e por água, está situada na zona rural do município de Currais-Pi, a 35 km da Cidade de Bom Jesus. A comunidade foi o local da primeira expedição pedagógica descolonial com visita técnico-científica em conjunto com os discentes do curso em Educação do Campo, que são moradores dessa localidade e são pesquisadores do projeto. Nas comunidades de Laranjeira e Pirajá concentram as três principais nascentes que formam os brejos e ou riachos que se encontram com o Rio Gurgueia no município de Bom Jesus.

Durante a expedição realizamos a observação em *lócus* das nascentes dos brejos. O agricultor Reginaldo pode ser considerado um guardião da nascente. Relata que enfrentou muitos conflitos na defesa e proteção das nascentes na comunidade laranjeiras. Considera que o impacto provocado pela morte dessa nascente que abastece mais de 10(dez) comunidades e famílias ao longo de seu curso comprometeria a vida no campo levando a expulsão dos camponeses de seus territórios originários.

O agricultor Reginaldo relata um conflito de terra em torno da nascente para sua proteção, ao dizer que: "Um agricultor resolveu plantar uma roça as margens da nascente do brejo, denunciei aos órgãos competentes para garantir a proteção da nascente, foi muito difícil porque foi uma luta que fiz praticamente sozinho, mas consegui" (REGINALDO, 2019). Na imagem o agricultor Reginaldo explica como conserva a nascente, como mede a pressão da água e, em explicação quase mítica nos informa que: "a nascente se movimenta mais rápido com a presença de humanos, quase como se estivesse a 'falar' com as pessoas", fato que foi observado pelos pesquisadores ao se aproximar da nascente, como podemos verificar na imagem 1(um) na página seguinte. Explica também, que embora exista uma vazão significativa de água, a nascente está muito ameaçada por que a outra nascente, um pouco mais acima, só mantém água no período das chuvas.

Imagem 1 - Nascente do Brejo - método popular de medir o nível de pressão da água pelo agricultor



Fonte: Dados da pesquisa, Piauí, 2019.

As expedições pedagógicas descoloniais enfatizam a visibilidade dos trabalhadores camponeses, como produtores de saberes no processo de proteção dos recursos hídricos e dos direitos da natureza atuam como guardiões das nascentes. O agricultor Reginaldo organizou um sistema ambiental de proteção em torno das nascentes, com a manutenção da biodiversidade com plantação de árvores nativas como do Buriti (*Mauritia flexuosa*) ao longo do percurso dos brejos, um sistema agroflorestal de reativação do ciclo da água, desenvolveu um sistema de limpeza da nascente baseada na proteção do Olho D`água.

Ao visitarmos a propriedade da agricultora rural Luzinete, explicou a importância dos brejos para a irrigação na produção da agricultura familiar, sobretudo, na roça de arroz, feijão, milho e fava. Ressalta a relevância do Brejo Laranjeira para a irrigação das plantações durante o período seco e na criação de animais, mas destaca os problemas com o desmatamento e devastação em torno das nascentes. Segundo Luzinete:

o desmatamento das margens do riacho e no entorno das nascentes é um dos principais problemas que vêm prejudicando constantemente as nascentes, reduzindo a vazão da água, atingindo várias comunidades no abastecimento, provocando impactos na produção das plantações, na criação de animais e no uso das atividades domésticas. (Dados da Pesquisa, Piauí, 2019)

É evidente a importância dos saberes populares na garantia dos direitos da natureza e respeito ao seu ciclo natural de água e da terra. As nascentes pulsantes dos brejos revelam uma região rica em recursos hídricos que contraditoriamente é marcada por longos períodos de seca durante o ano, os brejos e olhos D`água são as principais fontes hídricas.

A preservação dos brejos também possibilita o desenvolvimento de outras atividades como, por exemplo, o extrativismo com a coleta do buriti (*Mauritia flexuosa*). Se constitui ainda como um espaço de lazer e entretenimento dos povos do campo. As nascentes dos brejos ou riachos são fundamentais para permanência dos sujeitos do campo em seus territórios, pois é uma fonte hídrica com repercussão em diversas comunidades rurais do município de Currais. Por isso a necessidade da pesquisa de campo para levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre os brejos e seus impactos na região.

Atualmente, os camponeses têm assumido a proteção das nascentes dos Brejos que dependem dos recursos hídricos para seus processos produtivos, mas essa obrigação deve ser assumida pelo Estado e os órgãos responsáveis. A experiência de política pública que criou o Parque Nacional de Proteção das Nascentes do Rio Parnaíba, em Barreiras do Piauí, foi incluída para expedição de campo da pesquisa, cujo objetivo visa conhecer em *lócus* o projeto no sentido de assegurar essa iniciativa como fonte de fundamentação na discussão com o Estado sobre a necessidade da criação do parque de proteção das nascentes dos brejos na região do Vale do Gurgueia.

A pesquisa também articula uma rede de parceiros no sentido de envolver o Estado em uma maior participação para o conhecimento da realidade hídrica na região do Vale do Gurgueia e para levantamento de ações e políticas públicas para gestão desses territórios hídricos. O projeto de pesquisa da UFPI garantiu parceria para execução das ações do projeto com a Secretaria Estadual de Recursos Hídricos do Piauí (SEMAR), com a Secretaria de desenvolvimento Rural (SDR) e órgão de Assistência Técnica (EMATER) a partir de termo de cooperação técnica com fins de fazer o mapeamento das nascentes e desenvolvimento de processos formativos com os camponeses sobre a proteção e a gestão dos recursos hídricos na região.

Nesse sentido, a pesquisa propõe socialização dos relatórios e dos dados levantados sobre as nascentes dos brejos, bem como reali-

zação de audiência com o poder executivo e legislativo sobre a necessidade de implantação de políticas públicas de proteção das nascentes dos brejos e riachos, no Estado do Piauí, ou seja, políticas públicas que visem:

Ações conjuntas de monitoramento para controle da qualidade da água, estudos conjuntos para avaliar o impacto dos usos do solo na contaminação e degradação dos recursos hídricos e realização de programas de capacitação conjunta de gestores de recursos hídricos são algumas ações e atividades já desenvolvidas e que têm estimulado políticas públicas de longo prazo para a gestão dessas bacias. (TUNDISI, 2008, p. 12)

As preocupações com a disponibilidade de recursos naturais passaram a ocupar uma posição de destaque nos discursos e programas de governo em diversas regiões do planeta. Em síntese tem sido uma forma de garantir a continuidade da exploração dos recursos naturais por um lado, e por outro, entidades ligadas aos movimentos de preservação têm buscado, através de conferências, pensar estratégias para sustentabilidade hídrica com a exploração e o uso racional dos recursos naturais.

Nossa preocupação procura enxergar a necessidade de preservação de um diferenciado tipo de mananciais de águas e suas nascentes, popularmente conhecidos na região como Brejos, presente, principalmente, em algumas zonas de transição entre caatinga e cerrados, também conhecido como cerradões. Da nascente à sua foz, esses cursos d'água se caracterizam como uma forma singular de paisagem, com riqueza de biodiversidade vegetal e animal, que dependem diretamente da conservação e manutenção do fluxo de água, essencial para manter o seu processo de simbiose.

A importância desse bem essencial para a vida e sua reprodução se revela não só pela sua relevância do ponto de vista biológico, mas pela necessidade de se pensar em sua importância social quando constatamos, que em pleno o século XXI, ainda somos surpreendidos com o sofrimento, de quem ainda sobrevive com uma quantidade de água que não dá para suprir sequer as necessidades básicas de consumo. Ressaltamos a importância da preservação dos grandes e médios rios

que formam as bacias hidrográficas ocupando posições de destaque na agenda estatal de políticas públicas de preservação dos recursos hídricos.

CONCLUSÃO

A pesquisa aponta a necessidade de discutirmos políticas públicas de proteção ambiental das nascentes dos brejos ou riachos na região, como fonte principal de abastecimento da população rural local. Evidencia o avanço descontrolado do agronegócio com impactos profundos na poluição dos recursos hídricos, na expansão indevidas de fazendas, na construção de represas para concentração da água, comprometendo o curso dos brejos e o uso da água pelos camponeses.

A universidade em diálogo com os sujeitos do campo na perspectiva da Educação do Campo investiga as condições que garantem a disponibilidade de recursos hídricos para que os sujeitos do campo permaneçam em suas comunidades históricas de origem. Para isso, levantamos a necessidade de políticas públicas que considere a diversidade social, política e econômica dos contextos do campo e a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras do meio rural, rompendo com a lógica de expropriação das terras e dos recursos hídricos que expulsa os camponeses do campo.

Nesse sentido, apontamos a necessidade de políticas públicas, programas, projetos de lei e marcos normativos que garantam a proteção das nascentes dos brejos. Isso, por um lado, exige uma maior intervenção do Estado na região do Vale do Gurgueia, e por outro aponta a necessidade de desenvolver processos formativos para conscientização das populações que habitam nesses territórios. Considera os conhecimentos historicamente acumulados pelas populações do campo, valorizando os saberes popular que se traduz pela ação na relação destes sujeitos com o meio ambiente e com os direitos da natureza.

Assim a pesquisa discute a instituição de mecanismos de participação popular e de espaços de diálogos entre camponeses e Estado para o uso sustentável da água e da terra que leve em consideração os conhecimentos científicos produzidos pela universidade pública, os saberes da população camponesas e um projeto ambiental em sintonia

com as políticas ambientais no mundo e os acordos internacionais de proteção do planeta. Certamente é urgente uma política de proteção das nascentes dos brejos no Vale do Gurgueia no Piauí.

REFERÊNCIAS

BORGES, Anelise Minitz, *et. al.* **Agricultura familiar e a conservação da saúde humana e ambiental.** Rev Bras Enferm [Internet]. 2016 mar-abr; 69(2):326-34. Disponível em < <http://www.scielo.br>> Acesso em: 25 out/ 2019

BRASIL. Agência Nacional das Águas. **GEO Brasil - Recursos Hídricos.** Brasília: ANA/PNUMA, 2007.

LIMA, I. M. M. F. Hidrografia do Estado do Piauí, disponibilidades e usos. In: AQUINO, C. M. S. A.; SANTOS, F. A. **Recursos Hídricos do Estado do Piauí: fundamentos de gestão e estudos de casos em bacias hidrográficas do centro-norte piauiense.** Cap. 3. Teresina: EDUFPI, 2017, p.43-68.

MAMA, Amina. Seria ético estudar a África? **Considerações preliminares sobre a pesquisa acadêmica e liberdade.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

REBOUÇAS, A. C. Águas subterrâneas. In: REBOUÇAS, A. C.; BRAGA, B.; TUNDISI, J. G. **Águas doces no Brasil: capital ecológico, uso e conservação.** São Paulo. São Paulo: Escrituras, 1999, p. 117-152.

RUFO, Tiago Fernandes. **Modernização agrícola no sudoeste piauiense:** Impactos na rede urbana regional, no meio ambiente e nas comunidades. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília - DF, 2013. Disponível em <<http://bdm.unb.br>> Acesso: 14 out/ 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SILVA, Helena Vanessa Maria da, LEAL, Manuela Nunes Brito. **Conflitos no campo e impactos socioambientais no município de Uruçuí-PI.** XVIII Encontro nacional de Geógrafos. A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. Maranhão, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia>> Acesso: 13 out/ 2019

SOUZA, Suzane Tosta; CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. **As novas estratégias do capital para o campo brasileiro a partir do discurso do agronegócio.** Revista Pegada - vol. 09 n.1. Junho/2008. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br>> Acesso em 20 set/2019.

TUNDISI, José Galizia. **Recursos hídricos no futuro: problemas e soluções.** Estudos Avançados 22 (63), São Paulo, 2008.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PRONERA NO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: UM ESTUDO DE CASO

Jullyane Frazão Santana¹, Maria Clara de Sousa Costa², Marli Clementino Gonçalves³.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado de um levantamento nacional, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), realizado com o objetivo de mapear as teses e dissertações que trataram sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), no período de 2000 a 2018. A partir deste levantamento, identificou-se que a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi a instituição que mais se destacou em número de produções sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), constituindo-se assim, uma referência para apreensão de questões teóricas e metodológicas acerca dessa temática no Nordeste.

Tendo em vista o exposto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a Produção Acadêmica sobre o Pronera nos Programas de Pós-Graduação vinculados a UFPB. Como objetivos específicos o

¹ Universidade Federal do Piauí, jullyanefrazao@hotmail.com

² Universidade Federal do Piauí, mcsousa.co@gmail.com

³ Universidade Federal, marliclementino@yahoo.com.br

trabalho se propõe a quantificar o número de dissertações e teses sobre o Pronera no programa pesquisado; elucidar as principais temáticas abordadas no âmbito das teses e dissertações através da análise dos resumos; e ainda realizar uma análise quanto a qualidade dos resumos de acordo a regra NBR 6028 da ABNT para resumos de trabalhos científicos.

Esta pesquisa é qualitativa, tendo como estratégia central a análise de documentos, tais como: a ficha catalográfica das teses e dissertações e os seus respectivos resumos coletados no banco de teses e dissertações da Capes. Para a coleta dos dados na plataforma, utilizou-se a estratégia de pesquisa simples por meio da inserção do descritor "Pronera". Para construção do referencial teórico, foi tomado como base os estudos de Santos (2010); D'gostini (2012); Molina e Jesus (2010); Cavalcante e Batista (2014); Bourdieu (1976); Cherobin (2018); Gil (2010); Sá-Silva; Almeida; Guindai (2009); Cellard (2008);

O enfoque dado ao presente estudo se justifica pela centralidade que as questões epistemológicas e metodológicas têm na conformação do campo de pesquisa em Educação do Campo, em especial o Pronera, tendo em vista o seu reconhecimento pela academia, bem como os sentidos dos saberes produzidos. A partir deste esforço de sistematização e discussão, esperasse contribuir para novas pesquisas sobre a temática em questão.

A Produção Acadêmica em Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

A negação do direito à educação para os camponeses, materializa-se nos altos índices de analfabetismo, de evasão, na distorção idade-série e no distanciamento entre os saberes da escola e a realidade dos educandos. Ao longo da história, a educação ofertada para os povos rurais teve como objetivo atender aos interesses do Estado e aos ditames do capital, seja pela via da fixação do homem no campo seja pela necessidade de formação de um mercado consumidor ou pela qualificação da mão de obra para fomentar o desenvolvimento das grandes propriedades de terra.

Nas palavras de Santos (2010, p.322), até meados da década de 1980, a educação ofertada no meio rural, pelo Estado, objetivava a "melhoria dos níveis educacionais necessários à formação de mão de

obra mais qualificada para a nova dinâmica da agropecuária e da indústria, demandante de um alto padrão tecnológico".

Além do mais, considerando que os conteúdos e metodologias eram os mesmos trabalhados nas escolas urbanas, compreende-se que a educação ofertada pelo Estado não respeitava as particularidades dos povos do campo, reforçando a negação do direito à educação na medida em que contribuía para o abandono da escola por parte do aluno.

A luta pela escolarização dos camponeses e a proposta embrionária da construção de uma Educação do Campo, são gestadas, em meados da década de 1980, como uma demanda da realidade concreta que se apresentava já nas primeiras ocupações realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

É válido pontuar que os processos educacionais que se desdobravam neste contexto tomavam como base o desenvolvimento sustentável do meio rural e a superação do modo de produção capitalista, entendendo que a escola "é uma estratégia para garantir inicialmente acesso à educação, mas fundamentalmente para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana" (D'AGOSTINI, 2012, p.458) indispensável para o processo de transformação da sociedade. Deste modo, aponta-se que a luta pela educação e a luta pela terra são pautas intrínsecas e complementares de um mesmo projeto societário.

Isto posto, compreende-se que a educação pensada e executada pelos movimentos sociais e sindicais do campo, principalmente pelo MST, caracteriza-se enquanto um movimento contra hegemônico, de resistência aos processos históricos de exclusão e negação de direitos aos trabalhadores rurais. Neste sentido, tal como Santos (2010, p. 320), compreende-se que o modelo educacional delineado a partir das experiências acumuladas por estes sujeitos históricos é pautado no questionamento da "atual lógica do modelo agrícola, pois carrega uma nova concepção de campo e desenvolvimento que tem a Reforma Agrária como vetor. Uma opção de desenvolvimento com alteração na estrutura agrária, sem negar a modernização técnica e tecnológica".

As discussões acerca do termo "Educação do Campo" tem seu nascedouro, em 1997, no âmbito do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado para celebrar "os dez anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalha-

dores Rurais Sem Terra (MST) e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização, até então desenvolvidos" (MOLINA; JESUS, 2010, p. 29). Neste encontro, os envolvidos discutiram sobre o tipo de educação cidadina que lhes era ofertada, questionando os projetos de desenvolvimento pensados pelo Estado, que não coincidiam com o projeto de emancipação e fortalecimento do meio rural.

A luta por uma educação voltada para o fortalecimento do território camponês, materializou-se com a regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Tal política, "é a expressão de uma parceria estratégica entre o Governo, as universidades e os Movimentos sociais rurais" (INCRA, 1998, p. 05) que objetiva a elevação do índice de escolarização dos beneficiários da Reforma agrária na medida em que contribui para o desenvolvimento sustentável e eleva a qualidade de vida nos assentamentos.

A II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2015) traz os dados das ações do Pronera no período de 1998 a 2011, apontando que nesse período foram realizados no contexto do Pronera 320 cursos por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos no nível Fundamental, 99 no Médio e 54 no Superior, com o envolvimento de 38 organizações demandantes, 244 parceiros e 164.894 educandos.

O Pronera foi a primeira experiência de Educação do Campo desenvolvida no âmbito do Estado em parceria com as universidades e demais instituições de ensino, tendo sido fundamental tanto no processo de escolarização dos sujeitos do campo quanto no de ocupação das universidades. A partir do Pronera e das demais políticas e programas voltados para esta temática, tem-se que as experiências e os saberes dos camponeses foram sendo inseridos nas pautas de pesquisa, ensino e extensão, fomentando a produção bibliográfica sobre esta área do conhecimento

Nas palavras de Cavalcante e Batista (2014, p.05):

Entre a história, as lutas, as regulações e as ações, vão surgindo análises e interpretações sobre os rumos de um paradigma educacional que se propõe visceral para

o anúncio, a busca e o desejo de um outro projeto de sociedade, dentro do qual o campo é visto sob uma lógica diferenciada. (CALVALCANTE; BATISTA, 2019, p. 5)

Apoiando-se em Cherobin (2018) compreende-se que a produção do conhecimento expressa uma visão de mundo, que se articula com os objetivos, as estratégias, as escolhas teórico-políticas que os diversos autores utilizam em seus estudos e escritos e que acabam por demonstrar com quais projetos societários suas produções buscam contribuir, demonstrando tendências.

Neste sentido, aponta-se que as discussões em torno da Educação do Campo trouxeram para dentro da academia uma outra lógica de construção do conhecimento, pautada na centralidade dos povos do campo e dissociada da visão do meio rural como lugar do atraso. A partir deste novo referencial, o campo é caracterizado enquanto espaço de vida, de trabalho e de cultura, "construído na labuta das resistências, da organização social e coletiva dos seus sujeitos" (CAVALCANTE; BATISTA, 2014, 03).

De acordo com Bordieu (1976, p.89), a estrutura de um campo científico encontra-se no processo de reconhecimento e legitimidade conferidos àqueles que dele participam. Para este autor, "o tipo de luta científico-política pela legitimidade depende da estrutura que se forja no interior de cada campo de saber, que é também condicionada por fatores a ele externos." Dessa forma, no âmbito da produção de conhecimento científico sempre haverá o dominante - que possui o reconhecimento do capital científico -, e o dominado - que necessita ter reconhecido a importância do seu capital, (BOURDIEU, 1976).

No Brasil, a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) exerce importante papel na produção e divulgação de pesquisas em diversas áreas educacionais. Segundo Cherobin (2018) os trabalhos na área de Educação do Campo podem ser classificados em três tendências:

Uma em que se defende ser necessário considerar estritamente a realidade, a diversidade e a cultura dos povos do campo nas discussões sobre a Política de Educação do Campo; outra em que se defende a Política de Educação do Campo como um direito subjetivo; e

por fim, outra em que se discute a Política de Educação do Campo como demanda da classe trabalhadora que desenvolve-se na luta de classes na atualidade. (CHEROBIN, 2018, p 325).

O autor mencionado ressalta a importância de compreender que nas reflexões apontadas pelos autores dos trabalhos precisa ser levada em conta a análise sobre a Política de Educação do Campo, e que há diferenças, divergências e contradições entre eles, o que expressa diferentes compreensões sobre educação, Estado, política, etc. e, como consequência, diferentes concepções de mundo e de projeto societário.

Isto posto, faz-se necessário um olhar acerca das produções que estão sendo desenvolvidas com base na lógica que orienta os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação do Campo, tendo como objetivo avaliar o que estamos produzindo, onde está sendo produzido e por quem.

Percurso Metodológico da Pesquisa

Esta pesquisa é qualitativa, tendo como estratégia central a análise de documentos. O documento, segundo Gil (2010, p.31), pode ser identificado como "qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento" desde que as informações estejam registradas em suporte material.

Nestes termos, Cellard (2008, p.296) afirma que "tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou 'fonte', como é mais comum dizer atualmente", independentemente do modo como foi registrado. O uso de documentos para pesquisa traz uma riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas das ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A análise documental baseia-se na seleção, análise e apresentação de dados a partir de documentos, tendo sido escolhida enquanto instrumento metodológico por estar de acordo com a natureza da pesquisa. A principal diferença entre a análise documental e bibliográfica diz respeito à natureza das fontes. Quanto à natureza, os docu-

mentos podem denotar sentidos diferentes, de acordo inclusive, com sua fonte e conhecimento do leitor (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Na área da Educação, tem-se variadas fontes documentais. Para a realização desta pesquisa foram sistematizadas as informações disponíveis nas fichas catalográficas das dissertações e teses sobre o Pronera, disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes, bem como nos seus respectivos resumos. Para a coleta dos dados, utilizou-se a estratégia de pesquisa simples por meio da inserção do descritor "Pronera", tendo sido identificados 147 trabalhos, dos quais 112 eram dissertações e 35 eram teses.

Tal coleta, desdobrou-se em dois momentos distintos, sendo que no primeiro foram sistematizadas em uma planilha do *Excel* as seguintes informações: nome do autor, orientador, título do trabalho, instituição, programa de pós-graduação, ano da defesa e resumo. Em seguida, mediante a utilização de um filtro, trabalhou-se apenas com os que haviam sido defendidos na Universidade Federal da Paraíba, correspondendo a um total de 23 trabalhos, dos quais 17 eram dissertações e 06 eram teses.

O critério de inclusão dos trabalhos no *corpus* de análise foi a localização dos resumos e das palavras chaves. Deste modo, aponta-se que do total de trabalhos defendidos na UFPB, apenas dois não atenderam aos critérios de inclusão, visto que, os resumos dos mesmos não foram localizados nem no repositório institucional da UFPB e nem na plataforma do *Google acadêmico*. É válido ressaltar que no banco de teses e dissertações da Capes só foram localizados os resumos e as palavras chaves dos trabalhos defendidos entre os anos de 2013 a 2018.

Após a coleta e sistematização das informações gerais destes trabalhos, iniciou-se o processo de análise e classificação dos resumos, utilizando-se dos pressupostos que compreendem a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Afim de identificar as principais temáticas discutidas a partir ou sobre o Pronera nessas teses e dissertações, foram construídos mediante a leitura e análise dos resumos e das palavras chaves seis eixos: 1 - Educação de Jovens e adultos no/ do Campo; 2 - Formação de professor e educação profissional de nível médio no/ do Campo; 3- Ensino superior: formação de professores e outros profissionais; 4 - Políticas públicas de Educação do Campo, direitos hu-

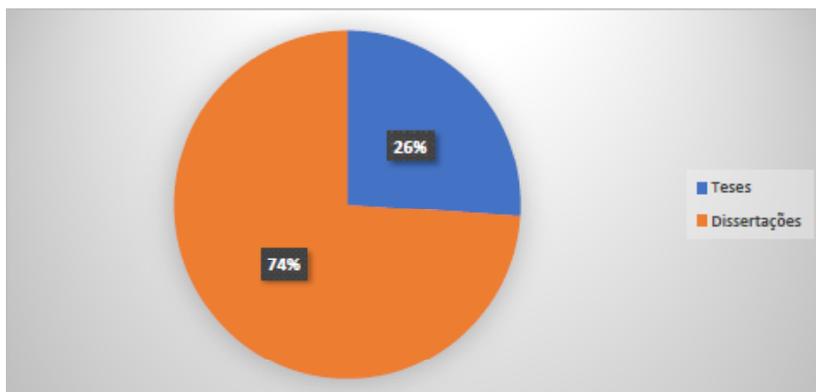
manos e cidadania 5- Produção acadêmica em educação do campo; 6 - Práticas pedagógicas e movimentos sociais do campo.

Além do mais, verificou-se a qualidade dos resumos das dissertações e teses que foram coletadas, tendo como referência os critérios de acordo a regra NBR 6028 da ABNT para resumos de trabalhos científicos. Desse modo esses resumos foram classificados em: completo (evidencia com clareza a problemática de estudo(s) objetivo(s), estratégia metodológica, base teórica, resultados alcançados), parcialmente completo (evidencia com clareza no mínimo três critérios relacionados ao resumo completo) e incompleto (evidencia menos de três itens do resumo completo).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos objetivos propostos inicialmente propostos na pesquisa, foi possível quantificar o número de dissertações e teses sobre o Pronera nos programas pesquisados. Ao total, foram localizados 21 trabalhos, dentre teses e dissertações. Esse dado foi transformado em porcentagem e apresentado no Gráfico 01.

Gráfico 1 - Percentual de Dissertações e Teses defendidas na UFPB.

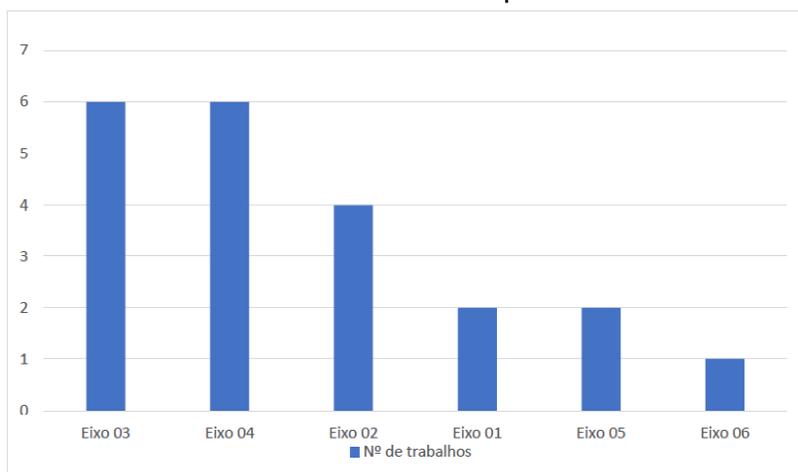


Fonte: Organização das autoras.

Dos 21 trabalhos, 26%, portanto 6 do total, foram de teses de doutorado e 74%, ou seja, 15 trabalhos do total, de dissertações de mestrado. Foi possível também elucidar as principais temáticas abordadas no âmbito das teses e dissertações através da análise dos resu-

mos, com base nos eixos temáticos estabelecidos na pesquisa, como demonstrado no Gráfico 02.

Gráfico 2 - Número de trabalhos por eixo temático.

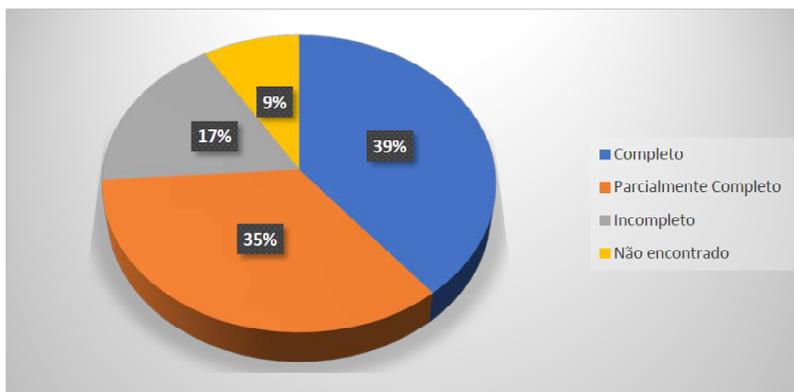


Fonte: Organização das autoras.

Os eixos que apresentaram maior incidência de trabalhos foram os eixos 3 e o eixo 04, com 6 trabalhos respectivamente. No eixo 03 foram classificados trabalhos que abordam sobre Ensino superior: formação de professores e outros profissionais. Já no eixo 04 foram classificados trabalhos que tem como tema Políticas públicas de Educação do Campo, Direitos Humanos e Cidadania. Já o eixo que apresentou o menor número de trabalhos foi o eixo 06, com apenas 1 trabalho. Nesse eixo está trabalhos que discutem sobre Práticas Pedagógicas e Movimentos Sociais do Campo.

Por fim foi possível analisar a qualidade dos resumos os critérios de acordo a regra NBR 6028 da ABNT para resumos de trabalhos científico, classificando os mesmo em Completo, Parcialmente Completo e Incompleto como mostra o Gráfico 03.

Gráfico 3 - Porcentagem de resumos Completos, Parcialmente Completo, Incompleto e Não encontrado



Fonte: Organização das Autoras.

De forma geral, foi possível identificar que grande parte de resumos, analisados na pesquisa atendem, 35% do total, atendem as normas estabelecidas na ABNT, sendo classificados como completo, ou seja, apresentam com clareza a problemática de estudo(s) objetivo(s), estratégia metodológica, base teórica, resultados alcançados.

Os resumos foram considerados parcialmente completos, pois apresentaram com evidencia no mínimo três critérios relacionados ao resumo completo, totalizaram 39% do total. Por fim os resumos considerados incompletos, 9% do total, evidenciaram menos de três itens do resumo completo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos objetivos propostos foi possível quantificar 21 trabalhos, dentre teses e dissertações, nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que tem com tema Programa Nacional na Reforma Agrária (Pronera). Dentre esses trabalhos foi possível elucidar que as principais temáticas discutidas são ensino superior: formação de professores e outros profissionais e políticas públicas de Educação do Campo, direitos humanos e cidadania.

Quanto a qualidade dos resumos, foi possível inferir que maior parte dos trabalhos (39%) atendem as normas da ABNT para resumos de trabalhos científico, contudo, uma quantidade significativa ainda é

considerada parcialmente completo e incompleto, (35%) e (9%), respectivamente. Isto revela uma relativa fragilidade quanto a organização dos trabalhos em consonância com o que orienta a ABNT. No que se refere à constituição do campo é fundamental mais estudos sobre a temática investigada para uma análise mais acurada.

Diante dos resultados apresentados, é possível concluir que é necessário o aprofundamento nos estudos acerca das abordagens teórico-metodológicas das pesquisas em Educação do Campo. Ao somar os conhecimentos produzidos por esse artigo, visa-se ampliar a compreensão sobre as características e os contornos que a produção acadêmica sobre o Proneva vem assumindo nas últimas décadas, no Brasil, e em especial na região nordeste.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIE, P. Le champ scientifique. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 2, nº2-3, juin 1976.

BRASIL. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A produção e a socialização da pesquisa sobre a Educação do Campo a partir dos encontros de pesquisa e pós graduação do Norte e Nordeste (EPENN): período 2007 - 2011. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz (orgs.) Recife: Editora da UFPE, 2014.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHEROBIN, F. F. Análise da produção acadêmica sobre política de educação do campo. **Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. III, nº 04, p. 313-330, jan.-jun./2018.

D'AGOSTINI, Adriana. Educação do Campo: contradições e perspectivas. **Educação (UFSM)**, v. 37, n. 3, p. 453-467, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA.
Manual de Operações do PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA, 1998.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Santos Meire. **Contribuições do Pronera à educação do campo no Brasil**: reflexões a partir da tríade: campo-política pública-educação. *In*: SANTOS, C. A dos; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M dos S. A memória e história do Pronera. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera/Incrá/MDA, 2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. O PRONERA e as Políticas Públicas de Educação do Campo - uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo. **Memória e história do Pronera**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: MDA, 2010. p. 312-334.

SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D. de. GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - jul. 2009.

A FESTA NO CAMPO: TEM COSTUME E TRADIÇÃO, TAMBÉM É SINÔNIMO DE EDUCAÇÃO?

INTRODUÇÃO

O Festejo do Divino é uma festa ao Espírito Santo em suas diversas manifestações. É uma das festas mais antigas praticadas pelo catolicismo popular, podendo ser conhecida como festa de Pentecostes e acontece anualmente cinquenta dias após a quaresma. Para Pacheco (2005),

A introdução da Festa do Divino Espírito Santo no Brasil ocorreu pioneiramente no Estado de São Paulo, por volta do século XVI. Sabe-se, portanto, que por aqui se aclimatou a festa do Divino. E como o Brasil, nos fins do século XVIII, ainda era colônia, mas de há muito já existia, nas nascentes vilas e freguesias, um Império o do Divino, erigido por ocasiões das festas que lembravam a descida do Espírito Santo - o Paráclito. E como as cidades brasileiras, em geral nasceram ao redor da Igreja, o sentimento religioso era bastante fervoroso nessa e noutras festas católicas. (p.02)

Na comunidade Riacho do Pico, situada a 28 quilômetros da cidade de Floriano no Estado do Piauí, a festa do Divino Espírito Santo acontece todos os anos. Nessa comunidade a festa é organizada pela mesma família desde seu início, sempre no mês de maio. Os organizadores são um povo simples, de origem humilde, com uma grande generosidade, vontade de festejar e receber todas as pessoas

que se sentem atraídas por essa festa de grande expressão, trazendo na bagagem a devoção ao Divino Espírito Santo. Devoção essa mostrada através da festa que se tornou um marco, uma referência expressiva desse povo, diante de tamanha fé.

A escolha se justifica como campo para este estudo por se tratar de uma expressão da cultura popular que vem acontecendo há muito tempo nessa comunidade; segundo relatos há mais de trinta anos, tendo início pelo ano de 1982. Foi selecionada também em razão de sua importância na comunidade e pelo fato de não termos ainda nenhum estudo sobre a mesma no Estado do Piauí. Desejamos investigar se essa festa tem alguma relação com o processo educativo da comunidade, especialmente no que se refere à transmissão de valores, costumes e comportamentos. Buscamos compreender ainda se a mesma tem se transformado ao longo dos anos ou ainda mantém as características e rituais de origem.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a importância da festa do Divino Espírito Santo na Comunidade Riacho do Pico na zona rural da cidade de Floriano-PI. Desejamos compreender as seguintes questões: a festa do Divino Espírito Santo tem alguma relação com a educação da comunidade? Quais os valores, costumes e comportamentos que a festa reforça? Tivemos como objetivos específicos: investigar o que se tem produzido no âmbito acadêmico sobre a festa e qual a importância e função social da festa na comunidade em estudo.

Acreditamos que compreender a função social da festa, ou seja, seu caráter educativo, principalmente para a comunidade investigada é muito importante. Procuramos observar as transformações que foram sentidas ao longo dos anos e as contribuições dessa festa para a educação e a coesão social dessa localidade. Tendo em vista que até o presente momento não se encontrou nenhum registro escrito sobre essa festa religiosa especificamente nessa comunidade e no Estado do Piauí como um todo, acreditamos que este trabalho além de necessário é algo extremamente relevante e importante.

DESENVOLVIMENTO

Pesquisas registram que o culto ao Divino é uma das mais antigas expressões do catolicismo popular brasileiro (PACHECO, 2005). A

Festa do Divino Espírito Santo constitui-se uma tradição religiosa que é originária de Portugal e que se difunde em diferentes regiões brasileiras, com características e dimensões próprias. Nesse contexto é o sentido que cada festa tem na sua particularidade e na ótica do catolicismo popular, de uma festa cristã - *Pentecostes, com a manifestação do Espírito Santo aos Apóstolos* - assentado em rituais barrocos de uma "*Corte Imperial Simbólica*". É uma festa eminentemente ritualizada que exige um complexo processo de preparação, envolvendo uma ampla rede de relações entre todos os participantes, durante um longo tempo (PACHECO, 2005).

No Piauí segundo relatos orais a festa é secular e remonta ao século XX. Entretanto a falta de documentos escritos nos impede de realizar afirmações mais precisas. Mesmo assim nos apegamos à história oral, onde podemos constatar que a festa do Divino na localidade Riacho do Pico na zona rural da cidade de Floriano - PI herdou a mesma conotação de outras cidades piauienses, mais especificamente Valença- Piauí, que, por sua vez, seguiu o exemplo de outras regiões do país.

Ao longo dos anos, a Festa do Divino adaptou-se à realidade social e peculiar de sua localidade pondo em evidência o apego à fé depositada no Divino Espírito Santo enquanto mediador entre a vida material e a espiritual de cada um. Ou seja, amar e conceder o seu espírito é, para Deus, a mesma coisa. "Através desse dom supremo, ele nos dá todos os dons de sua bondade, através do dom que é o Espírito Santo".

Algumas pesquisas apresentam a Festa do Divino como uma tradição na esfera da cultura popular. Em 1981, Carlos de Lima (apud MACHADO 2014, p. 04) afirma que,

"[A Festa do Divino Espírito Santo] chegou ao Brasil no século XVI e ganhou popularidade e prestígio no País, notadamente no Rio de Janeiro, São Paulo (Irmãos de Canoa), Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Maranhão e Goiás". Já em artigo de 2001, amplia este seu mapeamento: "Hoje ainda é encontrada a tradição da festa nos Estados do Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e no Distrito Federal" (LIMA, 2001, p.10).

Percebemos que a festa tem uma longa história e se espalhou pelas diferentes regiões do país ao longo dos tempos. Nesse sentido acreditamos que um trabalho que verse sobre a temática se faz necessário.

Marise Barbosa, historiadora, relata no seu trabalho sobre a festa do Divino Espírito Santo no Maranhão (apud Machado 2014) que as Festas do Divino "podem ser encontradas em alguns estados do Brasil: Pará, Maranhão, Piauí, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul" (MACHADO, 2014: p.04).

Nesse resgate sobre as expressões simbólicas e cerimoniais das Festas do Divino que se alastraram por todo país é importante ressaltar que em cada local onde a festa ocorre encontramos especificidades, ou seja, características próprias.

Podemos dizer que a festa do Divino é tradição do catolicismo e da cultura popular, sendo encontrada em várias regiões do país. Em São Luís, por exemplo, é praticada principalmente por afrodescendentes e nela se destacam os toques das caixeiras: são elas mulheres que tocam a caixa do Divino quando são entoados os louvores ao santo. Demanda organização minuciosa e complexa, com uma sequência barroca de rituais, que não podem deixar de ser executados (FERRETTI, 1997, p. 1). Já aqui na comunidade em estudo, a festa acontece com características parecidas, pois se toca uma caixa a mais com só uma pessoa, sendo a festa organizada e liderada por uma única família desde o seu surgimento.

Ainda segundo os estudos (MACHADO *et al*, 2014, p. 34-45) há no Brasil quatro grandes festas, incluindo uma de origem popular e que não é religiosa. São elas: Natal, Carnaval, São João e Divino Espírito Santo. Essa última tem grande valor e cresceu na zona rural brasileira chegando cada vez mais aos grandes centros brasileiros. Pensando em especial a manifestação aqui estudada, que como afirma Gonçalves (2009, p. 23): a festa do Divino no país constitui-se num "fato social total", à medida que abrange arquitetura, culinária, música, religião, rituais, técnicas, estética, regras jurídicas, moralidade etc. Justamente como acontece na festa de muitos estados do Brasil, ao relacionar todos estes elementos a festa torna-se então uma herança que acende outros elementos constitutivos dos costumes e culturas da nação.

Nesse sentido o sistema de ideias dos devotos sobre a festa e sua realização é para agradar o Divino Espírito Santo, a partir do momento em que se faz alguma "promessa" ou quando se almeja retribuir alguma "graça" recebida. Esses são os conhecimentos que nasceram e são expressos em relação de troca entre os devotos e o Divino Espírito Santo. Essa relação é interpretada por meio das categorias da doação para estabelecer simbolicamente uma relação permanente com o Espírito Santo. Foi nesse contexto que surgiu o festejo da comunidade Riacho do Pico, pois a festejante agradece até hoje a graça recebida na sua juventude, agradando o santo com louvores e ofertas e a novena em referência a sua benção alcançada.

METODOLOGIA

Especificar a metodologia usada é parte essencial do trabalho e da pesquisa. Segundo Chizotti (2006) a investigação deve adotar uma metodologia de tarefas, ou seja, uma lógica significativa ao conjunto de atividades que o pesquisador acompanha para descobrir, comprovar ou relatar uma história ou um fato, coesiva com seu entendimento da realidade e sua presunção do conhecimento.

Em um primeiro momento, utilizou-se da pesquisa bibliográfica em artigos e dissertações para entender os costumes populares e as manifestações da festa do Divino Espírito Santo nos contextos nacional e regional. Ao buscar material para realização da pesquisa encontramos vários artigos e teses de diversas regiões do Brasil. Destes, apenas um voltado para o Piauí. Já para entender o festejo do Divino Espírito Santo da Comunidade Riacho do Pico partimos para a investigação oral e relatos de experiências dos seguidores dessa festa, sabendo que a pesquisa qualitativa se faz necessária para então através dos diálogos com a população que participa desta manifestação buscar identificar os símbolos que representam a festa do Divino na comunidade Riacho do Pico.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa versou numa investigação do tipo qualitativa, já que esse tipo de abordagem valoriza o discurso e as especificidades, como confirma Delgado (2010). Uma característica fundamental da metodologia qualitativa é a sua singularidade e não compatibilidade com generalizações.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda - ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social -, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Analisando seu objeto de estudo, seus objetivos e as aplicações do método qualitativo:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

A autora ressalta que as abordagens qualitativas são mais adequadas a investigações científicas de grupos, segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob o ponto de vista dos atores sociais, de relações e para análises de discursos e documentos. O método qualitativo envolve a empiria e uma sistematização progressiva do conhecimento até que a compreensão da lógica interna do grupo seja desvelada.

Incluimos na nossa metodologia a História Oral, pois essa tornou o método mais adequado para o estudo em questão, já que a história do festejo do Divino Espírito Santo na Comunidade Riacho do Pico não está relatada e nem descrita em nenhum documento. Dessa forma, essa pesquisa teve como foco extrair as diversas narrativas que compõem a festa do Divino Espírito Santo como uma maneira de identificar o conjunto de lembranças e manifestações presentes nesta festividade.

Delgado (2010) diz que o método da História Oral possibilita conhecer as percepções que os moradores têm dos seus costumes, já que este é voltado à produção de narrativas, não só como fonte de conhecimento, mas principalmente do saber. O autor ainda descreve que ele é um procedimento, um meio e um caminho para produção do conhecimento histórico. Assim ao utilizar a narrativa oral

objetivamos privilegiar na pesquisa as experiências da própria comunidade com relação a festa, a partir de suas memórias e afetividades.

Um breve olhar pela história da metodologia permite perceber que essa área do conhecimento foi consecutivamente marcada pela importância de determinar seu objeto com clareza e concisão, bem como de abarcar como se aplicam os fundamentos da ciência e os princípios do método científico no campo de estudos. "Outra característica importante da metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados" (MARTINS, 2004, p.291).

No andamento metodológico deste trabalho, foram realizados levantamentos bibliográficos privilegiando dissertações, teses e artigos acadêmicos acerca da festa do Divino Espírito Santo. Foi também investigado sobre as festas religiosas com enfoque na região Nordeste e Estado do Piauí. E por fim o estudo foi de campo por meio do relato de experiências sobre a comunidade e a festa do Divino Espírito Santo e suas tradições.

RESULTADOS

As festas religiosas de cunho público-populares, como por exemplo, a do Divino Espírito Santo da Comunidade Riacho do Pico é uma ocasião de compartilhamento de uma história ocorrida e ao mesmo tempo uma história presente. Nesse sentido é importante prezarmos por esse conjunto cultural da comunicação e da interdisciplinaridade no decorrer do trabalho.

Falar dos ensinamentos obtidos por meio da festa do Divino Espírito Santo é lembrar que muitos dos jovens que hoje já se encontram casados e que participaram e participam até os dias de hoje desta festa levaram consigo ensinamentos como: o respeito ao próximo, valores éticos, comportamento, pois a festa do Divino Espírito Santo do Riacho do Pico por seu caráter tradicional marca a vida de todas as pessoas: meninos e meninas, adultos e crianças, jovens e velhos.

É neste ambiente da festa que converge à pluralidade das culturas, pois há as conversas típicas que são os conhecimentos vivenciados coletivamente, proporcionando a convivência com o distinto, com o outro, desenvolvendo possibilidades de conhecimento e o tricotar de sabedorias e fazeres, que deixam o indivíduo criar e recriar sua própria realidade, suas práticas sociais, sendo assim passado para novas gera-

ções como ensinamentos educacionais.

Assim os valores e comportamentos valorizados pela festa estão voltados ao respeito aos mais velhos e ao próximo. Aprende-se também sobre a reverência na hora da novena em si, onde todos ficam em silêncio para ouvir os terços, a salve rainha, ladainhas e hinos em louvor ao divino Espírito Santo. Assim entendemos o quão importante é todo este contexto principalmente para os mais jovens, visto que muitos dos que já saíram desta comunidade e participaram do festejo hoje são pessoas que trilham por um caminho de sucesso.

A festa se apresenta como um espaço em que se ritualiza o sagrado, constituindo-se em uma rica pluralidade de sentidos e significados sociais e culturais. A festa faz parte do calendário religioso da comunidade. No sentido geral, por seu caráter simbólico, se institui como lugar de religiosidade, educação e cultura para os diferentes sujeitos que dela participam e nela se relacionam. A festa religiosa popular é uma manifestação cultural popular.

A festa para além da religião apresenta um contexto propício à educação popular e de criação de identidade coletiva, de saberes e fazeres plenos de sentidos e significados transmitidos de geração a geração, ampliando as possibilidades de convívio com o diverso, tornando a festa um lugar de relações socioculturais, de aprendizagens mútuas, constituindo-se assim em uma forma de educação.

Nessas festas podemos encontrar os princípios da solidariedade, dos valores, da gratuidade e da generosidade na relação entre as pessoas.

A festa popular é o grande e fecundo momento a nos ensinar que a arte de viver e de compreender a vida que nos envolve está na perfeita integração entre o velho e o novo. Sem o novo, paramos no tempo. Mas sem o velho nos apresentamos ao presente e ao futuro de mãos vazias (PESSOA, 2005, p.39).

As festas populares são o espaço que o povo tem para registrar suas memórias, seus valores, seus códigos de regras, suas angústias, crenças, suas esperanças, sonhos e desejos. É no espaço festivo que o povo simples manifesta seus mais profundos sentimentos e tudo o que mais lhe toca na sensibilidade.

Portanto podemos pensar a festa do Divino Espírito Santo na comunidade Riacho do Pico como uma grande escola, na qual se aprende, antes de outras tantas coisas, como a vida em sociedade acontece: seus valores, seus conflitos e suas possibilidades de interação e sociabilidade.

DISCUSSÃO

Entende-se que a religiosidade herdada pelo povo há mais de dois séculos é mantida pelas sociedades nos momentos difíceis de suas vidas e se fez presente tanto nos tempos passados quanto permanece nos tempos atuais, em especial a fé e devoção ao Divino Espírito Santo.

As modificações de comportamento trazidas pela modernização e a alta tecnologia contribuíram, conseqüentemente, para a perda e transformação de alguns hábitos e uma mudança na ordem social e religiosa dos grupos estabelecidos. Mesmo assim são nas festas populares que o povo escreve suas memórias, seus valores, seus códigos de regras, suas crenças, suas angústias pelo árduo trabalho, suas esperanças e fantasias.

Na festa do Divino Espírito Santo da comunidade Riacho do Pico os ingredientes que compõem a festa popular são também gente simples que manifesta tudo aquilo que lhe toca mais profunda e intensamente.

Em geral, as pesquisas relatam início da festa, suas tradições, regiões do Brasil onde mais acontecem as festas, agradecimentos a graças recebidas, cultos do cenário cultural, relatos de saberes pessoais, diferenças simbólicas em alguns espaços da festa, cultura popular, preservação de patrimônio histórico, músicas, culto ao Divino Espírito Santo, união, confraternização, personagens, momentos de laços, fé e respeito, assim como ensinamentos e educação.

Os festejos populares como experiências educativas podem trazer importantes contribuições para reflexão e problematizações em torno da religiosidade do ser humano, aspecto relevante da constituição de cada um de nós. Como sabemos a religiosidade é diferente da religião como instituição.

CONCLUSÃO

A festa do Divino espírito Santo na comunidade Riacho do Pico é consagrada nos dias de hoje como importante tradição cultural, ainda que tenha adquirido novos formatos. O público vem crescendo cada vez mais e é possível visualizar uma grande quantidade de visitantes vindos de cidades vizinhas.

A festa estudada possui um valor e uma estima especial para os moradores, que são devotos do Divino Espírito Santo. O que se observou é que a relação que os moradores têm com essa festividade vai além do vínculo religioso, já que quando relacionadas à cultura local, as festas assumem um papel reforçador da identidade e da preservação da memória, sendo consideradas fortes tradições culturais.

A escolha pela festa do Divino Espírito Santo se deu por acreditar que esta faz parte dos costumes e da tradição da comunidade e possui um potencial de identidade cultural e religioso que se desenvolve com a fé e a tradição que é passado de geração para geração, pois se acredita aqui que este festejo pode contribuir de forma positiva para a melhoria de vários outros aspectos da comunidade, como o social, o pessoal e o espiritual.

Pode ser constatado que a festa do Divino Espírito Santo da comunidade Riacho do Pico é considerada pelos moradores o principal evento tradicional e religioso. Durante sua realização, se cria uma configuração e o sentimento de identidade que é reafirmado pelos moradores que é público, porém restrito aos moradores e aos municípios vizinhos, o que não impede que este cresça e atraia pessoas de outras regiões, como acontece frequentemente.

A importância em se preservar a história local é também uma forma de torna-la atrativa. Podemos então compreender que a festa do Divino Espírito Santo pode permitir que surgisse uma consciência em que se verifica a necessidade de conservar práticas culturais que conferem significados à identidade local.

Diante da experiência relatada, podemos perceber que uma das finalidades dessa experiência foi alcançada, na medida em que reconhecemos a importância de escrever sobre a festa do Divino Espírito Santo da comunidade Riacho do Pico. Haja vista que sobre esta manifestação não há nenhum registro acadêmico, a necessidade de relatar sobre essa tradição e seus ensinamentos no que tange a educação dos

participantes da festa valorizando e respeitando os seus princípios se fez premente. A constatação do objetivo alcançado se expressa na culminância da pesquisa, conforme descrevemos anteriormente. Acredita-se que a experiência representou um pequeno passo, porém importante, para romper com possíveis barreiras e buscar um conhecimento mais amplo.

REFERÊNCIAS

Bíblia Sagrada: Edição Pastoral. Sociedade Bíblica Católica Internacional e Edições Paulinas, São Paulo, 1990.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DELGADO, L. A. N. **História Oral: memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte: Autentica, 2010.

FERRETTI, S. F. **Festa do Divino em São Luís,** Boletim da Comissão Maranhense de Folclore, São Luís- MA, v.07, p.01, 1997.

GONÇALVES, J. R. S. CONTINS, M. **Entre o Divino e os homens: a arte nas festas do Divino Espírito Santo.** UFRJ: Rio de Janeiro, 2009.

LIMA, C. **Festa do Divino Espírito Santo em Alcântara (Maranhão).** Departamento de Cultura do Estado, São Luís, 1981.

_____. **Festa do Divino,** Alcântara, 2001.

MAMBENGA, A. J. **Festa do Divino Espírito Santo em Valença do Piauí.** Junho de 2017. Disponível em: <http://tribunadevalenca.com/festa-de-pentecostes-reune-milhares-de-fieis-em-valenca-do-piaui/>. Acesso em: 15/03/2018.

MACHADO, S. C. S. A festa do Divino, nos dois lados do Atlântico. **Revista Tempo Amazônico.** V. 1/ N. 2/ Janeiro a Julho de 2014, p. 34-49.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PACHECO, G. *et al.* **Caixeiros do Divino Espírito Santo de São Luís do Maranhão**. Livro CD da Associação Cultural Caburé. Rio de Janeiro, 2005.

PESSOA, J. M. **Saberes em festa: gestos de ensinar e aprender na cultura popular**. Goiânia: Editora da UCG/Kelps, 2005.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA DA ECOESCOLA THOMAS A KEMPIS PARA O DEBATE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PIAUÍ

Patrícia da Conceição Lima Torres¹, Elmo de Souza Lima².

INTRODUÇÃO

O modelo de educação desenvolvido no Brasil até meados do século XX esteve associado à pedagogia conservadora, centrada na reprodução acrítica do conhecimento, negando os saberes locais socialmente construídos pelos povos e evidenciando a superioridade da cultura europeia. As marcas desse ensino descontextualizado acentuam-se quando nos referimos à educação destinada à população do campo. A educação no meio rural nunca foi prioridade na agenda das políticas públicas brasileiras. O descaso do Estado com a educação do campo resultou na precariedade do funcionamento das escolas, evidenciado em aspectos como: infraestrutura inadequada, organização curricular descontextualizada, fragilidade na formação dos/as professores/as, condições salariais defasadas, dentre outros.

¹ Patrícia da Conceição Lima Torres é Pedagoga (UESPI), Mestra em Educação (UFPI) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI). E-mail: patriciacacto@hotmail.com

² Elmo de Souza Lima (Orientador) é Doutor em Educação (UFPI), professor do Programa de Pós-Graduação (PPGED-UFPI) e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI). E-mail: elmolima@gmail.com

Historicamente, a Educação Rural foi marcada pela subordinação do campo à cidade, em que as práticas educativas e os materiais didáticos valorizavam o espaço urbano e ignoravam a realidade do campo e dos seus sujeitos. No período compreendido entre 1930 a 1990, o campo vivenciou muitas iniciativas educacionais, porém os projetos e programas governamentais eram elaborados “de cima para baixo”, com metodologias padronizadas e executados por conveniência política.

O modelo de Educação Rural – entendida como aquela pensada a partir das cidades e que desvaloriza a cultura e a identidade dos sujeitos do campo – passa a ser contestado pelos movimentos sociais a partir da década de 1980, tendo em vista seu viés conservador atrelado ao modelo de desenvolvimento capitalista, pautado no agronegócio. Em seu lugar, propõe-se um novo paradigma de educação construído a partir dos referenciais político-organizativos e culturais dos/as camponeses/as, uma educação libertadora na qual homens e mulheres deixam de ser objeto para tornarem-se sujeitos da sua própria história. Esta concepção passou a ser chamada de Educação do Campo.

A concepção de Educação do Campo constitui uma oposição ao paradigma da Educação Rural, que servia de instrumento de dominação política e ideológica. Nessa perspectiva, a Educação do Campo é um projeto popular que reivindica direitos e políticas públicas emancipatórias para os povos do campo em situação de exclusão econômica e social. Esta modalidade de educação possui um percurso histórico relevante que precisa ser analisado em profundidade.

Apesar de alguns avanços nas políticas voltadas para a Educação do Campo nas últimas décadas, temos constatado uma realidade preocupante nas estatísticas nacionais. De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período de 2000 a 2015, foram fechadas 75.441 escolas das zonas rurais do Brasil. O Piauí, que é o segundo Estado brasileiro com maior população residente na zona rural, destaca-se como o terceiro Estado que mais fechou escolas no campo em 2014, somando 377 escolas fechadas. O município de Pedro II - PI, lócus de nossa pesquisa, fechou 15 (quinze) escolas no campo, somente no ano de 2014.

No contexto da Educação do Campo, outro desafio dos movimentos sociais é a consolidação de uma prática pedagógica articula-

da com a realidade sociopolítica do semiárido. Apesar de ser um lugar com grandes riquezas culturais e sociais e apresentar possibilidades de desenvolvimento, o semiárido tem sua imagem associada apenas à seca, à pobreza, ao atraso e ao analfabetismo.

Os princípios que orientam a proposta de Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido partem do pressuposto de que o território semiárido é constituído por uma diversidade de culturas, modos de organização social e alternativas de vida, apesar da seca. Reis (2012, p. 2) defende que a educação desenvolvida no contexto do semiárido deve ser capaz de criar um novo olhar sobre este espaço considerando suas particularidades e potencialidades, “a fim de que a escola seja um espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores, de divulgação e utilização de tecnologias sociais de convivência, construindo uma nova ética no relacionamento dos homens e mulheres entre si e com a natureza”.

Na perspectiva de avançar na construção de um projeto de Educação do Campo, concebido a partir dos anseios dos seus povos e comprometido com a formação crítica dos/as camponeses/as, diferentes movimentos e organizações sociais assumiram o desafio de desenvolver e apoiar experiências educativas que contemplem os princípios políticos e pedagógicos da educação libertadora.

No Piauí, a Ecoescola Thomas a Kempis, localizada na zona rural do município de Pedro II, vem contribuindo para a construção de um projeto de Educação do Campo articulado aos princípios da convivência com o semiárido e da sustentabilidade. Fundada em 2001, a Ecoescola é uma instituição de ensino filantrópica que atende, gratuitamente, a crianças e jovens do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em regime de tempo integral.

Os projetos educativos desenvolvidos na Ecoescola buscam articular os saberes construídos a partir das vivências no campo com os conteúdos científicos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento, tendo a agroecologia como foco de articulação interdisciplinar. Sua ação educativa, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (ECOESCOLA, 2016), também procura fortalecer a autonomia dos/as educandos/as, problematizar as relações de gênero e promover o comprometimento dos/as professores/as e demais equipe da escola na formação crítica dos/as educandos/as.

Da Educação Rural à Educação do Campo: uma trajetória de lutas

A estrutura de um sistema educacional reflete as condições políticas econômicas e sociais na qual a sociedade está inserida. Historicamente, a escola brasileira serviu para atender aos interesses da elite, sendo negligenciada aos povos do campo. Embora o Brasil seja um país de origem agrária, a educação destinada às comunidades rurais foi marcada pela precariedade e pelo descaso governamental.

A Educação Rural teve caráter de direito social a partir da Constituição de 1934 com a trama ideológica do ruralismo pedagógico³. De 1930 a 1950, os programas de Educação Rural tinham o objetivo de propagar uma escolarização capaz de controlar o movimento migratório rural e elevar a produtividade no campo. A influência do ruralismo pedagógico contribuiu para o debate sobre a educação e deu início a uma série de campanhas educativas nacionais. Porém, estas iniciativas delineavam a subordinação do campo à cidade, uma vez que as práticas educativas e os materiais didáticos valorizavam o espaço urbano e ignoravam os saberes dos sujeitos do campo.

Desse modo, uma pequena parcela da população camponesa recebia as sobras da educação da cidade, ou seja, um ensino elementar – de leitura, escrita e matemática básica – instrumental e descontextualizado, no qual se reverberam os conhecimentos escolares a partir da negação dos saberes construídos pelos povos do campo.

Essa falta de investimento na educação camponesa provocou uma situação de precariedade no funcionamento das escolas, evidenciada em aspectos como: estrutura física inadequada, falta de recursos pedagógicos, currículo descontextualizado, professores/as com

³O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (BEZERRA NETO, 2016).

pouca qualificação, condições salariais defasadas, dentre outros. Sobre essa questão, o documento “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” discorre:

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, no campo a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde a escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e, muitas vezes, ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos (BRASIL, 2004, p.7).

O modelo de Educação Rural, ao invés de possibilitar uma compreensão crítica da realidade dos/as camponeses/as, empreende uma visível hegemonia cultural que, na concepção de Freire (1987, p. 86), “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a esta sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão”. Este projeto de educação inviabiliza o desenvolvimento de uma consciência crítica e da afirmação da identidade camponesas, pois ignora os valores e as práticas culturais presentes no seu contexto. É um modelo de educação que, na concepção de Baptista (2003, p.20-21),

Não se faz relação com a vida dos alunos e de sua família, com o trabalho agrícola nem com o meio ambiente em que a escola está inserida. Não se conhece, não se respeita, nem se valoriza a cultura das famílias e da comunidade onde a escola se encontra e aí se excluem os pais do processo educacional e ignoram-se os conhecimentos que as crianças já trazem consigo para a escola.

Segundo Fernandes e Molina (2004), a origem da Educação Rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que

nela vivem; portanto, está associada a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Nessa perspectiva, a Educação Rural é subsidiada pelo paradigma tradicional, hegemônico e elitista que inferioriza o campo, concebendo-o como um espaço arcaico.

Diante desse contexto, a partir da década de 1980, os movimentos sociais passaram a questionar as práticas educativas excludentes que se desenvolviam nas escolas do campo. Em virtude disso, o modelo de Educação Rural passou a ser contestado pelos/as camponeses/as, devido a sua vinculação com os interesses das oligarquias rurais, distanciando-se dos interesses e das lutas dos povos do campo.

Como consequência, propõe-se um novo modelo de educação construído a partir da realidade do campo, uma educação libertadora na qual homens e mulheres do campo deixam de ser objetos para serem sujeitos da sua própria história. De acordo com Freire (1987), esta educação é entendida como um processo político no qual o diálogo e a problematização da realidade são a essência da ação educativa.

A concepção de Educação do Campo emerge das experiências dos movimentos sociais, vinculada ao pensamento marxista e, principalmente, dos projetos de educação popular desenvolvidos pelas organizações sociais, sob a influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire (1987), que compreendia a educação popular como uma educação feita com o povo oprimido, na produção cooperativa, na ação sindical, na organização da comunidade, na construção de uma consciência crítica. Do ponto de vista de Paludo (2012, p. 286),

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação.

A partir das experiências da educação popular, os movimentos sociais perceberam a importância de pensar num projeto de educação comprometido com as lutas dos/as camponeses/as e que fosse capaz de superar o paradigma tradicional, hegemônico e elitista que fundamentava o projeto de Educação Rural.

A Educação do Campo diferencia-se da Educação Rural em seus pressupostos políticos, epistemológicos e teórico-metodológicos, bem como em relação à compreensão do campo e da atuação dos sujeitos neste território. Para Fernandes e Molina (2004), o paradigma da Educação Rural tem como referência o produtivismo, no qual o campo é visto apenas como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

Na contramão deste processo, o paradigma da Educação do Campo caracteriza-se, de acordo com Fernandes e Molina (2004, p.32), como “uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, é incorporada por diferentes instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial”.

Em síntese, os movimentos sociais reivindicavam uma educação “no” e “do” campo que, para Caldart (2004, p. 149-150), tem uma significação: “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Desse modo, Educação do Campo, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009, p.12), representa:

Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores, educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vêm se conformando no campo.

O termo Educação do Campo é recente. Surgiu a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998 em Luziânia (GO), promovida pelo MST, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação,

Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB). Tal Conferência foi um momento significativo de discussões acerca questão da educação dos/as camponeses/as, na qual o campo foi reafirmado como um espaço de vida, formação de identidades, cultura e de aprendizagens na interação entre os sujeitos e a natureza.

Esse movimento legitimou a luta por políticas públicas educacionais e denunciou as condições precárias da educação desenvolvida no campo, como falta de escolas, de infraestrutura adequada, de financiamento, de formação de professores/as, currículos deslocados dentre outros. Desse modo, foi um movimento propício para discussão de propostas, socialização de experiências e de afirmação de que outro projeto de educação é possível. Na compreensão de Caldart (2009, p.89-90):

1º) O campo está em movimento; há tensões, lutas sociais, organizações e movimento dos trabalhadores que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

2º) A educação básica do campo está sendo produzida neste movimento, nestas dinâmicas sociais, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam;

3º) Existe uma nova prática de escola que está sendo gestada nesse movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Esta nova concepção de escola e de campo, concebida a partir das experiências dos movimentos sociais, critica o modelo de educação dominante e procura articular os conhecimentos científicos com a realidade cultural da população camponesa na intenção de promo-

ver a sua formação crítica e emancipação política. Nela, os povos do campo tornam-se sujeitos do próprio conhecimento.

Nessa direção, Paulo Freire (1983, p. 38) afirma que “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação”. Para o autor, a educação deve ser compreendida como um processo eminentemente político, associado ao processo de emancipação do ser humano. Com base nisso, Freire (1987) fez duras críticas ao modelo tradicional de educação hegemônico, definindo-o como “educação bancária”. Para este educador, o conhecimento na concepção bancária de educação é aquele:

[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual esta se encontra sempre no outro. Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos, não se verifica nem se pode verificar esta superação (FREIRE, 1987, p. 58-59).

O processo de consolidação de uma educação libertadora, capaz de superar a lógica da educação bancária, vem sendo construído coletivamente no chão das escolas pelos diferentes sujeitos que constroem a Educação do Campo. Para Caldart (2004), o desafio que se impõe atualmente aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis – no sentido de avançar na clareza teórica – e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. A autora alega que:

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada

de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 11-12).

Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a Educação do Campo têm sustentação na tradição do pensamento Pedagógico Socialista, ao tratar da relação entre educação e trabalho, da formação de indivíduos ativos e participantes da vida social, representado por Pistrak (2018), com os Fundamentos da Escola do Trabalho. Outra referência é a Pedagogia do Oprimido, concebida pelo educador brasileiro Paulo Freire, que propõe uma educação crítica e libertadora. Na visão deste autor,

A Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, pois, dois momentos distintos ainda que relacionados. O primeiro, no qual os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com sua transformação e, o segundo, no qual uma vez transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens no processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p.40).

Desse modo, Freire compreendia a educação a partir dos polos da dominação e emancipação. Para ele, a pedagogia do oprimido é a pedagogia dos povos na luta por sua libertação. No entendimento de Caldart (2004), a Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido na medida em que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um

projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

Na visão de Caldart (2004), a partir das experiências vivenciadas pelos movimentos sociais no contexto da educação popular e das lutas em torno da terra e da vida no campo, estes movimentos forjaram um novo jeito de fazer educação, que a autora denominou de “Pedagogia do Movimento”.

Para a autora, esta pedagogia, tecida nas lutas dos movimentos sociais do campo, faz um resgate das matrizes críticas da Pedagogia Socialista e da Pedagogia do Oprimido, buscando dar um novo sentido político e pedagógico a estes projetos educativos a partir da práxis transformadora, alimentada no seio das lutas sociais. Em virtude disso, Caldart (2004) compreende que a Pedagogia do Movimento constitui uma importante referência política e teórico-metodológica para a Educação do Campo, principalmente no âmbito das escolas dos assentamentos da reforma agrária.

A partir das contribuições políticas e pedagógicas dessas três matrizes teóricas, o movimento de Educação do Campo buscou sistematizar alguns princípios políticos e pedagógicos que deverão nortear os debates e as práticas desenvolvidas no contexto da Educação do Campo. Os princípios políticos e pedagógicos que norteiam a Educação do Campo estão presentes no documento “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL, 2005), estabelecido a partir do diálogo entre os movimentos sociais com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O documento apresenta seis princípios pedagógicos que devem fundamentar a política e a identidade das escolas do campo no Brasil:

a) *O princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana* discute a importância de incorporar nos currículos e nas práticas cotidianas das escolas do campo uma proposta pedagógica que problematize as questões inerentes à realidade e que compreenda a formação humana como “um processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social, responsável e livre, capaz de refletir sua atividade” (BRASIL, 2005, p.35).

b) *O princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo* defende que a escola leve em conta os co-

nhcimentos que os/as pais/mães, os/as alunos/as, as comunidades possuem, buscando resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2005).

c) *O princípio pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem* está associado ao reconhecimento que a “Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados”, considerando as diferentes possibilidades de aprendizagem e produção do conhecimento. (BRASIL, 2005, p.38).

d) *O princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos* reconhece que a escola do campo deve estar vinculada à realidade dos sujeitos, compreendendo que esta realidade não se limita ao espaço geográfico, pois engloba, principalmente, os “elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos” (BRASIL, 2005, p.39).

e) *O princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável* defende que “as escolas do campo precisam se estruturar a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade”, a fim de possibilitar a inclusão social por meio de uma política que favoreça o processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico. (BRASIL, 2005, p.40).

f) *O princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino* defende que haja uma maior participação dos movimentos sociais, e integração de Estados e Municípios, na definição e gestão coletiva das políticas públicas, contemplando a construção dos Planos Estaduais e Municipais que contemplem a identidade e a diversidade do campo.

A partir destes princípios pedagógicos, os movimentos sociais procuram desenvolver uma educação emancipadora, comprometida com as lutas dos povos do campo. Nesse sentido, busca-se estabelecer o diálogo e a parceria com as Universidades e os municípios para que as práticas educativas desenvolvidas nas escolas considerem os aspectos abordados nos princípios pedagógicos da Educação do Campo.

Os esforços empreendidos pelos movimentos sociais trouxeram avanços significativos no campo da legislação e da proposição de al-

gumas políticas públicas específicas para os povos do campo. No entanto, a Educação do Campo está imersa em um contexto político que necessita de mudanças estruturais no sistema educacional, pois políticas educacionais propostas a partir de 2016 vêm contribuindo para o desmonte e sucateamento do sistema educacional brasileiro.

Marcos históricos e normativos da Educação do Campo

O direito à Educação do Campo emerge da luta por terra e demais direitos sociais que, historicamente, foram negados à população camponesa. De acordo com o decreto presidencial nº7352, de 04 de novembro de 2010, a população do campo abrange:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p.1)

Os marcos históricos da Educação do Campo vêm sendo construído desde as experiências de educação informal desenvolvida na práxis da educação popular. Porém, os movimentos sociais compreendem que os povos do campo têm direito a uma educação formal que considere suas peculiaridades sociais, políticas e culturais.

Dentre as constituições brasileiras, a primeira que mencionou sobre o direito à Educação para as comunidades rurais foi a de 1934, quando, em seu artigo 156, parágrafo único, estabelecia que “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

A partir de 1988, com a implantação do regime democrático, foi promulgada nova Constituição Federal Brasileira (CF/1988), conhecida como a constituição cidadã. Os artigos 205 a 214 da referida constituição dispõem sobre o dever do Estado em prover a educação para todos/as e, também, sobre a universalização do atendimento escolar. O artigo 205 define que: “A educação, direito de todos e obrigação do

Estado e da família [...]”. E o 214, inciso II, determina que o Estado garanta a “universalização do atendimento escolar”.

Neste caso, a CF/1988 fornece subsídios para a formulação de leis específicas para as diversas áreas. No caso da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é que normatiza e orienta a sua organização administrativa e curricular. A elaboração da LDB nº 9394/96 foi resultado de debates entre setores do poder público e da sociedade civil organizada, que, embora com algumas fragilidades, representa um avanço no âmbito das políticas educacionais.

A Educação do Campo tem sua especificidade garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, quando no seu Artigo 28 estabelece:

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

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

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

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

Desse modo, a LDB é propositiva quando trata das adaptações curriculares a partir das peculiaridades do campo, pois dá margem à contextualização do ensino, das práticas educativas e da adequação do tempo a partir da realidade do campo. É importante ressaltar que não se trata de limitar o ensino ao “localismo”, mas de reivindicar que a vivência da realidade seja um ponto de partida para as questões de âmbito geral e que o currículo promova a articulação entre os saberes locais e globais. Nessa linha de pensamento, Frigotto (2010, p. 36) destaca que:

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo.

Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual.

A partir dessas ideias, compreendemos que contextualizar o currículo das escolas do campo é um desafio, porém uma tarefa imprescindível para construirmos uma Educação que reconheça as diferenças sócio-históricas e culturais entre campo e cidade. Para Lima (2014, p.112),

Os saberes e conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo, além de terem uma relação direta com as vivências e experiências dos jovens, devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural.

Nessa perspectiva, objetivamos que as orientações tratadas na lei se concretizem no sentido de transformar a prática cotidiana da escola, que valorize e problematize os conhecimentos e saberes construídos pelos sujeitos do campo.

Outra questão importante que podemos destacar na LDB 9394/96 é sobre a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas do campo. Este é um aspecto que as escolas precisam avançar, pois a maioria delas ainda segue o calendário tradicional, desconsiderando as questões como o distanciamento das comunidades em relação à escola e as condições do transporte escolar que, muitas vezes, dificulta a chegada dos/as alunos/as nos horários estabelecidos tradicionalmente. A prática de flexibilização do calendário escolar é mais evidente nas Escolas Família Agrícola (EFA), onde os/as educandos/as ficam quinze dias na escola e os outros quinze dias do mês desenvolvendo pesquisas e atividades políticas e pe-

dagógicas em sua comunidade.

Ao analisarmos o artigo 28 da LDB, consideramos que a formulação de uma lei que reconhece a especificidade da educação oferecida aos povos do campo é um avanço. No entanto, apesar dos avanços dispostos na lei, a escola tem que ser, na prática, mais efetiva, deve incorporar no seu cotidiano o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. “Incorporar nas propostas curriculares os saberes que preparam para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a formação integral do ser humano” (ARROYO, 2009, p. 105).

A reivindicação dos movimentos sociais por políticas públicas para a Educação do Campo impulsionou a promulgação de Resoluções e Decretos que passaram a incorporar os princípios da concepção de Educação do Campo, com destaque à Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Além disso, é importante destacar a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), bem como as Referências Nacionais para uma Educação do Campo (BRASIL, 2005), que propõem os princípios que fundamentam a identidade das escolas do campo.

Tendo em vista o reconhecimento acerca da especificidade das escolas do campo, foi aprovada, em 3 de abril de 2002, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. De acordo com o disposto no seu artigo 2º, as Diretrizes Operacionais constituem-se como “um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais” nos diversos níveis e modalidades de ensino. Ainda no artigo 2º, parágrafo único do referido documento, é apresentada a concepção de escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade

e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

A elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é uma conquista da luta dos movimentos sociais a partir do debate junto às instituições do poder público. De acordo com Fernandes (2009, p. 136-137),

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Para o autor, as Diretrizes Operacionais representam um avanço das políticas públicas para a Educação do Campo; entretanto, apesar de responsabilizar os sistemas educacionais, é imperiosa a participação dos movimentos sociais no sentido de garantir que Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo não corram o risco de ser letra morta no papel (FERNANDES, 2009).

No campo das políticas públicas, destacamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (1998); o Programa Saberes da Terra (2005); PROJovem Campo - Saberes da Terra (2007); Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO (2012); o Programa Nacional de Acesso à Formação Profissional, Técnica e Tecnológica e Emprego - PRONATEC CAMPO (2012) e as Licenciaturas em Educação do Campo - LEDOC (2012).

Apesar das diversas conquistas descritas acima na área da Educação do Campo, ainda é preciso superar alguns problemas: a oferta de uma educação precária para o/a camponês/a, escolas sem estrutura, ausência de transporte escolar de qualidade, formação de professores inadequada, currículos e práticas educativas descontextualizadas e, principalmente, o fechamento das escolas do campo.

A Educação do Campo no contexto do Semiárido

Os processos educativos desenvolvidos no semiárido reforçam o discurso da seca como uma catástrofe e não como uma condição natural que se deve aprender a conviver para que se tenha melhor qualidade de vida. Os currículos e os materiais didáticos das escolas negligenciam o contexto e saberes dos povos, como ressalta Martins (2004, p.30):

[...] a constatação mais corriqueira é a de que a educação que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil – e, a partir desta “sua realidade” e de uma narrativa pronunciada por um tal sujeito universal e abstrato denominado “nós brasileiros”, ela toma todas as outras realidades que compõem a imensa diversidade brasileira, como sendo seus “Outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados à sua narrativa.

Na perspectiva de construir um novo paradigma para Educação do Campo, os movimentos sociais que atuam no semiárido brasileiro lutam por uma política educacional vinculada à realidade ambiental, social, política e cultural do sertão. A proposta de Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido surge no final da década de 1990, com os projetos educativos desenvolvidos pelas organizações sociais vinculadas à Igreja Católica e se intensifica a partir do ano 2000, com a criação da Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB).

A RESAB articula instituições governamentais, como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Universidades e fundações públicas, bem como um conjunto de Pastorais sociais e organizações como a Cáritas Brasileira, o Centro Educacional São Francisco de Assis (CEFAS-PI), o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), o Movimento de Organização Comunitária (MOC), o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), dentre outros. Esta rede é um espaço de troca de experiências e de fortalecimento das ações educativas no semiárido e constitui-se como:

[...] um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores/as e instituições governamentais e não-governamentais, que atuam na área da Educação no Semiárido Brasileiro, sem preconceitos de cor, raça, sexo, origem política, social, cultural ou econômica, com o intuito de elaborar propostas de políticas públicas no campo educacional e desenvolver ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional do semiárido brasileiro (RESAB, 2006, p. 02).

As organizações e movimentos sociais desenvolviam atividades, independentes do âmbito governamental e da escola formal, para desconstruir a ideia do combate à seca e consolidar o paradigma da convivência com o semiárido. No entanto, a partir da criação da RESAB estas organizações foram desafiadas a realizar um trabalho em parceria com o poder público através das Secretarias Municipais de Educação, buscando fomentar políticas educacionais que possibilitassem uma formação crítica dos/as camponeses/as voltada à realidade social, política e econômica da região.

Desse modo, a partir das experiências de educação popular desenvolvidas junto aos/às sertanejos/as, as organizações e movimentos sociais assumiram o desafio de fomentar projetos educativos no âmbito da educação formal capazes de promover reflexões críticas acerca do contexto político-social no qual está inserida e construir novas práticas pedagógicas capazes de desmistificar os preconceitos e estereótipos acerca da região, apontando novas perspectivas de desenvolvimento para o sertão nordestino.

A proposta de Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido fundamenta-se nas experiências da educação popular desenvolvida no semiárido brasileiro com o intuito de construir novas perspectivas de organização social vinculada à construção de outro projeto de desenvolvimento para este território. Conforme Braga (2004, p.26), a Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido é:

[...] uma proposta de educação ancorada na realidade e nas práticas dos povos do semiárido, com metodologias, conteúdos, currículos, educadores e educadoras, didáticas e estruturas apropriadas à região, levando em conta suas potencialidades socioculturais, econômicas e ambientais. Assumir este desafio é lutar para que o pedagógico transforme o político; e o político transforme o pedagógico.

O autor ressalta que esta proposta de educação está associada a um processo dinâmico de construção do conhecimento e de mudança de atitude em relação ao ambiente e ao contexto econômico e político-social em que se está inserido. Dessa forma, as práticas educativas devem partir das experiências e dos saberes dos seus sujeitos históricos, de modo que se possam construir uma cultura de convivência.

Neste caso, os projetos de Educação do Campo desenvolvidos na perspectiva da convivência com o semiárido supõem um itinerário pedagógico da ação-reflexão-ação, associado à perspectiva da problematização, da dialogicidade e da construção e reelaboração dos conhecimentos, num diálogo permanente com as práticas sociais dos/as camponeses/as. Entretanto, para construirmos uma pedagogia da convivência nas escolas do semiárido, precisamos avançar na formação de professores/as, na reorientação dos currículos e na superação dos processos de desvalorização da cultura sertaneja.

A prática educativa da Ecoescola Tomas A Kempis

A Ecoescola Thomas a Kempis fica localizada no Sítio Revedor, aproximadamente 2,5 km de distância da sede do município de Pedro II -Piauí. A Ecoescola dispõe de uma área de 19 hectares, em sua maior

parte constituída por vegetação nativa, o que a diferencia da maioria das escolas do campo no Piauí. Foi fundada em 2001 pelo Centro de Formação Mandacaru, entidade filantrópica do município que desenvolvia projetos na área sócio educacional, desde 1991, junto às crianças e aos/às jovens da periferia da cidade. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (ECOESCOLA, 2016), além deste trabalho na zona urbana, a entidade mantenedora desenvolvia outros projetos em comunidades rurais, o que segundo o documento, permitiu um maior conhecimento acerca das necessidades e perspectivas da população do campo.

A Ecoescolacé considera uma instituição filantrópica, mantida pelo Centro de Mandacaru em parceria com o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal de Pedro II. A referida escola prioriza atender crianças e jovens de áreas rurais, sendo que em no ano de 2018, atendeu diretamente a 149 alunos/as, sendo 117 alunos/as provenientes de 30 comunidades rurais e 32 alunos de bairros da zona urbana. A origem social dos/as educandos/as é de famílias de agricultores/as familiar e mesmo os/as alunos/as provenientes da cidade têm origem nas comunidades rurais.

A Ecoescola Thomas a Kempis trabalha com a base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, que contempla práticas agroecológicas apropriadas à região semiárida articulando-as entre atividades teóricas e práticas. A missão da Ecoescola, ressaltada no Projeto Político Pedagógico (2016), é por promover uma educação comprometida com o desenvolvimento das capacidades do/a educando/a, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, permitindo-lhe uma convivência adequada com o semiárido. A escola oferece o ensino a partir do 6^a ano do Ensino Fundamental até o 3^o ano do Ensino Médio, em tempo integral (7h30min às 17:00h).

Entre os pontos fortes da instituição, citados no Projeto Político Pedagógico (ECOESCOLA, 2016), estão: elevado índice de aprovação; execução de projetos interdisciplinares com temas ambientais; utilização de diferentes instrumentos de avaliação que proporcionam várias situações de aprendizagem; práticas de educação ambiental que favorece a reflexão sobre sustentabilidade e práticas de agricultura familiar. Quanto aos desafios vivenciados na construção da prática

educativa associada aos princípios da Educação do Campo no contexto do semiárido os/as educadores/as destacaram: autonomia financeira, condições do transporte escolar para educandos/as; escassez de material didático contextualizado com a realidade do campo; rotatividade dos/as educadores/as e ausência de projetos de formação continuada destes/as profissionais, na área Educação do Campo.

A Ecoescola Thomas a Kempis é reconhecida pelas comunidades por sua ação educativa condizente com a realidade do campo e por promover uma formação na perspectiva crítica, capaz de fortalecer a autonomia dos/as educandos/as.

METODOLOGIA

A modalidade empreendida nessa pesquisa foi a qualitativa, no âmbito da pesquisa qualitativa, fizemos opção à abordagem crítico-dialética uma vez que esta abordagem nos permite analisar e compreender a realidade dentro de uma perspectiva de movimento e articulação entre os fenômenos e fatos históricos, entre as partes e o todo, evidenciando a interdependência entre os fatos políticos e sociais que se refletem nos projetos educativos. A abordagem crítico-dialética tem sido empreendida em diversas áreas de estudos em ciências humanas e sociais, sua origem está no materialismo histórico dialético de Karl Marx.

O campo de pesquisa foi a Ecoescola Thomas A Kempis, localizada no Sítio Revedor, zona rural do município de Pedro II- Piauí. Os/as participantes desta pesquisa foram 10 (dez) pessoas: 01 representante do Centro de Formação Mandacaru, 01 coordenadora pedagógica, 04 professores/as (sendo 02 da área de Ciências Humanas e 02 de Ciências da Natureza) e 04 alunos/as (sendo 01 do 8º ano do Ensino Fundamental, 01 do 2º ano do Ensino Médio, 01 do 3º ano do Ensino Médio e 01 egresso) selecionados/as mediante critérios estabelecidos para a pesquisa.

Para a construção dos dados foram utilizadas as seguintes técnicas: a) observação sistemática, b) pesquisa documental e c) entrevista semiestruturada. As informações levantadas a partir das técnicas supracitadas foram analisadas à luz dos/as teóricos/as que fundamentam esta pesquisa, tendo como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que se configura como um conjunto de técnicas

cas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação, enquanto um direito público subjetivo, foi historicamente negligenciada aos povos do campo. As práticas educativas, desenvolvidas na perspectiva da Educação Rural, negam os saberes e a vivência sociocultural dos/as camponeses/as. A partir da luta dos movimentos sociais, houve um avanço na elaboração de documentos e na formulação de políticas públicas que assegurem o direito a uma educação crítica *no e do* campo.

A Educação do Campo, ao denunciar o pensamento pedagógico hegemônico conservador, constitui-se como um novo paradigma de educação que problematiza as questões sociais, busca construir coletivamente os saberes, conscientiza e liberta. Nesse contexto, os movimentos sociais do campo defendem um modelo de desenvolvimento que atenda aos interesses políticos, econômicos e culturais da agricultura familiar.

No semiárido há um movimento pela construção de uma proposta específica de educação que contemple os estudos e a problematização da realidade socioambiental, política, econômica e cultural da região e que contribua na proposição de alternativas para os problemas históricos vivenciados pelos/as sertanejos/as. De modo consequente, busca-se desenvolver práticas educativas que valorizem os conhecimentos e saberes dos povos do campo, na perspectiva da problematização, da dialogicidade, da formação crítica e da autonomia dos seus sujeitos históricos.

A prática educativa da Ecoescola é referenciada numa metodologia que se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia freireana, na qual a educação visa à formação crítica e à transformação social. No trabalho pedagógico da referida instituição, prevalece o estudo crítico da realidade, a troca de experiências, o espírito de cooperação e solidariedade entre os seus membros, tal como a inserção dos/as educandos/as na comunidade, no sentido fortalecer sua organização social e os projetos alternativos de desenvolvimento comunitário.

Nesse sentido, a Educação do Campo configura-se como uma

estratégia de luta política na construção de um novo modelo de sociedade, mais justo e democrático. Em vista disso, compreendemos que a experiência desenvolvida pela Ecoescola Thomas a Kempis fortalece essa luta e contribui na construção de um projeto educativo pautado na valorização dos saberes e modos de vida dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CARDALT, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília: NEAD/MDA, Editorial Abaré, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

_____. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3.ed. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

ECOESCOLA, Thomas a. Kempis. **Projeto Político Pedagógico**. Pedro II, PI: ECOESCOLA, 2016.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF:2004. p. 32-53.

_____. Diretrizes para uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CARDALT, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 135-145.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Projeto Societário contra-hegemônico e **Educação do Campo**: desafios de conteúdo, método e forma". In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo no semiárido. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 2014.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: RESAB, Rede de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. **Educação para a Convivência com o Semiárido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Secretaria Executiva da RESAB, 2004.

PALUDO, Conceição. "Educação Popular". In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação contextualizada**: princípios e referenciais políticos e pedagógicos. RESAB- Secretaria Executiva. Juazeiro-BA: 2012.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A IMPORTÂNCIA DA CULTURA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO EDUCADOR

Saulo Albuquerque Gomes¹.

INTRODUÇÃO

A educação do campo tem sua gênese nos movimentos sociais, está intimamente ligada aos valores da cultura popular e se apresenta como uma nova possibilidade de humanização dos sujeitos, em especial dos camponeses. Segundo Miguel Arroyo (2003) durante os anos de 1970 e 1980 muitos trabalhos, entre dissertações e teses evidenciaram a importância dos movimentos sociais na construção de uma consciência popular relacionada ao direito à educação básica e à escola pública. Pesquisadores têm demonstrado como a ampliação e democratização da educação básica e a inclusão das classes populares na escola pública tiveram como um dos determinantes a pressão dos movimentos sociais.

A educação popular, hoje entendida como educação do campo tem sua origem nas lutas populares por direitos sociais e políticos, essa concepção de educação é forjada no contexto da cultura popular que tem como característica principal a diversidade de valores e ideias. Este artigo tem como problemática central compreender: qual a importância da cultura popular na formação e prática dos educadores do campo? O objetivo geral é pensar como a cultura popular tem se colocado presente na educação, ou seja, como a educação influencia e é influenciada pela cultura popular. Especificamente procurou-se

¹ Universidade Federal do Piauí – sauloalbuquerque@ufpi.edu.br

compreender como a cultura popular pode contribuir para uma prática pedagógica mais humanizadora no campo.

Pensar a relação que a cultura tem no processo de formação e prática dos educadores do campo é muito importante já que a educação do campo fundamenta-se em uma proposta que busca valorizar as identidades e a cultura do povo camponês. Problematizar a formação do educador do campo levando em consideração a diversidade existente no campo e por consequência a diversidade cultural que este representa certamente enriquecerá esse processo e resultará em uma prática docente mais significativa, uma prática educativa que busca a transformação social dos sujeitos e do próprio campo enquanto território.

Essa pesquisa é de caráter teórico pois apresenta os debates entre diferentes autores que problematizam a importância da cultura popular na educação, seja no sentido de pensar essa relação no âmbito propriamente teórico da formação de professores, seja para refletir no âmbito da prática docente ou para pensar a diversidade cultural presente nas escolas sejam elas do campo ou da cidade.

Educação Popular e Educação do Campo: uma prática regida pelas diferenças

A educação popular se apresenta como uma diversidade de modelos e práticas pedagógicas, e em especial por ser um espaço de ideias e práticas regido pela diferença, assim pretende-se aqui refletir sobre esses diferentes modos de seu ser como educação popular. A prática pedagógica sempre esteve presente entre nós seres humanos, mas ao contrário de hoje onde ela se encontra em espaços e tempos específicos, outrora ela estava imersa em práticas sociais anteriores tais como no trabalho.

Segundo Brandão ():

Imersa nos diferentes trabalhos do viver o cotidiano da cultura: aparentemente espontâneas e desorganizadas, as situações de brincadeiras de meninos, as tropelias de adolescentes e as trocas do amor entre jovens são momentos de trocas de condutas e significados, regidas por regras e princípios que, aos poucos, incorporam à

pessoa de cada um os códigos das diferentes outras situações da vida social. Incorporam, no seu todo, a própria estrutura simbólica da sociedade no universo pessoal de ideias, ações e sentimentos de cada pessoa. (p.11)

Em um dado o momento da nossa história a educação popular, como saber da comunidade, torna-se uma parte do saber dos que estão presos ao trabalho e existem à margem do poder, daqueles que vivem no interior de mundos sociais regidos pela desigualdade, e que dedicam uma boa parte do saber que produzem à consagração de sua própria desigualdade. A divisão social do conhecimento não ocorreu de uma vez e nem de uma mesma forma nas diferentes sociedades ao longo dos tempos até hoje. Em sociedades simples, onde não haviam divisões desiguais de poder e trabalho, um mesmo saber circula entre todos, não havendo a necessidade de agentes especialistas que o controlem e sem instituições exclusivas onde o trabalho educativo aconteça.

Podemos imaginar, mas dificilmente conhecer de forma absoluta como uma parte do conhecimento fora apropriada pelos sistemas educacionais e como uma parte do ensino tenha se tornado propriedade exclusiva de educadores profissionais e do sistema educativo. É provável que primeiramente tenham existido especialistas de certos tipos de conhecimento que mesmo beneficiando a todos, não eram possuídos por todos os membros do grupo. Para Brandão a separação da vida comunitária da educação ampliou o processo de expropriação do poder comunitário:

Com graus muito variáveis de separação da vida comunitária do cotidiano das "gentes comuns", aquilo a que damos o nome de educação foi aos poucos sendo constituído como um sistema de trocas agenciadas de frações restritas do saber, através do ofício profissional de especialistas em saber e ensinar a saber. Primeiro imersa nas atividades de trabalho produtivo ou simbólico de confrarias de artesãos ou sacerdotes e, depois, levada às ruas e ao mercado como "loja de primeiras letras", a educação agenciada participou de um processo de inversão do sentido original das trocas

solidárias de conhecimentos. Assim, a educação como prática em si mesma e a escola como o lugar físico do seu exercício representam um desdobramento do processo de expropriação do poder comunitário sobre a totalidade do saber necessário. (p.15)

A "educação popular" aparece, primeiramente, como uma modalidade de extensão da escola a diferentes grupos populares, ou de outras etnias, existentes na sociedade ou à sua margem. Educação popular denomina, depois, as lutas de políticos e intelectuais para que a educação escolar seja de algum modo ampliada e estendida ao povo. Para Paulo Freire a educação popular ganha força por vários motivos, primeiramente no contexto político marcadamente populista onde as classes populares acabam tendo maior visibilidade mesmo que de forma controlada e limitada. Nesse contexto foram forjados os intelectuais dos movimentos sociais que criaram uma perspectiva de educação vinculada aos anseios desses movimentos. Outro fator importante foi o processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira que intensificou o êxodo rural. Era comum a ideia de que era preciso educar as pessoas para o progresso do país, ou seja, havia uma relação muito íntima entre a educação e a transformação social, política, econômica e cultural.

Sobre o que seja a educação popular Paulo Freire (1993) diz:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira "definição" eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (p.19)

Percebe-se que Freire a compreende como uma forma de mobilização e organização das classes populares para a busca do exercício do poder político que se realiza por meio de um conhecimento articulado a prática da vida cotidiana, nesse sentido o autor enfatiza

que a educação popular se apresenta de formas diferentes e em graus diferentes. Para Freire a essência da educação popular está vinculada a luta cotidiana e ao descobrir que é possível mudar a realidade faz com que ocorra mudanças na própria maneira com que a dominação se exerce, ou seja, começam a surgir novas formas de resistência e de enfrentamento das diferentes formas de opressão, é o que Freire chama de conhecimento pela via do corpo.

A educação do campo durante muito tempo foi marginalizada pelo poder público, não havendo por parte deste um compromisso tanto com as condições estruturais das escolas do campo, mas, especialmente com relação aos conteúdos, as práticas e os valores que eram pensados e reproduzidos nestes contextos. É importante destacar que a Educação do Campo é o que antes se denominava educação popular, com o passar dos anos, com as lutas e com a ampliação dos debates sobre educação popular os movimentos ligados a luta pela garantia a educação forjaram esse conceito para que nele pudessem expressar todos os anseios e necessidades que os diferentes grupos populares desejavam conquistar, tais como uma educação pensada e realizada pelos sujeitos que dela irão se beneficiar, valorização das identidade e da diversidade cultural presente em nossa sociedade.

A luta por uma educação de qualidade no campo é longa e permeada por inúmeros conflitos, sejam estes no âmbito teórico ou prático. Essa luta se inicia da década de 1930, mas foi durante a década de 1980 que o debate sobre a necessidade de criar as condições para que tanto os camponeses como o próprio campo se desenvolvam se amplia e com isso algumas conquistas são alcançadas no âmbito das políticas públicas tais como a elaboração de programas e diretrizes que evidenciam as especificidades dessa proposta de educação valorizando a cultura e a identidade dos camponeses.

Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Art. 2º. (2002, p. 202):

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que

associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Segundo Brandão, a educação e a cultura são indissociáveis pois para cada tipo de sociedade existe um modelo específico de educação, ou seja, a educação é o instrumento que a sociedade utiliza para criar não apenas valores e ideais, mas, certos tipos de homens. A educação acontece em todos os lugares e por meio de diferentes linguagens aprendemos a ser e a conviver. Por toda parte encontram-se mecanismos sociais de transferência de saber de uma geração a outra onde ainda não foi sequer criado algum modelo de ensino formal e centralizado. Entre nós seres humanos a educação não continua apenas o trabalho da vida, mas cria trocas de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. A sua maneira, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano.

Nesse sentido Fernandes (1999, apud SOUZA, 2012, p. 65) afirma que:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa.

Percebemos que essa proposta de educação é destinada aos sujeitos que vivem no campo, entendido como um espaço de cultura e com características próprias, de conhecimentos e experiências que são frutos de sua história de vida, sujeitos que tem o direito de estar no mundo como seres capazes de compreender sua história e sua cultura no contexto no qual estão inseridos.

Para Souza (2012) a educação do campo:

"se trata de uma construção coletiva, que tem início com o questionamento das práticas desenvolvidas nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária e é ampliada para o âmbito das políticas, em

especial as lutas pelo acesso à educação básica e superior, contra o fechamento de escolas, pela formação de professores e infraestrutura adequada nas escolas. É uma construção coletiva que surge fora dos muros escolares, porém questionando a lógica educacional tradicional, os direitos sociais, a cultura do fazer política educacional e o histórico padrão segregador de conhecimentos" (p.748)

Para Brandão ao separarmos a educação do mundo e das esferas sociais e culturais onde ela se apresenta de forma real e concreta, ou, de maneira inversa, relacionando-a a formas distantes de "determinações sociais" o educador acaba não vendo a educação onde ela nasce e vive, ou seja, no cotidiano, na cultura - "o lugar social das idéias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui".

A educação que ocorria nas comunidades mais simples onde todos eram considerados iguais e onde a mesma reproduzia em um momento anterior a igualdade, ou a complementariedade social, por sobre diferenças naturais, começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades consideradas naturais, ou seja, começa aos poucos a usar a escola, os sistemas pedagógicos e as "leis do ensino" para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos. Muito já foi escrito sobre a relação entre educação e cultura, mas por mais que já se tenha falado muito sobre isso este ainda é um assunto desafiador em especial pela sua complexidade e pela variedade de sentidos que cada um desses conceitos adquire ao longo do tempo e em contextos sociais diversos.

Para Neto (2003) o que seria novidade é o fato de que hoje as diferenças culturais se apresentam de forma muito mais intensa,

mais do que nunca, têm sido freqüentes e fortes tanto os embates sobre a diferença e entre os diferentes, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais. (p.5)

Estaríamos segundo o autor passando por uma verdadeira virada cultural, ou seja, a cultura é o elemento central para compreendermos o real, não porque ela ocupe um centro, mas pelo fato de que ela perpassa por todas as esferas que compõem a nossa vida. Entretanto as discussões sobre cultura e educação não ultrapassaram segundo Neto a superfície da questão, aceitou-se sem maiores questionamentos que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor e dessa maneira a cultura durante muito tempo fora pensada como universal. A educação era compreendida como o caminho para se alcançar as formas mais elevadas da cultura. Somente no início da década de 20 iniciou-se uma crítica mais intensa ao conceito de cultura seja pela sociologia, pela filosofia, antropologia e linguística. Segundo Neto (2003)

Mais recentemente, a politicologia e especialmente os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir - ou, às vezes, no sentido até de detonar - o conceito moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de culturas em vez de falarmos em Cultura. (Apud Costa, 2000)

Talvez a diversidade cultural seja o elemento mais marcadamente moderno em relação aos estudos e pesquisas que buscam compreender a importância da relação entre cultura e educação especialmente no que se refere as possibilidades de se pensar a transformação social. Atualmente existe uma grande sensibilidade para a diversidade em diferentes esferas sociais das ruas as redes sociais, busca-se articular políticas de igualdade e de identidade, essa tem sido uma das grandes preocupações tanto por parte das políticas públicas como na esfera dos movimentos sociais.

Candau (2016) observa que existe no âmbito escolar uma sensação de impotência, no sentido de que a comunidade escolar não se sente capaz de lidar positivamente com as diversidades culturais que ali se apresentam em diferentes formas, cores e sons. Assim muitas vezes as diferenças culturais são vistas como um problema que a escola deve resolver. A forma que predomina na escola continua

estruturada na busca pela padronização e homogeneização, entretanto, somente iremos avançar na qualidade quando questionarmos essa lógica e "reinventar a escola" (CANDAU, 2010).

Desde o início da década de 1990 vem sendo produzido inúmeros trabalhos acerca da relação entre cultura e educação, no âmbito desses trabalhos três afirmações foram adquirindo mais destaque, a primeira delas está relacionada a questão da relação entre as diferenças culturais e os direitos humanos. A segunda esta relaciona ao multiculturalismo e interculturalidade no sentido de assumir um multiculturalismo aberto e interativo. E por último com relação a educação afirma-se que seja necessário construir novos formatos escolares que respondam aos novos desafios sociais, culturais e educacionais. (CANDAU, 2016)

Para Candau o conceito de educação intercultural pode ser assim definido:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1)

Este conceito pretende contribuir para a construção de uma educação mais humanizadora que leve em conta a diversidade cultural presente não somente na sociedade como um todo, mas em especial no interior da escola. Após inúmeras experiências relacionadas ao processo de formação de educadores a autora constatou que ainda são muitas as dificuldades de desenvolver no interior da escola uma proposta educativa essencialmente intercultural, seja pela falta de materiais específicos, seja por conta da burocracia na qual se inserem os sujeitos que vivenciam essa instituição seja pela própria formação inicial que muitas vezes não nos prepara para lidar com essa diversidade de sons, cores e sentidos presentes no contexto escolar.

Para Candau (2016):

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio "olhar" do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro "olhar" para o cotidiano escolar. (p.15-16)

Algumas Considerações

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DESCOLONIAL NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Maria do Socorro Pereira da Silva¹, Claudia Regina Carvalho e Santos²,
Raimundo Nonato Vieira Santos³.*

INTRODUÇÃO

O NEPEECDES está vinculado ao curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo - Campus Cinobelina Elvas, Bom Jesus-PI, com ênfase em Ciências Humanas e Sociais. Reúne pesquisadoras/es docentes, discentes e sujeitos populares dos movimentos sociais e sociedade civil, objetivando construir um espaço de interconhecimento entre modos de produção científica e os modos de produção do conhecimento popular. Articula estudos, pesquisa e extensão a partir de projetos e ações sociais, cuja causalidade e racionalidade afirmam a construção de um fazer científico Descolonial comprometido com a justiça social e justiça cognitiva das classes populares.

A educação e a ciência Descolonial, como grande área do conhecimento, enfatiza sua diversidade e suas áreas específicas de estudo como educação popular, educação do campo, sociologia da educação, educação em diversidade e direitos humanos, educação como

¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI) socorroprof@ufpi.edu.br

² Universidade Federal do Piauí (UFPI) claudiarces@gmail.com

³ Universidade Federal do Piauí (UFPI) raimundonvs.agro@gmail.com

prática da liberdade em contextos escolares e não-escolares. Sobre tudo afirma a necessidade de uma educação planetária comprometida com os direitos da natureza, imersa nas diferentes e diversas vertentes pedagógicas e práticas educativas na sociedade.

As expedições pedagógicas descoloniais promovem o intercâmbio e vivência nos contextos educativos dos movimentos e organizações sociais que desenvolvem pedagogias transgressoras de produção do conhecimento como alternativas ao paradigma hegemônico. Assim como no círculo de cultura popular e ciência Descolonial que estuda as teorias dos movimentos sociais na América Latina, da educação popular e das pedagogias alternativas de construção do conhecimento e de uma identidade popular em espaços não-escolares e escolares.

Traçamos como problemática, interpelados sobre: como a pesquisa em educação e ciência descolonial fundamentam os projetos do NEPEECDES? Esta indagação se justifica em função das diferentes intencionalidades e disputas que marcam a educação brasileira ao longo de sua trajetória no contexto latino-americano marcado por um colonialismo predatório.

Para isso, pensamos o NEPEECDES como espaço de diálogos e interconhecimento entre os saberes acadêmicos e populares no processo de democratização da universidade, do conhecimento e da ciência - através do Projeto de Extensão: Universidade Popular, que constará como instrumento político-pedagógico dos Cursos em Educação Popular e Ciência Descolonial. Nesse sentido viabilizar esse processo contínuo de formação dos sujeitos do campo e desenvolver a função social da universidade em uma relação de parceria com a comunidade se caracteriza como uma das marcas que dá destaque ao núcleo de pesquisa.

O NEPEECDES tem por objetivo ser um espaço de interconhecimento e reconhecimento entre o saber científico e o popular em estudos, pesquisas e extensão a partir de projetos e ações da universidade e da sociedade civil organizada. Têm como princípios a produção de uma ciência Descolonial comprometida com a justiça social e cognitiva, valorizando e dando visibilidade aos conhecimentos que historicamente foram invisibilizados em razão da hegemonia do paradigma de ciência. De forma específica procura alcançar a reinvenção do conhecimento e da universidade; a garantia dos direi-

tos humanos, cidadania e diversidade cultural; fortalecimento de práticas educativas transgressoras para a constituição da identidade e trajetória docente diferenciada.

DESENVOLVIMENTO

A presença dos movimentos sociais do campo e dos sujeitos coletivos da sociedade civil se confundem com a luta por uma educação do campo como instrumento de justiça social e cognitiva para a população camponesa, reconhecida como "um fenômeno (...) que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (CALDART, 2012, p.257). Sendo esses sujeitos, a força de afirmação e consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e de um projeto contra-hegemônico ao avanço do neodesenvolvimentismo no campo.

Diante desse contexto, consideramos relevante qualificar a intervenção desses sujeitos coletivos nos processos educativos que envolvem as temáticas da educação e suas relações de totalidade com as demandas sociais e desenvolvimento de projetos na garantia dos direitos dos povos do campo. Caldart (2012, p. 262), afirma que:

Integra esse momento político a conquista de um decreto da Presidência da República que dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Brasil, 2010), entendido pelas organizações do fórum como mais uma ferramenta na pressão para que a situação educacional dos trabalhadores do campo efetivamente se altere.

Corroborando com a autora entendemos que a realidade da Educação do Campo tem interrogado a política educacional brasileira sobre a realidade de exclusão dos povos do campo do direito à educação pública e de qualidade. Contexto marcado pela disparidade entre projeto de educação e projeto de desenvolvimento, no Sul do Piauí, na região dos cerrados. Essa assimetria tem sido profundamente visível entre uma proposta de campo baseada na agricultura familiar de base camponesa e o agronegócio com forte impacto no ensino superior e na concepção de educação e de universidade.

Essa realidade é marcada por uma complexidade de problemas que enfrentam a educação pública, especialmente na zona rural. Algumas alterações já são perceptíveis, tais como: a inadequação dos currículos, dos calendários escolares, a precariedade das escolas, a falta ou o inadequado transporte escolar, sem falar nos baixos índices de escolaridade.

Diante desse quadro torna-se urgente formar educadores com conhecimento e competências baseados nos saberes das comunidades campesinas e no conhecimento científico para intervenção de forma crítica e participativa na reorganização da comunidade e unidades produtivas. Nesse sentido Silva (2017, p. 24), entendendo a importância da educação popular para a base epistemológica da educação do campo considera que:

a Educação Popular possibilita a construção de práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares que incidem no processo de reinvenção do conhecimento e da universidade, possibilitando princípios para produção de um pensamento alternativo de educação, de ciência, de sociedade e de justiça social, apesar da hegemonia do paradigma eurocêntrico.

Assim, diante dos desafios da realidade social existente no meio rural e das áreas envolvidas, a pesquisa em educação em uma perspectiva descolonial cumprem um papel destacado no cenário geral da política educacional. Mais destacadamente no cenário da superação do processo de exclusão educacional e acesso ao conhecimento como justiça social e justiça cognitiva. Nesse sentido, a Educação Popular como princípio fundante da Educação do Campo é uma realidade que interroga a política educacional brasileira. Trata-se de uma construção iniciada pelos movimentos sociais do campo, primeiramente, em processos fora das escolas e em espaços escolares com a Educação do Campo.

Por outro lado, reafirma a necessidade de atividades complementares de garantia da formação para cidadania e exercício do protagonismo juvenil no processo de democratização da universidade e da educação. Defendemos a concepção de pesquisa e extensão

que busca o equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico, no desenvolvimento de projetos e cursos de extensão diversificados que articulem ensino e pesquisa e ofereçam uma educação e formação continuada.

Diante desse contexto, consideramos relevante qualificar a intervenção desses sujeitos coletivos nos processos educativos que envolvem as temáticas da educação e suas relações de totalidade com as demandas sociais e desenvolvimento de projetos na garantia dos direitos dos povos do campo a educação. Desta forma entendemos que esta é uma das condições básicas para a democratização da universidade e construção do conhecimento.

No Dicionário Paulo Freire os conhecimentos e a ciência como obras da cultura humana segundo Streck (2010) se caracterizam:

[...] como resultado de processos de aprendizagem, não existe no abstrato. Ele só existe "aderido" a pessoas, enquanto significado por sujeitos cognoscentes, ou reconhecido como tal. Um ato de conhecer implica, portanto, a cumplicidade do sujeito que o realiza. Cumplicidade no sentido de necessitar comparecer com seus sentidos e percepções prévias a fim de incrementá-las ou refazê-las. Em não tendo essa ancoragem na subjetividade, o conhecimento em nada modifica a autopercepção do sujeito e, conseqüentemente, não contribui para a modificação de seu entorno.

A ação coletiva dos sujeitos do campo tem sido um importante instrumento de luta e de construção de um projeto de educação voltado para as classes populares considerando a sua trajetória histórico-política como processo formativo para a construção de indenticidades do campo e compreensão da sua realidade para a superação das desigualdades.

As formas de desigualdades resultam da ação humana e, como tal, podem ser erradicadas. Desse modo, "[...] o quero dizer é o seguinte: se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência não é porque assim deve ser, daí, por isso mesmo, ser preciso que a fraqueza dos fracos se torne força capaz de inaugurar a justiça." (FREIRE, 2012, p. 37). Sendo assim,

o sonho de transformação se materializa pela luta concreta, pela ação coletiva das classes populares, que por sua vez são entendidas como processos formativos a partir da realidade vivenciada.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa investigação-ação participante constitui a dimensão metodológica e epistemológica do Núcleo de Estudos e Pesquisa (NEPEECDES). Tem como princípio o diálogo entre os saberes científicos e saberes populares, a que Fals Borda (1981) chamou de "Investigación-Acción-Participativa" (IAP), "em que sujeito pesquisador e sujeito pesquisado interagem em uma relação participante no processo de investigação, os sujeitos estão implicados na definição dos modos de realização e intervenção da pesquisa." (SILVA, 2017, p. 249). Neste sentido, o núcleo tem entendimento convergente ao dialogar com as dimensões acadêmicas sendo que, o ensino se realiza pelo estudo das teorias descoloniais ou docoloniais do pensamento latino-americano em diálogo com as epistemologias progressistas.

Desta forma colocam em movimento a prática social dos sujeitos, que Oscar Jara (2015) chama de "Sistematização da Experiência", "em que os sujeitos que sistematizam o conhecimento são da mesma origem de participação e de intervenção da realidade social que investigam." (SILVA, 2017, p. 249). Entendimento que flui na condição de caminhos dissidentes para construção de justiça cognitiva como condição de justiça social.

Em sua obra *Extensão ou comunicação?* Freire (1988, p. 27) aponta alguns elementos que se entrelaçam para a relação dialógica dos diferentes saberes para a construção do conhecimento ao afirmar que:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante: Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente

enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

A pesquisa e a extensão, longe de se constituírem como assistência ou transmissão do conhecimento deve se dar pela vivência e partilha respeitosa do conhecimento com o outro, que ao aprender também ensina, em diálogos de interconhecimentos estabelecidos pela comunidade e universidade. O núcleo NEPEECDES articula os saberes acadêmicos e populares pelo projeto de extensão Universidade Popular com práticas educativas, oficinas pedagógicas e eventos de extensão na construção coletiva do conhecimento e democratização da universidade pública.

A proposta formativa toma como referência a unidade entre teoria e prática assegurando o diálogo de saberes, não somente pela interdisciplinaridade, mas também pela ativação de conhecimentos não-disciplinares, "[...] assenta na interdependência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento" (SANTOS, 2010, p. 145), existentes nas comunidades e processos de lutas dos movimentos sociais, principalmente do campo. Valoriza e reforça a construção coletiva do conhecimento, o aprendizado da auto-gestão e o trabalho como princípio educativo.

Porquanto entrará em fase de conclusão a primeira turma de Especialização em Educação do campo, formada por 25 estudantes, que no próximo período em fevereiro de 2020 realizará o terceiro módulo em regime de alternância. Posteriormente, no segundo semestre, realizarão a apresentação dos TCC's nas linhas de educação e humanas. A iniciativa organizada pelos professores da LEDOC conta com a participação de professores voluntários e sem ônus para o Estado e nem para os discentes. Esta foi uma das formas encontradas para garantir mais uma etapa que contribui para a formação continuada dos sujeitos do campo.

Ainda como resultados, está em fase de conclusão a pesquisa sobre o perfil socioeducacional dos discentes da LEDOC, campus CPCE, Bom Jesus. A pesquisa procura entender alguns elementos a respeito da identidade, cultura, origem e protagonismo dos sujeitos do campo correspondente ao corpo discente da LEDOC no período de 2017. Entender a universidade e seus sujeitos é uma das formas de conhecer a

realidade da nossa educação a partir da Educação Popular para transformar e enfrentar a colonialidade dos saberes que historicamente nos exclui dos debates educacionais, segundo Medeiros (2010, p. 121) afirmando que:

Desse modo, a Educação Popular, como movimento de conscientização e empoderamento dos sujeitos populares se constituiu desde a proposta prático-teórica de Paulo Freire, tendo como referente principal a realidade brasileira na qual a educação foi, como vimos, assumida primeiramente pela Igreja e pelos grandes proprietários, num período em que se voltou para a elite dirigente, sendo, já nos primórdios, marcada por questões de classe.

Mesmo afastada dos grandes debates, a Educação Popular e a Educação do Campo, em momentos mais recentes, começam a mudar o cenário da educação brasileira com outros paradigmas educacionais, contra-hegemônicos, seguidos e adotados pelo NEPEECDES. Possibilita de modo indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão, na perspectiva da formação de sujeitos capazes de pensar criticamente e agir com autonomia, respeitando as diferenças e assumindo compromisso com a construção de uma sociedade transformadora. Tendo a realidade local como ponto de partida, sem perder de vista as relações sociais de totalidade procura garantir essa perspectiva político-pedagógica propondo momentos formativos organizados.

Nesse sentido, o interconhecimento entre sujeitos do ambiente acadêmico e sujeitos dos movimentos sociais vem contribuindo para uma prática educativa de justiça social. Aponta para a construção de uma epistemologia transgressora como matriz para uma ciência popular protagonizada pelas classes populares a partir de seus saberes e dos territórios pós-coloniais. Segundo Borda (2009) "nuestras herramientas especiales de trabajo han sido y son mayormente los marcos de referencia y las técnicas con las que sucesivas generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Pero bien sabemos que estas herramientas de trabajo no tienen vida propia," [...] (p. 253-254). A opção pela investigação-ação participativa coloca em questão a relação de hierarquia proclamada pela ciência hegemônica

sujeito-objeto, restituindo os sentidos de interconhecimento a partir da dimensão sujeito-sujeito do conhecimento.

CONCLUSÃO

Considerando a realidade levantada pelos questionamentos que fizemos entendemos que as ações desenvolvidas pelo núcleo de pesquisa NEPEECDES, em parceria com o curso de Licenciatura em Educação do Campo e a universidade vem contribuindo de forma positiva para a construção de novas metodologias e saberes. A partir da realização das atividades práticas de formação e momentos de leitura e análises de obras de autores latino-americanos a formação continuada está se realizando com encontros mensais para socialização do conhecimento com outros cursos e professores da universidade.

Para isso, pensarmos espaços de diálogos e interconhecimento entre os saberes acadêmicos e populares no processo de democratização da universidade, do conhecimento e da ciência. Através do projeto de extensão Universidade Popular, coordenado pelo núcleo de pesquisa, foi possível estabelecer um canal de diálogos com as comunidades do campo em diversos municípios do sul do Piauí. Desse modo foi garantido o diálogo entre os diferentes saberes que compõem os dois campos de conhecimento através de palestras e cursos de formação com as comunidades.

Com este entendimento encaramos estas ações como instrumento político-pedagógico dos Cursos em Educação Popular e Ciência Descolonial, para viabilizar esse processo contínuo de formação dos sujeitos do campo e desenvolver a função social da universidade. Em uma relação de parceria com a comunidade, defendemos a concepção de intervenção que busca o equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico. Sendo este o princípio motor no desenvolvimento de projetos e cursos de extensão diversificados que articulem ensino e pesquisa e ofereçam uma educação continuada, crítica e interventiva para a transformação social.

REFERÊNCIAS

BORDA, Orlando Fals. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Antología de Fals Borda. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 1. edición, ago. 2009.

_____. La ciência y el Pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. In: La sociologia em Colombia: balance y perspectivas. Asociación Colombiana de Sociología. **III Congreso Nacional de Sociología**, Bogotá, 1981. Disponível em: <<http://upedagogica.edu.bo>>. Acesso em: 10 out / 2019.

CALDART, R. S. *Educação do Campo* (verbetes). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **À Sombra desta Mangueira**. 10. ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2012.

_____. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiências de extensión universitária em Costa Rica 2013-2014. In: Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidad. La Piragua. **Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política**, Lima-Perú, n. 41, p. 55-76, 2015.

MEDEIROS, Lucineide Barros. **Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST**. 2010. 243 f. Tese (doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STRECK, Danilo R. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Maria do Socorro Pereira da. **Educação popular, epistemologia transgressora e ciência descolonial: reinventar o conhecimento e a universidade** / Maria do Socorro Pereira da Silva. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Piauí, Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: INSTRUMENTO FORMATIVO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPONESA

Maria Sueleuda Pereira da Silva¹.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas em torno da população camponesa ganharam significativo impulso no campo educacional nos remetendo para necessidade de uma profunda transformação social no campesinato brasileiro. Isso implica na ampliação e implementação de políticas públicas educacionais que visem à superação das injustiças e das desigualdades sociais, conduzindo a uma educação transformadora, emancipatória e crítica que fomente a autonomia e a liberdade, de maneira que isso se traduza na forma como redefinimos o modo dos educandos/as construírem seu próprio conhecimento.

É nessa perspectiva que as tensões vividas no campo da educação camponesa nos levam a afirmar que as lutas travadas em defesa da qualidade da educação dos/para os camponeses são pautadas na crença da viabilidade de um novo projeto de sociedade, mais justa e igualitária, que desperte a população para questionar os conhecimentos historicamente impostos pelo sistema hegemônico colonizador e, sobretudo, que contemple os saberes e os diferentes modos de pensar o mundo, enfim, a realidade na educação dos povos do campo.

¹ Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: msuele@gmail.com

É com esse intuito que a Educação do Campo procura evidenciar os contextos que motivaram a construção de práticas educativas emancipadoras, que busca na reflexão sobre os modos de vida do povo a tradução para a educação que atende os anseios e a necessidade dos povos do campo, confrontando com as realidades educativas onde há a apropriação capitalista dos saberes do povo e o impedimento das transformações e a libertação social.

Desse modo, na construção e organização da política de Educação do Campo, é imprescindível compreender a relevância de termos uma base conceitual e metodológica bem definida e compreendida coletivamente. Assim, temos como indicativo e orientação à pedagogia de Freire, a pedagogia da alternância, a pedagogia do movimento, a pedagogia socialista. Estas direcionam para práticas educativas que fomentam a formação humana, o engajamento nas lutas e nas organizações sociais, o trabalho como princípio educativo e o fortalecimento de políticas públicas que efetivamente estejam voltadas à valorização e ao fortalecimento da identidade camponesa em toda sua complexidade.

Nesse contexto, entendemos que, para a construção da identidade camponesa dos/as educandos/as, se faz necessário pensar em projetos políticos-pedagógicos, currículos, metodologias e práticas que superem os discursos dicotômicos e os paradigmas que potencializam uma prática conservadora e reprodutivista não articulados aos contextos e realidades sociais em que são desenvolvidos, e, ainda, os hegemônicos que não contemplam as especificidades da Educação do Campo.

As discussões apresentadas nesse artigo é um recorte da dissertação de Mestrado em Educação, realizado em uma Instituição pública de Ensino Superior, que objetiva analisar as contribuições da prática educativa desenvolvida no contexto da Educação do Campo para construção da identidade camponesa dos educandos/as.

Escola do campo como espaço de construção da identidade camponesa

A escola para os que vivem e são do campo deve ser compreendida como um espaço holístico que não concebe processos educativos de forma neutra, conforme tem sido apresentado à população do cam-

po. Assim, os elementos educativos que são incorporados no processo de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente correlacionados, definindo a serviço de quem são desenvolvidas as práticas educativas e qual é o projeto de sociedade a ser construído.

Deste modo, a escola deve possibilitar aos educandos/as uma postura crítica e investigativa sobre a realidade camponesa, potencializando o seu desenvolvimento integral, contribuindo para irradiar elementos de construção de uma nova sociedade, que rompe com o paradigma que pensa a educação dos camponeses pautado na concepção hegemônica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento, não considerando os saberes, os modos de vida, os valores das populações, o que ocasiona a descaracterização da sua identidade com o lugar onde vivem.

Apresentamos a seguir, parte dos resultados da pesquisa, a partir de parte da experiência da Ecoescola Thomas a Kempis, (lócus de pesquisa), através da subcategoria: práticas educativas cotidianas na tecedura da construção da identidade visando desvelar, no relato dos interlocutores/as, as práticas educativas que favorecem a construção da identidade camponesa dos educandos/as.

Práticas educativas cotidianas na tecedura da construção da identidade camponesa

Historicamente, a escola do meio rural se configurou como espaço que, sempre esteve associada ao atraso e a pobreza da população que vive no e do campo. Não houve interesse da classe dominante para pensar políticas públicas educacionais destinadas a esse público, tendo em vista que se tratava de pessoas que não precisavam de uma qualificação para trabalhar com a terra. Assim, "a escolinha do cai não cai onde um professor que quase não sabe ler ensina a alguns a quase não saber ler" (ARROYO, 2004, p.100), é uma marca histórica que atualmente, ainda reflete na escola dominadora e excludente, reprodutora do modelo hegemônico no campo.

Nesse contexto, é necessário redefinirmos os caminhos pelos quais possamos percorrer para a efetivação das políticas públicas de educação do campo e, conseqüentemente, vislumbrarmos uma escola que atenda os anseios da população camponesa. Na contramão ao modelo de educação e de escola vigente, os movimentos sociais do

campo vêm lutando pela implementação de processos educativos que garantam a valorização das práticas cotidianas da população camponesa através de sua vinculação com a vida da comunidade, garantindo, assim, a construção da identidade dos educandos/as com o campo, conforme podemos observar nos depoimentos dos educadores/as:

Todas as práticas mostram que o que se produz lá na casa deles, as vezes com outras técnicas, de outra forma, mas aquilo tem valor. É muito interessante quando ele faz isso na escola, pois há também essa troca de saberes, ele traz para escola certa experiência que o pai ou a mãe esta desenvolvendo lá na sua casa, e leva para casa o que ele está vendo na escola. O aluno vai percebendo que o pai dele não tem o gado, mas tem ali os pequenos animais que estão dando vida à família, estão contribuindo, inclusive para que eles estejam na escola, tendo essa disponibilidade para se dedicar aos estudos, porque a gente sempre vê isso também, que eles são filhos de pessoas que precisariam talvez da mão de obra deles, a gente tem essa tradição no campo dos filhos irem para roça com os pais, dos filhos terem pouco tempo para o estudo (Macaúba)

Os alunos passam uma parte do tempo aqui na Ecoescola, tem prática e teoria dentro da escola e quando eles chegam lá na sua comunidade, na sua casa ele vai trabalhar o que ele aprendeu na escola junto com a família, e, ainda tem a assistência técnica dada pela gente, e o maior orgulho que a gente tem, é quando chegamos na casa de uma das pessoas na qual acompanhamos que ela diz "Olha, eu fiz isso porque meu filho disse que na escola estavam fazendo e eu resolvi fazer também". Então, a gente ver que o reflexo dos alunos se abri para toda a comunidade, começa com uma família e se espalha por toda comunidade (Umbu).

Atualmente a produção de hortaliças, no modelo de horta sombreada, que levamos para as comunidades, através de projetos que beneficiam alguns dos nossos

alunos, gerando renda para a família tem proporcionado ao aluno participar da vida da comunidade, da vida familiar colocando em prática o que ele aprendeu na escola (Carnaúba).

Os alunos desempenham algumas atividades que fortalece mais o vínculo com o seu lugar de origem como: cultivo de horta, que também serve pra alimentação deles já que a escola é de tempo integral, a produção de composto, acompanhamento da criação de caprinos, de galinhas, a criação de abelhas e a produção de mel, eu acredito que todas elas têm uma parcela de contribuição (Murici).

No depoimento dos educadores/as evidenciamos que as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola se articulam às dinâmicas que configuram a diversidade da vida camponesa. A partir do seu lugar, da sua realidade eles vivenciam uma profunda integração com o conhecimento elaborado, sistematizado e dos saberes que se expressam através dos modos de vida do povo camponês, possibilitando maior interesse e intensidade de participação dos educandos/as naquilo que está relacionado à vida da sua comunidade, o que vem se constituindo fator preponderante para a construção da sua identidade.

Conforme explicitado nos relatos, podemos perceber a integração ativa da Ecoescola na vida da comunidade, bem como a participação das famílias no desenvolvimento do processo educativo. A integração representa importante recurso para obter maior envolvimento e proximidade da comunidade nos rumos que a escola deve seguir, a fim de garantir o suprimento das múltiplas necessidades educacionais dos educandos/as naquilo que ela deve lhes ofertar.

Os depoimentos também evidenciam que a Ecoescola, por meio do desenvolvimento de projetos produtivos e assistência técnica em algumas comunidades, incentiva os educandos/as, juntamente com seus familiares, a descobrirem meios que possam gerar renda para a família, lhes proporcionando melhor qualidade de vida, e a desenvolverem técnicas que lhes permitam investir para o contínuo desenvolvimento da propriedade familiar.

Inferimos, a partir dos depoimentos, que a Ecoescola compreende que a comunidade, a propriedade familiar, é onde se estabelecem as relações cotidianas e a força motriz é o elo entre seus membros. É nela que a família investe a maior parte de sua força de trabalho e se busca o progresso familiar. É por meio das práticas educativas realizadas com os educandos/as em sua propriedade, que se busca desenvolver a qualidade da vida no campo e aprimorar o trabalho, através de técnicas apropriadas que resultem na satisfação das múltiplas necessidades da família.

Diante do exposto, é possível, inferir que a escola ao se dispor a entender as relações que acontecem no cotidiano da vida camponesa, da co-responsabilidade que o educando/a deve ter para garantir o equilíbrio com o ecossistema no qual está inserido, assim como "os costumes que são alimentados ao longo dos tempos pelas ideias e práticas" (BOGO, 2010, p.108), incorpora esses elementos ao processo educativo, favorecendo a construção da identidade camponesa.

Dessa forma, é importante ressaltar que, nas práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola, é perceptível a conexão entre o educando/a, a família e a comunidade. Esse tripé é fundamental para potencializar a importância do trabalho da agricultura familiar², em que prevalece a troca de saberes e a valorização das experiências, contribuindo para construção da identidade camponesa, a partir do fortalecimento do vínculo e das vivências no seu lugar de origem.

Os depoimentos dos educadores/as são reveladores de uma prática educativa dialógica, de um comprometimento que se visualiza nas diversas estratégias utilizadas no processo educativo pautadas nas experiências e nas vivências do povo camponês, estimulando os educandos/as a desenvolverem sua autonomia, sua capacidade crítica e reflexiva, conforme observamos a seguir:

² A agricultura familiar inclui todas as atividades agrícolas de base familiar e está ligada a diversas áreas do desenvolvimento rural. A agricultura familiar consiste em um meio de organização das produções agrícola, florestal, pesqueira, pastoril e aquícola que são gerenciadas e operadas por uma família e predominantemente dependente de mão-de-obra familiar, tanto de mulheres quanto de homens. Fonte: www.fao.org

A Ecoescola tem um diferencial, todo mês tem alguma programação especial, eventos especiais, que os alunos têm liberdade, eles podem apresentar reivindicação, eles tem o direito de falar, de se expressar, tem alguns momentos específicos nas aulas que os alunos podem dizer o que pensa, tem mesa redonda, tem os conselhos que os alunos fazem parte para dizer que o que tá incomodando ou reivindicar alguma coisa, o que eles acreditam que poderia melhorar, é a voz deles. A escola tem muitos projetos, tem muitas palestras, tem grupos de estudos, os alunos fazem pesquisas na própria comunidade envolvendo os avós, o pessoal mais antigo para conhecer a própria região deles, pois para você ter uma opinião crítica da realidade, uma opinião sua, você tem que ter o conhecimento (Pitomba).

Os alunos daqui têm muitas possibilidades de se pronunciar, de falar, através de aulas, de seminários, de apresentações onde os alunos trabalham diversas atividades, principalmente, voltadas para o lugar onde eles moram, a questão da seca, que é uma coisa que tá muito ligado a nossa vida, a nossa prática, eles acabam se identificando com a atividade porque faz parte da vida deles. Nas quartas feiras têm oficinas que são voltadas também para vivência deles, eles acabam expressando isso e nas aulas eles acabam se identificando (Murici).

Durante o ano a Ecoescola tem várias atividades que envolvem os alunos em palestras em outras escolas, e na própria escola mesmo, em seminários, são essas atividades que vai dando oportunidade para o aluno se sobressair em relação a outros, a maioria sai daqui com essa mentalidade e com a capacidade de se posicionar em determinado assunto. Nós temos na Ecoescola, a semana "É bom saber" que dá oportunidade para o aluno, apresentar aquilo que ele desenvolve, seja na escola ou na comunidade. A partir daí esse aluno vai mostrar o que ele está desenvolvendo na família, mostrar o que ele faz dentro da Ecoescola (Caju).

A cada seminário que eles apresentam dentro de cada disciplina, eles despertam um senso mais crítico em relação à sociedade, em relação vivência de cada um, e a melhor forma da escola estimular o aluno é esta sempre trazendo a realidade para que eles possam despertar e ver o que é que cada um faz e de que forma faz (Umbu).

Os depoimentos revelam que as práticas desenvolvidas na Ecoescola apontam para um processo educativo comprometido com uma aprendizagem significativa para a vida, possibilitando aos educandos/as terem uma visão holística de mundo, desenvolvendo sua autonomia de pensamentos e a sua capacidade de reconhecer em seu contexto elementos para promover reflexões que potencializam a construção da sua identidade com o campo, conforme exposto por Pitomba, Murici, Caju e Umbu.

Os relatos também apontam para inserção dos educandos/das em espaços que lhes permitam desenvolver a participação ativa e efetiva em processos que implicam pensar o dia-a-dia da escola, contribuindo para enriquecer o processo educativo e promover a construção de sua autonomia e criticidade, tendo a oportunidade de propor, decidir e de se envolver efetivamente na execução de práticas educativas, que lhes permitam desenvolver novos valores e comportamentos de solidariedade e companheirismo, assim como uma empatia pelo trabalho coletivo. Acerca desse entendimento, Freitas, (1999, p.112) enfatiza que a auto-organização estimula os alunos a participarem da "condução da sala de aula, da escola, e da sociedade, vivenciando desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação" e por que não afirmar, a sua forma de ser.

Outra questão que sinaliza positivamente no desenvolvimento das práticas educativas da Ecoescola e a sua aproximação com a vida dos educandos/as é a concepção de circularidade do movimento dinâmico que é o conhecimento. Essa prática busca romper os muros da escola que impedem de perceber outras possibilidades, para fazer desabrochar novos sentidos ao processo educativo e atribuir significado ao conhecimento que resulta na construção da identidade camponesa dos educandos/as.

Vale ressaltar a importância da vivência da cultura camponesa no cotidiano da Ecoescola. Isso é perceptível de modo intenso nas práticas educativas desenvolvidas, possibilitando aos educandos/as desenvolver autonomia de pensamento, buscando novos olhares sobre sua realidade e sobre o mundo, com o fito de construir novos caminhos que apontam uma escola que contribua na viabilização de um novo projeto de sociedade e de campo. Podemos observar no modo dinâmico em que a Ecoescola concebe e organiza o trabalho educativo, conforme expresso pelos educadores/as a seguir:

A própria dinâmica da escola permite o professor fazer aula diferente, aulas que deixe o aluno a vontade para falar, para pensar, para expor aquilo que pensa, através de seminários, ou seja, aulas diferentes daquela de só tá na frente expondo conteúdos. Ele (o aluno) faz parte da própria dinâmica da escola e eu acredito, principalmente, nessa forma de trabalhar dos professores deixam o aluno muito a vontade para ele expor o que sente. As vezes o professor nem tá acostumado com isso, mas quando ele chega, acaba acostumando a isso, é uma dinâmica que está impregnada na escola (Murici).

A escola ela tem uma série de atividades que fogem daquelas aulas convencionais, então a gente tem muitos momentos de debates, muitos momentos de trazer outras temáticas. Por isso, a gente tem dentro da programação da escola, no calendário escolar momentos em que todos os professores e alunos se envolvem em uma determinada temática. É um momento muito rico em que a própria escola se amplia muito, amplia muito a sua visão (Macaúba).

O aluno da Ecoescola é um aluno diferenciado de outros alunos. [...] se você pegar um aluno do terceiro ano da Ecoescola, você fica impressionado com a capacidade que esse aluno tem de se posicionar perante um determinado assunto seja ele na política, seja ele na própria educação, seja ele é de interesse da comunidade. Isso é muito bom, porque é o trabalhado

da escola, se a escola não trabalhar esse pensamento crítico com o aluno, o aluno nunca vai ter capacidade de se posicionar diante de um determinado assunto (Caju).

Os depoimentos dos educadores/as evidenciam um processo educativo que promove nos educandos/as a capacidade de compreender e de fazer a leitura crítica do mundo. Se materializa na forma de aprender a ler e a escrever a sua realidade que precisa ser transformada, reinventada e ressignificada a partir de práticas educativas que mantenham vivos os saberes da população camponesa, pois, como afirma Freire, (2005, p.66), "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo e com os outros".

A partir dessas contribuições, inferimos que a construção da identidade camponesa dos educandos se revela no desenvolvimento de processos educativos que se desenvolvem em vários espaços de formação, numa diversificação de práticas que estimulam a capacidade de reflexão teórica e das vivências no campo de forma crítica, compreendendo a dinâmica de sua realidade e as condições materiais de vida do povo camponês. Esse entendimento é compartilhado por Frigotto, (1989, p.81) ao afirmar que "a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar".

Diante do exposto, entendemos que as práticas educativas estão imbuídas de uma concepção política, mesmo que o educador/a tenha ou não esse entendimento. É nessa linha de pensamento que a Ecoescola busca consolidar práticas que oportunizem aos educandos/as a compreensão do mundo a partir da realidade em que estão inseridos/as, possibilitando a construção de um ideário que os conduza para a vida. Reforçando essa ideia, Molina, (2004, p.42) afirma que "Educar é ajudar a construir e fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores de vida, memória, cultura".

Algumas considerações

A partir das reflexões realizadas neste estudo, consideramos que as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola apontam a vivência

do trabalho cotidiano da vida no campo como elemento fundamental no processo de formação, contribuindo para a construção da identidade camponesa dos educandos/as. São práticas que fomentam a criação de novas relações que despertam o interesse pela sua permanência no campo, incentivando a formação da sua identidade vinculada ao lugar.

Desta forma, é perceptível as contribuições das práticas educativas na construção da identidade camponesa, nela evidenciamos um processo de formação que associa os interesses e as necessidades do povo camponês estimulando a apropriação dos conhecimentos que favorecem maior qualidade do seu saber-fazer na agricultura, bem como, uma maior aproximação com a comunidade desencadeando uma atuação comprometida com a transformação do campo.

Vale ressaltar que o processo educativo desenvolvido demonstra que, no fazer metodológico, se considera a relação dialógica entre teoria e prática, favorecendo aos educandos/as refletir criticamente acerca dos elementos que a escola entende serem fundamentais para a construção da identidade camponesa, inserindo no processo de aprendizagem os saberes, os modos de vida, as condições de trabalho, a problematização de suas dificuldades e potencialidades, favorecendo a construção de um outro olhar para sua realidade.

Assim, ressaltamos que os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de construirmos coletivamente outros diálogos que permitam continuar aprofundando essa temática, tendo em vista que pela riqueza da experiência educativa e pelos conhecimentos produzidos ao longo de quase duas décadas, a Ecoescola traz no bojo das práticas educativas elementos para subsidiar e debater questões educacionais que visam aprofundar aspectos importantes para a construção da identidade camponesa, além de apresentar características indispensáveis na consolidação da política de Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas** : trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

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

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 1999.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RELAÇÃO DA HISTÓRIA DOS SUJEITOS COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS CONSTRUÍDAS EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO

Lorena Raquel de Alencar Sales de Morais¹, Elmo de Souza Lima².

INTRODUÇÃO

A importância de discutirmos as práticas educativas construídas nas instituições escolares que consideram a história de vida dos sujeitos que compõe esses processos mostra o quão relevante é cada vez mais buscarmos enveredar caminhos que nos levam a tal debate com sendo relevante na produção de conhecimentos voltados a educação do campo, e sobretudo, da educação associada aos movimentos sociais que travam lutas em torno da terra.

Dessa forma temos como objetivo compreender a relação da história dos sujeitos que compõem os processos educativos com a construção das práticas educativas desenvolvidas na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves - UELMA, no Assentamento 17 de abril, em Teresina.

A análise foi feita a partir de entrevista com dez sujeitos que compõem a comunidade interna e externa da UELMA, dentre eles representantes de educandos, gestão, funcionários, educadores, comunidade assentada e ainda o MST. O texto está estruturado em uma

¹ Universidade Federal do Piauí – UFPI/raquelvi16@hotmail.com

² Universidade Federal do Piauí – UFPI/elmolima@gmail.com

discussão dialética onde inicialmente fazemos a descrição dos lócus da pesquisa desde a comunidade até a descrição mais detalhada sobre a unidade escolar Lucas Meireles Alves- UELMA. Após isso passamos a análise da inserção dos sujeitos da escola investigada com a intuito de compreender a relação destes com as práticas educativas construídas na UELMA.

METODOLOGIA: lócus descrição do assentamento 17 de abril

O assentamento 17 De abril, localizado na região da capital Teresina é constituído por 79 (setenta e nove) famílias residentes no assentamento, distribuídas em uma área de aproximadamente 1014 mil hectares. (INCRA, 2017). A história do 17 de abril se deu início com uma ocupação nas proximidades da comunidade Chapadinha Sul comunidade localizada nas margens da BR 316, no km 22, entre o município de Teresina e Demerval Lobão. As famílias que ocuparam a região com ajuda do MST, levantaram barracas de lona preta e palha de palmeira do coco de babaçu formando um acampamento no dia 17 de abril de 2004 por volta das 17 horas.

A ocupação que representou o início do assentamento 17 de abril é permeado de muita resistência e luta, organizada com a participação do MST, que assumiu a articulação política e diálogo entre os sem-terra e o governo do Estado. O assentamento 17 de abril recebe esse nome por duas razões; a primeira e mais significativa, é que esta data representa um marco histórico na luta dos movimentos sociais pela terra, devido ao massacre do Eldorado dos Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996, em que muitas famílias assentadas foram brutalmente agredidas. Nessa data, os assentados foram cercados por polícias de Parauapebas e Marabá, resultando em 19 trabalhadores rurais mortos, com 37 perfurações de bala, e 56 ficaram feridos. Outro aspecto que também contribuiu para a definição deste nome, está associado ao fato da entrega oficial das terras as famílias acampadas ter ocorrido dia 17 de abril de 2004. De acordo com Andrade (2006, p. 07), o Assentamento 17 de abril,

[...] se originou em 2004, a partir da ocupação da Fazenda Zunco, localizada na zona rural de Teresina, com uma área de 1.886 hectares, [...] A mobilização das famílias

para participarem da ocupação foi realizada pelo MST e ocorreu junto aos trabalhadores desempregados da periferia urbana de Teresina, especialmente nos bairros, favelas e vilas da zona Sul de Teresina.

A ocupação da fazenda Zunco demonstrou a resistência de 500 famílias e luta por moradia e trabalho e a importância do trabalho de mobilização e articulação política do MST, demonstrando que o Movimento foi de grande valia para essa mobilização e, conseqüentemente, para a conquista da posse da terra para que estas famílias puderam viver e trabalhar. Andrade (2006, p. 07) destaca que o assentamento 17 de abril,

[...] é um exemplo desse movimento que envolve de um lado a mobilização de movimento sociais do campo, com suas normas e modelos organizativos, e de outro a ação do Estado por meio da política pública de reforma agrária e, sobretudo, agregam pessoas com distintas trajetórias e vivências que influenciam em grande medida a configuração desse espaço e das relações sociais estabelecidas. (ANDRADE, 2006, p. 7).

Essa luta reflete também na conquista de outras políticas públicas voltadas à comunidade, como a educação, fruto da militância fortalecida pela crença nos princípios do movimento social, que aposta na melhoria das condições de vida através da luta coletiva e da transformação da sociedade.

Diante deste cenário, o assentamento 17 de abril se materializa como uma conquista através da luta articulada entre a sociedade e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. O assentamento 17 de abril, assim como, muitos assentamentos organizados a partir dos movimentos sociais é resultando, em grande porção, dos conflitos existentes por conta da necessidade de reorganização fundiária no Brasil. Isso demonstra que a ação do Estado carece de um planejamento no que se refere ao processo de desapropriação e reestruturação fundiária, que historicamente foi sendo construído, sobre essa discussão fizemos mais aprofundada no capítulo primeiro desse trabalho.

A escolha dos lócus da pesquisa está na relevância que este espaço constitui no avanço das lutas por terra, moradia, trabalho e edu-

cação no Estado do Piauí, sobretudo em relação as ações dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST.

A Unidade Escolar Lucas Meireles Alves -UELMA foi escolhida como espaço de investigação da pesquisa pelo fato de ser a única escola existe na comunidade 17 de abril e pela sua importância na construção das pratica educativas articuladas a participação ativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST tanto para o assentamento 17 de abril quanto para as comunidades próximas a ele, contribuindo assim na formação dos sujeitos que ali residem e tem como direito fundamental o acesso à educação.

METODOLOGIA: Caracterização do lócus Unidade Escolar Lucas Meireles Alves -UELMA

A Unidade Escolar Lucas Meireles Alves fica localizada no assentamento 17 de abril, no Povoado Chapadinha Sul, próximo a BR 316, entre as cidades de Teresina e Demerval Lobão. Funciona nos turnos da tarde e noite, atendendo aproximadamente 180 alunos vindos de 11 comunidades campesinas

Atualmente a UELMA funciona no período diurno o Ensino Médio regular, e a noite trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, atendendo alunos do Ensino Fundamental e Médio. A UELMA é única Escola de Ensino Médio no interior do município de Demerval Lobão.

A história da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA) começa como resultado da luta e a conquista da terra pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-terra - MST, depois de um longo período de resistência. Conforme afirma o representado do MST investigado na pesquisa identificado como MS, a UELMA é uma das escolas de assentamentos conquistada atreves da luta feita pelo movimento em uma Marcha realizada com representantes de diversos estado da federação, onde,

Depois da aprovação das dez escolas em áreas de assentamentos da reforma agraria, da construção das escolas que a gente pleiteou, que a gente apresentou para os estados, para o governo do estado, em 2005, uma pauta de 12 escolas, dessas doze escolas foi

construída nove em área de assentamento né? E elas... da construção ela não atendeu todas as necessidades de ser uma escola de verdade[...] duas salas de aula banheiro, sala cozinha, e assim por diante. (MS, 2019, Entrevista)

Dessa forma, fica evidente que a escola é fruto das lutas travadas entre os Movimentos Sociais, sobretudo o MST e o governo do Piauí com relação à garantia do direito à educação dos povos assentados no Estado. A participação do movimento cada vez mais nos conflitos por terra começa a perceber também a necessidade de escolas nos assentamentos, acompanhando o processo de amplitude das lutas do movimento que cresciam a nível nacional, onde a luta pela terra agora se ampliava também as alutas pela educação, moradia, saúde e segurança. Dentre as doze escolas que o MST buscou em 2005, a Unidade Escolar Lucas Meireles Alves encontra-se entre as nove que foram concretizadas. As demais escolas estão localizadas, em Buriti dos Lopes, Lagoa do Prado, município de Parnaíba, Assunção do Piauí, Palmeiras, Canto do buriti, e São João do Piauí.

O nome da escola é uma homenagem a Lucas Meireles Alves, que foi uma criança moradora do assentamento, que além das lutas travadas pelo direito a terra, a moradia, Lucas vivenciava outras batalhas contra a de paralisia cerebral. Lucas morou na comunidade até seus oito anos, filho de uma aluna egressa da UELMA e atual funcionária da instituição.

De acordo com Projeto político pedagógica, a equipe pedagógica da escola é composta por um (a) diretor (a), um (a) coordenador (a) pedagógico e um (a) secretário (a). Além disso, conta a colaboração de dez educadores nas mais diversas áreas do conhecimento, e um quadro de cinco funcionários responsáveis pela limpeza, alimentação e na vigilância da escola. Assim,

A instituição de ensino desde sua fundação em 2007 apresenta necessidades primordiais na qualificação do estudo e pesquisa de seus educandos/as, tais como: biblioteca, laboratório informática biologia e química, uma secretária em condições de trabalho com materiais permanentes para organizar os arquivos e a documentação escolar; 05 salas de aulas para resguardar

as turmas em condições de estudo principalmente no turno da noite. (UELMA, 2017, p. 20)

Na estrutura da UELMA, podemos destacar que a escola possui uma estrutura ampla com cinco salas de aulas, uma biblioteca bem organizada, onde também funciona o laboratório de informática com quatro computadores bem equipados, uma cantina, uma sala destinada a gestão composta por um computador com internet. Possui ainda um pátio, dois banheiros e uma sala para os educadores, onde são desenvolvidas as atividades relacionadas ao planejamento pedagógico das práticas educativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: A história dos sujeitos da pesquisa na construção das práticas educativas da UELMA e as conclusões finais

Dessa forma nos questionamos "Como foi a inserção dos sujeitos na UELMA?" Buscando compreender a relação desses sujeitos na construção das práticas educativas construídas na escola, para que dessa forma possamos analisar essa relação de maneira a entender a participação deste na praticas educativas da escola que vivencia a realidade assentada, envolvendo os elementos que permeias a educação do campo e a identidade dos povos campesinos. Obtivemos a seguinte resposta por parte da gestão da escola,

Eu tô no movimento desde 2004, primeiramente eu fui acampada, no acampamento Francisca trindade [...] fica localizado no município de Nazária e que antes era o município de Teresina. Então eu me acampeei e fiquei três anos acampada, e fui assentada no assentamento Vale da esperança, passei cinco anos como assentada. [...] hoje não estou mais morando no assentamento. [...] eu entrei no movimento nesse período e passei a fazer um curso de licenciatura pelo PRONERA, e iniciei o curso em 2005 e, terminei no final de 2009. E assim, em 2010 surgiu a oportunidade de vir assumir a escola na direção que também foi um desafio, mas tudo como uma indicação pelo próprio movimento, teve toda uma discussão com a comunidade e o movimento e aí a

gente veio assumir aqui a escola e até hoje a gente tá aqui. (GE, 2019, arquivo pessoal)

É possível percebermos na fala de GE que, a sua inserção na escola apesar de ter início no ano 2010, a sua construção dos processos formativos envolvendo as práticas educativas do movimento e conseqüentemente, dos debates voltados à educação do campo, se deu início desde os anos 2004, onde, participou do processo de ocupação do assentamento vale da esperança, vivendo a experiência de acampada por três anos e assentada por cinco anos. Essa condição nos permite descrever que, a participação do sujeito social nos diversos processo formativas, dentre ele, podemos destacar aqui a luta pela terra, fortalece ainda mais o desejo e os anseios dos povos campesinos em contribuir com a construção e o compartilhamento das práticas educativas envolvendo a escola e a educação pensado pelo movimento que visa o empoderamento por uma educação do campo e conseqüentemente da transformação social em busca de uma luta contra hegemônica ao sistema capitalista que esvazia cada vez mais a educação em uma perspectiva crítica e transformadora. Caldart (2012, p. 30) descreve que o cenário de construção da identidade do sem-terra tem um sentido que é político e, por essa razão possui uma forte cultura que representa o "incomodo" pois, traz de volta ao cenário político a questão agrária, problema que se arrasta por muitos séculos no Brasil, assim,

A impressão é de que os seu próprio jeito de ser é o que incomoda mais: suas ações, mas principalmente, os personagens que fazem entrar em cena, e os valores que estes personagens encaram e expressam em suas ações, sua postura, sua identidade, e que podem aos poucos espalhar-se e construir outros sujeitos, sustentam outras lutas. (Grifos da autora)

Ao tratarmos da identidade do sujeito que vivencia a luta pela terra, é possível identificarmos na fala de GE articulada a assertiva de Caldart que, sua experiência como acampada e assentada fortalece a sua formação e a construção de educadora/gestora de uma escola que se encontra na realidade campesina, e especificamente, em terri-

tório que materializa a luta pela terra, pela dignidade, pelo trabalho, e consequentemente pela educação. Assim GE, surge como personagem no cenário político que busca a transformação social, trazendo consigo valores construídos na militância, expressando postura e identidade que fortalecem cada vez mais o surgimento de novos sujeitos aliados a luta pela reforma agrária.

Agora considerando a fala dos sujeitos com a identificação educador, codificado aqui com EE, EH, ECN que representa um docente da área de exatas na UELMA descreve que sua inserção na escola se deu por uma mudança de lotação em que "[...] antes eu era lotado em Demerval lobão, aí em 2015 eu fiquei como excedente [...] como a escola Lucas Meireles como está na área territorial de Teresina, mas ela é jurisdicionada a Demerval me removeram para lá." (EE, 2019, arquivo pessoal). Assim entendemos que EE não teve uma relação histórica desde o início com a UELMA, passando a fazer parte do quadro de professores apenas no ano de 2015. Outro ponto que nos chama a atenção é o fato de EE ter sua inserção na escola voltada uma questão burocrática, onde na verdade encontrava-se excedente em escola do estado no município de Demerval Lobão e, por esse fato é que deu sua relação de docente com a UELMA. Segundo EE a escola é a primeira experiência dele como docente em uma instituição escolar do campo, dessa forma entendemos que a construção de identidade de educador do campo vai sendo construída com o tempo e a relação com a realidade que essa instituição escolar do campo faz parte. Nos depoimentos dos demais educadores encontramos,

[...]eu entrei na UELMA faz uns sete anos, foi como professor substituto, fiz o concurso para professor substituto dei aula em Demerval lobão em 2011, na verdade, não tinha mais vaga pra professor substituto pra lá e a diretora de lá me indicou a Lucas Meireles, ai vim pra cá, cheguei, fiquei os dois anos do contrato, depois fiz o concurso novamente, fui chamado. Isso aconteceu por umas três vezes, foram seis não trabalhando como substituto. Ai fiz o concurso para efetivo, não tinha sido chamado nos quatro anos, **agora no final de 2018 em setembro foi que o estado me chamou novamente pra assumir como efetivo, e ai no setor de lotação eu perguntei se ainda tinha professor**

substituto, ai **eu pedi pra vim pra cá.** (ECN, Entrevista, 2019, grifo nosso)

[...] quando eu fiz o concurso do estado não tinha vaga para Teresina, tinha vaga para Miguel Alves, então eu fiz para Miguel Alves, só que **eu já morava aqui na chapadinha**, como eu falei eu moro aqui na chapadinha, e ai **eu sabia da escola aqui**, ai eu **fiquei lutando...pra tentar transferir**, até que dois anos depois eu consegui transferir, já estou com sete anos aqui na escola, vou fazer dez anos de estado em março do ano que vem. (EH, Entrevista, 2019)

Na descrição dos demais educadores investigados podemos perceber que a inserção tanto de ENC quanto de EH, se deu com uma maior proximidade com as questões envolvendo a história da UELMA, pois um escolheu trabalhar na escola ao se efetivar pois já tinha experiências como substituto na instituição, outro descreve que desde que se efetivou lutou para trabalhar na UELMA considerando que tinha residência na comunidade rural próxima ao assentamento. Ambos os professores descreveram que deram aula quando a escola ainda possuía apenas duas salas de aula e para suprir a demanda de alunos na época improvisaram salas construídas de lonas e palhas, identificados por barracões. Eles escolheram estar lá por se identificarem com os inúmeros aspectos que envolvem as práticas educativas da UELMA, demonstrando que a inserção dos sujeitos e sua história de relação com a instituição escolar de assentamento torna-se cada vez mais estreita quando há uma coparticipação na luta direta ou indireta na luta pela terra. Considerando tais elementos entendemos que a escola do campo e o papel do educador consiste em interesses que segundo Fernandes (2005, p.53) são,

[...] a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas mais diversas formas de trabalho e de conhecimento, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva de desenvolvimento social e econômico igualitário desta população.

Na construção a identidade educador do campo se faz necessário o interesse em compreender a política, econômica e a cultura diversificada dos povos camponeses, se fazendo entender os processos de trabalho que acontecem nesses espaços contribuindo assim com o desenvolvimento sócio econômica da população do campo.

Dialogamos também com sujeitos da com representatividade dos educandos da instituição escolar investigada, onde estão representados em educando egresso - EEG, educando da comunidade - EC e educando de outra comunidade - EO descrevem a sua inserção na UELMA, narrando que,

[...] **desde o início quando a gente ainda tava na BR 316** aí depois é que a gente conseguiu as terras aqui no 17 abril. [...] foi no ano de 2013 que eu comecei a estudar eu terminei 2015. [...] depois que passou, em 2015 eu me afastei só um ano da escola, aí no ano seguinte eu comecei a trabalhar, mas como voluntária aí esse ano mesmo em 2019 foi que eu comecei a trabalhar como efetivo. (EEG, Entrevista, 2019,)

[...] Como eu moro aqui perto, **era a escola mais fácil de eu estudar** e, sempre eu estudei tão perto, primeiro estudei na escola de baixo [escola municipal Nogueira Lima] aí depois eu só vim pra cá que ficava mais fácil pra mim e ficar me casa[...] sim, desde o início, eu não fiz parte da ocupação da BR porque eu ainda não era nascida. Eu nasci aqui! (EC, Entrevista, 2019)

[...] eu nasci em Demerval Lobão aí eu vim morar para cá [...] está com sete anos que eu moro para cá [...] eu estudei na creche em Demerval aí eu vim para cá para chapadinha aí eu te ensino fundamental e tô terminando ensino médio aqui[...] tenho Irmã e o irmão por parte de pais eu moro com a minha mãe e com meu padrasto. [...] na chapadinha só tem essa (escola de ensino médio) e tem em Demerval e em Teresina e aí **por causa da condição deu ficar pagando passagem toda vez não dá. Ai eu vim estudar aqui!** (EO, Entrevista, 2019)

Considerando a fala dos sujeitos que representam os educandos na escola UELMA, podemos afirmar que EEG, descreve que sua inserção na escola se deu desde o início, pois vivenciou a experiência de acampada e assentada, com a participação na luta pela terra, desde os seus oito anos de idade, onde teve a oportunidade de concluir sua educação básica de ensino médio na UELMA, formando sim no ano de 2015, e, após sua formação teve a experiência de trabalhar voluntariamente na escola, passando a ser funcionária efetiva da escola no ano de 2019, escolhida pela própria comunidade 17 de abril, para assumir a função de zeladora, substituindo sua mãe, que por questões de saúde não pode mais continuar no cargo.

O depoimento trazido por EC, mostra sua estreita relação com a UELMA descrevendo acompanhar todo o processo de sua edificação, pois desde que nasceu mora no assentamento 17 de abril e sua escolarização através da escola é algo inevitável considerando que fica próxima à sua casa. Na fala de EO, já percebemos um outro contexto, pois em sua fala identificamos que não teve participação no processo de ocupação do assentamento, nem vivenciou a experiência de acampada como EE, e que sua inserção na escola se deu pela mudança de residência, onde antes morava em um município próximo ao assentamento (Demerval Lobão) e que há uns sete anos passou a morar em uma comunidade próxima a escola denominada Chapadinha sul. EO, descreve ainda que está estudando na UELMA por não ter condições financeiras de bancar sua educação na capital e ou cidade mais próxima, tendo em vista que para isso precisaria pagar o transporte e o deslocamento até esses locais.

As falas das educandas demonstram contexto diferenciados em relação a suas inserções na UELMA, no entanto encontrando-se num mesmo contexto escolar, ou seja, apesar das diferenças de construção da identidade a partir das suas histórias de vida ambas vivenciaram/vivenciam um mesmo contexto escolar, possuem experiências de formação na mesma escola, a UELMA. Assim, EO mesmo não participando de lutas através de ocupações (acamamentos, assentamentos) está experimentando a escolarização em uma escola de assentamento, dessa forma dialogamos com Dalmagro (2011, p.51),

A escola, queira ou não, formará para algum padrão produtivo; o que o MST propõe é que ela auxilie na

superação da forma de produção capitalista e artesanal, rumo à produção e socialização coletiva da riqueza. Isso não é fácil, nem cabe unicamente ao MST e nem à escola, mas estes não são isentos de uma contribuição nessa direção.

Destaca-se a importância da escola para ambas educandas (tanto EEG quando EO), considerando que a UELMA por estar inserida num contexto de luta pela reforma agrária, e possuir uma gestão comporta por sujeitos que vivenciam/ vivenciaram essa luta é suposto que a escola procurará formar seus educandos para superação da forma de produção capitalista, mesmo que não seja responsabilidade unicamente da escola, mas que através desta se torna possível a discussão voltada a transformação social, a qual se configura como um tarefa árdua e difícil.

Ainda sobre a inserção dos sujeitos pesquisados na UELMA, trazemos representantes da categoria comunidade para dialogar conosco na investigação sobre as práticas educativas da escola. Assim trazemos falas de uma moradora funcionário da UELMA - MF, a qual afirma que,

[...] desde 2004, **Moro aqui há 15 anos.** [...] **eu trabalho desde 2008!** [...] quando foi para mim iniciar aqui o meu trabalho aí foi feito nos grupos para definir as pessoas para vir trabalhar no Lucas Meireles aí, no final de tudo foi eu mais outras pessoas que foram escolhidas pela comunidade. [...] o **Lucas Meireles ele também tem um pouco assim a ver comigo** porque ele teve **homenagem ao meu menino Lucas** também que faleceu em 2006 [...] aí a escola Lucas foi construída em 2007 [...] foi também escolhido o nome dele para ser uma homenagem no colégio aqui na escola. (MF, 2019, arquivo pessoal)

[...] **eu já participei assim de eventos** de vim um pessoal de fora, da universidade também já vieram aí, e aí **quando tem um café da manhã eu vou lá e ajudo também.** Já teve também o pessoal da prefeitura que já vieram também pra fazer **curso de muitas coisas de lideranças**, cursos de doce, macaxeira, o que é pra nós como nós trabalha aqui no interior, aí a gente já

teve muita coisa ai. Até agora a **Lucas Meireles ta sendo muito importante pra nós.** (MC, Entrevista, 2019)

Esta fala nos revela o evoluindo de MF com a UELMA, em que destacamos aqui, a experiência que MF tem como moradora do assentamento e ainda como funcionária da escola, onde está mora a 15 anos no assentamento 17 de abril e trabalha como Merendeira/cozinheira desde 2008, ou seja, a mais de dez anos MF acompanha as atividades desenvolvidas na UELMA. Destacamos também a relação de MF com a UELMA na escolha do nome Lucas Meireles Alves para escola, que se trata de seu filho, uma criança que faleceu aos oito anos de idade, em 2006, e como homenagem a perca de um militante, apesar das suas limitações (pois tinha paralisia cerebral), a escola recebe seu nome, eternizando a história de Lucas Meireles, assim como da relação entre a escola e MF.

No depoimento de MC podemos destacar que sua participação e inserção na escola está diretamente relacionada as ações desenvolvidas para a comunidade assentado, descrevendo os cursos de lideranças, dentre outros que considera a necessidade do assentamento 17 de abril. MC participa das lutas por terra desde a ocupação as margens da BR, foi acampada, hoje moradora do assentamento a quinze anos, é considerada uma das lideranças dos grupos de organização da comunidade. Apesar de não estar diretamente atuando na UELMA demonstra que a escola tem sido muito importante para a comunidade.

Ao lado da reflexão de MF e MC vale ressaltar as palavras de Ribeiro (2013, p. 194) a qual afirma que,

Na luta pela reforma agrária, que é também uma luta sem trégua dos trabalhadores consigo mesmo, com suas heranças étnicas, seus aprendizados, suas práticas conservadoras, quando afirmam - *nós somos teimosos, nós somos topetudos, nós queremos explicações que nos convençam* -, se vai formando um novo homem uma nova mulher. Esses novos sujeitos produzidos no sofrimento das lutas e na alegria do compartilhamento de experiências se autorreconhece como produtores de riqueza e de conhecimentos que emergem por dentro do tradicional agricultor e Agricultura isolados e

alienados da sua condição de trabalhadores e de uma classe social que vive do seu trabalho. (Grifo da autora)

É importante enfatizarmos a importância da construção da identidade dos sujeitos que compõe a educação do campo, a escola que irá expressar os elementos de formação defendido pelos movimentos sociais aos povos camponeses. Que a luta nesse processo e faz de suma importância, e MF demonstra em suas falas as mudanças que ocorreram no se processo de formação sem-terra, e agora funcionária da escola, que tem na sua história o nome de seu filho como homenagem dessa luta e dessa identidade, representando a coletividade e o compartilhamento dos sofrimentos e alegrias nessa construção.

Na busca de compreendermos a inserção dos sujeitos nas práticas educativas da UELMA, analisamos também a relação existente entre o MST nesse processo, onde, obtivemos a seguinte resposta por parte do representante do movimento identificado aqui como MS,

[...] a inserção na Lucas Meireles tinha duas outras pessoas [...] que foi apresentada pelo MST, as duas tinham graduação em pedagogia, então assumiram a escola. **Ai, com o processo de reeleição de readequação, o movimento através do setor de educação indicou outros nomes**, que foi aclamado pela comunidade. [...] aí **o movimento pegou vários quadros dessas regiões, botou na pauta dentro do assentamento e aprovou**, então entregou ao estado. Então foi tudo um processo, digamos assim, por aclamação, por consenso, nem foi por votação. (MS, 2019, arquivo pessoal)

Ao descrever sobre sua inserção nas atividades da escola,MS afirma que fez parte do processo de readequação do movimento articulado ao setor de educação que indicou nomes de pessoas para acompanharem as práticas educativas da UELMA (e de outras escolas no Piauí) ao Estado como forma de participação da comunidade nas decisões relevantes para o assentamento 17 de abril (assim como outros). MS representa o MST, o diretório estadual do movimento, e atualmente acompanha as atividades pedagógicas da escola. Faz parte do MST desde sua infância pois vivenciou experiências de ocupação,

foi acampado, foi assentado, e fez parte do movimento de base na formação de outras ocupações do MST, se considerando militante desde os anos 1988/1989.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com essa discussão a respeito dos sujeitos da pesquisa e sua relação histórica com a UELMA Concluimos o trabalho descrevendo que a inserção dos sujeitos nos movimentos sociais e nas lutas em torno da terra possibilitam uma formação crítica acerca da leitura crítica da realidade e da inserção crítica deste sujeito no mundo, algo que contribui no desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a emancipação humana nas escolas do assentamento 17 de abril acompanhada pelo MST.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Soares de. **O assentamento 17 de abril em Teresina -Piauí: uma política de inclusão social?** In: V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, GT 11 - Educação e Políticas de Inclusão Social. Teresina: PPGED, 2006. Disponível <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.6_GT.11/06_Patricia%20Soares%20de%20Andrade.pdf> Acesso em: 04 de jun. 2018.

_____, Patrícia Soares de. **No compasso da espera, do resistir e do seguir em frente: a produção do território do assentamento 17 de abril em Teresina, 2009.** 242 fls. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade Federal do Piauí.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento sem Terra.** São Paulo : Expressão Popular, 2012.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina. MACHADO, Ilma Ferreira . (Org.). **Escola e Movimento Sociais: experiência em curso no campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 43-78.

FEIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**: o Pronera como Construção Prática e Teórica da Educação do Campo. 2004.

MST. Dossiê MST escola: Documentos e Estudos 1990-2001. **Caderno de Educação n. 13**. Veranópolis: Iterra, 2005.

_____. **O que queremos com a escola de assentamento**. Caderno de formação Nº 18. Veranópolis: Iterra, 1999.

_____. **Princípios da Educação do MST**. Caderno de Educação Nº 8., Veranópolis: Iterra, 1996.

_____. O MST: **Quem Somos**. 2014. Disponível em < <http://www.mst.org.br/quem-somos/>> Acesso em 23 de set. 2014.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PIAUI, Secretaria Estadual de Educação e cultura. **Projeto político pedagógico da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves** - escola do campo. 2017.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PRATICADA PELA EFA SOINHO (PI): RELATOS DE MONITORES

Luana Vieira de Sousa¹, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral², Maria Raquel B. Lima³.

INTRODUÇÃO

Compreende-se a Pedagogia da Alternância (PA) como uma realidade existente na educação, especificamente na educação do campo, protagonizando uma formação diferenciada para os jovens e agricultores camponeses. Contudo, essa proposta requer reflexão, não apenas como uma exigência cotidiana desse novo modelo de formação, mas, sobretudo mediante os avanços da ciência e da tecnologia nas últimas décadas, como uma forma de propiciar o desenvolvimento profissional e redirecionamento desta PA nas escolas que utilizam.

Nesse seguimento, é válido frisar que, atualmente, a PA é praticada no Brasil pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), composto pelas Escolas Família Agrícola (EFAs), Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) e Centro Familiares Rurales (CFRs). O estudo em referência discute a experiência da Pedagogia da Alternância (PA) no contexto da Escola Família Agrícola Soinho (EFA Soinho), situada no estado do Piauí. Assim, de forma particular, evidenciamos as EFAs.

¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI); luana.v.sousa@hotmail.com

² Universidade Federal do Piauí (UFPI); carmensafira@bol.com.br

³ Universidade Federal do Piauí (UFPI); raquelgandhi@yahoo.com.br;

O desenvolvimento desse estudo partiu do seguinte problema: Como a Pedagogia da Alternância é trabalhada na EFA Soinho (PI)?

A PA trabalhada nas EFAs do Piauí emerge como uma questão importante diante do cenário educacional no campo, em virtude dos avanços formativos na educação e da necessidade de uma reflexão sobre a execução da proposta na EFA. Com esse entendimento, o estudo teve como objetivo geral investigar como a Pedagogia da Alternância é trabalhada na EFA Soinho (PI). A reflexão sobre a PA encontra sua relevância ao questionar sua execução na EFA, visto ser uma proposta que visa a emancipação dos jovens do campo. O estudo se desenvolve teoricamente fundamentado em: Begnami (2003), Silva (2012), Gimonet (2005), Souza (2014), dentre outros.

O direcionamento metodológico deste trabalho se inclui na vertente da pesquisa qualitativa, justificando se por possibilitar enumerar os dados com riqueza de detalhes. Sendo desenvolvida na EFA Soinho/PI. Os dados foram produzidos com o uso do questionário, com questões abertas e observação simples, fundamentados em Gil (2008). Tivemos 04 (quatro) participantes, Monitores, que trabalham na EFA Soinho.

A construção e análise dos dados constituem etapas relevantes para o estudo, pois levam à interpretação e compreensão do fenômeno em estudo, inclusive o momento de desvendar os dados oriundos da empiria. O objetivo proposto em torno do problema de pesquisa, serviram de diretrizes para o processo de análise e metodologia selecionada, como também dos participantes que fazem parte desse estudo. Nesse sentido, para a análise dos dados dessa pesquisa, utilizou se a análise de conteúdo.

A proposta inicial se desenvolve apresentando a Pedagogia da Alternância (PA), contextualizando sua implantação no Piauí, quando discute definições e especificidades da proposta educativa de alternância. Assim, o estudo expõe sobre a prática da PA na EFA Soinho (PI), a fim de melhor compreender o objeto de estudo.

Origens, princípios constitutivos da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância é uma proposta educativa de organização do ensino escolar realizada em diferentes espaços de aprendizagem, que possibilita a formação integral dos estudantes em seus

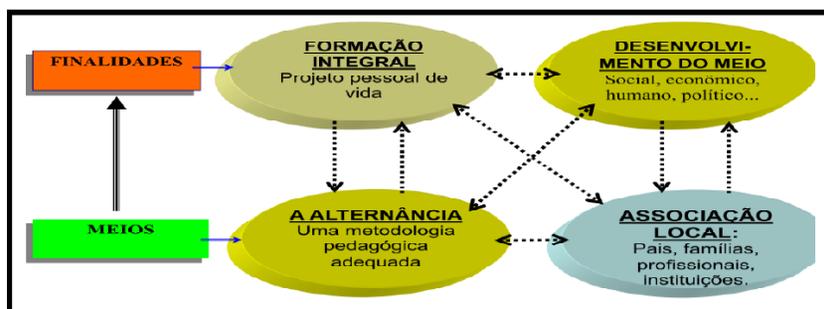
aspectos sociais, intelectuais e culturais (GIMONET, 1999; NASCIMENTO, 2007; TEIXEIRA *et al.*, 2008). É uma modalidade de formação que desde a década de 1980 vem sendo objeto de estudo de alguns pesquisadores, a exemplo de Gimonet (2007), Queiroz (2002), Silva (2003), entre outros. Esse cenário de investigações sobre essa pedagogia favorece o movimento da educação do campo, realçando-o no âmbito educacional, bem como a ampliação das discussões sobre o assunto.

A PA originou-se na França na década de 30, se expandindo para o Brasil em 1969 no Espírito Santo, com influência das pastorais da Igreja Católica, expandindo para os demais estados, dentre eles o Piauí. A PA chegou ao Piauí em 1985, contudo Silva (2006, p. 130) aponta para o fato de que a experiência da alternância teve início, efetivamente, em torno da Fazenda Montes Claros, localizada a quase 200km de Teresina, no centro-norte piauiense, no município de Aroazes (PI), tornando-se a primeira experiência da PA no Piauí.

Posterior, surgiu a EFA Soinho, sendo a segunda experiência consolidada, criada no povoado de mesmo nome, em 1991, localizada a 16 km do centro de Teresina, foi referência para o norte e o nordeste, por ser a única EFA que oferecia, à época, a titulação de técnico agrícola concomitante com o ensino médio. Nessa proposta, sua implantação marcou o início de expansão das EFAs no Piauí de forma institucional, pois “[...] tornou-se a primeira experiência popular de ensino profissionalizante para agricultores no Estado do Piauí.” (SILVA, 2006, p. 142).

Diante da historicidade de implantação, evidenciamos que as EFAs utilizam a Pedagogia da Alternância, na qual o educando vivencia o tempo escola e o tempo comunidade, a formação ocorre em tempos/espaços diferenciados e que esta proposta possui princípios/pilares que norteiam sua execução (FIG. 1).

Figura 1 - Pilares das EFAs



Fonte: Gimonet (2007, p. 15).

Os princípios meios são aqueles que, na sua implementação, devem levar o projeto educativo a alcançar suas finalidades: uma formação integral e o desenvolvimento do meio onde vive o estudante e sua família.

Para Gimonet (1998), uma verdadeira alternância ocorre na articulação entre escola-família-comunidade, não se resumindo à abertura da escola de forma descontextualizada, ensinando para o mundo exterior, sem considerar o contexto dos sujeitos envolvidos. É sob esse aspecto que se insere o verdadeiro processo pedagógico para o qual se propõe a formação por alternância.

Para atingir as suas finalidades, a EFA utiliza como meio (recurso) a associação e alternância. A associação é o esteio central de uma EFA. Uma associação autônoma e ativa garante o bom funcionamento da alternância. Esse grupo (associação) é constituído pelas famílias rurais, pessoas e entidades que se unem para resolver o problema da formação de jovens, e ajudar no desenvolvimento do campo. Destarte, cada pilar tem sua importância e complementa-se na EFA. Entendemos que a materialização metodológica da PA se faz por meio da existência e uso dos pilares, sendo na dinamicidade de todos os pilares que se têm as finalidades alcançadas.

METODOLOGIA

O direcionamento metodológico deste trabalho se inclui na vertente da pesquisa qualitativa, justificando se por possibilitar enumerar os dados com riqueza de detalhes. Sendo desenvolvida na EFA

Soinho (PI). Os dados foram produzidos com o uso do questionário, com questões abertas e observação simples, fundamentados em Gil (2008). Tivemos 04 (quatro) participantes: Monitores, professores que trabalham na EFA.

A pesquisa qualitativa possui características que a diferem das demais, como: o ambiente natural, que se constitui em fonte direta na construção dos dados; é descritiva, possibilitando enumerar os dados com maior riqueza de detalhes, respondendo a questões bem particulares, trabalhando com universo de significados, princípios e atitudes, considerando o mundo social no qual está inserida.

A abordagem qualitativa propicia elementos meritórios - constatados com a ida ao local de pesquisa -, além de estabelecer uma relação dinâmica entre pesquisadora, participantes e contexto. Nesse viés, salientamos que dados produzidos devem ser analisados com atenção, uma vez que contém significados importantes e podem gerar resultados diferenciados na pesquisa, facultando avanços na travessia, gerando emancipação pelo conhecimento de novas aprendizagens.

Sobre a instituição pesquisada destacamos que a EFA Soinho está localizada na Zona Rural (Leste) de Teresina, no Povoado Soinho. Fundada em 20 de outubro de 1990 como uma instituição de ensino de caráter privado pertencente à Fundação Pe. Antônio Dante Civiero - FUNACI, está inserida numa área de 150 hectares, sendo reservados 30 hectares para suas atividades.

A escola oferece o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, cujo PPP segue as orientações da PA. A EFA tem como objetivo "[...] formar de forma integral o trabalhador rural, pois aplica uma educação baseada em valores, resultando uma transformação global, ecológica e ética [...]." (PPP DA EFA SOINHO, 2018, p. 23).

No que se refere ao corpo de funcionários, a EFA dispõe de 15 monitores, 1 secretaria, 1 auxiliar de secretaria, 4 vigias, 1 cozinheira, 1 bibliotecária. A EFA Soinho aplica a PA para jovens e adultos, integrando o nível médio com o profissional. A abordagem metodológica é adequada para a clientela que a escola possui, de jovens do campo, porque articula o processo de ensino e aprendizagem a partir da experiência dos jovens e adultos no mundo do trabalho e na prática social.

A construção e análise dos dados na perspectiva de Bardin (2016) constituem etapas relevantes para o estudo, pois levam à interpretação e compreensão do fenômeno em estudo, inclusive o momento de desvendar os dados oriundos da empiria. O objetivo proposto em torno do problema de pesquisa serviu de diretrizes para o processo de análise e metodologia selecionada, como também dos participantes que fazem parte desse estudo. Nesse sentido, para a análise dos dados dessa pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo.

A Pedagogia da Alternância trabalhada na EFA Soinho (PI)

A partir de leituras em Gimonet (2007), Jesus (2007) e outros, evidenciamos que a EFA utiliza a PA, estabelecendo entre as suas finalidades: promover uma formação integral aos adolescentes, jovens e adultos em um contexto sócio geográfico; contribuir para a promoção e o desenvolvimento social sustentável, tendo como referência a agricultura familiar, por sua importância social, econômica, política, ecológica, cultural, tendo como perspectiva a qualidade de vida no campo.

O desenvolvimento local na EFA é compreendido sob a lógica da participação e mobilização popular, orienta-se pela conversão de propostas em práticas efetivas, preponderando o fortalecimento de decisões dos atores sociais envolvidos, sendo capaz de gerar dimensões de mudanças sociais e crescimento econômico.

Assim, consideramos a EFA como uma associação composta por educandos, educadores, famílias, associações, equipe escolar, os quais buscam contribuir para a promoção e o desenvolvimento do meio por intermédio da formação integral e profissional, estimulando o espírito solidário. Sublinho que essa instituição é parte das Escolas que utilizam a PA no Brasil.

Mediante aprofundamento teórico e de discussão apresentamos os dados e inferências abstraídos das falas dos participantes. Reiteramos que os dados foram analisados seguindo uma sequência em conformidade as orientações de Bardin (2016) ao que se refere à análise de conteúdo. Sobre a PA praticada na EFA Soinho (PI), os participantes (que estão com nomes alterados, afim de preservar sua identidade) revelam:

Aqui na Escola tentamos por em prática a Alternância, mas, às vezes, é difícil, pois nem todos os monitores sabem sobre a proposta, inexperiência com a PA [...]. Devido à rotatividade de professores [...] a PA auxilia de forma diferente a aprendizagem dos alunos. (*Monitora Ana*)

Gimonet (2007) afirma que a formação em alternância requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar as dimensões profissionais e gerais. Contudo, Ana destaca aspectos importantes ao que se refere o não conhecimento da proposta por parte de alguns Monitores, aspectos que dificultam a execução em sua completude na EFA. Outro ponto a ser evidenciado é a rotatividade de Monitores, característica que também impossibilita um trabalho de longo prazo.

A resposta de Ana destaca também a ausência de experiências anteriores na pedagogia da alternância. Salientamos que na atualidade, desde 2015, existem processos de formação para estes profissionais em nosso Estado.

Cruz (2011) evidencia que os monitores para cumprirem seus papéis necessitam conhecer e, ao mesmo tempo, desenvolver a metodologia da alternância, além de posicionar-se criticamente diante dos fatos e fenômenos da realidade em que se encontram envolvidos.

[...] a PA é trabalhada na escola conforme suas especificidades, na medida de nossas possibilidades. Não conseguimos em sua totalidade, existem várias dificuldades. Contudo, colocamos em prática os instrumentos da PA, o Caderno da Realidade, Plano de Formação, Visitas as famílias - quando podemos [...]. (*Monitor Kalefe*)

Inferimos que os instrumentos/dispositivos pedagógicos elencados pelo participante Kalefe, sustentam a organização e execução do trabalho pedagógico da Pedagogia da Alternância na EFA Soinho. A PA, por intermédio de seus dispositivos pedagógicos, constrói conhecimentos a partir do meio local em que os educandos vivem, ou seja, de sua realidade, assimilando o que considera importan-

te e que os motiva para uma aprendizagem mais acentuada. Tais instrumentos possibilitam ao jovem perceber as contradições existentes dentro de seu próprio meio, tornando-o, ainda, o sujeito que analisa a sua realidade, transforma-a, recria-a. Vale lembrar que os instrumentos são implementados nas EFAs e

[...] cada um dos instrumentos pedagógicos foi surgindo na junção das práticas pedagógicas com as reflexões teóricas que os Monitores iam engendrando juntamente com os especialistas, pedagogos ou teóricos da educação que interagiam com o Movimento. (BEGNAMI, 2003, p. 110)

Para efetivar a alternância, cada EFA elabora coletivamente um plano de ação cujo objetivo é organizar os instrumentos pedagógicos e as alternâncias (família/escola/família), possibilitando adequar o currículo da EFA à realidade de vida dos educandos, associando os assuntos a serem estudados nos períodos letivos e fundamentando os planos de ensino e de aula.

O monitor Kalefe evidencia que as Vistas (Instrumento pedagógico da PA) nem sempre é possível. Todavia, vale destacar que o acompanhamento das sequências no meio familiar é considerado pelos defensores da pedagogia da alternância como sendo a etapa mais importante no processo de uma formação em alternância (Gimonet, 1985; Bachelard, 1994; Malglaive, 1992).

Executamos a PA por meio da utilização dos instrumentos pedagógicos [...] temos desafios, em executar todos os instrumentos. Iniciamos com o Plano de Formação, instrumento resultante dos temas de discussão, assim ampliamos nosso trabalho junto com os alunos [...]. (*Monitora Márcia*)

O Plano de Formação pode ser definido, de acordo com Estevam (2012), como a estruturação dos objetivos de formação dos jovens e define como está organizada a proposta de alternância. Este Plano Formação prevê o conteúdo que os jovens terão durante o período de formação, integrando os saberes dos diferentes sujeitos que contribuem para o processo educativo do educando.

Buscamos trabalhar a PA de forma coletiva, fazendo um elo entre escola, família e os jovens. Tentamos em nossos cursos alinhar teoria e prática, em tempos diferentes, uma estadia na escola e outra na comunidade, conforme orienta a proposta [...]. (*Monitora Elen*)

Compreendemos que EFA deve se constituir num canal efetivo de participação das famílias, individual e coletiva, na gestão da escola e do seu projeto pedagógico, ampliando suas ações para a comunidade, pois assim se constitui componentes indissociáveis e fundamentais na expressão das realidades, necessidades e desafios presentes no contexto sócio-econômico, cultural e político da escola e dos educandos.

Neste sentido Gimonet (1998) considera que uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura da escola para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação dos educandos, os seus conhecimentos, de suas famílias, e de seu meio social. É, portanto, nessa articulação entre escola, famílias e contexto sócio-político que se encontra a essência da Pedagogia da Alternância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio do caminhar, do refazer, percebo a importância deste trabalho, sobretudo ao que se refere a prática da PA na EFA Soinho (PI). Para finalizar está escrita retomamos o objetivo da pesquisa que foi investigar como a Pedagogia da Alternância é trabalhada na EFA Soinho. A partir do trabalho realizado, foi possível constatar que a pesquisa desencadeou uma construção sólida sobre a prática da PA nesta EFA.

Após análises visualizamos a prática da PA na EFA Soinho, se destacando: que a PA é desenvolvida na EFA Soinho (PI) conforme suas especificidades enfatizando o uso dos instrumentos pedagógicos inerentes a PA, como meios de execução da proposta. Nessa perspectiva, os monitores atestam o desenvolvimento de práticas e intervenções pedagógicas em sua atuação na EFA, beneficiando os educandos, o ambiente escolar e a comunidade.

Visualizamos que os monitores possuem e executam conhecimentos sobre os princípios da PA e aprendizagens sobre a utilização dos instrumentos pedagógicos. Destaca-se, ainda, uma prática reflexiva, ressaltando as vivências, por meio de palestras, diálogos e interações entre palestrantes e monitores de diferentes áreas do conhecimento.

Ante essas considerações, validamos que as observações na EFA Soinho mostraram que os monitores possuem conhecimentos e tentam executar a PA em sua totalidade, colocando em prática os elementos constitutivos, estas observações permitem uma reflexão que fortalece a prática da PA, ampliando o seu desenvolvimento na EFA.

Essa reflexão, estudo oportunizou, um olhar diferenciado para a PA, no sentido de que se vislumbrem as dificuldades de execução da PA. Outro aspecto visualizado foi o trabalho coletivo, relevante tanto na PA quanto no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. A PA trabalhada na EFA Soinho condiz com os princípios norteadores da proposta e que a Escola busca com a PA consolidar uma educação emancipadora para os jovens do campo.

Por meio das observações vimos a valorização da EFA como espaço de formação escolar que, valoriza a realidade do aluno e a sua cultura, tendo esta instituição o papel de formação de pessoas críticas e participativas no processo de busca das transformações necessárias ao seu meio social, ou seja, rural.

Destacamos que a PA trabalhada na EFA Soinho é executada conforme os princípios norteadores dessa proposta, contudo colocamos em relevo que não é uma construção fácil, muito menos simples. Pois trata-se de um processo complexo, multidimensional, que implica opções e responsabilidades políticas, econômicas, epistemológicas; e que exige disposição do conjunto dos atores, dentre eles os monitores, sobretudo, tempo para que possa se realizar de maneira construtiva, de maneira que o resultado seja um projeto comum e favorável a todos os educandos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2016.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nova de Lisboa/Universidade de François Rabelais/UNEFAB, Brasília, 2003.

_____. Pedagogia da alternância com sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 2006.

CEFFAs. **Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores**: guia de orientação para as regionais. Brasília, 2003.

FREITAS, G. V. **Formação em pedagogia da alternância**: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAS do médio Jequitinhonha-MG. Mestrado Profissional em Educação do Campo. Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia. Cruz das Almas, 2015.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. Os CEFFA, uma Iniciativa das Famílias Rurais: a primeira experiência de CEFFA no mundo. In: GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto & CALVÓ, Pedro P. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte (MG): O Lutador, 2010. p. 21-56.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.

PIETROGRANDE, H. **Pedagogia da Alternância**. MEPES - Anchieta/ES: 2012.

QUEIROZ, J. B. P. de; SILVA, V. C.; PACHECO, Z. **Pedagogia da alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Ed. UCG; Brasília: Universa, 2006.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa, MG: UFV, 2003.

SILVA, A. M. da. **A trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. 2006.

TERESINA. **Projeto Político Pedagógico**. EFA Soinho. Teresina, 2018.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (UNEFAB). **Relatório das Atividades Realizadas**: IV Congresso Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil. UNEFAB, 2013.

UNEFAB. **Documentos**. Disponível em: <http://www.undefab.org.br>. Acesso em: 4 fev. 2018.

EXTENSÃO DESCOLONIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS DE SABERES NA DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Thaynan Alves dos Santos¹, Maria do Socorro Pereira da Silva², Jaysa Nerys Fernandes Barbosa³.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem as marcas originais de um projeto de educação de ruptura com o paradigma de ciência hegemônica na universidade. É um giro epistemológico protagonizado pelos movimentos sociais do campo por uma política educacional de valorização dos sujeitos, dos contextos e dos saberes dos camponeses na luta pela Reforma Agrária, no Brasil. Os movimentos sociais do campo reconhecem que na luta contra o latifúndio é necessário um projeto de educação contra-hegemônico ao capital extrativista que hegemoniza o modelo de desenvolvimento no campo.

Portanto, é uma ruptura epistemológica popular, pois: "Torna-se possível, assim, uma dupla operação de 'resgate' da epistemologia. Por um lado, está de fora de estar confinada à reflexão sobre os saberes científicos [...]. A epistemologia passa a abranger explicitamente todos os saberes". (NUNES, 2010, p. 263). Essa ruptura de paradigma de educação democratizou a universidade na garantia do direito à edu-

¹ Universidade Federal do Piauí, thaynan12santosalves@hotmail.com

² Universidade Federal do Piauí, socorroprof@ufpi.edu.br

³ Universidade Federal do Piauí, jnerys1451@gmail.com

cação superior pelos sujeitos do campo. É nesse contexto que se origina os cursos de licenciaturas em educação do campo na universidade.

Contudo, esse direito constitucional, enfrenta um impasse diante das principais medidas do governo ultraconservador, no Brasil, que publicamente, são contra as políticas afirmativas de democratização da universidade e de valorização do ensino público superior. E, se acelera com a precarização da educação em suas condições estruturais e com cortes orçamentários de investimentos, contexto que impossibilita o avanço no acesso a universidade pelas classes populares, e, do modo excludente dos sujeitos do campo.

Essa realidade desafia os camponeses na reinvenção de sua prática educativa no processo de mobilização dos sujeitos populares do campo para defesa da recém política de educação do campo. E mais, exige um giro epistemológico nas estratégias de ação na luta pelo direito à educação a partir de processos de mobilização que se articula pelo diálogo entre comunidade e universidade, entre saberes científicos e saberes populares valorizando uma perspectiva de investigação-ação participante que reinvente a pedagogia da alternância e diálogo mobilizador entre o tempo universidade e o tempo comunidade como marcas da Educação do Campo.

Apesar desse potencial, que impasses e desafios a Educação do Campo enfrenta, no contexto da universidade, com relação as condições institucionais de realização de suas ações educativas na metodologia da alternância? Qual o lugar da extensão popular na mobilização dos sujeitos do campo para defesa da educação do campo? Diante dessa questão, o Projeto Universidade Popular, reafirma uma prática de extensão que se realiza pelo ensino e pesquisa a partir da articulação entre conhecimento acadêmico e conhecimento popular, fundamentado na formação humana que articula contexto acadêmico, movimentos sociais e os sujeitos do campo.

Nesse estudo, discutimos sobre o lugar estratégico da extensão na educação do campo como possibilidade de mobilização dos sujeitos do campo pelo direito à educação no ensino superior a partir das ações do projeto que enfatizam o protagonismo dos sujeitos do campo na defesa de políticas educacionais de acesso e permanência na universidade que passa pelo direito a terra e água no campo.

DESENVOLVIMENTO

A extensão como lugar de mobilização social e construção coletiva do conhecimento para defesa de uma educação contextualizada e enraizada nos saberes do campo como possibilidade de construção de novos modos de produção do conhecimento e de ciência descolonial. A Universidade Popular, no contexto da Educação do Campo, é uma aposta necessária no processo de mobilização social dos sujeitos do campo, no fortalecimento da relação universidade e comunidade em tempo de medidas ultraconservadoras e cortes orçamentários as instituições de ensino superior.

Podemos iniciar afirmando que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo na universidade pública é uma extensão ao contrário⁴ (Santos, 2010), pois se origina a partir da ocupação da universidade pelos sujeitos do campo, uma vez que sua proposta nasce nos movimentos sociais do campo, sendo que a primeira experiência na universidade, foi o Pronera⁵. As marcas da relação comunidade e universidade estão inseridas na matriz metodológica da Pedagogia da Alternância, que se articula pela relação entre tempo universidade e tempo comunidade, como assevera Medeiros (2010, p.10):

A proposta formativa toma como referencia a unidade entre teoria e prática; assegurando o diálogo de saberes, não somente pela interdisciplinaridade, mas também pela ativação de conhecimentos não-disciplinares existentes nas comunidades e processos de lutas dos movimentos sociais, especialmente do campo.

⁴Extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais. (SANTOS, 2010, p.176)

⁵Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (MOLINA, 2003), celeiro das primeiras experiências de formação de educadores do campo no âmbito da educação superior com os cursos de Pedagogia da Terra.

Quer dizer, que apesar do potencial libertador e transformador da educação do campo enquanto política educacional, cuja metodologia valoriza a relação entre universidade e comunidade, seu desenvolvimento no cotidiano acadêmico tem sido um impasse em relação à lógica tradicional da universidade. Isso porque sua organização acadêmica tem como base um projeto político e pedagógico que se realiza pela alternância entre tempo universidade e tempo comunidade e, por vezes, a sua forma de organização institucional da universidade impossibilita as condições estruturais para realização adequada das atividades educativas de culminância da alternância.

Esse impasse revela, por um lado que a política educacional na universidade exige uma reorganização institucional de suas rotinas administrativas, por outro lado, para os sujeitos do campo é uma proposta de ruptura no paradigma educacional no ensino superior. Manter a relação como a comunidade e a universidade, o diálogo entre saberes científicos e saberes populares é sem dúvidas uma tarefa da pedagogia da alternância que se estende a dimensão da extensão universitária.

Dito isso, podemos também afirmar o lugar estratégico da Universidade Popular, como projeto de extensão que fortalecer a luta pela Educação do Campo do interconhecimento entre comunidade e universidade. Desenvolve processos formativos visando a democratização do conhecimento, da ciência e de práticas educativas e pedagógicas no âmbito da universidade tendo como fundamentos epistemológicos as metodologias participantes e não-extrativistas e os paradigmas de ciência descolonial.

A extensão descolonial promove o interconhecimento entre saberes científicos e saberes popular no fortalecimento de espaços de ciências e de conhecimentos na sociedade que estejam comprometidos com a garantia dos direitos de justiça social e de justiça cognitiva. O paradigma de universidade popular reafirma a democratização da universidade pública, portanto: "A ideia de 'universidade crítica', 'universidade multifuncional' e 'universidade diferenciada [...]" (FERNANDES, 1989, p. 106), ou seja, uma perspectiva de extensão que reafirme a luta pela universidade e, ao mesmo tempo, valoriza uma política de educação do campo que respeite os tempos da vida no campo, em uma relação que afirme:

O fortalecimento da relação universidade-sociedade que prioriza a superação das condições e desigualdades e exclusão existente. Através de projetos sociais, a universidade socializa seu conhecimento e disponibiliza seus serviços, exercendo sua responsabilidade social, ou mesmo sua missão: o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (NUNES; SILVA, 2011 p.121).

Nesse sentido, Mora-Osejo e Borda (2004, p. 720), afirmam: "precisa-se de universidades participativas, comprometidas com o bem comum, em especial com as urgências das comunidades de base [...], de modo a favorecer a substituição de "definições discriminatórias entre o acadêmico e o popular". Nessa direção, os projetos extensão universitários podem ser uma ação estratégica de fortalecimento da pedagogia da alternância pois procura responder as interrogações sobre o sentido tanto da produção no mundo do trabalho no campo camponeses, quanto na socialização do conhecimento realizado na universidade que resulta do diálogo dos saberes com a comunidade.

Essa potência da extensão, na Educação do Campo, reafirma o popular da universidade pública para sua organização institucional para realização do tempo comunidade, pois exige uma estrutura diferente daquela necessária para o tempo universidade. Desse modo, a extensão é uma dimensão da universidade que fortalece os processos de mobilização dos sujeitos do campo na luta por educação, a partir das demandas sociais no campo, o que exige uma ação concreta da extensão. Paulo Freire nos diz com toda a razão, que:

conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (FREIRE, 1996, p. 7)

A extensão, enquanto processo de mobilização dos sujeitos do campo e da universidade é um potencial, pois mantém uma leitura

atual das questões sociais que vivenciam os sujeitos do campo. A extensão é uma aposta na democratização da universidade pública para uma ação de transformação social de sua responsabilidade com o desenvolvimento justo das populações, que historicamente foram excluídos do direito à educação. Desse modo, a educação do campo em suas dimensões do ensino, pesquisa e extensão tem sido um instrumento educativo dos sujeitos do campo, da sociedade e do Estado para a implantação de uma política educacional que levem em consideração os contextos, os sujeitos e saberes das populações do campo.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Universidade Popular é uma experiência fundamentada nos princípios da Educação Popular, que considera como dimensões formativas: a realidade social dos sujeitos populares, a pedagogia participante, a construção coletiva do conhecimento, a transformação da social e a afirmação de um projeto de sociedade de justiça social. É ao mesmo tempo, um projeto utópico de transformação da crise da universidade pública que tem sido marcada historicamente pela a produção para lógica capitalista.

Em contraposição, a ciência hegemônica que desconhece os critérios de cientificidade da produção de conhecimento com fortes impactos na vida da sociedade, a Universidade Popular busca o interconhecimento com os saberes populares dando visibilidade a novos modos de produção do conhecimento, com ênfase nas tecnologias sociais alternativas produzidas pelos movimentos sociais, como a construção das cisternas que coletam água da chuva no inverno para abastecer milhares de famílias durante os longos períodos de seca no nordeste, desenvolvida pela Cáritas Brasileira, em parceria com Articulação do Semiárido (ASA); ou, ainda, os cursos de pedagogias do campo, desenvolvidos pelo Movimento Sem Terra (MST) como prática educativa de formação integral da população do campo em seus assentamentos e acampamentos, com forte incidência, na atualidade, no espaço acadêmico com a implantação dos cursos de licenciaturas em Educação do Campo. Essas alternativas surgem em razão da crise da universidade como detentora do monopólio da produção do conhecimento.

Por isso, quando nos propomos a discutir as crises da universidade para ressignificar o próprio sentido do popular da universidade pública, partimos de algumas considerações centrais: primeiro, enquanto o mundo eurocêntrico e o estadunidense discutem as crises da universidade, o mundo colonial lutava por um projeto de independência política dos domínios imperiais; em segundo lugar, considerando a velocidade com que a matriz "igualdade, fraternidade e liberdade" se traduz em emancipação social no mundo europeu, exigindo a construção de uma universidade centrada na produção de alta cultura, do outro lado da linha, no Sul do Mundo, as promessas da modernidade se reduziram na versão cristã de alfabetização e de uma educação dominante; terceiro aspecto, enquanto no capitalismo europeu e estadunidense as ideias de universidade se fundam na formação do estudioso e do intelectual detentor do conhecimento científico, a ideia de universidade no mundo colonial era traduzida na formação do "especialista" e do "profissional", preparando um operário com qualificação técnica e uma mão de obra precarizada para a produção capitalista;

E não menos importante, enquanto no norte do Mundo, o Estado Liberal garantia a consolidação de uma universidade de alta tecnologia com avanços significativos no desenvolvimento desses continentes e de seus pares, em caminho inverso, no Sul do Mundo, a força do neoliberalismo e de governos ultraconservadores destituía o poder do Estado na construção de qualquer matriz de universidade democrática, marcada por um logo processo de sucateamento e de privatização do ensino público, marcando a crise da universidade brasileira:

A universidade está em crise em todo o Mundo. No Brasil, nós enfrentamos a crise pelo seu lado mais superficial, o da carência de recursos materiais e humanos. Na Europa, nos Estados Unidos e nos países em transição para o socialismo a crise assume outras polaridades. Diante desses paradigmas e dessas tendências, a nossa crise é moléstia de crescimento infantil e um impasse moral. (FERNANDES, 1989, p. 82-84)

Esse contexto, revela que apesar da baixa repercussão nas crises da universidade no mundo. No Brasil, tem forte impactos no interior das nacionalidades latino-americana, aumentando os processos de exclusão e de aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais. As ideias de universidade eurocêntrica, em sua versão de dominação, de assimilação e de reprodução, foram questões de grande preocupação no pensamento de Gabriel Márquez.

A formação humana que considera os saberes populares como outros modos de produção científica que ressignifica a vida humana em suas condições de dignidade, na perspectiva da Universidade Popular se contrapõe como alternativa ao projeto excludente da produção científica para o capitalismo. Os princípios da Investigação-Ação Participativa visam à superação da relação sujeito-objeto, contrapõe-se a postura de neutralidade científica e coloca em causa a racionalidade que separa conhecimento científico e conhecimento popular, como enfatiza, Borda, (1981, p. 253-254):

Nossas ferramentas especiais de trabalho foram e são, em sua maioria, os referenciais e as técnicas com as quais sucessivas gerações de cientistas tentaram interpretar a realidade. Mas sabemos que essas ferramentas de trabalho não têm vida própria, mas tomam o significado que lhes damos; com seus respectivos efeitos em vários campos da vida e do conhecimento⁶.

Nesse sentido, o interconhecimento entre sujeitos do ambiente acadêmico e sujeitos dos movimentos sociais vem contribuindo para uma prática educativa de justiça social que aponta para a construção

⁶Nuestras herramientas especiales de trabajo han sido y son mayormente los marcos de referencia y las técnicas con las que sucesivas generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Pero bien sabemos que estas herramientas de trabajo no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les demos; con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento (BORDA, 1981, p. 253-254).

de uma epistemologia transgressora como matriz para uma ciência popular protagonizada pelas classes populares a partir de seus saberes e dos territórios pós-colonial. A opção pela investigação-ação participativa coloca em questão a relação de hierarquia proclamada pela ciência hegemônica sujeito-objeto, restituindo os sentidos de interconhecimento a partir da dimensão sujeito-sujeito do conhecimento.

O Projeto Universidade Popular articula processos metodológicos participativos: a *extensão* se realiza por meio do **Encontro de Experiências (Intercâmbio)** envolvendo educadores dos movimentos sociais, docentes das universidades públicas e entidades parceiras para conhecimento de tecnologias sociais e práticas educativas comprometidas com a justiça social tendo como ponto de essência a realização de **Expedições Pedagógicas** - espaços de vivências conhecendo e analisando as experiências em educação popular e os novos modos de produção de ciência descolonial nos movimentos sociais, nas ONGs, no terceiro setor, entre outros.

A *pesquisa* por meio do **Estágio de Vivência Acadêmica** garantindo espaços de troca de experiências entre as instâncias e experiências organizativas nas universidades conhecendo os núcleos de pesquisas, projetos de pesquisa e formas de interação universidade e sociedade; e, o *ensino* por meio de estudos organizado no **Círculo de Cultura Popular** momento de aprofundamento teórico com aulas, seminários, grupo de estudo dirigido, debatendo temáticas corretas as pedagogias transgressoras e a ciência descolonial.

A primeira fase das atividades da Universidade Popular foi o Encontro Regional de Experiências em Pesquisa e Extensão nos Movimentos Sociais e na Universidade que aconteceu, 02 a 12 de maio de 2018, na cidade de Recife - PE. Participaram 40 (quarenta) pessoas entre estudantes, educadores e docentes da Universidade (UFPI, UFPE, UFRPE, UESPI e UFPB), Movimentos Sociais do Campo e da Cidade. A organização do evento pelo Projeto Universidade Popular teve como principal executor a Universidade Federal do Piauí - Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CPCE) em parceria com a Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). As atividades de interconhecimento foram organizadas a partir da perspectiva da Investigação-Ação Participante.

As expedições pedagógicas são espaços de valorização dos saberes populares comprometidos com a pedagogia da formação para transformação social. A pedagogia ação-transformação é a realidade e a prática social dos sujeitos como lócus do conhecimento que se movimenta nas diversas áreas do conhecimento e nos fazeres dos sujeitos populares. A expedição pedagógica no SERTA⁷ e no Centro SABIÁ expressam como a sociedade organizada contribui para uma perspectiva de desenvolvimento sustentável através da Agroecologias e dos Sistemas Agroflorestais.

A atividade de campo no Centro Sabiá e no Serta possibilitou conhecer os processos de autoorganização e autogestão comunitária, que mobilizam a comunidade para envolvimento em projetos comunitários a partir da Associação local, sendo a comunidade referência na produção de biodigestor, Cisterna Telhadão/Seriadão, Casa de Sementes e plantações orgânicas, visando a Segurança alimentar, energética e familiar.

Essas experiências, fundamentam a segunda fase do projeto Universidade Popular, que tem como tema a sustentabilidade hídrica no Vale do Gurgueia, região dos cerrados no Estado do Piauí, com foco nas nascentes dos brejos e o uso sustentável da água para produção da agricultura familiar. Essa expedição pedagógica descolonial discute a sustentabilidade hídrica no Sul do Piauí e a crise ambiental em razão do avanço do agronegócio. Revela os impasses na luta dos camponeses pelo território e os desafios de implantação de políticas públicas de proteção das nascentes dos brejos, a partir da experiência de proteção do Parque Nacional das Nascentes do Rio Parnaíba. O projeto mobiliza os discentes da educação do campo para visita técnico-científica para mapeamento

⁷ Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA)

das nascentes e das roças, plantações e vazantes as margens dos brejos e do rio Gurgueia, imagem da expedição:

Imagem 1 - Pesquisadores na Expedição no assentamento tabocas visita as roças



Fonte: Projeto de Extensão Universidade Popular, 2019

Essas duas experiências no Projeto Universidade Popular reafirma os contextos do campo como espaço de conhecimento para além dos contextos acadêmicos. Nesse sentido, os camponeses, a partir de sua relação com o meio ambiente e natureza tem muito que ensinar a universidade, inclusive na ressignificação de seu caráter público com a necessidade de afirmação da dimensão popular, ao tempo que luta pelo direito de acesso à universidade e ao direito à educação.

CONCLUSÃO

A educação do campo, apensar dos impasses e desafios para seu desenvolvimento no contexto educacional universitário, tem protagonizado a formação dos camponeses, a visibilidade de seus contextos e saberes. A Universidade Popular ao articular o interconhecimento entre saberes acadêmicos e saberes populares, postula o conceito de epistemologia transgressora que marca um processo sócio-histórico de ruptura política com o projeto de educação colonial e capitalista, mas, definitivamente, com o projeto de sociedade desumano e desigual a partir da prática social e dos saberes das classes populares e dos oprimidos que lutam pelo direito de acesso à educação e ao ensino superior.

A extensão descolonial no contexto da educação do campo reafirma a centralidade do protagonismo dos camponeses como sujeitos políticos no processo de democratização da universidade no exercício de produção do conhecimento descolonial como possibilidade de refazer a estrutura social, política e epistemológica dominante, pois, a estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. Desse modo, a Universidade Popular no contexto da Educação do Campo visa romper com a invisibilidade dos saberes populares, dos sujeitos e de seus contextos no sentido de articular novas lógicas de racionalidade e causalidade científica fundamentada nos princípios da pedagogia ação-transformação como aporte teórico-prático na construção de uma epistemologia transgressora e de uma ciência descolonial na reinvenção da universidade pública.

A Universidade Popular postula uma epistemologia transgressora enraizada nas metodologias participativas, nas técnicas de produção e na coleta de dados que se constituem na relação sujeito-sujeito do conhecimento, nas teorias do conhecimento que têm sido substanciadas nas práticas sociais dos próprios sujeitos. As ideias de ciência descolonial a partir da relação entre os conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais do campo e sua relação com a produção dos conhecimentos acadêmicos são as marcas de defesa do sentido público da educação.

A extensão descolonial reafirma a luta e organização dos sujeitos populares do campo na luta pelo direito à educação pública de qualidade de modo a superar os desafios de acesso à educação superior e aos processos de conhecimento que envolve os saberes científicos e os saberes populares. A concepção educativa da Universidade Popular reafirma uma perspectiva popular camponesa como itinerário estratégico de democratização do sentido público da universidade e da ciência para outras ciências no mundo.

REFERÊNCIAS

BORDA, Orlando Fals. **La ciencia y el Pueblo**: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. In: La sociología em Colombia: balance y perspectivas. Asociación Colombiana de Sociología. **III Congreso Nacional de Sociología**, Bogotá, 1981.

FERNADES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Educação Contemporânea).
FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 127 p.

MEDEIROS, Lucineide Barros. **Parceria e dissenso na educação do campo**: marcas e desafios na luta do MST. 2010. 243 f. Tese (doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna, FERNANDES, Bernardo Mançano. **O Campo da Educação do Campo. Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: **Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo"**, 2004.

MORA-OSEJO, Luís Eduardo; BORDA, Orlando Fals. A superação do eurocentrismo. **Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre nosso contexto tropical**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. P. 711-720.

NUNES, ANA L. F, SILVA, Maria B. C. **A extensão universitária no ensino superior e a sociedade**. 2011. 15. Resumo. Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/viewFile/60/89>. Acesso em: 14 fev. 2019.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

SANTOS, Boaventura de Sousa, ALMEIDA Filho, Naomar. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

PARTE 2
JUVENTUDES

JUVENTUDE, CORPO E MOVIMENTO NA CIDADE: PROCESSOS DE CRIAÇÃO DO MOVIMENTO HIP HOP DA PLANÍCIE LITORÂNEA DE PARNAÍBA – PI

*Krícia de Sousa Silva*¹.

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho desenvolvo reflexões sobre os processos de criação que operam no corpo de jovens do momento Hip hop de Parnaíba/PI. Essa prática sociocultural que chegou ao Brasil na década de 1970 serve como: "canal de expressão da inconformidade de garotos e garotas das periferias, que apostam na própria força e capacidade de modificar o mundo em que vivem por meio da música, dança, das artes plásticas e da declamação de mensagens de teor político" (FILIPOUKSI; NUNES, 2012, p.72). Considero, portanto, este movimento como um meio no qual os jovens se permitem produzir práticas educativas que estabelecem uma forte relação com os contextos sociais em que vivem e que são retratados por esses sujeitos enquanto expressões corporais e artísticas, retratadas com a dança do *Break*, a música do *Rap* e a arte urbana do Grafite.

Por meio do Hip Hop as juventudes reinventam as formas de utilizar o corpo, surge um novo modo de movimento, que retrata os expressões, pensamentos, interesses, afinidades e resistências dos jo-

¹ Universidade Federal Do Piauí; Email: kriciasousa@hotmail.com

vens da contemporaneidade. O corpo é explorado com grande intensidade nos contextos urbanos, cada modalidade de hip hop explora diferentes capacidades corporais e artísticas de expressão e comunicação com o mundo. É ainda com o corpo que esses jovens experienciam a cidade e seus territórios, dançando, produzindo arte e música e pregando suas mensagens e entendimentos políticos sobre a vida e as coisas. O corpo passa a ser o instrumento pelo qual os jovens rompem com diversos sistemas disciplinares que lhes são impostos pela sociedade e pela escola, a começar pela resistência a uma educação sedentária, sem relação com a vida e sem processo de criação.

Nesta perspectiva, tomo para estudo os jovens da Associação Movimento Hip Hop da Planície Litorânea da Cidade de Parnaíba/PI. Tento apreendê-los enquanto sujeitos da pesquisa e enquanto corpos em movimento, que circulam, trabalham, estudam, brincam, dançam - produzem arte, poesia, dança e resistências se conectando com o espaço onde vivem e com outros mais. Durante o percurso busco ver, ouvir e acompanhar a produção dos seus saberes, seus processos de criação, o que eles têm a dizer sobre si mesmos, sobre o corpo em movimento, a cultura e educação que vivenciam e produzem juntos nos espaços urbanos da cidade em que vivem. Por outro lado, nesse trabalho apresentarei apenas as reflexões iniciais que desenvolvi a cerca dessa temática, visto que ainda está em processo o mapeamento desse novo objeto de estudo que se desvela para mim em meio as minhas experiências com/entre jovens e suas práticas culturais.

Deste modo, apresento o seguinte objetivo geral da pesquisa: refletir a partir de uma perspectiva cartográfica sobre os processos de criação que atuam no corpo dos sujeitos jovens integrantes da Associação Movimento Hip Hop da Planície Litorânea e se articulam com os problemas que os envolvem em diferentes práticas educativas e em diferentes espaços, possibilitando formas de resistências aos modos de educar instituídos na contemporaneidade. Por conseguinte, como objetivos específicos almejo: Revisar os estudos sobre os problemas que atravessam e mobilizam o corpo dos sujeitos juvenis do movimento Hip Hop na contemporaneidade como categorias construídas pelos vários campos de saber-poder; Favorecer a criação de novas maneiras de pensar o corpo dos jovens do Hip Hop na contemporaneidade; E enfatizar os processos de criação envolvendo

o corpo dos jovens do Hip hop, de modo a identificar em meio a literatura da área, diferentes modos de educar instituídos nas múltiplas práticas educativas na contemporaneidade.

Para realização de tal pesquisa, penso enquanto pedagoga e estudiosa de práticas culturais juvenis que ao se fazer pesquisa com jovens é necessário caminhar/estar entre eles, assim, a metodologia dessa investigação utilizou de uma abordagem qualitativa por meio de relatos de experiências de convívio com os jovens da pesquisa, bem como por uma pesquisa bibliográfica que me serviu de subsídio para dar consistência teórica as reflexões que aqui desenvolvo. As análises feitas nesta pesquisa, portanto, trazem também as concepções teóricas de autores que tratam dessas questões relacionadas à juventude, cidade, corpo, movimento e educação, tais como: Deleuze (1996), Sousa (2012), Silva, (2008), Bondía (2002), Carrano (2003), dentre outros.

METODOLOGIA

Nessa pesquisa optei por realizar uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, pois, intencionava refletir sobre os processos de criação que atuam no corpo de jovens do movimento Hip Hop, favorecendo novas maneiras de pensar o corpo e as potencialidades juvenis, bem como suas resistências aos modos de educar instituídos em diferentes práticas educativas na contemporaneidade a partir de reflexões teóricas sobre essa temática.

Neste tipo de pesquisa a busca de informações em livros e outras fontes de informação são fundamentais e possibilitam a ampliação da discussão e do debate em torno de diversas temáticas, bem como de uma expansão das reflexões do pesquisador com base na construção teórica produzida por outros pensadores anteriormente (RODRIGUES, 2007). Escolhi esta forma de pesquisa, para poder usar de suas técnicas de leitura atenta, reflexão/análise de conteúdos e identificação de conceitos, para iniciar novas indagações e para pensar sobre a temática aqui proposta. Traina e Junior (2009) ponderam que a pesquisa Bibliográfica:

Dá suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na

determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa, na escolha do tema, entre outros pontos. (2009, p. 30).

Diante das palavras dos autores referidos, posso perceber que dentro desta proposta de pesquisa encontro o suporte teórico essencial, que me serviu de base para desenvolver este estudo, no qual tive a oportunidade de refletir, indagar e questionar diante das leituras e debates que desenvolvi ao longo do texto.

Por outro lado, mais do que apenas uma pesquisa de revisão bibliográfica, nesse estudo trago à tona relatos de experiências baseados em uma perspectiva cartográfica, esta por sua vez, oriunda das teorias de Deleuze e Guattari (1996) para o estudo da subjetividade e de seu processo de produção. Para os autores, na cartografia o pesquisador acompanha e se faz, ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a construção de outros mundos que se criam para expressar afetos presentes, em relação aos quais os universos vigentes se tornam obsoletos. Então, a Cartografia não cria universos totalitários e fixos na pesquisa, é vista como um espaço de desterritório, de produção de afetos, de corpos sensíveis e que vibram ao entrar em contato com o campo.

Na posição de cartógrafa almejei me apropriar e refletir sobre as estratégias revolucionárias que os jovens do Hip Hop criam em prol de seu coletivo, percebendo-os enquanto corpos que produzem campos de força em seus modos de vida, corpos que produzem "maquinarias" juvenis nos vários mundos em habitam, pois,

A máquina de guerra responde a outras regras, das quais não dizemos, por certo, que são melhores, porém que animam uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia, uma chantagem perpétua de abandono e traição, um sentido de honra muito suscetível, e que contraria, ainda uma vez, a formação do Estado (DELEUZE, GUATTARI, p. 21, 1996).

Nesse sentido, por meio de relatos de experiência trago minhas primeiras impressões sobre esses jovens e seus processos de criação, me possibilitando outros modos de perceber a relação entre corpo,

movimento e educação, apreendidos no ouvir, no ver e no cheirar, permitindo que eu habite a pesquisa e que a pesquisa habite em mim também através das impressões, estranhamentos, afetos e experiências que foram desenvolvidos no processo investigativo.

E por fim, os dados foram analisados por meio da transversalização das narrativas com as teorias no campo da Educação, me possibilitando um olhar oblíquo de mapeamento dos pensamentos, subjetividades e processos de criação desenvolvidos pelos jovens do movimento Hip Hop.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda hoje, são fortes as tendências educacionais voltadas para a maquinização, a disciplina e o sedentarismo. A ênfase no conteúdo exigida pela sociedade capitalista fez com que a escola remetesse sua atenção para uma formação quase que exclusivamente voltada a memorização e a segmentação do conhecimento, que muitas vezes é realizada pelos estudantes sem que haja uma relação prática com suas vidas 'fora' dos muros da escola. Essa perspectiva educacional vem se desenvolvendo no Brasil desde o início do período de industrialização do país, quando houve a necessidade de ampliar a mão de obra para o mercado de trabalho.

A folósofa Viviané Mosé (2013) acrescenta essa discussão, ao afirmar em uma de suas palestras² que as escolas brasileiras têm o sistema educacional baseado na prisão. Prisão de jovens e crianças que devem permanecer o maior tempo possível dentro delas para se evitar ao máximo o contato dos alunos com a rua, isso pelo contínuo discurso de que a rua é um território perigoso, onde os garotos e garotas podem entrar em contato com as drogas e a criminalidade.

Batista e Carvalho (2001) atentam que até o início do século XX,

² Palestra com o tema: o que a escola deveria saber antes de ensinar. Exibida durante o programa 'café filosófico' transmitido pela TV Cultura.

a rua era identificada como um lugar destinado apenas aos homens - tradicionais provedores do lar - e que servia como espaço de diversão e lazer para os mesmos. Ao oposto, para as mulheres eram delimitados apenas os locais da casa, como os salões, salas de festas e visitas, cozinhas, etc. Assim, a rua era o lugar da arruaça, da baderna, enquanto a casa era dada como espaço sagrado, santuário de onde mulheres e crianças não deveriam sair. Entretanto, as autoras apontam também que tal ideia sobre a rua toma um novo enfoque na atualidade, pois os jovens, sobretudo, os residentes de bairros pobres e periferias, passam a se apropriar das localizações públicas centrais, como as praças, ruas e avenidas principais, como meio de se inserirem no cenário social.

Diante disso, ao se falar da rua nesse contexto, muda-se a percepção desse espaço apenas como âmbito de marginalização, e passa-se a incluir também a ideia de moradia, autonomia, lazer, diversão e liberdade. "O espaço da rua constitui-se palco de uma nova dinâmica social. [...] significando ser essa uma maneira de identificação com grupo social, diferente do 'mundo da casa'" (BATISTA; CARVALHO, 2001, p.58). Nesse sentido, a rua passa a ser uma nova arena de sociabilidades para os jovens, pois é em seu espaço onde passam a trocar ideias, socializar, divertir-se, namorar, praticar esportes, enfim, a rua passa a fazer parte da vida desses sujeitos de maneira central, mesmo que nela também estejam presentes o medo e a apreensão quanto a violência ou a criminalidade.

As práticas educativas que aqui trago à cena para fora dos muros da escola, trazem a tona processos educativos de várias possibilidades de aprendizados, vivências e auto formação. Portanto, neste trabalho incito a pensar processos de criação que operam no corpo dos jovens nos espaços urbanos e que se baseiem no prazer, na alegria e na experiência, produzindo práticas educativas. Bondía afirma que "a experiência é tudo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (2000, p.21), compreendo, então que esses processos de criação, com o corpo em movimento nos contextos urbanos podem me permitir pensar sobre outros conceitos de educar e aprender na cidade, inseridos naquilo que toca, que sensibiliza, que atravessa o sujeito no âmbito do que lhe é significativo.

Essa minha percepção se acentuou quando ingressei na Universidade Federal do Piauí, Campus de Parnaíba, na qualidade de professora substituta no magistério superior, oportunidade na qual entrei

em contato com jovens alunos³ de diversos cursos, muitos deles praticantes e militantes de culturas juvenis, especialmente a do movimento Hip Hop. Como pesquisadora dessa área pedi a alguns de meus alunos para acompanhá-los em suas vivências cotidianas, artísticas e culturais pelos bairros em que vivem, no qual fui imensamente acolhida e passei a me aventurar frequentemente a estar com/entre eles, em eventos e atividades em que eles colocam em prática o Hip Hop, seja como dança, música, poesia ou arte urbana.

Segundo Sousa (2012), o Hip Hop teve início na Jamaica com o Dj norte americano Afrika Bataataa, nos anos de 1970, a partir de três categorias essenciais da cultura: o *rap*, que é um estilo de música, ritmo e poesia; O *break*, com a dança "da quebrada" ou do improviso; e o *grafite*, por meio do desenho e da escrita nas peles das cidades. Em todas as categorias, o corpo é colocado como dispositivo político pelas juventudes para conviver com as situações de conflito, tensão ou violências vividas.

Mostrando sua força, o *break* foi além de uma simples manifestação artística, passando a ter um significado social. Percebendo o poder desta dança, o D.J Afrika Bataataa propõe as gangues do bairro *Bronx* (Nova York/ EUA) que resolvessem suas diferenças através da dança, através das competições. Com esta forma de competir, os jovens das gangues substituem murros, sopapos e tiros pela performance do *break*. Confirmando o seu caráter social, o *break* serviu de protesto contra a guerra do Vietnã, onde os irmãos negros e latinos - a grande maioria dos soldados - morriam aos milhares. Com o objetivo de mostrar o descontentamento dos jovens com relação a guerra, o *break* que possuía alguns movimentos que procuravam reproduzir o corpo mutilado dos soldados e as hélices dos helicópteros da guerra - transformou-se num instrumento simbólico de

³ Destaque para o curso de Bacharelado em turismo que no 5º período tem 3 alunos membros da associação do movimento Hip Hop da Planície Litorânea.

grande significado para a juventude daquela e desta época (SILVA, 2002, p. 24).

A partir das ideias de Silva (2002), vejo que no *break*, por exemplo, o corpo é utilizado como dispositivo que reinventa as situações de violência nos contextos urbanos que estão relacionadas aos grupos juvenis, pois ao invés de "pancadaria", produz-se "performances". Não seria isso um processo de criação operando no corpo das juventudes aderentes ao movimento Hip Hop? Um processo de criação que surge como alternativa à violência entre as juventudes? O *Break*, nessa perspectiva, não está ensinando os *b-boys* e as *b-girls* (dançarinos dessa categoria de dança) a desenvolver uma cultura de paz entre si mesmos e seus pares?

Em outra categoria do Hip Hop, o grafite, tem-se as artes plásticas levando cores, traços e expressividades para as cidades, "imagens usam e abusam do espaço urbano e o corpo se enlaça em uma coreografia diferente. [...] novos sujeitos são constituídos via atividade criadora que ao mesmo tempo em que transformam muros, paredes e ruas, transformam os próprios sujeitos da ação" (FURTADO; ZANELLA, 2009, p. 4-5). Existe no grafite o despertar do corpo jovem para o campo das artistagens, da expressão e comunicação com o mundo, produzindo subjetividades em processo de multiplicidades e fusão (ADAD, 2004).

Por fim, no *Rap* tem-se a originalidade e o improvisado de um estilo musical único, irreverente e rítmico de um **corpo - território - jovem** que canta, interpreta, dança e comunica o que pensa e sente. Vejo, deste modo, que as categorias do movimento Hip Hop permitem que os jovens afrontem as regras estabelecidas pela sociedade e construam processos de criação que operam com e no corpo, rompendo com as normas convencionais advindas da família e da sociedade do que é ser um jovem devidamente "normal" e/ou "adestrado". Sales (2013) corrobora essa discussão:

Nos grupos artísticos e culturais, nos grupos de amigos, nos grupos esportivos emergem singularidades que podem ser orientadas para a construção de novos processos, maneiras de perceber o outro, o mundo, recusando o estilo de vida impostos a eles e elas. Interiorizam valores independentes dos registros

ditados pelos meios de comunicação, pelo consumo. Recusam, e, ao mesmo tempo, estabelecem outra forma de apropriação da cultura, do lazer, da arte (SALES, 2013, p. 431- 432).

Assim, diante dessa prática sociocultural que me proponho a estudar, vejo a invenção de novas formas de apropriação e participação juvenil no meio social, pois os jovens passam a se expressar, agir, falar, interagir, enfim, viver a realidade em um contínuo processo de criação de si e do grupo que colabora para a construção de práticas que não o induzem apenas para seguir um único caminho na vida, voltado para a inserção no mercado de trabalho e para a percepção de adestramento ao modo capitalista de compreender a vida.

Relacionando às experiências com/entre os jovens praticante do Hip Hop, esta pesquisadora acredita que ao se movimentarem pelas ruas da cidades, essa juventude faz jorrar mais fortemente o sangue em suas veias, ativando sentidos outros, aprendizagens que se realizam nos encontros nas ruas, esquinas, praças, e que mobilizam trocas de energias, ficando marcos de experiências, esculpindo espaços e intensificando a percepção do território-corpo (DIÓGENES, 2003). O corpo que é, segundo Le Breton, "o lugar do contato privilegiado com o mundo, está sob a luz dos holofotes" (2006, p. 11), junto ao Hip Hop permite aos jovens não apenas expressar suas ideias sobre o mundo a sua volta, mas senti-lo, tocá-lo, a até mesmo, desafiá-lo.

Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros [...] O ator abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível e carregado de sentidos e de valores que, enquanto experiência, pode ser compartilhado pelos atores inseridos, com ele, no mesmo sistema de referências culturais (2006, p.7-8).

Acredito, desse modo, que o Hip Hop amplia os processos de criação juvenil como experiência viva e consciente do corpo, e portanto, é uma prática educativa que aproxima os sujeitos e os fazem produzir novos modos de existir, cada vez mais complexos e em processo de transformação. Em diálogo com Bomfim (2006), pode-se di-

zer que isso acontece porque "provavelmente, elas (moças) e eles (rapazes), estão buscando expressar suas subjetividades com suas formas de agir, buscando também serem percebidos e terem visibilidade naquilo que fazem e vivem nas sociedades contemporâneas" (BOMFIM, 2006, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, reforço aqui a ideia de que os jovens desse coletivo se mostram partícipes de práticas sociais e educativas voltadas para o uso e desenvolvimento da arte, do corpo em movimento e do dinamismo de forma politizada e de maneira abundante nos contextos urbanos. Tais elementos devem ser percebidos e valorizados principalmente pela escola, para que se passe a pensar em metodologias que permitam que o corpo cheio de energia dessa juventude possa também ser estimulado dentro do seu espaço institucional.

Com base nas reflexões desenvolvidas é possível perceber que o Hip Hop enquanto prática sócio-cultural possibilita aos jovens desenvolverem processos de criação que operam em seus corpos mobilizando outros modos de educar, existir e compartilhar, que afirmam a vida desses sujeitos em meio aos problemas em sociedade nos quais vivem, ou sejam possibilitando (re)existências dos jovens nos mais variados contextos em que se inserem e ainda transformando seus modos de existir na contemporaneidade.

Importante destacar que este estudo ainda precisa ser aprofundado com base nas narrativas dos sujeitos investigados, entretanto, como objetivo desse trabalho era a reflexão inicial dos processos de corpografias juvenis por meio do Hip Hop, acredito ter favorecido conforme estabelecido anteriormente, a percepção de que esta prática nos possibilita compreender que a educação está muito além da escola e que o corpo é uma morada em potencial para mobilização dos processos de aprendizagem e criação jovem, basta que amplie-mos o olhar para os espaços em que convivem e para as práticas culturais, artísticas e performáticas que desenvolvem.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane H. C. **Jovens e Educadores de Rua: Itinerários Poiéticos** que se cruzam pelas ruas de Teresina. 243f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 2004.

BATISTA, Janice Débora de Alencar; CARVALHO, Suzana Silva. As múltiplas formas de expressão e sociabilidade juvenil. In: DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo (org.). **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: LCR, 2001.

BOMFIM, Maria Do Carmo Alves do. Agregação de juventudes: múltiplos olhares. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). **Juventudes, Cultura de paz e Violências na Escola**. Fortaleza: UFC, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas de Experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em 08.10.2014

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em 25 fev. 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Guattari. **Conversações**. Rio de Janeiro: Edições 43, 1992.

DIAS, Giuslaine de Oliveira. **Skateboarding para além do esporte: manifestação social e movimentação social**. Disponível em: <<http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2680/1/>

2011_GiuslainedeOliveiraDias.pdf>. Acesso em 25 Jul. 2014.

DIÓGENES, Glória. **Itinerários de corpos juvenis**: o baile, o jogo e o tatame. São Paulo: Annablume, 2003.

FILIPOUSKI, Ana Mariza; NUNES, Maria Denise. **Juventudes**: diálogos e práticas. Erechim: Edelbra, 2012.

FURTADO, Janaina Rocha; ZANELLA, Andréa Vieira. **Graffiti e cidade**: sentidos da intervenção urbana e o processo de constituição dos sujeitos. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482009000400010>. Acesso em 20 ago 2018.

LA MENDOLA, Salvatore. **O sentido do risco**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a04v17n2>>. Acesso em 18 de ago 2018. LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia M.S. Fuhrmann - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança**: arte e ensino. 1.ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

MOSÉ, Viviane. **Café Filosófico CPFL**. TV CULTURA: São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EigUj_d5n80. Acesso em 20 ago 2016.

RODRIGUES, Samantha Rio. **Métodos de pesquisa**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 19 jan 21019.

SALES, Celecina de Maria Veras. Juventudes e lazer: interações e movimentos. 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, Edição Especial EDUFPI, 2013.

SANTOS, Maria Dilma Andrade Viera dos. **Jovens circenses na corda bamba**: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2014.

SILVA, Leandro Souza da. **Traficando informações: do Bronx ao Piauí - itinerários do Movimento Hip Hop**. Monografia. (Graduação em História) - UFPI. Teresina, 2002.

RUCHE, Maria Costa. Educação estética: múltiplas dimensões e linguagens do desenvolvimento humano. In: CARDOSO, Delgado Lindabel [et al.]. **Artes e linguagens na escola pública**: uma possibilidade em movimento. Campinas - SP: editora Alínea, 2008.

SOUSA, Vicelma Maria de Paula Barbosa. **Rap de "Quebrada" [manuscrito]: construção de sentidos e saberes pelos grupos de rap - "A Irmandade" e "Reação do Gueto" de Teresina-PI**. 186f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) /Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Piauí, 2012.

SPOSITO, Marília P. Juventude: crise e identidade na escola. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares**. Belo horizonte: UFMG, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estudos sobre juventude em educação**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, Anped, n. 5/6, p. 37-51, 1997.

TRAINA, Agma Juci Machado. JUNIOR, Caetano. **Como fazer pesquisa bibliográfica**. Disponível em: <<http://univasf.edu.br/~ricardo.aramos/comoFazerPesquisasBibliograficas.pdf>>. Acesso em 15 Fev 2019.

UMA AULA ONDE O CORPO FALA

Brenda Lois Barros dos Santos¹, Thiago Lustosa dos Santos², Maria do Socorro Borges da Silva³.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é discutir o extraído numa roda de conversa, onde as formas de falar do corpo foram os pontos principais. Suas possibilidades de discurso na ação ou na passividade. Apon-tando o poder que o alimenta e ao mesmo tempo lhe aprisiona. Para isso serão tratadas e repensadas as teorias que versão sobre o tema. No começar os trabalhos foram discutidos em um seminário os textos, O ser-saber, O ser-poder, O ser-consigo, O sujeito, O poder-saber. Dis-cussão essa, impetrada segundo o livro de Alfredo Veiga-neto *Foucault e a educação*. Esse seminário foi de crucial importância para montagem dos alicerces que receberiam na aula seguinte a roda de conversa.

O seminário em questão explanou para a turma as ideias presentes nos domínios foucaultianos. No seu livro Veiga-neto traça que a arqueologia aparece pela primeira vez na história da loucura como denominação sempre renovada de dar conta do discurso científico. Foucault. Nesse momento ainda esta as voltas com uma arqueologia que se pode chamar "de percepção". Expressão usada não num senti-

¹ Universidade Federal do Piauí. Email: brendaloissantos@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí. Email: thiagolustosa-afc@hotmail.com

³ Universidade Federal do Piauí. Email: msocorrobs@ufpi.edu.br

do psicológico, mas num sentido que está além do conhecimento sistematizado e que não pode ser descrito em termos de conhecimento, pois as percepções estão aquém do conhecimento. Mais não se nega que percepção e conhecimento são "modos de saber". Para Foucault segundo Veiga-neto a arqueologia do saber é apenas uma expressão de possibilidades e não uma teoria. É usada para descobrir como nos tornamos na modernidade o que somos, tanto como sujeitos de conhecimento quanto como assujeitados no conhecimento. Pois o sujeito moderno não está na origem dos saberes, ele não é produtor de saberes, mas é sim produto de saberes, produzido no interior dos saberes (VEIGA-NETO, 2007). Adentrando mais firmemente nos domínios foucaultianos, Veiga-neto aponta que Foucault ocupa-se do isolamento dos níveis das práticas discursivas, formulando as regras de produção e a transformação dessas práticas. É exemplificado quando aponta para a montanha, que explica bem as ideias defendidas pelo pensador (VEIGA -NETO, 2007).

Quando a vemos elogiamos o conjunto, o todo que vemos. Com a arqueologia podemos ver a montanha por partes, partes que são invisíveis por nos centramos no oficial. Podemos assim, identificar cada parte do sistema e que de forma sistematizada da origem a montanha (VEIGA-NETO, 2007, p. 46).

A arqueologia faz uma pergunta sobre esse sistema, que é contingente e ao mesmo tempo invariável. Procurando descrever o discurso sem perguntar o que o motivou. Quando a arqueológica começa sua análise, busca também as articulações entre as práticas discursivas e todas as outras ordens não discursivas. Estas práticas podem ser as condições econômicas, sociais, política, culturais e outras. Dessa forma, o papel da arqueologia é procurar determinar como as regras de formação, das quais depende, podem estar ligadas aos sistemas não discursivos, pois o objeto da arqueologia está submerso, sustentando o visível, como um iceberg. Esse pensamento, está apoiado na genealogia nietzschiniana, que é responsável pela produção de um tipo especial de história. Essa nova história ensina que existe algo por trás das coisas, inteiramente diferente, não um segredo mais sua essência. Pontos de vida supra históricos que nos permite reconhecer-

mos em toda parte. A centralidade na sexualidade do século XIX focada por Foucault interessa por ser um caminho de experimentação da subjetivação. Por que ela toma a forma de um grande sistema de interdições, algo corporal e pulsante, que nos leva a falar sobre nós mesmos. Ou seja, as proibições sexuais que estão sempre obrigando a dizer a verdade sobre o si. Algo que o corpo ou o poder se limitam na execução (VEIGA-NETO, 2007).

Com a explanação das linhas discursivas de Veiga-neto. Podemos perceber as minúcias que são indicativas da presença incomensurável do corpo em todos os lugares de fala ou não, mesmo sem citação, ele é onipresente do início ao fim na discussão. Com essa última frase nos colocamos no ponto de entrada do diálogo sobre o corpo, seu discurso, seu poder e suas infinitas facetas. O dialogo dessa pesquisa segue o modo descritivo de uma roda de conversa, pois aborda um momento de produção de saberes dentro de uma sala de aula. Essa pegada descritiva foi dividida em momentos, e entremeando os passos, traremos pontuações textuais que reforçam a importância de cada atividade utilizada durante a roda de conversa.

METODOLOGIA

A aula foi dividida em três momentos, no primeiro momento propomos a análise de três imagens, com os seguintes títulos: "Corpo presente, ainda que ausente"; "O corpo aprisionado" e "O corpo sobre a pedra". A descrição e as imagens estão logo a seguir.

"Corpo presente, ainda que ausente"; frase escolhida para representar a imagem de Marielle Franco com várias mensagens ao redor, fazendo alusão ao corpo como potente mesmo depois da morte de Marielle.



Fonte: Elaborado a partir de Costa, 2014.

“O corpo aprisionado”; a imagem foi proposta no sentido de analisar as instituições de sequestro que Foucault fala na obra Vigiar e Punir, o corpo aprisionado no seu querer, mas mesmo preso ele tem sede de falar e ser ouvido.



Fonte: Elaborado a partir de Costa, 2014.

“O corpo sobre a pedra”; a imagem foi escolhida para que os alunos fizessem uma ligação com a sexualidade, subjetividade do ser. O corpo nu visto com um novo olhar, como poder, como arte e como política.



Fonte: Elaborado a partir de Costa, 2014.

O segundo momento foi análise de duas poesias escritas por Thiago Lustosa após leitura e estudos das obras de Foucault. Essas foram postas com a função de extrair do íntimo dos alunos os discursos que os corpos dos mesmos, sentiram naquele momento, a vontade de imprimir durante e após a leitura dos versos. Isso porque a poesia trás em si um poder doce e intimista e suas linhas são curvadas, pontuais e metafóricas como o corpo agindo em suas práticas.

O corpo

Thiago Lustosa

Curvas acentuadas.
Perigosas para o deleite.
Você que domina o sonhar, o ver, o sentir, o pensar.
Você que pode ter tudo.
E todas as formas.
Você que é obra de arte.
E por mais que eu tenha.
Vai ser sempre um esplendor pra mim.

Ânsia de um toque

Thiago Lustosa

Telefone maldito.
Que esconde de mim.
Telefone maldito.

Que me paralisa no desejo de um toque.
Que me enlouquece mesmo que eu o provoque.
Telefone maldito.
Que num toque baixinho faz meu coração soluçar.
Telefone maldito.
Que me entorpece quando eu o atendo.
E nesse momento extrai o mais íntimo de mim.
Ainda me faz sussurrar.
Telefone maldito.

No terceiro momento fizemos uma dinâmica com os alunos, eles sentaram no chão um ao lado do outro formando uma roda, as mãos e pés unidos para que eles pudessem conectar uns aos outros. Essa dinâmica foi uma adaptação de uma atividade proposta pela professora doutora Rebeca Alcântara Meijer em uma oficina que ela ministrou na UFPI sobre abordagem sociopoética e pesquisa como ritual. A atividade consistia em uma dinâmica em roda, colocamos uma música de fundo e pedimos para que os participantes respirassem fundo para que relaxassem e conseguissem se conectarem uns aos outros. Em seguida algumas frases foram ditas para eles para que eles reproduzissem para os colegas e por fim falavam todos juntos e com bastante força as frases usadas pela mediadora. As frases utilizadas foram: "Eu entendo meu corpo como potência?", "Qual o lugar de fala do meu corpo?", "Qual o lugar de fala do meu corpo?", "O que aprisiona esse corpo?", "Como potencializar esse corpo?", "Sinta seu corpo", "Qual o poder do meu corpo na minha sala de aula, na universidade, na escola?", "O que são essas instituições?", "O que elas sequestram?", "O meu corpo fala!", "O meu corpo tem poder!".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciou-se aula com o palco armado. Os visitantes que adentravam a sala se deparavam com uma produção meio diferente da utilizada numa roda de discussão. Cadeiras em roda, mídia ligada, burburinhos no espaço, folhetos apostos e no centro um tapete vermelho. Essas características da produção mostram de forma poética a

complexidade do tema que foi abordado, o corpo. Para dar início a discussão um pequeno comentário apresentando os textos Foucaultianos, aos quais foram utilizados para a construção do daquele momento cênico. Do livro *Vigiar e punir* utilizou-se o texto - *Disciplina*, do livro *Microfísica do poder* o texto - *os intelectuais e o poder*. Podemos ressaltar ainda, que foi feita uma junção entre os textos, com objetivo de posicionar os alunos para que os mesmos pudessem identificar pelos como os textos dialogam e se complementam em linhas a linhas. Após essa pequena introdução e apresentação do tema. Entramos então na zona artística e mãe das possibilidades. Chamamos de arte porque o corpo é a própria arte materializada, com suas congruências e incongruências, suas perfeições e imperfeições, o real e o imaginário juntos, em uma só matéria.

No primeiro momento propomos a análise de três imagens, com os seguintes títulos: "Corpo presente, ainda que ausente"; "O corpo aprisionado" e "O corpo sobre a pedra". Essas que tinham o papel de democratizar os pensares de Foucault e a mente pulsante dos alunos presentes naquele momento, esses ainda puros, pois não tiveram um contato direto com os textos bases anteriormente citados.

Na imagem "O corpo presente, ainda que ausente" pudemos ver o poder do corpo na maior das essências, pois não precisa estar no físico para se mostrar forte, o ausente também é sentido. E nesse sentido as indagações se perpetuam e o silêncio se esvai. As práticas que mesmo sem o corpo presente virem à tona para discursarem o não oficial, o subterrâneo os segredos que são bases para o sistema.

A obra *Vigiar e Punir* na sua terceira parte que trata sobre disciplina fala que nasce uma arte do corpo humano, que visa tanto o aumento de suas habilidades, aumento da sua assujeição e forma uma relação com o mecanismo, tornando esse corpo mais obediente e útil (FOUCAULT, 1987). Se fizermos uma reflexão sobre a imagem de Marielle conseguimos relacionar essa disciplina e entender o porquê de ela ter sido assassinada, já que ela era resistência ao sistema, que lutava contra a causa daqueles que vivem à margem da sociedade.

"A morte de Marielle foi um tiro no próprio pé, tentaram calar sua voz e aqueles que não conheciam Marielle, que não sabiam das suas lutas às visualizaram nas suas próprias lutas e assim a cada dia esse corpo tem mais poder" Clara Andressa (participante da roda).

O corpo-poder de Foucault e o corpo-sujeito de Merleau-Ponty, fazem crítica ao corpoobjeto, ao corpo desvinculado da mente. As relações, o social, o histórico, as ações corporais produzem significados, mostram o poder que emana dos corpos, a força que esse corpo tem diante da sociedade. O engajamento desse corpo-sujeito/corpo-poder está nas ações desse corpo e de como estas podem influenciar as ações de outrem (MERLEAU-PONTY, 1942/1975). Nesse sentido as discussões sobre a imagem de Marielle Franco conversam justamente com o influenciar das lutas do seu corpo e como esse comprometimento deu voz a muitos e muitas que lutam contra todo o sistema que calou o corpo, mas não suas lutas, que na verdade a sua morte deu mais força para o movimento.

A imagem "O corpo aprisionado" faz alusão as amarras sistêmicas que prende o corpo sem os nós. Esses nós machucam e deixam cicatriz, mas o sistema não objetiva isso. A foto sugere o que defende Foucault, que o corpo está preso, mas seu discurso o mantém vivo e acariciado pelo sistema que o envolve. De uma forma branda e imperceptível a dor aparece, e não é sentida. Existe apenas um desconforto que logo é suprido por uma nova posição do corpo no organismo que rege as regras. Para que o corpo continue com sua docilidade faz parecer comum ou natural sua posição em relação ao poder. Pois ele é visto segundo Foucault como reflexo do desejo, como a beleza e como o abissal existente entre o poder e o assujeitado. A imagem mostra o corpo numa rede que não o impede sua prática mais significativa, o discurso.

"O *passarinho canta*" Socorro Borges (participante e mediadora da roda).

Esse corpo aprisionado que na discussão foi colocado como aprisionamento dele mesmo, aprisionamento do sistema, aprisionamento do pensar, do ser, mas que mesmo aprisionado as amarras gritava e seu discurso era seu poder. O panóptico levado à sua forma ideal, seu funcionamento, resistência ou resgate tem vias que se cruzam e são fundamentais, da mesma forma que serve para aprisionar os loucos serve para cuidar dos doentes, fiscalizar os operários e instruir os escolares, mostrando que o poder é múltiplo e vem de todos os lados (FOUCAULT, 1987).

"Parecia que o mar ficou encantado com a beleza que se acalmou para observar a beleza" Miguel Lima (participante da roda).

O corpo desnudo, jogado sobre a pedra como se fosse parte daquela paisagem, não se mostrava oprimido, assujeitado, sem amarras, era apenas forte, poderoso e belo, resistia ao que Foucault tratou em sua obra "Microfísica do poder" (1979/2002), quando falou sobre as instituições sociais, com o objetivo de submeter ao corpo, exercer controle sobre, atuando de maneira coersiva sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais ele acaba por limitar o corpo, o movimento, o pensar e o agir (BARBOSA, 2011).

Para aumentar as possibilidades e aprofundamento da discussão no segundo momento foram analisadas duas poesias inéditas ao público e produzidas após a leitura dos textos tema. Pedimos aos alunos que as lessem, uma a uma, e analisassem seu conteúdo e principalmente compartilhasse o entre linhas, o sentido por eles, durante e após a leitura. Utilizamos poesias com o intuito de posicionar os alunos em um contexto diferente, para uns o olhar de domínio, para outros o a visão do dominado e a terceiros a vista panorâmica do poder sobre o corpo que produz, mas que abraçam de forma amorosa e ampla os discursos do corpo que as poesias dão voz. Foi objetivado também e alcançado com a leitura a extração de dentro das mentes pulsantes, novos significados para o corpo, dentro ou fora das poesias, o poder que as rege, o detentor desse poder que motiva o leitor a exprimir suas emoções sem mostra seu rosto ou apontar o dedo.

Após a leitura das poesias indagamos os alunos, agentes, com uma pergunta contextualizada: Quais pontos dos textos, estudados e discutidos, podem ser identificados dentro dessas poesias? A princípio a análise dos alunos sugeria apenas o discurso que estava exposto de forma oficial, mas com o desenvolver da conversa e a injeção de pitadas pontuais sobre os textos. Os estudantes se lançaram as possibilidades tanto poéticas quanto textuais. Apontaram a beleza possuída pelo corpo, os caminhos que dar vazão, a passividade, altivez que possui, o misto de domínio que tem sobre os saberes, a obscuridade para com o dominador, o poder presente mais que não restringe o detentor. Momento em que ele aponta o corpo como uma forma de domínio, uma micro-sistematização do poder. Corpo esse, que fala e que também sente necessidade de uma voz que o represente.

As dimensões observadas pelos leitores das poesias mostram exatamente o que defende Foucault. Pois para ele as dimensões do corpo denotam os intelectuais e as teorias que o regem. Os intelectuais são vistos como oportunistas das necessidades transparecidas pelo corpo, mesmo ele tendo em si o poder de fala e presença em todos os sistemas. As teorias penetram no corpo, no seu domínio e encontram os obstáculos necessários para sua existência. Já que é sua aplicabilidade no transpor dos muros que encontra no cominho, que a torna aplicável e legível, funcionando como uma caixa de ferramentas. As quais devem ser usadas pelas pessoas para que tenha o verdadeiro valor teórico. Do contrario não terá valor, não será eficaz e seu momento na chegará. Ocasionalmente assim sua substituição por outra teoria (FOUCAULT, 1979). Adentramos no terceiro momento, os estudantes foram convidados a sentar-se no centro da sala encima de um tapete vermelho, dispostos em um círculo com as mãos dadas e pés unidos. Foi solicitado aos mesmo que fechassem os olhos e ouvindo uma frase pronunciada pelo palestrante deveriam replica-la para o outro posicionado a sua esquerda. Com a finalização dos exercícios percebemos nos alunos um semblante de contentamento, fixação e reflexão sobre a dinâmica e todo o contexto da roda de conversa em si.

CONCLUSÃO

Com a finalização do presente trabalho concluímos que a roda de conversa sobre o corpo do ponto de vista foucaultiano. Foi norteadora para os alunos presentes, pois os mesmos conseguiram compreender de forma ampla os textos e temas impetrados durante a discussão. Além de se tornarem capazes de identificar quando o corpo fala e o que faz parte do quadro de possibilidades do mesmo. Mesmo que o corpo tenha a função de emissor, canal ou receptor dos discursos ou da sua própria pratica discursiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v.1, n.23, p.24-34, 2011.

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidado corpo: identidade e autonomia do movimento**. São Paulo; Summs, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução R. Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. (2002). **Microfísica do poder**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Graal. 1979.

MERLEAU-PONTY, M. A estrutura do comportamento. Tradução J. Corrêa, 1975. Belo Horizonte: Interlivros, 1942.

STRAZZACAPPA, Marcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo horizonte. MG. Autentica, 2007.

UM “BANDO” CONSTRUTIVO”: EXPERIÊNCIAS COM ADOLESCENTES ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tâmia Leticia Oliveira de Miranda¹, Maria do Socorro Borges da Silva².

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva relatar a experiência vivenciada na oficina com jovens estudantes da educação básica por meio do projeto de extensão em comunidade escolar, com foco para estudantes com perfil social marcado por violações de direitos humanos e estigmatizados por suas formas de expressão no contexto escolar. A partir do eixo temático "A Arte de Governar a Praça, o Público, o Comunitário e os instrumentos legais" de promoção de direitos de crianças, adolescentes e jovens, foi realizada a Oficina: "O homem é o lobo do homem", com a finalidade de refletir, estranhar e criar conceitos que expressem a dimensão política da vida em grupo na sociedade contemporânea, principalmente os conceitos de humano, político, coletivo, comunitário e bando construtivo, inspirados na performance dos lobos e do cardume, fazendo uso da arte poética e musical de estilo Rock brasileiro. Os principais fundamentos teóricos se alicerçam filosoficamente em Agamben (2012), Arendt (2001) e Foucault (1987; 2014) atravessados por outras leituras ligadas à educação e direitos humanos. A experiência provocou afetamentos significativos nos adolescentes,

¹ Universidade Federal do Piauí – UFPI. Email: letmi36@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí – UFPI. Email: msocorrobs@ufpi.edu.br

principalmente ao criar outros sentidos à ideia de "bando", já que convivem com estereótipos destrutivos em torno desse conceito, possibilitando-os visibilizar outros modos de expressão do corpo como coletivo político.

METODOLOGIA

Numa abordagem metodológica de intervenção, o processo da experiência resulta do contato de acadêmicas da Universidade Federal do Piauí sob a coordenação docente do Projeto de Extensão "Círculo de vários círculos: Laboratório de Experiência e Criação do Educar em Direitos Humanos" por meio da realização de Oficina com adolescentes de escola pública na comunidade Mãos Dadas, no território do Grande Parque Alvorada na

fronteira entre Timon- MA e Teresina- PI, fazendo uso da arte da música, da poesia e performance como dispositivo para pensar outros modos de existência política de si, como o outro coletivamente na sociedade a partir da ideia de bando criativo e construtivo de jovens marcados por estereótipos de indisciplina e improdutividade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso cotidiano é cercado pela violência afetando os seres humanos e adoecendo a sociedade que se encontra com os corpos já tão marcados por ela. A desigualdade social, a negação e a violação de direitos causam danos visíveis ao coletivo, principalmente de adolescentes e jovens ocasionando-lhes exclusão, preconceitos e a marginalização destes, usualmente denominados, de modo depreciativo, como "Bando de marginais".

Voltando o olhar para estes "bandos" marginalizados, o projeto "Círculo de Vários Círculos: Laboratório de Experiência e Criação" - LECedh, realizou, a partir do eixo temático "A Arte de Governar a Praça, o Público, o Comunitário e os instrumentos legais" de promoção de direitos de crianças, adolescentes e jovens, a oficina "O homem é o lobo do homem" na comunidade escolar "Mãos Dadas, trabalhando com os jovens marcados pela violação dos direitos humanos e a estigmatização pelo seu modo de expressão na escola. Destacando

neles seu potencial para entender, expressar e atuar de modo construtivo na sociedade, extraindo assim o conceito pejorativo de bando e transformando-o em algo criativo, construtivo e coletivo. Deste modo, o projeto revelou a potencialidade dos jovens estudantes de atuar como um cardume ou um bando na comunidade.

Para a oficina foram escolhidas duas músicas no estilo rock da banda brasileira Pitty, O Lobo e Admirável Chip Novo que abordam de maneira crítica a ação do homem no coletivo. A música O Lobo foi performada pelas monitoras no intuito de causar impacto aos adolescentes, para que os intrigassem a participar ativamente do debate que surgiria após as poesias utilizadas. A letra da música aborda as relações de conflito, o mal, a violência pela ganância dos homens em busca de seus interesses individuais e a dificuldade de agir coletivamente em vista do bem comum. Pitty(2003) ressalta sua obra um homem que anda:

Sempre em busca do próprio gozo
E todo o zelo ficou pra trás
Nunca cede e nem esquece
O que aprendeu com seus ancestrais
Não perdoa e nem relava
Nunca vê que já é de mais
O homem é o lobo do homem (Pitty 2003)

Assim como Pitty(2003) em sua música fala do homem como o lobo e das formas de vida social marcadas pelas divisões, conflitos, Agamben (2012) traz o lobo e a ideia de bando soberano para a discussão política na modernidade capitalista, ao mesmo tempo em que nos sensibiliza para as formas de exclusão contemporâneas que criam homo sacer, a exemplo do que ocorria na sociedade romana, aquele sujeito sem dignidade ou cidadania, que embora banido do convívio social pela lei, continuava a perambular socialmente dado o seu caráter sacro. Assim, sua pena era continuar vivo, porém, sem ser tocado. Tal discussão pode ser associada aos jovens periféricos, considerados "marginais" ou "problemas sociais", que dentro da escola se caracterizam como "os piores". Numa outra perspectiva, o bando pode ser analisado pela sua força criativa, produtiva e coletiva como um cardume, capaz de governar na arte performática da vida política em grupo.

A obra Admirável Chip Novo, refere-se a como somos programados, vigiados e punidos para agir em acordo com as instituições sociais que moldam o ser a padrões de como "pensar", gostar e agir. Casando-se com a ideia Foucaultiana (1987; 2014) da docilização dos corpos ao sermos comparados a robôs que reagem através do sistema de comandos e controle como é apresentado neste trecho:

Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão fazer
Reinstalar o sistema
Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga
Tenha, more, gaste, viva (Pitty 2003)

A sociedade possui paradigmas que são ensinados aos homens através das instituições, tornando algo natural e quase inquestionável. Isso facilita para que o homem Lobo. Realizando assim sua vontade, excluindo e fazendo com que os excluídos atribuam sua atual condição a meritocracia.

Após as apresentações das músicas deu-se início a uma roda de conversa a partir de duas perguntas geradoras: "O que é um bando um cardume coletivo de adolescentes e jovens estudantes?" e "como construir um bando ou um cardume construtivo/produtivo da vida de adolescentes/jovens estudante"? Inicialmente os jovens mostraram-se tímidos ao serem questionados sobre seu conhecimento de "bando", trazendo o sentido negativo da palavra para a conversa. Como "*um bando de vagabundos*" termo utilizado por um dos participantes da roda. Durante a discussão do que seria bando, trouxemos a ideia de um bando de jovens, um bando de estudantes. Mostrando a eles que "bando" pode sim ser utilizado de forma elogiosa e politicamente positiva.

A partir do conhecimento de bando, buscamos debater sobre a sociedade e como agimos nela, pensando criticamente a partir da música Admirável Chip Novo da banda Pitty. Aqui os alunos mostraram-se totalmente envolvidos com a atividade proposta discutindo sobre suas ações na sociedade, a força da mídia e as dificuldades escolares. Além de discutirmos a respeito discriminação que recebem de professores pelas suas formas de expressão e rendimentos insuficien-

tes para a instituição.

Para a conclusão da atividade foi acordado uma performance onde os jovens manifestariam através do corpo o que foi absorvido por eles, dançando aquilo que os tocaram profundamente e que expressasse o sentido das conclusões a partir das questões norteadoras. Os alunos participantes da oficina foram divididos em dois grupos para que pudessem montar a performance.

CONCLUSÕES

Os jovens demonstraram interesse ao participar da oficina, mostrando conhecimento do assunto abordado no decorrer das perguntas realizadas e quebrando conceitos adquiridos ao longo da vida. Atividades como estas são importantes para tirar as vendas daqueles que já se encontram excluídos e assim percebiam seus direitos e o quanto deles são desrespeitados para que aprendam que juntos por um mesmo objetivo podem expressar suas potencialidades coletivas e superar formas de violências e exclusões sendo um bando/cardume construtivo socialmente.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28 ed. Rev. Roberto Machado. Rio de Janeiro: 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

Leone, Pricilla Novaes. Admirável chip Novo. In: Pitty. Priciala Novaes Leone Admirável Chip Novo. Local: Deckdisc Polysom 2003. DVD

Leone, Pricilla Novaes. O Lobo. In: Pitty. Pricialla Novaes Leone Admirável Chip Novo. Local: Deckdisc Polysom 2003. CD

PESQUISAR É REXISTIR: MEMÓRIAS DE UM SER PESQUISADORA POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Luciana de Lima Lopes Leite¹.

INTRODUÇÃO

Em um país como o Brasil, cuja trajetória histórica e social da Educação e do ensino aprendizagem é marcada pelo colonialismo, pela exclusão e manutenção do *status quo*, onde @s professores trabalham, em sua maioria, em situações de precariedade, mal remunerad@s e responsabilizad@s pela Educação de toda uma sociedade que objetiva, na realidade, homogeneizar e tornar nossos corpo dóceis (FOUCAULT, 1987), pesquisar é reXistir!

Vivemos um momento de retrocessos onde professorxs passam a ser - novamente - vigiad@s, perseguid@s e punid@s. Tenta-se acabar com o ensino da Filosofia, da Sociologia e demais ciências humanas. Militarizar e tecnicisar o ensino. Defende-se uma escola partidária "sem partido", e o fim do que se denominou "ideologia de gênero".

Frente a esse contexto torna-se necessário e urgente a invenção de práticas educativas transgressoras, o uso de metodologias de pesquisa sensíveis que valorizem o corpo, os saberes ancestrais e a Arte no fazer ciência. Um corpo reXistência que se coloca no mundo para (re)construir uma Educação dialógica, emancipadora e libertadora (FREIRE, 2017). Um corpo que rompa com os corpos domesticados pelo

¹ UFPI, lufour@gmail.com

capitalismo, aquele "[...] que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam" (FOUCAULT, 1987, p. 1).

Diante dessa realidade, e afetada por inquietações encontradas no meu percurso enquanto pesquisadora, senti a necessidade de produzir um Memorial Descritivo sobre meu *Ser* pesquisadora, que se inicia nas Ciências Sociais, mas que ganha corpo reXistência em minha segunda graduação, em Artes Visuais - ambas na UFPI -, quando passo a me reconhecer como ARTEvista e a utilizar metodologias sensíveis em meus estudos - tendo a Sociopoética como inspiração primeira - chegando a pesquisa que venho desenvolvendo no Doutorado em Educação, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd/UFPI.

Utilizo o termo ARTEvista, uma das categorias centrais de meus estudos, para designar ativistas culturais e políticos que lançam mãos das linguagens artísticas em suas proposições visando atingir seus objetivos, uma união entre *Arte + Ativismo*. Ao falar em ativismo me refiro à perspectiva das Ciências Políticas, na qual o ativismo é compreendido como uma atuação que objetiva alcançar uma transformação social e/ou política. Os ativistas utilizam táticas e ações diretas de intervenção, seja no espaço real ou virtual, para manifestar, protestar, divulgar seus ideais, "[...] mostrar-se, narrar-se e representar-se" (PAIM, 2012, p 23).

Trago aqui lembranças, autorxs e teorias que me atravessam e me fazem acreditar na criação de conhecimentos científicos a partir de uma Educação que se pretenda transformadora e libertária, com/através da Arte e permeada por afetos.

DESENVOLVIMENTO

Não sei dizer em que momento desta minha vida a Arte me abraçou e passou a fazer parte inseparável do meu *Ser*. Uma Arte que pulsa, liberta, angustia, causa dor, faz feliz, que me levou a docência. Arte que é política, transmutada em tática de reXistência coletiva para a (re)construção de uma Educação libertária e transformadora. Um criar artísticos com o corpo todo, e com a alma.

[...] os Antigos concebiam as artes a partir da categoria de produção ou de fabricação e não na categoria de criação. A arte [...] produz alguma coisa a partir de um material, de uma matéria determinada. Essa produção não é uma criação, mas uma imitação (*mimésis*) ou uma reprodução: as formas que o artista ou o artesão imprime à matéria são tiradas da natureza, concebida, por sua vez, como produção (*poésis*) (TARDIF, 2010, p. 354).

Essa concepção de Arte como imitação ou reprodução, desenvolvida na Antiguidade Clássica, é por vezes utilizada para justificar teorias que defendem a ideia de que Arte não pode ser ciência. Saliento, porém que, a Arte sobre a qual me dedico em minhas pesquisas é um corpo exterior que afeta e é afetado, é potência criativa que produz conhecimento científico, coletivo, plural e transformador.

Ao falar em potência criativa falo de movimento, transformação, resignificação, de novas e/ou outras possibilidades de criação, de linhas de fuga que permitem escapar dos padrões impostos e da normatividade.

A potência existe a partir das diferenças como uma *força do Ser* (LINGIS, 2003). Essa força - que é potência - impulsiona as práticas artísticas e as táticas de resistência, abrindo brechas, fissuras, buracos no que está radicado, criando novas potências e afetações. A maneira como somos afetados pode diminuir ou aumentar a nossa vontade de agir.

Durante todo o tempo em que o corpo humano estiver afetado de uma maneira que envolva a natureza de algum corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo como presente [...] e, conseqüentemente [...], durante todo o tempo em que a mente humana considerar um corpo exterior como presente [...] o corpo humano estará afetado de uma maneira que envolve a natureza desse corpo exterior. E, portanto, durante todo o tempo em que a mente imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir de nosso corpo, o corpo estará afetado de maneiras que aumentam ou estimulam sua potência de agir (SPINOZA, 2009, p. 55).

Assim, minha atuação como ARTEvista, aliada ao crescente surgimento de coletivos e iniciativas coletivas em Teresina motivou minha iniciação na pesquisa acadêmica, privilegiando as práticas artísticas como tática de resistência, "modos de fazer" das pessoas de um lugar para atingir um destinatário (CERTEAU, 2008), a partir de processos de identificação, interesses comuns e mobilizações urbanas.

Os estudos começaram, efetivamente, na Disciplina de Projeto Orientado, ministrada pela Professora Dr^a. Francilene Brito da Silva, em 2013, tendo como tema: "O processo de organização dos coletivos de Arte em Teresina, entre os anos de 2008 e 2012, e suas implicações político sociais".

O projeto se desenvolveu a partir de pesquisas relacionadas aos conceitos de coletivo; das vanguardas europeias e brasileiras precursoras das artes de associação e iniciativa coletiva; dos movimentos relacionados as artes e ao ativismo cultural artístico. Em minhas pesquisas preliminares sobre o tema proposto, observei a escassez de trabalhos relacionados a este, o que me levou a crer que o estudo poderia contribuir significativamente para a análise desse fenômeno novo - os coletivos juvenis de arte em Teresina.

Diferencio coletivos e iniciativa coletiva. Os primeiros são agrupamentos de artistas ou multiprofissionais que através de novas e outras conexões rizomáticas inventam, criam "modos de fazer" e atuar conjuntamente nos espaços públicos, reais ou virtuais, sob um mesmo nome.

[...] Os "coletivos" podem ser formados tanto por artistas quanto por ativistas ou pessoas simplesmente interessadas em participar. Para a maioria o que importa são as "ações". Portanto, se, por um lado, noções como "mobilização política", "arte urbana" e "ativismo" se aplicam a esses grupos, por outro, eles não constituem propriamente uma forma de ativismo ou um movimento social artístico, embora possam estar eventualmente ligados a movimentos diversos em função das ações realizadas (GONÇALVES, 2010, p 04).

Já as iniciativas "[...] são projetos com autogestão de equipes de trabalho constituídas por artistas ou mistas, formadas para determi-

nado fim, sem objetivar a formação de um coletivo" (PAIM, 2012, p. 7-8).

Os resultados da pesquisa foram apresentados em 2015, no trabalho de conclusão da Graduação no curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais, da Universidade Federal do Piauí/UFPI, um Memorial Descritivo sobre minha atuação como ARTEvista junto ao coletivo de intervenção urbana OcupARTHE, com o título "*Ocuparthe: a ocupação foi decretada!*".

Compreendo que as ocupações de resistência não seguem padrões, não têm modelos definidos, formas fechadas, caminhos certos. Como o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011), são linhas de fuga que escapam da tentativa totalizadora e abraçam novas e outras formas de articulação e criação de conhecimento. "[...] um modelo de resistência ético-estético-político, trata-se de linhas e não de formas [...] Pesadelo do pensamento linear, não se fecha sobre si, é aberto para experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam" (TRINDADE, 2016, s/p).

Ainda no ano de 2015, fiz a seleção para o Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí/PPGAnt, objetivando dar continuidade a pesquisa sobre coletivos juvenis de intervenção/ocupação urbana e a Arte como tática de resistência coletiva, considerando coletivo como:

[...] a condição ontológica da existência de células e de grupos de indivíduos que buscam em novas conexões rizomáticas a inclusão e o fortalecimento político e tecnológico, localizando-se a partir de exemplo muito extremos, tanto nas redes sociais de relacionamento controladas pelas incorporações do entretenimento [...] como conflitos políticos midiaticizados e ataques terroristas (MESQUITA, 2008. p. 141).

Após ser aprovada na seleção, em 2016, iniciei esse novo trajeto. A delimitação espacial e temporal da investigação, para a dissertação, se fundamentou na observação do intenso movimento de ocupações dos espaços públicos e privados na cidade de Teresina, capital piauiense, entre os anos de 2014 e 2015, seguindo o fluxo de um fenômeno que se expandia por outras capitais brasileiras como São Paulo,

Porto Alegre e Belo Horizonte, desde os últimos anos do século XX.

Nesse contexto, grupos de ARTEvistas, coletivos e iniciativas coletivas passam a questionar a paisagem e o planejamento de centros urbanos, chamando atenção para espaços invisibilizados, refletindo sobre os modelos das cidades contemporâneas e a necessidade de espaços pensados e construídos por e para pessoas, transferindo assim o olhar da cidade para os sujeitos que vivem, sentem e fazem a cidade (AGIER, 2011).

As ocupações urbanas sobre as quais me debrucei foram construídas através da relação entre arte, ativismo e política, tendo como cenários lugares na cidade de Teresina em que ocorrem disputas entre agentes em relação a seus usos. Lugares de passagem, como praças, ruas, mercados, metrô, etc., que a partir do momento que sofrem intervenções por parte dos coletivos juvenis e suas proposições artísticas e ativistas se transformam em espaços de sociabilidades.

Ao realizar a pesquisa junto ao PPGANT, o maior desafio estava em, sendo eu também sujeita de uma pesquisa encarnada, produzir conhecimento científico, através do estudo das práticas artísticas como tática de resistência coletiva nos espaços urbanos, que fosse considerado válido, tendo como sujeito as ocupações do coletivo ocupARTHE, do qual faço parte.

O ocupARTHE é um coletivo ARTEvista que realiza ocupações nos espaços públicos de Teresina e outras cidades do Estado do Piauí desde o ano de 2014. As intervenções propostas pelo grupo são um convite à reflexão sobre a cidade e questões da contemporaneidade tais como: violência contra as juventudes, as mulheres e a comunidade LGBTQI+², preservação do patrimônio cultural, imaterial e material, meio ambiente, mobilidade e planejamento urbano, relação cidade e cidadãos. A última atividade do coletivo aconteceu no dia 14 de junho de 2019.

Foi no encontro com a Sociopoética "[...] uma abordagem - ou método, no sentido dado por Edgar Morin (1986) - de pesquisa em

²Sigla utilizada para definir os movimentos de Lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis, teoria queer, intersexuais e outrXs.

ciência do ser humano e da sociedade, enfermagem e educação, com possibilidades de aplicação no ensino e na aprendizagem" (GAUTHIER, 2012, p. 72), que tal desafio foi superado.

Ao me relacionar com autorxs e teorias em meus estudos e pesquisas, levo em consideração as subjetividades d@s sujeit@s dessas. Entendo subjetividade a partir do pensamento de Guattari (1992), segundo o qual esta é polifônica e por meio de interações produz sentidos e contra sentidos, opera agenciamentos coletivos e individuais. Na diversidade dos componentes que produzem subjetividade são encontrados:

[...] 1-componentes semiológicos significantes que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, do esporte; 2-elementos fabricados pela indústria dos mídias, do cinema, etc; 3-dimensões semiológicas a-significantes colocando em jogo máquinas informacionais de signos, funcionando paralelamente ou independentemente, pelo fato de produzirem e veicularem significações e denotações que escapam então às axiomáticas propriamente linguísticas. (GUATTARI. 1992, p. 14).

O que denomino e considero como práticas artísticas na Dissertação são os "modos de fazer" dos artistas que atuam principalmente, mas não necessariamente, fora dos espaços tradicionais de visibilidade da Arte: museus, galerias comerciais e centros culturais. Práticas cujas linguagens, a partir de categorias estéticas e acadêmicas, são comumente divididas em: artes visuais, teatro, música, cinema e dança. O percurso e as reflexões apresentadas em minha Dissertação sobre as práticas artísticas nas ocupações coletivas refletem o interesse em afirmar tais práticas como tática de resistência, percebendo o campo:

[...] como espaço de conflitos, como campo de acção socialmente construído em que os agentes dotados de diferentes recursos se defrontam para conservar ou transformar as relações de força vigentes. Os agentes apreendem aqui acções que dependem, nos seus fins, meios e eficácia, da sua posição no campo de forças, ou

seja, da posição na estrutura da distribuição do capital" (BOURDIEU, 2010, p. 54).

Em 2018, defendi minha Dissertação, sob a orientação da Professora Dr^a Joina Freitas Borges, com o título: *OCUPAR É REXISTIR: Práticas Artísticas como Tática de Resistência nas Ocupações do Coletivo OcupARTHE, em Teresina* (2014).

Embasada nos resultados alcançados com a pesquisa e suas implicações, bem como a necessidade da continuidade da investigação, e apoiada na análise e reflexões apresentadas, de que as práticas artísticas são uma tática de resistência para transformações que alcancem uma nova/outra ordem social, mais justa, libertadora e igualitária, me inscrevi na seleção para o Programa de Pós Graduação em Educação/PPGED da Universidade Federal do Piauí.

Meu projeto de pesquisa denominado "*FEMENIPIXO: práticas artísticas e narrativas femininas de reXistências nas paredes da UFPI*", foi aprovado, sob a orientação da Professora Dr^a Shara Jane Holanda Costa Adad, buscando entender como as escritas - graffitis, pichações e pôster-lambe - femininas nas paredes da Universidade Federal do Piauí, frutos da resistência de mulheres, Cis e Trans, que ocupam a instituição, são conhecimentos construídos, que perpassam todo o corpo, para além das salas de aula. Dessa maneira, o objetivo geral da pesquisa passa a ser: analisar como as práticas artísticas e narrativas femininas de reXistência nas paredes da UFPI produzem confetos e conhecimentos para a invenção de uma educação feminista e de igualdade de gêneros.

Na investigação proposta, compreendo tais práticas e narrativas como, além de manifestação artística, um ato político de resistência de mulheres que buscam, através das paredes da universidade, dar visibilidade a seus anseios, desejos, memórias, saberes e narrativas.

Uma prática política que persiga a subversão da subjetividade de modo a permitir um agenciamento de singularidades desejantes, deve investir o próprio coração da subjetividade dominante, produzindo um jogo que a revela, ao invés de denunciá-la. Isso quer dizer que, ao invés de pretendemos a liberdade [...] temos de retomar o espaço da farsa, produzindo,

inventando subjetividades delirantes que, num embate com a subjetividade capitalista, a façam desmoronar (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 30).

A pesquisa teve início em 2019, orientada pelos estudos transculturais da metodologia sociopoética, abordagem de pesquisa que prima pela imaginação poética e artística (GAUTHIER, 2012) na invenção de conhecimento e aprendizagem com o corpo inteiro.

Foi também em 2019, que comecei meu percurso como professora substituta do Departamento de Artes Visuais da UFPI, iniciando assim uma dupla jornada de trabalho, permeada por afetos e sonhos possíveis. Acreditando e defendendo uma Educação transformadora, um ensino que deforme para que possamos des(re)construir um sistema de ensino-aprendizagem que, mesmo tendo alcançado avanços consideráveis, está longe de ser inclusivo e efetivamente libertário.

Minha atuação como docente no curso de Licenciatura em Artes Visuais despertou em meu *Ser* professora outro olhar sobre meu pesquisar reXistência no agora, o que deslocou @s sujeit@s da pesquisa, agora não mais mulheres Cis e Trans que ocupam os muros da Universidade, mas @s estudantes de Artes Visuais, refletindo sobre a formação de educadores, partindo da provocação: O que pode o corpo d@ estudante da Artes Visuais na UFPI? Assim, seguimos num pesquisar reXistência que invente conhecimentos permeados por afetos, com/através da Arte e do corpo por uma Educação libertária e transformadora.

METODOLOGIA

A criação de Memorial Descritivo é comumente usado como abordagem metodológica nas áreas ligadas as linguagens artísticas, para apresentação de proposições e pesquisas em Artes. Compreendo o Memorial como:

[...] uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o

leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido [...]A história particular de cada um de nós se entretetece numa história mais envolvente da nossa coletividade. É assim que é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais. É importante também frisar, por outro lado, os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos, que foram sendo assumidos a cada momento. Deste ponto de vista, o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor. (SEVERINO, 2002, p.175-176)

O Memorial Descritivo é também percebido como uma metodologia sensível do meu *Ser* pesquisadora encarnada. É potencia criativa, científica e artística para uma Educação libertária e transformadora.

CONCLUSÃO

Produzir um Memorial Descritivo sobre meu Pesquisar ReXistir é, antes de tudo, dar ênfase a minha crença na invenção de conhecimentos através da Arte e do corpo, considerando a potencialidade d@s sujeit@s subrepresentad@s na produção dos saberes.

Em meu percurso enquanto *Ser* pesquisadora proponho pesquisas inventivas onde não sou protagonista, mas uma facilitadora no ecoar das vozes de sujeit@s compreendid@s "[...] não somente como produtores de dados cuja experiência da vida e prática social merecem todo nosso cuidado, e sim como *atores e atrizes na aventura científica* (GAUTHIER, 2012, p. 75).

Dessa forma, o Memorial Descritivo pode ser um instrumento potente na construção de pesquisas encarnadas. Através do Memorial podemos relembrar, (re)organizar ideias, rever posicionamentos, epistemologias, diálogos com autorxs e com nós mesm@s. Pesquisas que utilizam metodologias sensíveis e práticas artísticas para a invenção de conhecimentos transgressores, inspiradores, transformadores e libertários, demandam constantes reavaliações de nossas práticas. Trata-se de processo de desterritorialização e reterritorialização, para

que nossos corpos não se acomodem, não se tornem dóceis e territorializados.

Atravessada por experiências com a Arte e o corpo, permeadas por afecções, entre/através de um *Sercoletivo*, vou me (re)construindo enquanto Arte Educadora, mulher, feminista, bruxa e pesquisadora. Nesse sentido, o Memorial Descritivo apresentado se constitui como importante relato bibliográfico das pesquisas que venho desenvolvendo, especialmente com/sobre Arte, Juventudes, Educação e diversidades. Acredito e espero que este possa servir de inspirAÇÃO para outr@s Seres pesquisadorXs, e que me não me permita esquecer que pesquisar é reXistir!

REFERÊNCIAS

AGIER, Marc. **Antropologia da cidade**: lugares, situações, movimento. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

BOUDIEAU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Ed 70, 2004.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 1, Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Os corpos dóceis**. In: Vigiar e Punir: nascimento da prisão. tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GUATTARI, Felix. **Caosmose**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GAUTHIER Jacques. **O Oco do Vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012.

GONÇALVES. F. do N. Poéticas políticas, políticas poéticas: comunicação e sociabilidade nos coletivos artísticos brasileiros. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós Graduação em Comunicação/ E-compós**. Brasília, Vol. 13, nº 02, jan/abr 2010.

LINGIS, A. A vontade de Potência. **Revista Educação e Verdade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MESQUITA, A. **Insurgências poéticas**: arte ativista e ação coletiva (1990-2000). Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2008. Disponível em: < http://www.espiral.fau.usp.br/arquivos-artigos/2008-dissertacao_Andre_Mesquita.pdf. Acessado em 18 de dezembro de 2014.

PAIM, Claudia. **Táticas de artistas na América Latina**: coletivos, iniciativas coletivas e espaços autogestionados. Porto Alegre: Panorama Crítico Ed., 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: teoris e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 353-367.

TRINDADE, R. **Os muros da Sorbonne**. Disponível em: < <https://razaoinadequada.com/2013/06/16/os-muros-da-sorbonne> >. Acesso em 08 de maio de 2016.

LÍNGUA DAS SENSações: A SOCIOPOÉTICA E O APRENDER JUNTOS ENTRE JOVENS SURDOS E OUVINTES NA UFPI

Natália de Almeida Simeão¹, Shara Jane Holanda Costa Adad².

INTRODUÇÃO

Desde 2006, no Brasil, há um movimento de criação de espaços acadêmicos de convivência bilíngue com a institucionalização de cursos de Licenciatura em Letras/Libras e, em Teresina, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), o curso foi instituído em 2014. Como professoras, começamos a perceber momentos de renovação nesse espaço acadêmico com presença simultânea de Surdos e ouvintes nos diferentes espaços de sociabilidades, especificamente em sala de aula.

A chegada do Surdo³ ao ensino superior deve-se às lutas de um povo que, até então, era visto sob a ótica de minoria, sem direito a espaços de maioria ouvinte, em especial, a universidade. Percebemos que foi mais do que uma forma de apropriação de um território, pois a entendemos pelo prisma do encontro, o encontro entre o passado e o

¹ Professora assistente da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Mestre em Educação pela UFPI. Email: nataliasimeao@ufpi.edu.br

² Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí, Doutora em Educação. Email: shara_pi@hotmail.com

³ O "S" maiúsculo será usado como forma de marcar a concepção política de surdez, vista para além do fator biológico. Assim, o Surdo, ao qual nos referimos, é aquele que se reconhece pelo viés cultural, ou seja, o que entende a surdez como identidade, como diferença e não como patologia.

presente, entre o diferente e o igual, entre o mesmo e a transformação.

E foi justamente esse “encontro” que nos afetou, a coexistência das duas línguas em sala de aula passou a mover desafios até então desconhecidos para nós, que convivemos com a comunidade surda desde 2000. Algo nos moveu em direção à percepção de como esse encontro interfere nas várias formas de aprender, trazendo outros modos de pensar as aprendizagens. Em meio a isso, surge a questão: o que pensam os jovens discentes Surdos e ouvintes sobre o aprender juntos no ensino superior? Isso mobilizou os nossos corpos de docentes e de pesquisadoras da Educação e da Libras.

Essa pergunta, desde o início, provocou-nos o desejo de ouvir os próprios jovens discentes, de dar lugar às formas de conhecimento produzidas por eles, não apenas com o uso da razão ou fruto de teorias sistematizadas e organizadas, mas, sobretudo, daquilo que é aprendido com o outro, pelo encontro com o outro, a partir da história de vida que ele traz consigo; aquilo que não é organizado em linhas retas e, sim, organiza-se e/ou se desorganiza, em uma constante busca de aprender/conhecer.

Quando os jovens Surdos e ouvintes se misturam, cada um com sua língua, a saber, o Português e a Libras produzem conhecimentos e, por conseguinte, transformações. Algumas são visíveis, outras não; algumas são radicais, outras não. A partir disso, o ensino superior irrompe com uma ação afirmativa de valorização e promoção de línguas minoritárias⁴, possibilitando o encontro entre as identidades múltiplas existentes nos diversos grupos da nossa sociedade bem como a troca entre as línguas outrora separadas pelo social.

Nesse sentido, pensar a UFPI sob a ótica das diferenças é entendê-la, ao mesmo tempo, como uma Babel e como identidades que se entrelaçam e constantemente aprendem juntas, e que também é da ordem do bífido, nunca se define, mas está sempre em construção.

⁴ Pesquisar com “[...] as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem é princípio que dar prioridade ao direito do mais fraco, trata de epistemologias apropriadas para se falar dos contextos de desigualdade e de opressão que envolveram a história da humanidade – múltiplas formas de dominação”. (ADAD, 2014, p. 46).

Larrosa e Skliar (2011), quando falam de Babel, tratam da destruição como oportunidade de reinvenção da linguagem e as línguas que agora se encontram na sala de aula desvelam a opacidade da linguagem e fundam desafios da educação não normalizadora ou do aprendizado pelas diferenças (MISKOLCI, 2012).

Ao chegar ao espaço acadêmico, os jovens Surdos se deparam com uma verdade única, na qual, talvez, todos estejam vivendo a mesmice, acomodados na sua zona de conforto, onde as pessoas, os nomes, a torre e a língua são as mesmas, e a chegada desses jovens irá desmoronar a torre. Contudo, surgirão, por sua vez, outros homens, outros nomes e outras línguas. Assim, como em Babel, na UFPI, haverá a destruição de um território em prol de outros. Kastrup (2015) afirma que nada é desde sempre nem para sempre, assim, o tempo da mesmidade acabou. É preciso unir-se ao diferente e buscar outros modos de ser, viver e sentir o mundo, mesmo que, para isso, seja preciso desconstruir para construir novamente.

Nesse caso, o desafio desta pesquisa foi em qual método abordar e quais metodologias criar: como pesquisar juntos entre jovens discentes Surdos e ouvintes? Além disso, considerar o encontro do corpo com outros corpos, o que eles pensam e podem ao aprender juntos na Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí, investigando quais os conceitos que eles (des)constroem de aprender juntos na UFPI? Dessa forma, o objeto de estudo é a experiência do aprender juntos por meio do encontro entre jovens Surdos e ouvintes na UFPI, que formaram, com a pesquisadora, o grupo-pesquisador⁵.

Neste texto, apresentamos relato de experiência sobre o processo de criação metodológica realizado na pesquisa de mestrado em

⁵ Pesquisar em grupo é outro princípio da Sociopoética que institui a pesquisa, pois, nessa abordagem de pesquisa, o conhecimento é produzido coletivamente e “[...] significa manter o propósito de não falar em nome, nem no lugar dos outros, de não ser juiz, nem atribuir culpas ou mesmo sentir culpa. O grupo-pesquisador é a mola impulsionadora de toda a criação de dados. O grupo-pesquisador, uma vez constituído, é formado pelo facilitador e os copesquisadores, convidados na negociação a constituir a pesquisa como tal” (ADAD, 2014, p.44).

Educação com estes sujeitos. A escolha pela Sociopoética deu-se em função de esta ser uma prática filosófica, uma passagem obrigatória para quem quer transformar as práticas sociais, por paradoxalmente não visar a transformação social e ainda menos a conscientização, e, sim, o conhecimento do inconsciente, do pensamento dos grupos-pesquisadores. Essa abordagem foge dos “[...] modos de se fazer pesquisa, instituídos e padronizados pela visão moderna de ciência que muitas vezes apregoa verdades intransigentes.” (ADAD, 2014, p. 43). É preciso pensar em outros jeitos de fazer a pesquisa, por isso, o desejo de pesquisar com o corpo todo, não separar a cabeça do resto do corpo. O corpo pensa. Não só a razão, mas a emoção, os sentidos e a intuição. Este é um dos princípios que norteiam a Sociopoética (GAUTHIER, 2012), pois

[...] muitas vezes não se sabe do que o corpo é capaz, nem ao menos perguntamos: o que pode o corpo? Quando um corpo se encontra com outros corpos, o *locus* da inter-referência é o próprio corpo, com ele podemos nos surpreender, inventar, criar, repetir, organizar, enfim, sensibilizarmo-nos. (ADAD, 2014, p. 50).

Na Sociopoética, pesquisamos com técnicas artísticas, este é outro princípio importante para pensar a problemática da criação na produção do conhecimento, ao introduzir na pesquisa o (des)saber, a (des)formação, ao falar da abertura e da disposição necessárias ao estranhar este mundo. Pesquisar com a arte é um dos cinco princípios da Sociopoética e os dados “artisticamente” obtidos incluem um forte componente emocional, sensível e, sobretudo, inconsciente, que uma entrevista muito dificilmente conseguiria revelar.

(GAUTHIER, 2012),

Destarte, pensar na técnica artística foi algo que nos inquietou, afinal realizar oficinas sociopoéticas com grupo de Surdos e ouvintes juntos era algo inusitado, mesmo para a orientadora deste trabalho e especialista no método da Sociopoética, pois, mesmo lendo trabalhos e conversado com várias pessoas que poderiam nos ajudar nesse processo, muitas dúvidas, angústia e insegurança nos invadiram.

Somos seres feitos de silêncio e som. O corpo que fala em duas línguas, a oral e a de sinais, pode afirmar que a sensação é a de, literal-

mente, viver em dois mundos. Mundos paralelos, que se cruzam e constantemente se confundem. Esses mundos mais parecem Babel, aquela cidade que, depois de demolida, divide-se em vários mundos, em várias línguas. Será que somos habitantes de Babel?

Trazer essa reflexão é denotar um pouco da inquietação ao pensarmos na técnica de produção de dados. Mas o que tem Babel a ver com essa técnica? Reporto-me a Babel, pois assim me sinto: Babilônica. E posso dizer que assim também são os copesquisadores desse trabalho: jovens Surdos e ouvintes. Os primeiros são usuários da língua de sinais, os demais da língua oral. Essas línguas constantemente se encontram no curso de Letras da UFPI. Desse modo, a primeira tarefa, antes de pensar na oficina propriamente dita, foi pensar em qual língua falaríamos. Obviamente não poderia ser somente a língua oral, considerando que os Surdos, por sua condição física, não compreendessem tal forma de comunicação.

Também não poderia ser somente a língua de sinais, pois embora os ouvintes compreendessem bem essa língua, era preciso apresentá-los às outras formas de comunicação. Enfim, era preciso descorporizar e deslinguar os corpos dos Surdos e dos ouvintes, trazendolhes uma língua que fosse desconhecida para ambas as partes, uma língua sem língua. Mas que língua seria essa?

Despedir-se do corpo é despedir-se da língua, fazer-se mudos ou, como diria José Luis Pardo, falar a língua sem língua dos deslinguados, a língua descorporizada e deslinguada da pura comunicação, essa língua neutra e neutralizada que se pensa a si mesma como transmissão de informação. (LARROSA, 2004, p. 167-168).

Logo, a língua adotada foi língua das sensações próprias de pesquisas sociopoéticas, uma língua que o corpo conhece bem, mas por muitos anos ela ficou adormecida. Além de silêncio e som, também somos feitos de sensações. Para Montagu (1988, p. 52), nos humanos, o toque é fundamental para desenvolver a capacidade afetiva, pois, “[...] a pessoa aprende a amar não com instruções, mas sendo amada”.

O Surdo já é um ser sensorial por natureza, os ouvintes, bem como os Surdos, também o são, mas precisam redescobrir isso. O toque, o cheiro, o gosto são sensações que nos foram “roubadas” há

longas datas. É preciso redescobrir esse mundo das sensações, em que o corpo, mesmo sem sinalizar ou mesmo sem oralizar, consiga se fazer entender através do toque, do cheiro, do sabor e através de tudo aquilo que o desperte para viver de outras formas. Nesse sentido, como desenvolver técnicas de pesquisa com pessoas Surdas e ouvintes em um mesmo grupo, como fazê-los sentir as sensações, através da sua imaginação?

À vista disso, o primeiro passo foi pensar em uma técnica que priorizasse o toque, mas não poderia ser qualquer toque. O toque deveria sensibilizar e ao mesmo tempo causar estranhamento em seus corpos para que, tomados de afetos, produzissem dados de maneira artística, pois são esses dados que potencializam a criação de narrativas menos óbvias e mais sensíveis aos copesquisadores. Para tal fim, a única maneira seria trazer elementos para a oficina de produção que despertassem os corpos com sensações. A viagem imaginária foi escolhida e, em se tratando de pessoas surdas, esta deveria se tornar acessível. Possibilidades foram pensadas e imaginadas para aquele processo.

Tudo foi pensado com calma e com cuidado. A intérprete de Libras Valdeny Aragão foi convidada para sentarmos, conversarmos sobre os possíveis caminhos e, mesmo assim, não encontrávamos sentido naquilo tudo. Então, a intérprete disse: “Temos que pensar como Surdo”. Naquele momento, precisávamos passar por um processo de descorporização, não somente desterritorializar os copesquisadores, mas que a desterritorização deveria começava por nós, as facilitadoras da pesquisa. Quanto medo, precisávamos estranhar também! Outra vez, a intérprete disse: “Precisamos pensar como o Surdo! Percebemos que nossa experiência como educadoras e professoras de Libras não servisse de nada naquele momento”. Então refletimos: “Sabemos Libras, mas não sabemos ser Surdas e embora saibamos que Surdos falam com o corpo, ainda não sabemos o que pode esse corpo”.

Assim, refletimos: como é ser Surdo? Imediatamente, em uma tentativa de sermos Surdas, colocamos as mãos nos ouvidos ou fomos para um local sem barulho. Como ouvintes e experimentando tais “técnicas”, afirmamos que elas não conseguem nos reportar ao mundo da surdez. Para ser Surdo, não precisamos esquecer o som, isso seria tarefa quase que impossível. Para ser Surdo, é preciso enxergar o mundo de uma maneira que poucos ouvintes o enxergam, ou seja, não ape-

nas com os olhos, e, sim, com os demais sentidos. Falamos de um terceiro olho, aquele que as pessoas cegas entendem muito bem.

Em um documentário sobre a cegueira, “Janela da alma”, observamos, na fala das pessoas cegas, que o mundo pode ser percebido de várias formas, pela audição, pela visão, pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto. O Surdo, para entender o mundo, não usa a audição, mas usa a visão, o toque e todos os recursos que o corpo lhe apresenta.

No dia da oficina, duas cofacilitadoras sociopoetas arrumaram a sala onde aconteceria a viagem imaginária no próprio espaço da UFPI. Na verdade, precisávamos de duas salas, em uma delas fizemos o relaxamento, explicamos a viagem e experimentamos os comandos. Depois disso, os olhos dos jovens foram vendados, só então foram conduzidos para outra sala onde se encontravam os materiais sensoriais.

Fazendo a leitura da viagem imaginária com a intérprete, decidimos que algumas alterações precisariam acontecer, pois a viagem estava elaborada considerando apenas o contexto do universo ouvinte. Para entender melhor: para um ouvinte, fechar os olhos e imaginar algo, ao som de uma bela melodia, ou mesmo ao som de uma voz doce e suave, não é algo difícil e muito menos impossível. Afinal, nós ouvintes somos auditivos, nos encantamos com o som, que, dependendo de como ele nos é apresentado, acalma, faz dormir, faz viajar, faz sonhar. E o Surdo? O que faz o Surdo viajar pelo mundo da imaginação? Isso é o que vamos descobrir mais adiante, mas, antes disso, conheçamos a viagem na íntegra:

Respire suavemente (três vezes). Sinta o ar entrando pelo seu nariz enchendo toda a região abdominal e lentamente saindo pela boca. Agora visualizem a UFPI. Vamos caminhar pela instituição olhando de longe cada espaço e olhando para o seu corpo inserido neste ambiente. Continue respirando fundo. Imagine que agora uma luz forte entra no seu corpo. Essa luz circula todo o seu corpo a procura de um lugar. A luz procura o lugar do aprender com o outro. De repente a luz para de circular. Parece que ela encontrou o lugar que tanto procurava. Ela se aloja nesse lugar que acha essencial para o ato de aprender com o outro. A luz brilha muito forte nessa região. Olhe mais uma vez para a UFPI. Aos poucos volte da viagem. Pensem agora na parte do

corpo imprescindível para o aprender na relação com o outro. Onde é o lugar do aprender na relação com o outro? (ROTEIRO DA VIAGEM IMAGINÁRIA – Texto: O corpo do Aprender na UFPI).

Antes da viagem imaginária, propomos aos copesquisadores um momento de relaxamento, que se faz importante para a produção de dados. Na oficina, devemos começar com um relaxamento, pois é imprescindível que “[...] as pessoas parem de racionalizar tudo, se entreguem totalmente à pesquisa e deixem surgir os conteúdos sem censura, sem ter tempo de refletir, avaliar, ‘melhorar’ o que vai surgindo” (GAUTHIER, 2012, p. 81). Ainda segundo o autor, “[...] a técnica mais simples de se realizar o relaxamento é relacionada à percepção consciente da respiração, do sopro, de cada parte do corpo, estando a pessoa deitada.” (p. 82). O relaxamento é considerado parte integral da investigação como dispositivo e com importância ímpar nas sessões de produção de dados, desejável em cada sessão, no início, e marca o encontro ritualístico do grupo e sua institucionalização como grupo-pesquisador.

Depois do relaxamento, a fim de que todos pudessem entender o que deveriam experimentar no momento seguinte, o texto da viagem imaginária “O Corpo do Aprender” foi inicialmente lido em português e traduzido para a língua de sinais pela intérprete cofacilitadora. Após a leitura, tivemos que estabelecer alguns comandos, pois como todos estariam de olhos vedados, sem a língua de sinais e sem a língua oral como apoio, todos, a partir de então, só se comunicariam pelo toque e assim ficaram decididos os seguintes sinais: andar devagar: um toque no ombro; andar rápido: dois toques no ombro; deitar: passar a mão “descendo” no braço; levantar: passar a mão “subindo” no braço; sentar: empurrar o ombro para baixo. Aprendidos os comandos, os copesquisadores tiveram seus olhos vendados.

Fotografia 1 - Copesquisadores recebendo os comandos para realizarem a viagem imaginária



Fonte: Dados da pesquisa. **Fotógrafo:** Germano Portela.

Fotografia 2 - Os copesquisadores tiveram seus olhos vendados para a experimentação da viagem imaginária



Fonte: Dados da pesquisa. **Fotógrafo:** Germano Portela.

Em seguida, foram conduzidos para outra sala, antecipadamente preparada pela facilitadora e cofacilitadoras, para que eles vivessem a viagem imaginária explorando todos os seus sentidos. Lá chegando, foi dito que procurassem relacionar tudo o que vivessem na viagem com o tema-gerador da pesquisa aprender juntos na UFPI e ao final deveriam fazer livres associações com a produção realizada

após a viagem. Na outra sala, logo ao adentrar, os copesquisadores receberam o comando “andar devagar” (um toque no ombro). Sem a ajuda das facilitadoras, eles caminharam pelo espaço onde puderam viver outras sensações.

A sala estava bem escura e, no chão, havia plástico-bolha, tapete macio, feijões esparramados pela sala. Os copesquisadores andaram descalços pelo espaço como nunca haviam andado antes. Ao receberem o comando “andar rápido” (dois toques no ombro), agilizavam o passo, mas demonstravam se sentiram amedrontados pelo o que estava acontecendo fora da visão deles, pois, enquanto andavam, eram borrifados por água e impedidos de andar tão rápidos. Além disso, as cofacilitadoras e eu ficávamos passando na frente deles impedindo-lhes, de certa forma, de seguir adiante.

O comando seguinte foi o de “deitar” (passar a mão “descendo” no braço), os copesquisadores foram acariciados por penas e receberam massagens na cabeça. Enquanto isso, também foi borrifado no ambiente um perfume estimulando o olfato. No momento da experiência, alguns sorriam como se estivessem sentindo cócegas e outros se deixaram relaxar aproveitando o momento. Ainda deitados, *flashes* luminosos foram passados pelos corpos.

Perguntamos: onde será que a luz brilhou forte?

Levantados, após sentirem o comando (passar a mão “subindo” no braço) os copesquisadores foram conduzidos até a argila para a construção da escultura corpo do aprender juntos na UFPI. Ainda vendados, receberam o último comando: “sentar” (o ombro para baixo) e, então, com seus corpos falantes e suas mãos criadoras, produziram, sem planejamento prévio, a escultura, coletivamente. Eles usaram os corpos, as mãos e a intuição, sem planejar e com olhos vendados, ainda.

Fotografia 3 - Momento da produção dos dados



Fonte: Dados da pesquisa. **Fotógrafo:** Germano portela.

Quando colocaram as mãos na argila, percebemos, através das expressões faciais, um estranhamento. Iniciaram bem tímidos, pegando na argila com certo receio, mas com o passar do tempo, parece que já se sentiam um pouco mais confiantes e se entregaram totalmente às suas emoções. Provocamos: será que os jovens Surdos e ouvintes aprendem através do encontro na UFPI?

Após concluírem as produções, os copesquisadores foram conduzidos ao outro círculo e quando lhes foram tiradas as vendas dos olhos, não sabiam o que haviam produzido, tampouco quem havia produzido com eles. O mais tocante foi o momento em que se reconheceram, quando indagados: "Vocês sabem quem estava ao lado de vocês na hora da produção?", e todos se reconheceram pelo toque.

Os grupos foram formados, cada um por um Surdo e um ouvinte, no mínimo, já que o objetivo também era de promover o encontro entre eles. Cada grupo deu um nome para o corpo que produziram juntos, a saber: Corpo do Aprender-sertão na UFPI e Corpo do Aprender-amor na UFPI. Só depois de escolhido o nome, fizeram a relação do corpo com o tema-gerador destacando como foi a experiência de produzir com o outro e o que aprenderam juntos.

Fotografia 4 - Corpo do Aprender-sertão na UFPI/Corpo do Aprender-amor na UFPI



Fonte: Dados da pesquisa. **Fotógrafo:** Germano portela.

Os relatos orais dos copesquisadores foram feitos olhando para as esculturas que, naquele momento, já possuíam nome do **Corpo do aprender juntos na UFPI**.

Frente à força daqueles momentos, calamo-nos por muito tempo, maturando cada uma das palavras, das assertivas e da produção dos confetos (conceitos+afetos) de aprender juntos, os problemas e as resistências produzidas pelos jovens discentes da UFPI. E, ao longo dos estudos, fomos cada vez mais instigadas a pensar a universidade como lugar de encontro, onde corpos se misturam. E que a convivência coletiva que se instaurou a partir da implementação da Licenciatura em Letras/Libras entre Surdos e ouvintes complexificou os espaços acadêmicos da UFPI, em especial nossas salas de aula, e impôs o aprender juntos que conhece e convive com as diferenças.

Nesse caso, entender a UFPI como Babel é percebê-la a partir desse encontro como uma multiplicidade de línguas. A fala dos Surdos, nesse aspecto, não mais demarca o tradicional pensamento de que a Libras é uma língua frágil, desestruturada, um equívoco pensamento profundamente arraigado nos arraiais pedagógicos, mas revela a potencialidade do seu discurso traduzido, aquilo que está por detrás da sequência linear de palavras, igualmente forte.

O relato que ora traçamos apresenta o processo de criação da pesquisa sociopoética e das metodologias que criamos para pesquisar conjuntamente com/entre jovens discentes Surdos e ouvintes. Consideramos o encontro do corpo com outros corpos, o que eles pensam e

podem ao aprender juntos na Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí. Isso se fez urgente devido à necessidade de escuta dos saberes minoritários, produzindo conhecimento coletivo sobre seus problemas e resistências nas aprendizagens dentro do contexto universitário e problematizar as práticas educativas que se instauram a partir desse encontro. A escuta sensível daqueles que são ouvidos com pausas torna emergente novas maneiras de ser, fazer e viver a pesquisa acadêmica.

Portanto, ao produzir encontros de convivência coletiva em oficinas sociopoéticas, realçou-se a força da produção do conhecimento coletivo produzida sobre o aprender juntos na UFPI. Nesse caso, esperamos que o relato deste processo de pesquisa alimente o interesse pela Sociopoética, por esse tipo de abordagem de pesquisa, inspire novas experimentações e contribua para as reflexões sobre o aprender inventivo e criativo no espaço acadêmico que se configura como espaço de encontro, onde corpos se misturam. Nesse percurso, Surdos e ouvintes puderam pensar e problematizar as aprendizagens mútuas na UFPI e, assim, conhecer e aprender a conviver com as suas diferenças.

Importa, então, realçar que para que isto aconteça é preciso borrar as fronteiras e produzir outros modos de existir dentro da universidade, sendo a desconstrução e o deslocamento passos que exigem outras formas de aprender para que processos de invenção aconteçam, sentidos sejam aguçados e sentimentos surgidos sejam sementes que se fortalecem com os aprendizados plantados.

REFERÊNCIAS

ADAD, S. J. H. C.; PETIT, S. H.; SANTOS, I.; GAUTHIER, J. (org.). **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a Sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014.

GAUTHIER, J. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: Editora CRV, 2012.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Produção: Brasil, 2001. Roteiro: João Jardim. Estúdio: Ravina Filmes; Distribuição: Copacabana Filmes. Fotografia: Walter Carvalho. Produção:

Flávio R. Tambellini. Edição: Karen Harley e João Jardim. Música: José Miguel Wisnick.

KASTRUP, V. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre**. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 set. 2015.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

MONTAGU, A. **Tocar** – o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros. Diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, UFSC, Florianópolis, v. 5, p. 37-49, 2003.

CONFETOS PRODUZIDOS POR JOVENS ESTUDANTES DE ODONTOLOGIA SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM EM SAÚDE BUCAL COLETIVA

Patrícia Ferreira de Sousa Viana¹, Jane Holanda Costa Adad².

INTRODUÇÃO

A Odontologia, antes de seu *status* científico e de ser reconhecida como uma área das ciências da saúde responsável pela reconstrução oral, estética e cosmética, constituiu-se desde o início de sua história, por volta do século XV, como uma prática social, de origem humilde, entre barbeiros que armavam suas barracas nas feiras e nos mercados públicos para, além de barba, cabelo e bigode, fazerem as extrações dentárias de seus clientes (BOTAZZO, 2016).

Na contemporaneidade, a sofisticação dos tratamentos odontológicos de vanguarda como, por exemplo, o clareamento dentário à laser ou a reabilitação oral estética com lentes de contato, tem sido o reflexo do viés tecnológico e mercadológico que o ensino e a prática da Odontologia tomaram desde sua assunção à categoria científica no final do século XIX. De sua origem simplória até os tempos do uso de alta tecnologia, é patente a preocupação com o elemento dentário - vide a denominação da prática e do praticante, na

¹ Universidade Federal do Piauí, patriciaviana@ufpi.edu.br

² Universidade Federal do Piauí, shara_pi@hotmail.com

Inglaterra dos anos 1878: "cirurgia dentária" e "cirurgião dentário", hoje Odontologia (estudo dos dentes) e cirurgião-dentista, respectivamente (BOTAZZO, 2016).

Segundo Brandão (2013), ao longo da história, as sociedades criaram meios diversos para lidar com o saber e com o poder que esse saber carrega em si. Assim, a Odontologia, com o intuito de demarcar seu espaço de saber-poder, rompeu com a Medicina no final do século XIX. Desde então, as ciências médicas não mais detêm o saber-poder sobre as ciências Odontológicas, promovendo a separação entre boca e corpo. Seria a criação de uma boca-semcorpo?

Em mais de um século de sua institucionalização, é possível perceber que o ensino odontológico foi e ainda é voltado para o cuidado com "os dentes dos homens [...] e pouca coisa mais", dentro de uma racionalidade mercadológica (BOTAZZO, 2013, p. 11). Dito de outro modo, a formação de cirurgiões-dentistas é voltada, prioritariamente, para atender a necessidade do mercado privado.

Entretanto, mudanças vêm ocorrendo na formação de cirurgiões-dentistas no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Odontologia, são consideradas um marco político recente dessas transformações na ação educativa odontológica, elas anunciam um desejo explícito de que as mudanças propostas reverberem nos currículos das universidades e nas práticas dos egressos, especialmente no âmbito do serviço público.

É importante destacar que o Brasil possui uma das maiores políticas públicas em saúde do mundo, atendendo ao direito universal à saúde, garantido pela Constituição Federal de 1988. Direito esse viabilizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), sustentado por três princípios fundantes: universalidade, integralidade e equidade, os quais necessitam ser materializados na forma de ações e serviços, operados pelos profissionais de saúde que atuam no setor público.

Nesse particular, a formação tradicional em Odontologia não tem sido capaz de entregar ao setor público, leia-se SUS, um cirurgião-dentista que atue para além da técnica operatória dental, que perceba não apenas a boca, mas o corpo inteiro, um corpo que ocupa um lugar no mundo concreto e existencial, numa tentativa de juntar as partes outrora separadas.

A despeito desse movimento de mudança capitaneado pelas DCN, o ensino odontológico ainda é considerado elitizado, fragmen-

tado, centrado na cura das doenças e com tendência à especialização precoce (MOURA *et al.*, 2013). Há um incentivo ao uso de tecnologias duras, da supervalorização de exames complementares e um menosprezo das tecnologias relacionais, como a escuta e o vínculo (SOUSA NÉTTO *et al.*, 2012).

A busca pela superação do modelo de prática educativa voltada para o cuidado puramente dentário, deve encontrar abrigo em um processo de formação que tenha os serviços de saúde e a comunidade como cenários dessa nova forma de ensinar e aprender e não apenas os laboratórios e as clínicas odontológicas da universidade. É urgente perceber a necessidade de outras formas de educar, centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar (MORIN, 2011).

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi produzir confetos - conceitos permeados de afetos - sobre o processo de ensino-aprendizagem em Saúde Bucal Coletiva na formação em Odontologia.

METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação qualitativa com abordagem Sociopoética, orientada por cinco princípios fundamentais. O primeiro deles é a formação do **grupo-pesquisador**, composto pelo pesquisador oficial (**facilitador**) e pelos participantes da pesquisa, chamados de **copesquisadores**. No caso dessa investigação, oito copesquisadores, todos estudantes do curso de Odontologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) regularmente matriculados e que cursaram ou estavam cursando a disciplina de Odontologia em Saúde Coletiva I no semestre 2018.1 (período da produção dos dados).

O segundo princípio diz respeito à valorização dos saberes dos copesquisadores como fonte de informação na constituição do pensamento do grupo e na produção do conhecimento novo (GAUTHIER, 2012). Em seu terceiro princípio, a Sociopoética aponta que os dados não estão prontos, eles afloram à medida que provocados e são produzidos coletivamente a partir de um grupo implicado no estudo. E nesse particular, a pesquisa com o corpo todo, ou seja, com a emoção,

com o gesto, com a fala, com a intuição, se mostra com grande potência na produção de novos conceitos permeados de afetos - os **confetos**, apresentados em forma de metáforas.

Criar as condições para surgimento dos confetos é papel do quarto princípio. Mediante técnicas artísticas em oficinas sociopoéticas, os corpos são instigados à criação de novos conceitos a partir do problema da pesquisa. Nesse caso, o problema se apresenta por meio da necessidade de superação das práticas pedagógicas tradicionais de formação do cirurgiãodentista, baseadas nos laboratórios e nas clínicas odontológicas da universidade, focalizadas nos dentes e na doença. Assim, o tema-gerador foi: o ensino-aprendizagem em Saúde Bucal Coletiva.

A pesquisa teve como território de realização dos procedimentos para produção dos dados, a comunidade Vila Ferroviária localizada na zona sul de Teresina. A técnica utilizada na produção foi baseada na obra de Manoel de Barros e na mania do autor de dar respeito às coisas desimportantes. O poeta que apanhava desperdícios, inspirou a criação da técnica "catador de inutilidades" que consistia em andar pelas ruas e trilhas da comunidade Vila Ferroviária em busca de sucatas, objetos inúteis encontrados pelo caminho. É nessa fase do estudo que ocorre a produção sensível, delicada e poética de dados (GAUTHIER, 2012). Cada copesquisador, após a confecção de sua arte fez o relato de sua criação.

A análise dos dados foi realizada pela pesquisadora em quatro etapas: transcrição dos relatos orais sobre as produções artísticas, organização dos relatos em categorias, identificação dos confetos e estudo transversal.

A realização da pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPI de acordo com o parecer consubstanciado nº 2.563.667, seguindo as normas que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, o leitor é convidado a acompanhar duas dimensões do pensamento do grupopesquisador sobre ensino-aprendizagem em

Saúde bucal Coletiva: a insuficiência da clínica dentária na formação em Odontologia e prática educativa do fora.

A insuficiência da clínica dentária na formação em Odontologia

As clínicas odontológicas da universidade são um lugar seguro, asséptico, controlado e previsível. Os usuários que procuram esse serviço já sabem, de antemão, que ficarão à disposição dos estudantes e dos professores, provavelmente, durante todo um turno, e que os procedimentos só serão realizados com autorização do docente, o qual nem sempre estará disponível para acompanhar o caso naquele instante em que sua presença é solicitada. Parafrazeando Raul Seixas, muitas vezes à espera do paciente na cadeira odontológica se dá com a boca aberta, escancarada, cheia de dentes (ou banguela) esperando o professor chegar. Uma professora do meu departamento, costuma dizer que esse paciente é fictício, ele não existe no mundo real dos serviços.

Esse estudo não trata de apagar ou demonizar a clínica, não se pode negar sua existência, ela é necessária e historicamente sempre foi lugar de ensino-aprendizagem na área da saúde (FOUCAULT, 2012). Nesse sentido, tentando fugir de binarismos, é preciso perceber a clínica odontológica como uma outra racionalidade de prática educativa. Mas, isso não impede de problematizá-la, estranhá-la, e a busca de formas outras de educar pode ser um meio de problematização e de estranhamento da formação odontológica.

Precisa realizar o diagnóstico, o atendimento e tratar a doença que o paciente apresenta - esse é o ensino-aprendizagem-limitado. Sempre buscando uma quantidade de atendimentos e de realizações de determinados tratamentos e não tem tempo de conhecer o paciente. Há um tempo bem pequeno para conhecer a realidade do paciente, saber o que ele enfrenta, como é a realidade dele, onde ele mora. Tudo isso é bem limitado. Na universidade é muito limitado, não se tem as mesmas oportunidades que vindo aqui na comunidade. Não se conhece tão bem os problemas quanto se conhece no convívio. Na universidade falta informações sobre os reais problemas [do paciente],

porque é muito subjetivo. Essas informações são mais bem recebidas se no convívio com as outras pessoas [que são atendidas]. Faltam informações sobre os reais problemas (GRUPO-PESQUISADOR).

O grupo-pesquisador problematizou essa pedagogia do procedimento, trazendo à tona suas limitações quando o assunto é o cuidado de gente e não apenas de dentes. Antes da docência superior, atuei durante quinze anos como cirurgiã-dentista no SUS. Obviamente, minha prática profissional era circunscrita pelo fazer técnico e operatório da profissão. Eu precisava atender as necessidades clínicas da população que eu assistia. As necessidades eram muitas, entre elas as não raras queixas de dor.

Entretanto, essa prática dentária era atravessada por outros saberes e fazeres que eu não pude aprender durante a graduação. Aprendi na universidade que as pessoas precisam escovar os dentes sempre após as refeições, pois os alimentos, especialmente os carboidratos, servem de substrato para o desenvolvimento de bactérias que causam a cárie. O que eu não aprendi foi como orientar a escovação frequente de pessoas que, às vezes, não tinham o que comer, muito menos tinham uma escova. Nessa hora, era retirado dos meus pés o chão seguro do meu fazer odontológico. O que falta na formação para que o graduando seja capaz de olhar para além do céu da boca?

Falta um pouco de peculiaridade-coisa-da-gente na formação dentro da universidade. Se vê isso um pouco em SBC, porém não se associa com os pacientes atendidos [na universidade]. Dentro da clínica da universidade não se é desenvolvido para a peculiaridade-coisa-da-gente, a ser acolhedor, a ser observador, a saber identificar, mesmo que de longe, os riscos que o paciente tem, os agravos em que ele está inserido. Tem que ter técnica, ter estudo, tem que fazer produção, ter pesquisa, isso não é errado, não está nem um pingão errado, só que falta um pouco de associação de uma coisa com a outra. Claro que é importante produzir, aprender as técnicas e tudo mais, só que mais importante do que isso é cada pessoa que precisa de ajuda, cada pessoa que busca a gente. Porque na

universidade a gente é buscando, as pessoas nos procuram. Aqui [na comunidade] a gente vai muito atrás, mas a gente tem que atender, acolher cada pessoa que nos procura, entender. E, às vezes, não é possível, às vezes, só precisa olhar a ficha e dizer que esse procedimento não é suficiente para o meu conhecimento e dispensa o paciente (GRUPO-PESQUISADOR).

O trabalho em saúde é eminentemente relacional e acontece em ato, a partir do encontro paciente-profissional, profissional-profissional, viabilizando a **peculiaridade-coisa-da-gente**. Assim também deve ser a ação do educar, reconhecendo as singularidades do percurso formativo e dos atores dessa prática educativa. Na formação do cirurgião-dentista, tradicionalmente, a boca é descontextualizada, retirada de um contexto social, cultural, econômico e ambiental, é tida como campo de estudo e lugar de adoecimento dos dentes ou das gengivas.

Nessa racionalidade educativa, o "humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça no qual falta uma peça" e produz uma clínica odontológica que toma a boca como órgão fragmentado e destituído de corpo (MORIN, 2011, p. 43). Uma boca (des)humanizada, porque dela foram desconsideradas suas dimensões sociais, psíquicas e culturais (SOUZA, 2004).

Le Breton (2016, p. 239) nos traz a noção de uma "prática médica paralela", é uma clínica reconhecidamente menor por investir em uma abordagem relacional e não apostar nas tecnologias duras e na pesquisa de ponta. De maneira análoga, tem-se a prática odontológica menor, que não é clínico-centrada, mas pessoa-centrada, que não destitui os direitos da boca ao gozo de ser quem ela é, que relativiza o sorriso belo e feio, e oferece escuta à voz que por ela sai.

Nesse sentido, é imprescindível a inclusão da **peculiaridade-coisa-da-gente** nos currículos, para que a ação educativa seja capaz de perceber que a boca tem um corpo e que este ocupa um território físico e existencial. É urgente o debate sobre os modos de produzir cuidado e não apenas sobre as formas de tratar as doenças. Nesse sentido, a interseção entre professor, estudante, paciente e comunidade se faz necessária para que, efetivamente, se produza novas for-

mas de aprender, ensinar e cuidar.

O estudo de Junqueira **et al.** (2011), que trata sobre a reestruturação curricular do curso de Odontologia da Universidade de São Paulo (FOUSP), mostrou que parte dos docentes envolvidos com a reforma não considerou que a formação integral incorpora necessariamente a **peculiaridade-coisa-da-gente**, ou seja, a atenção biopsicossocial do paciente, de forma a admitir a complexidade do ser humano, respeitando seus valores e sua dignidade. No mesmo estudo, muitos docentes reconheceram o seu papel apenas no ensino das habilidades, da técnica e do conteúdo aos estudantes.

Essa delimitação rígida da ação educativa voltada para a clínica é refletida no confeto **ensino-aprendizagem-robótico**,

em que as pessoas (pacientes) chegam na universidade, são atendidas e pronto. Se elas não contarem sobre alguma coisa de suas vidas, não se saberá, elas serão atendidas e pronto! Se não houver interesse ou se elas não falarem, não se terá tais informações. Então, se não tem esse acompanhamento mais próximo, essa proximidade com a população, essa interação, a gente fica preso sendo meio que robô, fazendo um tratamento porque está tendo que ganhar nota, tem que passar na disciplina e esquece que tem seres humanos sendo atendidos ali (GRUPO-PESQUISADOR).

Quem ainda não se deparou com a frase "eu não sou um robô" em alguma página da *web*? Não são raros os pedidos de prova de vida no mundo digital, ou melhor, solicitações de comprovação de que são humanos e não máquinas que estão acessando os conteúdos.

O que nos difere dos robôs? É a nossa capacidade de falhar, de recomeçar e de, outras vezes, falhar novamente. As experiências, a mobilização dos cinco sentidos, os esforços (físicos e mentais) empreendidos e os aprendizados com o outro, entre uma falha e outra, são o que nos constitui humanos. Entre uma falha e outra está, também, a educação e ação de educar, para o trabalho e para a vida. O professor não foge dessa educação, pois "[...] crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem dos seus mestres mais do que competências, habilidades, técnicas e ciências, aprendem a sabedoria, a sensibilidade es-

tética, o justo ou o injusto, o belo ou o feio" (ARROYO, 2011, p. 228). Assim, a formação do cirurgião-dentista não é diferente.

Ainda que a prática educativa institucionalmente reconhecida e, notadamente, eficiente na formação do cirurgião-dentista seja a da clínica dentária, não se deve abrir mão de outros aspectos que atravessam essa ação de educar:

Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo, eficaz e solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum [...]. (LIBÂNEO, 2010, p. 5).

A prática educativa do fora

As DCN para os cursos da saúde pretendem proporcionar aos graduandos novas formas de aprender, sob a perspectiva do aprender pela intuição, pela sensibilidade, pela vivência, pelo contato com outro e pelo exemplo, garantindo a formação de profissionais autônomos e capazes de reconhecer as necessidades do indivíduo e, sobretudo, garantir a integralidade, a qualidade e a humanização do cuidado em saúde (BRASIL, 2001).

Uma das direções apontadas pelas DNC é o reconhecimento e a utilização dos espaços fora da universidade como cenários da ação educativa. São várias as possibilidades: escolas, creches, serviços de saúde e outros lugares que possam promover o encontro do estudante com o mundo real - a comunidade, por exemplo.

Como docente, conduzo, juntamente com outro professor, a disciplina Odontologia em Saúde Coletiva (OSC) I, a qual tem como cenário de prática o território de abrangência da Estratégia Saúde da Família (ESF). A prática consiste em os estudantes acompanharem os Agentes Comunitários de Saúde (um dos membros da ESF) no (re)conhecimento do território e nas visitas aos domicílios das pesso-

as que são atendidas pelas equipes de saúde da família. As seis aulas destinadas a essa atividade parecem insuficientes se levarmos em consideração um curso de graduação com uma carga horária total com mais de 4 mil horas.

a saúde coletiva devia rever isso em si: ir mais, fazer mais, buscar mais ensinoaprendizagem-sair-do-lugar, que é ir a campo, ir à rua atrás das pessoas esquecidas que não são assistidas, que se deve chamar, acolher, cuidar, pois se não for atrás das pessoas esquecidas e que não são assistidas, provavelmente, elas não vão [atrás da assistência] e se forem, vão voltar a ter o motivo pelo qual elas foram (GRUPOPESQUISADOR).

A Saúde Coletiva é um campo de saber com um arcabouço teórico que engloba conhecimentos em planejamento de políticas públicas e gestão, epidemiologia e ciências sociais. Nasceu no bojo de movimentos populares e políticos, tendo como mote a luta por uma saúde pública para todos e de qualidade, nas décadas de 1970/80. Como disciplina, a Saúde Coletiva propõe outros modos de pensar a formação inicial e a educação permanente em saúde, buscando possibilitar ao conjunto das áreas que compõem as Ciências da Saúde uma visão ampliada do campo (CARVALHO; CECCIM, 2012).

A saúde coletiva é um campo de produção de conhecimento e de intervenção profissional especializada, mas também interdisciplinar, onde não há disputa por limites precisos ou rígidos entre as diferentes escutas ou diferentes modos de olhar, pensar e produzir saúde. Todas as práticas de saúde orientadas para os modos de andar a vida, melhorando as condições de existência das pessoas e coletividades demarcam intervenção e possibilidades às transformações nos modos de viver, trabalham com promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, ações de reabilitação psicossocial e proteção da cidadania, entre outras práticas de proteção e recuperação da saúde (CARVALHO; CECCIM, 2012, p.138-139).

No nosso caso, não apenas a disciplina OSC, como também os estágios supervisionados extramuros, têm o papel de promover a saída dos estudantes para experienciarem o fora das clínicas da universidade, mas que também é dentro (do currículo).

o ensino-aprendizagem-percurso-ponte tem a missão de fazer a travessia no percurso da formação, liga um lado da cidade a outro, integra comunidade-universidade e, de certa forma, [...] facilitar o percurso das pessoas da comunidade, ir ao extremo da cidade, atravessar o rio, ir onde estão as pessoas que precisam mais de assistência (GRUPO-PESQUISADOR).

O **ensino-aprendizagem-percurso-ponte** é uma prática educativa do fora. Cria condições de existência de outras formas de ensinar e aprender ser dentista, escapa das relações de saber consagradas do ensino odontológico. A prática educativa do fora não está pronta, não está dada, está em experimentação, o tempo do verbo está no presente e em movimento, talvez, uma prática educativa em Saúde Bucal Coletiva provisória (LEVY, 2011). Assim também é o **ensino-aprendizagem-sair-do-lugar**:

não é estático, sai do lugar que se trabalha e vai ver como são as pessoas ou qual o ambiente onde as pessoas estão inseridas e que são atendidas na clínica, vai saber por que elas não vão [para a clínica] ou porque se faz uma coisa hoje e em um determinado tempo elas voltam com o mesmo problema, porque não se consegue só dentro de uma clínica solucionar os problemas das pessoas (GRUPO-PESQUISADOR).

Sair do lugar que se trabalha e ver como as pessoas estão, tem íntima relação com o trabalho da Saúde Coletiva na ESF. Um dispositivo central do processo de trabalho das equipes de saúde da família é a visita domiciliar. Os profissionais saem da Unidade Básica de Saúde (UBS) e se locomovem pelo território em direção às casas das pessoas. As visitas domiciliares possibilitam a prática contínua do cuidado de pessoas acamadas ou que, por outro motivo, não podem se locomover

até a UBS; são instrumentos potentes de diagnósticos familiar e situacional, importantes para o planejamento de ações a partir das necessidades das pessoas; e, principalmente, são fundamentais para o estabelecimento de vínculos entre profissionais e pacientes. Nesse sentido, é preciso incluir ou incentivar uma prática educativa em Odontologia **ensino-aprendizagem-sair-do-lugar**, para formar cirurgiões-dentistas capazes de exercer seu ofício em uma clínica de fora, dentro dos domicílios de seus pacientes.

Falar em clínica do fora, faz lembrar-me de um texto que li recentemente sobre a clínica peripatética. O nome é inspirado na prática de Aristóteles de ensinar andando. Nesse sentido, a clínica peripatética acontece em movimento, no território onde as pessoas vivem (LANCETTI, 2008). É uma clínica viva, relacional, em ato, que não está pronta, portanto, do fora. A clínica do fora, peripatética, ocorre quando os profissionais saem do lugar de onde trabalham e vai ver como as pessoas estão. Assim, para formar um profissional que realize uma clínica errante é necessária uma ação educativa peripatética, em movimento, um **ensino-aprendizagem-sairdo-lugar**.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os copesquisadores nessa investigação sociopoética foram fundamentais para a produção de confetos sobre o ensino-aprendizagem em Saúde Bucal Coletiva. Apontaram a necessidade de ultrapassar a clínica odontológica asséptica, controlada e previsível, para uma clínica errante, do fora, peripatética, que dê conta das necessidade de saúde e, também, dos projetos de felicidade e vida das pessoas - pacientes, profissionais e estudantes. Falaram sobre movimentos de transformação - de uma clínica dentária para uma clínica do fora, peripatética. De um ensinoaprendizagem-robótico para um ensino-aprendizagem-sair-do-lugar.

Que a comunidade com suas ruas, becos e casas seja o meio pelo qual essas transformações dos processos educativos não cessem. Que os cenários das práticas educativas em Saúde Coletiva apareçam diante dos olhos dos jovens estudantes com suas qualidades, fragilidades e potências, de forma peripatética, como lugar possível para o encontro com a comunidade durante as práticas educativas em Odontologia.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

BOTAZZO, C. Apresentação. In: WARMLING, C. M. **Da autonomia da boca: um estudo da constituição do ensino de Odontologia no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

BOTAZZO, C. De lagartos e rosas. In: EMMERICH, A.; CASTIEL, L. D. **O lagarto e a rosa no asfalto: odontologia dos desejos e das vaidades**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. 1. ed. 57. reimp. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 1.300/2001. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 07 dez 2001, seção 1, p. 25. 2001.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012, sobre pesquisa envolvendo seres humanos. 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 21 jul. 2013.

CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados coma Saúde Coletiva. In: CAMPOS, G. W. S. *et. al.* **Tratado de saúde coletiva**. 2. ed. rev. aum. São Paulo: Hucitec, 2012. p.137-170.

FOUCAULT, M. O nascimento do hospital. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

GAUTHIER, J. **O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

JUNQUEIRA, C. R. *et al.* A formação humanística, social e ética do

graduando em Odontologia. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 14, n.4, p. 25-36, 2011.

LANCETTI, A. **Clínica peripatética**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo**. Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.

LEVY, T. S. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortês, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, M. S. *et al.* Saúde bucal na Estratégia de Saúde da Família em um colegiado gestor regional do estado do Piauí. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 2, p. 471-480, 2013.

SOUSA NÉTTO, O. B. *et al.* Dois dedos de prosa sobre o ensino em saúde na Odontologia. In: BARROS JÚNIOR, F. O. et al. (Orgs.). **Ensino na Saúde**: outras palavras. Brasília: Verbis Editora, 2012.

SOUZA, E. C. F. Formação e trabalho em Odontologia: ampliar a clínica para construir uma nova cultura de cuidado em Saúde Bucal. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DE SAÚDE DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004. **Anais...** Natal: Conferência, 2004.

UM ENCONTRO DEPOIS DA FRONTEIRA: JUVENTUDES, COMUNIDADES PERIFÉRICAS, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Maria do Socorro Borges da Silva¹.

INTRODUÇÃO

Advinda da realidade das periferias, carrego no meu corpo pesquisador as implicações desse lugar, principalmente pelas boas memórias que guardei da minha juventude por alguns territórios periféricos de passagem onde aprendi a olhar, celebrar, conhecer e me comprometer com a realidade. Nesses quase trinta anos em que experienciei trajetos juvenis de resistência, percebo hoje que muito pouco tem sido estruturalmente modificado, embora muitas lutas e conquistas tenham reconhecido nos jovens o estatuto de sujeitos de direitos. Em meio aos fluxos conservadores atuais, assistimos uma política de criminalização das juventudes periféricas, e das periferias como lugar de intervenção num viés normativo, de controle dos corpos ou mesmo de exclusão e eliminação, numa espécie de política de morte.

Diante dessa caótica e problemática realidade, convém pensarmos e compartilharmos experiências que quebrem com essa perspectiva estereotipada de juventude e de periferia, ensaiando micropolíticas novidadeiras a partir desses territórios existenciais. As-

¹ Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: msocorrobs@ufpi.edu.br

sim, nosso objetivo é analisar formas de exclusões e violações de direitos humanos de juventudes em contextos estruturais periféricos pelas formas biopolíticas e necropolíticas de poder institucionalizado no processo histórico e sócioeducacional, potencializando modos de resistências desses corpos jovens por meio das experiências micropolíticas que possibilitam práticas socioeducativas e comunitárias em direitos humanos.

No percurso metodológico, tento escavar nas históricas e nas formas de saber instituído pela ciência, os sentidos de construções da categoria juventude e sua relação com o periférico, dentro de um plano de política pública, ao mesmo tempo, problematizo essas questões à luz de uma perspectiva de construção dos direitos humanos numa leitura pluri, intercultural e descolonizadora. Em seguida, descrevo, brevemente, duas experiências de intervenção cartográfica, como práticas educativas que conjugam ensino, pesquisa e extensão, por meio das atividades extensivas do Observatório de Juventudes, Violências e Cultura de Paz na Escola (OBJUVE) e do Projeto "Círculo de vários Círculos: Laboratório de Experiências e Criações do Educar em Direitos Humanos" (LECedh) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) nos municípios de Demerval Lobão, PI, e Timon, MA, territórios fronteiriços e com demandas juvenis em situação estrutural de violação de direitos humanos.

Trata-se de um texto embrionário, mas que abre reflexões necessárias às emergências sociais, convidando-nos para um encontro depois da fronteira que nos impede de encontrar nas comunidades periféricas e nas juventudes novas possibilidades inventivas de vida e educação.

JUVENTUDES PERIFÉRICAS: UM "PROBLEMA" DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DOS DIREITOS HUMANOS

Expressando o que é "do fora" do sistema e o "de dentro" da preservação da própria existência, à margem, pelo poder de desigualdade do sistema, as juventudes periféricas foram marginalizadas. Criou-se uma cultura marginal, menor que aparece em toda literatura.

No Brasil, há a produção de um discurso da juventude periférica como "Delinquente", "Menor", a exemplo do Código de 1927, de "Classe perigosa" (MIRANDA, 2006). Assim, as juventudes pobre e negra

principalmente, pela política de "Higienização" do cinturão periférico no início da República brasileira, foram banidas para as fronteiras das periferias das grandes cidades, e sob o estereótipo do ser pobre, entram na agenda das políticas públicas e da assistência social como "carentes", representando a ideia de risco, de vulnerável social, inclusive, para os direitos humanos.

Sendo as Juventudes periféricas um "problema social" a ser resolvido pelas Políticas Públicas, sua caracterização esteve restrita a essa imagem:

Não são brancos; não gozam de uma situação familiar clara e estável; não têm paradeiro certo e sabido; não contam com o patrimônio mínimo necessário à sobrevivência digna; não possuem educação formal, nem qualificação profissional adequada; não apresentam moralidade ou gosto inequívocos, bons antecedentes, reputação ilibada, e assim por diante. Esse estereótipo dos pobres como inferiores, viciosos, ignorantes, miseráveis, errados (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e aseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá, revoltados, foi sempre o pano vermelho dos agentes devotados à vigilância da sociedade e da ordem pública". (RIZZINI E PILOTTI ,2009, p. 325)

Outro estereótipo das juventudes periféricas é a de serem violentas, instala-se o medo e terror. E a periferia como campo de batalha, uma fronteira de guerra, o território da desordem:

Os membros de gangue não precisam ter cometido nenhum ato de delinquência, não precisam reunir a "materialidade e autoria da infração" para que sejam indicados como culpados. Na lógica da produção de "vítimas sacrificiais", eles são, desde sempre, autores de infrações. Basta apenas que eles, como autores-símbolos da violência urbana iniciem seus espetáculos, suas encenações e possibilitem para a cidade como um todo a visão de a violência tem um lugar, um ator específico, um outro fora de mim, longe de mim. (DIOGÊNES, p.224 1998).

Nesse sentido, cria-se na cidade a periferia como o *território do inimigo da lei*. Cria-se linhas abissais de segregação social (SANTOS, 2010) um sistema de distinções visíveis e invisíveis, onde a ciência, o direito, a religião, principalmente, oferecem os fundamentos, sobretudo, pelo que distingue o legal do ilegal e tudo em torno da moralidade dicotômica: bom versus ruim, bem versus mal, branco versus preto, puro versus impuro, cristão versus pagão, urbano versus periférico. Ora vista como anjo, ora vista como delinquente, mas "sempre a mesma incapacidade de ultrapassar a linha, de passar para o outro lado, de escutar e fazer ouvir a linguagem que vem do outro lugar ou de baixo: sempre a mesma escolha, do lado do poder, do que ele diz ou do que ele faz dizer" (FOUCAULT, 2003, p. 208). Cria-se a "zona do "inimigo", do "Mal". O "Bom" é aquele que não é da plebe. Sacraliza-se a vingança no lugar da justiça. (NIETZSCHE, 2013). Ou como diz Arendt (2001), ao criar uma "curiosa qualidade negativa da bondade cristã" se reduz a dimensão política da esfera pública. Arendt (1989) chama nossa atenção para os sem lugar, para o "direito de ter direito" ao analisar os refugiados (ARENDR, 1989). Fala da "nação de minorias" de povos sem Estado por causa de sua condição religiosa, étnica racial e da atuação de um tipo de Estado totalitário que age pela ideologia do terror.

Essa ideia de "inimigo do Estado", da "moral" é a base do pensamento contratualistas liberais, do Direitos Penal moderno onde reside a separação de Cidadão X Inimigo, sendo que ao "inimigo" o Estado opera a pena máxima, e ao "cidadão", a pena mínima, embora todos sejam iguais perante a lei. A lógica é aprisionar corpos jovens, subversivos da ordem, ao criar o "criminoso", e assim, criar leis duras para vigiá-los e puni-los, e a educação, discipliná-los. (FOUCAULT, 2014). Com esse dispositivo, criase as "Vidas Infames" (FOUCAULT, 2003):

Essas vidas, por que não ir escutá-las lá onde, por elas próprias, elas falam? Mas, em primeiro lugar, do que elas foram em sua violência ou em sua desgraça singular, nos restaria qualquer coisa se elas não tivessem, em um dado momento, cruzado com o poder e provocado suas forças? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam

utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. (FOUCAULT, 2003, p. 208).

Ao analisarmos as juventudes da periferia, podemos afirmar que muitos desses jovens vivem uma mera vida, uma vida nua, no sentido que Agamben (2012) caracteriza o *Homo sacer*, àquele corpo sacro que banido do convívio social, não poderia ser morto, mas já não vivia socialmente. No caso dos jovens, mesmo protegido pela lei, dadas as garantias do Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA) e da Juventude, são corpos excluídos, não podendo ser tocados e literalmente eliminados do convívio social, mas inexistentes pela nossa indiferença social contemporânea, nossa anestesia diante da mera vida, da existência desses jovens, significando de algum modo o nosso consentimento ao fato de que essas vidas possam ser eliminadas, desde que não sujemos as nossas mãos.

Assim, pela invisibilidade ou pela representação estereotipada das juventudes periféricas, como pela ausência de uma política pública que possibilite, de fato, seu lugar de sujeito social e de direitos, opera uma espécie de tanatopolítica e necropolítica (MBEMBE, 2018) sustentada no biopoder soberano, direito sobre a vida (FOUCAULT; 2014) e no Estado de exceção (estado de violência, suspensão do direito à vida), a exemplo do que ocorreu no sistema de escravidão na colônia brasileira, cujas vidas dos jovens negros foram violadas e violentadas pela perda do lar, perda do direito sobre o corpo e perda do estatuto político. Toda essa política de morte, tanatopolítica, que define quem merece morrer, tem sido usada como dispositivo de eliminação do Outro - Humano e diferente que fica à margem, do outro lado da linha, da fronteira - a partir da ideia de raça, corpo, sexo, religião, criando as bases de governos autoritários, nazifascistas e ditaduras, acirrando as ideologias racistas, preconceituosas e a intolerâncias sociais e culturais.

Com tais desafios, Panikkar (2004) nos possibilita pensar e criar uma perspectiva de direitos humanos descolonizadora, heterogênea que quebre com o universalismo eurocêntrico e excludente e que abraçe uma abordagem plural, multi e intercultural de direitos humanos, onde cada cultura seja uma janela que se abre sobre diferentes modos de vivenciar os direitos humanos, numa pluralidade de janelas, onde as culturas historicamente excluídas, possam corroborar com seus sa-

beres e serem respeitadas em seus princípios norteadores de matriz menos normativo, hierárquico e institucional. Assim, há de ser considerado uma pluralidade de janelas direitos humanos da humanidade.

A PERIFERIA COMO LUGAR DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS DE JOVENS ESTUDANTES

Numa perspectiva de educar em direito humanos crianças, adolescentes e jovens a partir do lugar da periferia como lugar comunitário, em experiências de fronteiras, criei três imagens para se pensar a periferia: a primeira refere-se à imagem do *entrelugar* como "terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular e coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade". Ou ainda, "uma emergência dos interstícios - a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença - que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados". (BHABHA, 2003, p.20).

A segunda imagem do periférico como um *Simulacro*, pois sendo construído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, interioriza uma dissimilitude (DELEUZE, 1988, p. 263), uma possibilidade imanente de fazer a diferença, não uma cópia da Educação em Direitos Humanos por exemplo, rompendo com o signo, com a representação, com a linguagem do subdesenvolvimento, da escassez e da impotência que toda periferia carrega, mas como lugar de criação a partir da necessidades imanentes.

E terceira, a periferia como uma comunidade híbrida e dos afetos (CARVALHO, 2009). Terreno de atravessamentos para a produção de novas subjetividades, um significado para pensar como viver na fronteira. Viver a experiência do comum:

É comum o que, na experiência, é vivido como pertencimento de qualquer um ao coletivo. Trata-se de um conceito político por excelência, já que comum é a experiência de "decisão concertada" a que somos convocados e mesmo forçados a fazer na partilha do coletivo. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 2021).

A partir dessas três imagens, experiências educativas tem ganhado forma na periferia, por meio da prática de ensino, pesquisa e extensão pela Universidade Federal do Piauí. Aqui, destaco duas experiências, devido ao caráter restrito de fala por meio de artigo, limitar-se-á à descrição sem uma discussão teórica mais aprofundada. A primeira experiência refere-se ao trabalho de extensão desenvolvido na Cidade de Demerval Lobão, PI, numa comunidade escolar periférica, com jovens estudantes do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no ano de 2017. A segunda experiência, com jovens da periferia Grande Parque Alvorada, na fronteira entre Teresina (PI) e Timon (MA), na comunidade "Mãos Dadas" em 2019, relatando práticas do Projeto de Extensão "Círculo de Vários Círculos: Laboratório de Experiências e Criações do Educar em Direitos Humanos - LECedh, ambas as experiências são desenvolvidas em territórios marcados por problemas de violências e violações de direitos humanos, principalmente entre adolescentes e jovens.

Adolescentes e Jovens do EJA: pensando a vida, potencializando os sonhos

Considerando as dificuldades que atravessa a modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), pois os mesmos, embora tenham um lugar específico na escola, pensado como estratégia de correção das distorções e déficit de aprendizagem, o que se percebe é um sentimento de exclusão no interior da própria escola, por parte dos alunos do EJA, confirmando a violência institucional e a exclusão no interior da escola (BOURDIEU, 2008) e o que Ferre e Larrosa (2011) definem como políticas de inclusão para excluir.

Nesse contexto, realizamos uma escuta sensível (BARBIE, 1998) feita junto aos professores dessa modalidade, na escola "Escola Municipal Antônio Pereira Lopes" da rede de ensino municipal de Demerval Lobão, Piauí, os quais mostraram-se preocupados e sensíveis às condições das turmas de EJA com índices muito elevados de evasão escolar. O projeto objetivou desenvolver dispositivos metodológicos, filosóficos e artísticos com os jovens alunos do EJA para potencializar a vontade de saber frente aos desafios da vida e aos desejos (sonhos) traçados, realçando a condição desses adolescentes e jovens como sujeitos de direitos e de protagonismo social, e com seus saberes

experienciais, identificar os problemas que os levavam à evasão e às dificuldades de aprendizagem, apontando pistas de superação por meio de dispositivos de criação filosófica e artística e de estratégias de elaboração e orientação do Projeto Pessoal de Vida.

Como processo de intervenção cartográfica (KASTRUP; PASSOS, 2014), o projeto teve quatro momentos essenciais: 1. Visita Cartográfica na comunidade escolar, com a intenção de fazer uma experiência de olhar os alunos do EJA e sentir os problemas e desafios dos professores, coordenadores dessa modalidade através da escuta dos mesmo numa roda de conversa, realizada no dia 30 de agosto de 2017; 2. Oficina: "*Geofilosofando sobre a Vida de adolescentes e jovens do EJA*" no dia 18 de Outubro de 2017, a partir da filosofia de Deluze (2010), com o uso do corpo jovem em caminhada, de forma nômade e na relação com os elementos da natureza, foram cartografados suas impressões sobre a própria identidade, seus problemas, dificuldades, desejos e potencialidades. No terceiro momento, a Oficina: "*Montando um Plano de Vida Comum*", realizada no dia 22 de Novembro de 2017, foi criado uma rizoma (DELEUZE, 1995) da vida dos jovens com uso de fotografias, produções de dados da oficina anterior e barban-te, pois na socialização foram cruzando os pontos comuns de vida e produzindo um rizoma. Com a ideia de Platôs (DELEUZE, 1995) foi construído o caminho do sol, produzindo coletiva e democraticamente, os objetivos de vida, as prioridades e as ações coletivas. O último momento, foi um encontro entre esses jovens estudantes do EJA e os acadêmicos do curso de Pedagogia no Centro de Ciências da Educação - UFPI. O Encontro teve início com uma acolhida calorosa com dos jovens da periferia do EJA, incluindo-os ao espaço universitário por meio da técnica dos círculos. Em seguida, com o uso da "Caixa das Afecções" foram apresentados os jovens, seguindo com as trocas de experiências em forma de relatos de superação de acadêmicos que vieram de realidades parecidas com as do jovens do EJA. Com uma performance de um *Corpo-Musica-Pensamento*, foram instigados a pensar, dançar e a escrever seus sonhos de vida, que depois, foram transformados e uma mandala de flores e "plantados" numa arvore dos sonhos, no espaço externo à sala de aula da universidade, afirmando um compromisso de que lutariam para um dia estudar na universidade.

Foto 1 - Oficina 1



Foto 2 - Oficina 2



Fonte: Arquivo pessoal

Foto 3 - Encontro na UFPI



Fonte: Arquivo pessoal

Oficinas de Experiências e Criações com Jovens estudantes da Educação Básica

Entre as atividades do Projeto "Círculo de vários Círculos: Laboratório de Experiências e Criações do Educar em Direitos Humanos-LECedh, foram desenvolvidas as Oficinas com adolescentes estudantes que apresentavam maiores dificuldades, ou seja, aqueles que carregam o estigma de serem os "problemáticos", seja pela realidade estrutural familiar, seja pelos modos de convivência escolar. A partir de diagnóstico anterior com a equipe gestora e na oficina com os adolescentes realizada no dia 19 de Junho de 2019 com a finalidade de mapear seus problemas e as experiências que lhes afetam (LARROSA,

2016), o projeto objetivou realizar oficinas de experiência e criação de educação em direitos humanos com adolescentes e jovens estudantes nas questões da igualdade de gênero, da inclusão, do respeito e valorização às diferenças e às diversidades étnico-raciais e religiosas e da convivência comunitária para a justiça e a cultura de paz com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social e violação de direitos na comunidade escolar com uso de dispositivos de intervenção pedagógica e artísticocultural. Com essa finalidade, foram desenvolvidas quatro oficinas: 1. Oficinas de Experiência e Criação com mostra-curta-cinema: "A arte de resistir: A lei Maria da Penha e modos de resistir às violências", realizada no dia 07 de agosto de 2019; 2. A Oficina de Experiência e Criação com poesia/performance/música/fotografia: "A arte de governar: A praça, o público, o comunitário e Instrumentos legais de protagonismo político" realizada no dia 11 de setembro de 2019; 3. A Oficina de Experiência e Criação com origamis: "A arte de incluir: O cuidado de si e com o outro diferente" no dia 08 de Outubro de .2019 e 4. A Oficina de Experiência e Criação com pintura, dança e música: "A arte de conviver: Diversidades étnico-raciais e religiosas" no dia 19 de novembro de 2019.

Foto 4 - Curtas/cinema

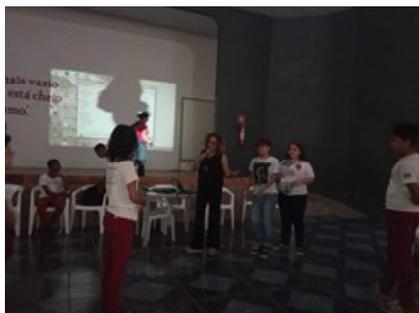


Foto 5 - Performance



Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 6 - Origamis



Foto 7 - Pintura e tecido



Fonte: Arquivo Pessoal

Tais experiências reverberaram novos círculos de vida e empoderamento desses jovens no espaço comunitário da escola com maior participação e criando outros modos de educar em direitos humanos ganhando contornos moleculares e microfísicos, pois uma revolução, em qualquer domínio que seja, passa por uma libertação prévia de uma energia de desejo. E, manifestamente, só uma reação em cadeia, atravessando as estratificações existentes, poderá catalisar um processo irreversível das formações de poder às quais está acorrentada a sociedade atual (GUATTARI, 1985).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trazer a questão das juventudes periféricas para a discussão das políticas do corpo, significa ir nas profundidades da questão do educar em direitos humanos e da tanatopolítica e ou necropolítica que afetam as juventudes brasileira, sobretudo, numa perspectiva que se desloca do viés colonizador, eurocêntrico e universalista que historicamente tem silenciado a voz dos sujeitos de direito e coletivos sociais de resistências culturais que tem estado nos limites das fronteiras, depois das linhas da exclusão que divide e define quem é cidadão ou inimigo do Estado. A história da juventude tem sido atravessada pelos estereótipos do menor, do problemático, da classe perigosa ou tutelado, e a periferia, o lugar das mazelas sociais de onde não se pode espe-

rar mudanças ou novos modos de educar. Um lugar para se ensinar e não de onde aprender. Este trabalho corrobora com a superação desse viés quando cria modos do conviver e educar na periferia com os jovens que lá habitam e são estigmatizados, reiventando novas imagens desse lugar, como o comunitário, potencializando a capacidade criadora desses corpos jovens, por meio do uso da arte e da construção coletiva de conhecimento advindos da experiência e da partilha de saberes nos contextos escolares, anunciados micropolíticas de construção de uma cultura de justiça e paz social, constituindo-se um laboratório de experiências e criações de novos modos de educar em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. RJ: Forense Universitária, 2001;

_____. **Origens do totalitarismo**: anti-semismo, imperialismo, totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989;

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: UNB, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora ufmg, 2003.

CARVALHO, Janete Magalhaes. **Cotidiano escolar como comunidade dos afetos**. Petrópolis, RJ: DP et ali; Brasília: DF: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 4 ed. São Paulo: editora Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 11-38.

DIOGENES, Glória. Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip Hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desportos, 1998.

ESCRIVÃO FILHO. Antonio; SOUSA JUNIOR. José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

FERRE, Núria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FOUCAULT. Michel. **A microfísica do poder**. 28 ed., Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2014;

FOUCAULT. Michel. **A Vida dos Homens infames**. In: Estratégia, poder-saber. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FONSECA. TANIA M.G.; NASCIMENTO. Maria Lívia; MARASCHIN. Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012;

GUATTARI. Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Trad. Suely B. Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LARROSA. Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed.. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016. (coleção Educação: Experiência e sentidos).

MBEMBE. Achile. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIRANDA. N. L. Mário. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NIETZSCHIE. Friedrich. **A genealogia da Moral**. Trad. Antonio Caarlos Braga. São Paulo: Escala, 2013 (Coleção "O essencial de Nietzsche)

PANIKKAR. Raimundo **Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental?** IN: BALDI. Cesar Augusto. Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica. RJ, SP, Recife: Renovar, 2004.

RIZZINI. Irene; PILOTTI. Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009;

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

KASTRUP. Virginia; PASSOS. Eduardo. **Cartografar é traçar um plano comum**. In: PASSOS. Eduardo; KASTRUP. Virginia; TEDESCO. Silvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum - Volume 2*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

A PRODUÇÃO DE METODOLOGIAS INVENTIVAS POR PEDAGOGOS/AS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 10.639/03 NA ESCOLA

Thaysa Tâmara Maciel dos Santos¹, Shara Jane Holanda Costa Asad².

TRILHANDO CAMINHOS INTRODUTÓRIOS COM A AFRODESCENDÊNCIA

O presente estudo buscou investigar como a criação de dispositivos metodológicos para a implementação da Lei nº 10.639/03 potencializam práticas educativas inovadoras de futuros pedagogos na inclusão da cultura de crianças e jovens afrodescendentes da Educação Básica? Com este trabalho, tivemos o propósito de escutar e aprender com os/as jovens graduandos/as de Pedagogia da UFPI sobre suas experiências com a temática da Afrodescendência na escola, inclusive partimos do princípio que os jovens são repletos de saberes, de certo modo, acreditamos que ouvi-los seja perceber o que há deles em nós e o que há em nós neles.

Desta maneira, a presente pesquisa intitulada: "**A produção de metodologias inventivas, por futuros pedagogos, para implementação da Lei nº 10.639/03 na escola**". Objetivou de maneira geral investigar, como a criação de dispositivos metodológicos, para

¹ Universidade Federal do Piauí- thaysamix2009@hotmail.com

² Universidade Federal do Piauí- shara_pi@hotmail.com

a implementação da Lei nº 10.639/03, potencializa práticas educativas inovadoras de futuros pedagogos na inclusão da cultura afrodescendente na Educação Básica. Objetivou de maneira específica, propiciar aos futuros pedagogos a criação de dispositivos metodológicos que promovam práticas educativas inclusivas da cultura de crianças e jovens afrodescendentes, tendo em vista a implementação da referida lei na escola; Identificar os problemas que mobilizam os jovens graduandos do Curso de Pedagogia a pensar a inclusão da cultura de crianças e jovens afrodescendentes; E por fim, identificar outros modos de educar crianças e jovens afrodescendentes que descolonizem o pensamento de futuros pedagogos tendo em vista a referida Lei.

TRILHANDO CAMINHOS TEÓRICOS COM A AFRODESCENDÊNCIA

Iniciamos com Ferré (1998, p. 190), porque ele nos ajudou a compreender que "sair de nossos espaços para pensar outra realidade, ainda não imposta, ainda não havida, propõe uma maravilha: 'a maravilha de sair com o outro', por exemplo, quando falo de afrodescendência, lembramos do aprender com outro, do sentido de comunidade, da nossa história, das nossas raízes. Aprendemos também ao longo da vida que talvez "sair de nossos espaços para pensar outra realidade" propõe também alguma infração, alguma obstinação, alguma escolha radical em meu existir". Pode causar medo, estranhamentos, pois para nós "é muito difícil sair da própria pele, ou seja, da cultura própria, que se atribui uma posição hierarquicamente excelsa na pirâmide mundial dos sistemas de saber" para assumir o lugar do outro (SODRÉ, 2012, p. 49 apud Petit, 2015, p.110). É uma questão de sensibilidade, de nos permitirmos sentir o outro, para que ele habite em nós, para que não sejamos mais "eu" e "sim eu/outros".

Ou seja, é muito mais fácil permanecer na sua própria cultura em vez de imergir na cultura do outro. Desse modo, surge em nós as seguintes inquietações: Como podemos nós existir quando negamos a presença do outro em nós? Como pode o outro existir quando ele nega a nossa presença em si? O que tem de nós no outro? O que tem no outro nós? Ou seja, há uma via de mão dupla que me faz compreender que é preciso que haja trocas, pois não existe separações entre nós e o outro, pois sabemos que nos constituímos no outro e que o

outro se constitui nós, nós somos o outro, que habita nós. Falamos nesse momento do sentimento de alteridade, de amor construído nas relações sociais em espaços de sociabilidade: escola, família, trabalho, igreja, rua, dentre outros. De uma identidade nômade que pode viver seus próprios movimentos de transformações. Nesse sentido, o que fazer para romper com esse modo de ver as crianças e os/as jovens afrodescendentes por meio de identidades fixas? Como a escola tem contribuído com tais práticas?

De acordo com Silva e Santiago (2015, p. 20), quando a escola reforça o preconceito e a discriminação, quando reproduz o racismo como ideologia e como prática de relações sociais que invisibiliza e imobiliza as pessoas, inferiorizando-as e desqualificando-as em função de sua raça ou da cor. Uma das estratégias das ideologias racistas tem sido a negação e o silêncio. Aprende-se a ficar calado, a não falar sobre os temas de interesses dos Afrodescendentes, da cultura trazida pelos Africanos para o Brasil, contudo, isso não cala a herança cultural, reprocessada do Brasil que está presente em todas as dimensões da vida nacional, tanto na dimensão tecnológica material, quanto no campo intelectual (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 234).

Entretanto, percebo que a escola também é o principal meio para se desconstruir essas concepções, pois, é na escola onde a criança passa a maior parte de seu tempo, ela é um local pedagógico e privilegiado para discutir questões de diferença, igualdade (SILVA; SANTIAGO, 2015, p. 20), e para viver experiências. A partir dessa citação surgiu em nós as seguintes indagações: Como podemos criar modos de levar para sala de aula o devir de se permitir experienciar as situações que é do outro? Como criar outros modos de nós permitir conhecer o outro? Como podemos fazer para se vestir do outro?

Desse modo, temos que nos aventurar viver a experiência que Adad e Silva (2013, p.46) define como: "um encontro, uma relação com algo que se prova, que se experimenta. Por isso, é habitando o mundo e seus riscos [...] que o jovem vai percebendo o tanto quanto em nós o mundo habita". É por meio dessa experiência afirmativa que pensamos a afrodescendência assim como Boakari (2015, p. 22) como termo relevante, com carga positiva de reafirmação de origens, identidade, história, que acredita na origem africana de todos os seres humanos, e configura-se no mais apropriado, pois permite acesso a nossa própria história afrodescendente ao nosso "pertencimento afro, que é situar-

se dentro da ancestralidade africana, saber que se faz parte de uma linhagem que, para além de biológica, é de parentesco cultural"(PETIT, 2015, p. 171). Em vista disso, "não estamos mais nos referindo ao africano como distante, na terceira pessoa, e sim como parte do nosso convívio diário, e, é isso que traz sentimento de pertencimento" (PETIT, 2015, p.176).

Falar das nossas experiências familiares na escola, na casa que moramos, os aprendizados construídos e as experiências vivenciadas, por exemplo, o que tem na nossa história que é afro? Questionamentos que precisam ser problematizados com as crianças e jovens na sala de aula, pois os alunos precisam pensar sobre as temáticas que fazem parte da vida a partir de sua própria vida. De acordo com Bondía (2002, p. 24), isso requer de nós um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demora-se nos detalhes, suspender a opinião, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Diante desse pressuposto, acreditamos em uma educação que pensa a afrodescendência com jovens, afirmar uma Educação Menor e Rizomática que desconstrói os sólidos modelos representacionais de um educar cartesiano que hierarquiza e separa o aprender como função das estruturas cognitivas superiores. Com esta educação enfatizo um aprender corporificado que nos deixa marca, que nos faz sentir na pele os problemas que atravessam o corpo dos jovens, com o intuito de vê-los como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e não como problema.

MERGULHO NA EXPERIÊNCIA DE PESQUISAR COM JOVENS A AFRODESCENDÊNCIA

Partiu das pesquisadoras o desejo de conhecer sobre o método da Sociopoética, além da aspiração de querer experimentar novos modos de pensar a temática da Afrodescendência na Educação. Vivenciamos oficinas proporcionadas pela Prof.º Drº Shara Jane durante a disciplina de Sociologia da Educação, acabamos nos encantando por este método de produzir conhecimento com o corpo todo utilizando dispositivos artísticos. Portanto, resolvemos utilizá-lo nes-

ta pesquisa. Desse modo, esta pesquisa é inspirada na Sociopoética, que "[...] é um novo método de construção coletiva do conhecimento, que tem com pressupostos básicos, que os saberes não são iguais em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poético (do grego *poiesis* = criação)" (ADAD, 2014, p.21).

Realizamos a presente pesquisa, através de uma Roda de Cultura Sociopoética, por acreditarmos que esse método de estudo aproxima vários grupos de resistências, ao permitir a construção do conhecimento no/entre o coletivo, além de favorecer um encontro mais autêntico, pois, gera um espaço de convivência essencial à quebra de preconceitos (PETIT, 2008).

A autora supracitada, nos explica ainda como acontece o processo de construção de conhecimento durante a Roda de Cultura Sociopoética. Segundo Petit (2008 p.10-11):

Todo CC Sociopoético começa com uma dinâmica de construção de conhecimento preparada pelas facilitadoras. Cada um desses facilitadores propõem uma técnica ou linguagem artística diferenciada que será o veículo para a produção de conceitos acerca do tema gerador. Assim, no mesmo CC Sociopoético podem ser criados, por exemplo, mímicas, pinturas, músicas, cordéis, dança e esculturas em argila. Apresentadas as diferentes possibilidades artísticas os participantes escolhem a técnica que mais lhe chama atenção e assim são formados os subgrupos. Feitas a apresentação das pessoas no subgrupo, o mesmo acolhe o relator que ajuda a registrar as ideias de seus participantes que se engajam então numa conversa sobre o tema gerador. A partir do que foi conversado no subgrupo é elaborado a produção, sempre de maneira não diretiva, segundo os sentimentos e desejos expressos por todos. Todos são convidados pelo facilitador a contribuírem (sem discriminação de classe, categoria profissional, faixa etária, etc.) na produção artística e coletiva, linguagem para a qual são trazidas as reflexões dos participantes acerca do tema gerador. Uma vez pronta às produções artísticas, cada subgrupo as socializa apresentado a sua obra particular para o conjunto do grupo CC. No final, todos os participantes

são chamados a avaliarem o encontro e o que propiciou em termo de sensações e aprendizagens.

Neste sentido, o Círculo de Cultura Sociopoético possibilitou uma maior criação do grupo-pesquisador quando utilizou dos dispositivos artísticos disponíveis na oficina para criar metodologias inventivas para uso dos/as jovens graduandos/as do Curso de Pedagogia da UFPI. Nesse caso, a oficina caracterizou-se como um "processo de aprendizagem, não apenas de técnicas artísticas, mas de aprendizagem inventiva, no sentido de que ali tem lugar, processos de invenção de si e do mundo" (KASTRUP; BARROS, 2010).

Iniciamos a pesquisa de campo a partir da negociação com os/as jovens graduandos/as do Curso de Pedagogia da UFPI que constituíram o grupo-pesquisador. Para a negociação com os responsáveis, foi preciso um período de aproximação, para ganhar a confiança e a intimidade necessária a uma conversa livre e para a observação direta na oficina, com o objetivo de proporcionar um clima adequado para que se sentissem motivados a participar efetivamente da pesquisa. O nosso objetivo era promover práticas educativas inclusivas da cultura de crianças e jovens afrodescendentes na escola.

Formamos um grupo-pesquisador, através de uma amostra heterogênea de participantes, de diferentes períodos que demonstraram interesse de fazer parte da pesquisa, são jovens (atuantes na Educação Básica). Convidamos o grupo-pesquisador para juntos produzirmos saberes, os mesmos são chamados de co-pesquisadores, pois, são coparticipantes da pesquisa.

Durante a produção dos dados, registramos por meio de fotografias, diários de campos, e filmagens o processo de criação dos dispositivos artísticos nas experiências estéticas vivenciadas pelos jovens durante as oficinas.

OFICINA DE NEGOCIAÇÃO DA PESQUISA

No dia 24 de junho de 2016, às 14h, ocorreu a oficina de negociação da pesquisa. Realizada na sala 04 do (Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências da Educação), dedicada para que os jovens tomassem ciência da problemática que seria investigada pelo grupo-pesquisador constituído.

No primeiro momento recebemos os/as participantes e iniciamos a negociação da pesquisa. Após esse momento de acolhida, fizemos uma roda de conversa sobre a **Lei nº 10.639/03** e a temática da **Afrodescendência e a escola**. Os jovens de algum modo, participaram falando o que sabiam sobre a Lei e o tema, mostrando-se bem entusiasmados com a temática. Após esse momento de conversa, negociamos sobre a disponibilidade para participar da segunda oficina de produção de dados.

Figura 1 - Conversa sobre a Lei nº 10.639/03 e negociação da disponibilidade para participar da segunda oficina



Fonte: SANTOS, Thaysa. Arquivo pessoal, 2016.

No terceiro momento, fizemos o relaxamento para que os jovens pudessem sentir o corpo, se perceber naquele espaço, familiarizar-se com a proposta. Para isso, fizemos uma viagem pela imaginação. O nosso intuito com a viagem era propiciar os/as jovens a sensação de se reportar a momentos, lugares e imagens que falavam de sua história de vida, para que eles pudessem produzir uma escrita de si, fazendo relações com o tema-gerador: Afrodescendência.

Assim foi realizada a viagem imaginária com os/as jovens deitados/as no chão, com o corpo ereto, braços e pernas estendidas sobre o espaço. Os discentes do Curso de Pedagogia sentiram o corpo e pensaram a sua história fazendo relações com a Afrodescendência.

Em seguida, entregamos aos jovens graduandos de Pedagogia um espelho com a seguinte tema gerador: o que tem de afrodescendente em mim e na minha história? Solicitamos que os/as jovens olhassem para esse corpo para perceber as marcas que esse corpo expressava. Pedimos que fizessem relações dessas marcas presentes em seu corpo com a Afrodescendência.

Logo depois, entregamos materiais como: massinha de modelar, giz de cera, pinceis e papel canson, pois, a nossa proposta consistia em juntar a experiência individual vivida pelos/as jovens durante a viagem imaginária com a vivência de se olhar no espelho e perceber as marcas que o seu corpo expressava fazendo relações com o tema Afrodescendência.

Posteriormente, eles socializaram a experiência, falaram das suas histórias de vida, pois, descreveram momentos, lugares e as imagens vistas durante a viagem imaginária, além das marcas presentes em seu corpo, sempre relacionado com o tema Afrodescendência. De modo que eles construíram escritas de si, ressaltando esses elementos. Os materiais utilizados foram: Papel A4, lápis e caneta colorida.

Nesse momento, foram produzidos escritas de si (relatos) que foram transcritas e levadas através de trechos, junto com livros infantis e recortes de fragmentos de artigos que faziam referência aos marcadores que selecionamos no livro da pesquisadora Sandra Petit para a análise dos/as jovens na segunda oficina que ocorreu dia 01 de julho de 2016.

Por fim, nos despedimos com um lanche e pedimos como tarefa para a próxima oficina, objetos significativos que fizessem relação com a temática em questão.

OFICINA DE PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

No dia 01 de julho de 2016, às 15h, ocorreu outra oficina realizada na sala de dança do Centro de Ciências da Educação. Para tanto, a oficina teve também como facilitadora Mayara Oliveira que mais uma vez se mostrou solícita para ajudar durante esse processo. Iniciamos a oficina falando da importância do envolvimento na pesquisa, pois, aquele era um momento de entrega para o outro, assim os/as mesmos/as deveriam retirar os sapatos para entrar em contato com o chão,

e em seguida, eles seriam direcionados para viver ativamente o corpo afrodescendente.

Começamos realizando vários alongamentos corporais, preparando o corpo para o momento do relaxamento. Solicitamos aos jovens que ficassem no formato de círculo e que soltassem toda a energia que estava presa, fizeram movimentos com as mãos e os pés, pernas, costas, pescoço, cabeça, ou seja, com o corpo todo. Algumas pessoas sentiram dificuldade de realizar alguns dos movimentos. Isso nos fez concluir, naquele momento, o quanto o nosso corpo estava enrijecido. Como podemos visualizar na figura a seguir:



Fonte: SANTOS, Thaysa. Arquivo pessoal, 2016.

Em seguida, ainda na roda, solicitamos que os jovens habitassem todos os espaços da sala com diferentes intensidades. De forma leve, enchendo o pulmão de ar e soltando-o pela boca, olhando o seu corpo, os detalhes, andando rápido, desviando dos obstáculos, depois bem rápido, bem rápido. Assim, os movimentos tornavam-se cada vez mais intensos, até aos poucos irem desacelerando os passos. Nesse momento, solicitamos que os/as jovens parassem e olhassem para a pessoa mais próxima, pois, faríamos a brincadeira do espelho. A brincadeira consistia no seguinte: combinávamos quem seria o espelho e quem seria a imagem, o espelho repetia os detalhados movimentos

realizados pela imagem. Depois eles inverteriam os papéis, a pessoa que tinha sido o espelho agora assumia-se como imagem e assim foi feito.

Em seguida, nos reunimos e fizemos uma roda dançante, cada um se direcionava até o centro da mesma se apresentava dizendo o nome e dançava ao seu modo. Foi um momento bem prazeroso de ativação do nosso corpo! Posteriormente, fizemos duplas dançantes com as pessoas que estavam do lado. Durante a realização dos movimentos de dança solicitamos que os/as jovens fechassem os olhos para sentir o movimento de seu corpo.

Esse momento de dançar em grupo teve como inspiração uma experiência vivida um dia antes da realização da roda, quando dançamos em uma oficina realizada pela professora Sandra Petit na cidade de Angical do Piauí, que nos permitiu pensar na força que tem a dança para despertar um sentimento de pertencimento e espiritualidade, quando você dança de forma comunitária é um momento de reconectar-se com a sua ancestralidade e com o seu pertencimento, envolve um sentimento de celebração, agradecimento e iniciação a vida. Como mostra Petit (2015):

A dança ritualiza o natural e realiza, junto com a musicalidade dos instrumentos e da voz, o encantamento da vida. Dança-se no cotidiano, como também no extraordinário, o belo, aquilo que somos gratos/as: as doações de vida- nascimento, batismo (cerimônia do nome), aniversários diversos, saúde, alimento - as passagens que nos fazem crescer em espiritualidade, experiência e sabedoria- torna-se mulher/homem, iniciada/o, integrada/o, mais próxima/o dos segredos existenciais. A dança é também o que nos faz transcender a dor, a angústia, a injustiça, a humilhação, a tentativa de redução e de aniquilamento, lembrando-nos de quem somos, gerando a força espiritual que engrandece, potencializa e sacraliza.

Após esse momento de dança e exercícios, solicitamos que os/as jovens escolhessem um local da sala onde eles pudessem se sentir à vontade, pois, faríamos uma viagem pelo corpo da Afrodescendência na escola.

Após o momento de relaxamento, o grupo-pesquisador ficou com uma técnica preparada pelas facilitadoras. A tarefa foi a produção de uma metodologia através da elaboração de uma receita colocando os ingredientes, modo de preparo, tempo, porções a partir de todos os elementos elencados anteriormente, além disso, destacaram na metodologia criada (os problemas, outros modos de educar e os poderes) adquiridos durante a sua construção. Em seguida, eles escreveram sobre a produção da receita demonstrada durante o momento de socialização.

A INVENÇÃO DE OUTROS MODOS DE EDUCAR COM O TEMA AFRODESCENDÊNCIA NA ESCOLA

O pensamento do grupo-pesquisador foi múltiplo, heterogêneo e complexo se desdobrando na discussão de problematização e criação da problemática selecionada. Durante a análise dos relatos orais e escritos foi possível destacar 02 dimensões do pensamento dos grupos, a saber: A primeira dimensão está relacionada os **problemas/ dificuldades sentidas pelo grupo-pesquisador para pensar a inclusão da Afrodescendência na escola**. O grupo-pesquisador evidenciou o problema da exclusão e do preconceito, que se revelaram por meio dos sentimentos das pessoas que sofrem preconceito e exclusão na escola. Explicitaram que a escola é uma grande perpetuadora desses problemas, ou seja, a falta de conhecimento do professor sobre a sua própria história negra seria um dos principais motivadores da sua existência. Outro motivo seria a prática da cultura do individualismo adotado pelos professores/as, na escola.

A segunda dimensão são as estratégias metodológicas criadas pelo grupo-pesquisador. O grupo-pesquisador: trouxe a Metodologia do Autorreconhecimento, onde o professor trabalha o autorreconhecimento, com o intuito de fazer com que o aluno se empodere para vencer o preconceito e sair da condição de vítima para enfrentar os mais diversos problemas que atravessam sua vida diariamente. Essa metodologia é desenvolvida através de uma contação de história que não necessita de muitos recursos, mas de muita imaginação e criatividade para nos transmitir o sentimento de relação comunitária. Com essa metodologia supera-se a cultura do individualismo, pois, adota-se como estratégia o diálogo. Nesse caso, o grupo apren-

deu um com o outro um grande número de conhecimentos necessários para a formação docente. Um desses conhecimentos são que "o resultado é muito diferente quando está questão é abordada por equipes de professores na perspectiva do trabalho de (auto) formação" (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p.02).

O grupo-pesquisador criou a **Metodologia Mistura: sabores e cheiros da afrodescendência na escola** que é uma metodologia que conscientiza e, ao mesmo tempo potencializa quando mostra ao professor que é preciso aprender a lidar com a realidade e com os desafios encontrados durante sua formação e atuação na escola, e, além disso, faz o/a professor/a reconhecer a importância da persistência, para que ele/a perceba que ele não está sozinho/a. Esta metodologia é desenvolvida através de uma receita que mostra que o problema do preconceito está presente em nossa realidade gerando a exclusão de crianças e jovens afrodescendentes. Porém, é possível enfrentá-lo utilizando os elementos da união, da autoconfiança e do amor. São elementos que dão possibilidade para o/a professor/a fazer o melhor e colocar em prática o seu pensamento para criar uma metodologia que torne possível a existência viva de crianças e jovens afrodescendentes na escola.

Nesse sentido, ressalto que uma pesquisa que evolue as categorias afrodescendência, invenção e educação, não possui a pretensão de se obter resultados quantitativos, mais ampliar as discussões a respeito de outras formas de educar para além de modelos e concepções cristalizadas. Destaco ainda, essa pesquisa como um estudo rizomático por não ter a pretensão de estabelecer início, meio e fim, mais múltiplas conexões com outros estudos.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A Sociopoética e os cinco princípios. In: _____. (Org.). **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para a pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. (Coleção Práticas Educativas, n.6), p. 41-59.

_____; SILVA, Pollyana. Como se aprende com o corpo em movimento: narrativas de futuros pedagogos em formação na temática

das juventudes. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 18, edição especial, p.19-50. Julho./Agosto. 2013.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres Brasileiras Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In: _____. **Educação, gênero e afrodescendência**: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. Curitiba, PR: CRV, 2015. 152p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas. N°19 Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2014

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 28 v.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; _____. (org.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: EdUFC, 2008, p. 229-240.

KASTRUP, Virginia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos- funções do dispositivo na prática da cartografia. In: _____. PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 76-91.

FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. Imagens do outro: imagens, talvez, de outra função pedagógica. In: LARROSA, Jorge; _____. (Org.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. 13. p. 180-192.

_____; **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 261p.

ESCRITOS FILOSÓFICOS SOBRE AS VIOLÊNCIAS E A SUA RELAÇÃO COM A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

Vanessa Nunes dos Santos¹, Shara Jane Holanda Costa Adad².

INTRODUÇÃO

Foi pensando nos jovens e no envolvimento desses com o fenômeno da violência, que construímos essas reflexões sobre as implicações desse fenômeno na vida escolar, além de examinar como isso vem interferindo nas suas relações, pois há uma tendência das instituições escolares em desprezar a fala dos jovens, por considerar que todo comportamento praticado por eles é estranho, logo, são concebidos como delinquentes. À maioria deles não se dá voz nem oportunidade de diálogo - entre, seus pares e com as outras pessoas da escola.

A partir desse foco das relações entre as violências e a convivência na escola, construímos métodos artísticos para ouvir esses jovens, buscando analisar o que eles pensam sobre esse assunto, resolvemos adentrar nas suas necessidades de lugar de fala e escuta e ir além das violências. Nesse contexto, o problema que norteou essa pesquisa foi:

¹ Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (E-mail: vanessandsantos@outlook.com)

² Professora de Sociologia e Antropologia da Educação no DEFE/UFPI. Professora da Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI. (E-mail: shara_pi@hotmail.com)

Qual a filosofia dos jovens sobre as violências na relação com a convivência na escola, no Centro de Educação Profissional "Prefeito João Mendes Olímpio de Melo" PREMEN-NORTE, em Teresina/PI? Tal questão suscitou ainda mais o desejo de saber o que os jovens pensam sobre as violências e a convivência na escola, proporcionando-nos analisar a filosofia dos jovens presentes na produção dos confetos (conceitos + afetos) sobre as violências na relação com a convivência na escola, no Centro Estadual de Educação Profissional "Prefeito João Mendes Olímpio de Melo" PREMEN-NORTE, em Teresina-PI.

Desse modo, trazemos o pensamento dos jovens sobre o fenômeno da violência, que segundo os mesmos, ao ser socialmente construído, pode fazer o caminho inverso ao ser pensado e visto de outros modos. Em especial no que diz respeito à convivência escolar, que deve ser uma das principais preocupações dos responsáveis por essa instituição escolar para a construção de uma Cultura de Paz que reflita sobre os conceitos e os saberes dos atores escolares, seus desejos e paixões.

Convivendo com as violências em suas múltiplas faces

A disciplina se situa na base de uma microfísica do poder, porque o poder se introduz entre os corpos e os objetos que os manipulamos, amarrando-os e transformando-os em máquinas de sujeição. Nas nossas escolas públicas o corpo disciplinado é montado em suas mínimas peças, tornando-o naturalizado em nossas mentes. A própria distribuição em séries, por idade e não por aptidão, fragiliza nossas crianças e jovens que precisam se enquadrar em um perfil único, que determina o que vão aprender e até a que ponto podem ir, como se estivessem mesmo em vidros ou caixas com tamanhos únicos, onde tivessem que guardar a mesma quantidade de saberes, determinadas pela idade e série, ao invés de seguirem suas competências e vocações individuais.

Para Foucault (1987), o sucesso do poder disciplinar vem do uso de alguns instrumentos, tais como: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Como não poderia deixar de ser, fabricar indivíduos "adestrados", fáceis de se apropriar e manipular, por intermédio das normas. Juntos, eles operam a engrenagem de coerção das pessoas. Nas escolas existem mecanismos penais, que caracterizam a

conduta de jovens indiferentes às regras do aparelho disciplinar, as ausências, a falta de tarefas, a desobediência, as agressões, tudo isso vai sendo anotado e somado com níveis diferentes de gravidade, em um livro de ocorrências, que a partir do delito ou da acumulação de ocorrências, elaboram-se os castigos ou punições que vão desde advertências até expulsão e transferência para outras escolas.

Essas relações conflituosas que invadem cada vez mais o nosso sistema educacional, considerado anteriormente um espaço de proteção e transformação social, faz com que esta ideia de que a escola se mantém independente dos outros sistemas sociais seja contestada, devido a tantos casos de expressão de violência envolvendo alunos, professores, funcionários, gestores, pais e outros atores. A exemplo disso, a própria escola reproduz o clima vigente, refletindo em seu interior o sentimento de insegurança e medo, expresso em sua arquitetura que privilegia espaços fechados, com muros altos, grades por todas as portas e janelas, dando a este cenário uma aparência sombria.

Toda essa trajetória nos mostra o quanto é difícil nas nossas escolas o diálogo entre os sujeitos que compõem esse cenário, o que acarreta na disseminação das violências. De acordo com Abramovay (2006), há entre os alunos o sentimento de insegurança, de abandono e de impunidade, que colaboram para a quebra do elo aluno e escola, culminando com o afastamento do aluno desse espaço público. Como podemos perceber nas análises das próximas sessões.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada a partir da abordagem sociopoética, com 11 copesquisadores do Centro Estadual de Educação Profissional "Prefeito João Mendes Olímpio de Melo" PREMEN-NORTE, em Teresina-PI. Onde levantamos o pensamento do grupo e os signos que os rodeiam proporcionando perceber o que se faz problema por meio da percepção e da escuta sensível, produzida mediante práticas educativas e experiências estéticas do pesquisador.

Uma das expressões mais interessantes para a promoção da escuta sensível - aquela que não mede,

não julga, não compara -, nas escolas, é o uso da arte. A potência da vontade criadora por meio de dispositivos artísticos é ar fresco alternativo para criar uma convivência potencializadora de todos, na escola, pois em meio à violência, necessitamos das artes como possibilidade de ressignificação da dor. ADAD, 2018, p. 191).

Assim, nosso estudo se insere no paradigma qualitativo de investigação utilizando a Sociopoética, que é uma abordagem filosófica de produção de conhecimento coletivo que não se preocupa com os conceitos que já estão dados, que demasiadamente naturalizamos, mas com a produção de novos conceitos, outras maneiras de problematizar o tema-gerador.

Ao perpassar nosso corpo, não se ocupando apenas com a casca, a pesquisa poiética - do grego *poiesis* que significa criação -, traz à tona as raízes de nossos pensamentos. Na Sociopoética não há "a coleta de dados", mais sim a produção de confetos, que são conceitos perpassados por afetos, que misturam, portanto, razão e emoção (ADAD; PETIT, 2009).

Dessa maneira, a Sociopoética constitui-se uma forma prazerosa de pesquisa e caracteriza-se principalmente pela utilização de técnicas artísticas que possibilitaram a produção coletiva de conhecimentos pelo corpo, podendo ainda originar um conceito de cientificidade mais humano, pois possibilita a realização de uma investigação democrática e sensível. A técnica utilizada para a produção de dados dessa pesquisa foi o Parangolé. Experimentá-la, levou-nos a ter contato com a produção de ideias, de confetos e de conceitos desterritorializados do nosso grupo, por meio da vivência da técnica, da presença de textos literários provenientes de análise de categorias e de seus respectivos cruzamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de um grupo filósofo, capaz de compreender o espaço escolar auxiliou-nos a perceber a potência dos relatos orais desses jovens, por intermédio de vivências em oficinas, nas quais nossos corpos estavam todos misturados em pensamentos múltiplos, que

permitiram conhecer, juntos, aspectos importantes do filosofar, que não se satisfaz com respostas prontas e acabadas, mas investiga e questiona por meio de múltiplas razões, conceitos e saberes.

Foi ao transversalizar as ideias e os conceitos produzidos pelos copesquisadores, que chegamos à formulação das linhas do pensamento do grupo-pesquisador que, combinadas com a teoria, traçam a dimensão dos confetos desses jovens, e que serão mapeadas e costuradas por intermédio de linhas de fuga, que são uma desterritorialização do pensamento, como bem fala Deleuze e Parnet (1998, p. 49): "Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos por intermédio de uma longa fuga quebrada". Essas duas linhas do pensamento do grupo-pesquisador são: **Tipos de Violências e seus Efeitos no Corpo dos jovens e na Convivência na Escola e Os sentidos da Convivência na relação com as Violências.**

As práticas escolares atuais e as expectativas da sociedade em geral, parecem viver em constante descompasso, as inúmeras queixas do baixo nível de qualidade e o caráter multidimensional dos objetivos da educação debatem com o caráter socializador e democratizante da escola.

Nesse instante, há a precarização das relações sociais como um todo, a escola torna-se, então, espaço da vivência da injustiça, do medo e da insegurança, quando não de pura reprodução dos valores racistas e sexistas de nossa sociedade. Essa cultura de violências estabelecida no cotidiano escolar marca a convivência e as relações pessoais, favorecendo todo um processo de banalização das diferentes formas de violências, tornando-as algo natural dentro da escola e mesmo na sociedade em geral.

Os relatos orais dos jovens produziram o confeto **Bagunça na cabeça dor da violência carinha triste na escola**, que é a pessoa que sofre a violência e que tem como efeito a produção no corpo da tristeza, ele

[...] sente a dor, a tristeza e a bagunça ficam na cabeça de uma pessoa que sofre violência, pois não sabe se vai fazer a mesma coisa que fizeram com ela, se ela não vai fazer nada, se ela vai tentar falar para alguém. São as ideias, pensamentos misturados, como: briga, discussão,

apelidos e, às vezes, chega à escola os amigos ficam tirando sarro da cara dele por ter apanhado em casa.

Outro confeto criado pelos copesquisadores foi **Formas de Violência olhos Não tem um nome bocas *Bullying***, que é uma

[...] grande violência porque as pessoas olham para uma pessoa e começam a julgá-la sem conhecer ela e tal e bocas são pessoas que falam mal, dos outros, falam muitas coisas que machucam bastante as pessoas, falam sem pensar, por exemplo, uma pessoa que gosta de falar com todo mundo, de ser amiga de todo mundo, não gosta de ter inimigos, tem gente que não gosta e ficam falando mal. E é por intermédio dela que as pessoas sofrem mais, por preconceito, bullying que é a violência que não se foca só em algo, porque pode ser apelidos, humilhações, preconceitos com a sexualidade.

Esses confetos traduzem as violências simbólicas, violências verbais e o *bullying*, que são estabelecidas por intermédio da intimidação da vítima, em um desequilibrado esquadramento de poder. O *bullying* poderá ser entendido como toda e qualquer conduta abusiva, manifestando-se, sobretudo por comportamentos, palavras, ações, intolerância que possam trazer dano à personalidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa. Sobre isso, os copesquisadores esboçaram os efeitos de viver e sofrer com essas violências, sobretudo em casa e na escola, pois

[...] deixa a cabeça bagunçada e é uma sensação ruim, por conta de que é difícil estudar com várias coisas na cabeça, várias ideias, vários pensamentos negativos. Por exemplo, fico sozinha, sinto muito, pois gosto de ser rodeada de amigos, não gosto de ter inimigos, nunca gostei toda vez que entro em uma escola gosto logo de fazer amizades, mas ficam jogando piadinhas, falando besteiras, falando coisas que não são verdade. Ser alvo de piadinhas na escola todos os dias, deixa confusão na cabeça e nós somos vítimas desse tipo de piada, até na hora de entrar na escola. Isso atrapalha ao assistir aula,

porque ser alvo de falatório, de piadas até mesmo das pessoas que andam com a gente que são os primeiros a falarem, eu não desejo isso pra ninguém. O corpo se sente mal quando vivencia essas bocas e esses olhos violentos sobre ele porque isso não é uma coisa boa, isso é uma coisa ruim.

Caracteriza-se, então, uma espécie de assédio moral na escola, onde agressores se utilizam desde manipulações de relacionamentos; agressões verbais, colocando apelidos depreciativos, excluindo, humilhando e ofendendo a ataques físicos, tais como: chutes, empurrões, socos, entre outros maus tratos. Tais expressões de *bullying* isolam e excluem alunos eleitos pelo grupo como vítima. Como exemplo do problema exposto pelo confeto **Formas de Violência olhos Não tem um nome bocas Bullying**, os copesquisadores trouxeram a problemática dos calouros. Aqueles que estão se inserindo na escola têm um tempo estimado pelos jovens de três meses para aprender a conviver com os olhos e bocas *bullying*, pois esse é o tempo máximo nesse ritual de passagem que você terá que se adaptar e agrupar-se para fugir dessas violências ou caso contrário precisa aprender a relevá-la.

No início é difícil, mas com o passar do tempo, você vai aprendendo a lidar com isso e a relevar várias coisas. Ninguém escolhe ter defeitos, mas com o passar do tempo você vai aprendendo a lidar com isso e a relevar várias coisas que se fosse algum tempo atrás que tivesse acontecendo, você não ia relevar, você ia ficar mal, você ia pra casa super mal ficar triste sozinho, recolhido. E hoje não, eu acho que a partir do terceiro mês que você tá estudando no colégio, você já aprende a lidar com todo mundo, então muitas coisas a gente tem que passar, a gente tem que rir pra não perder a graça e deixa levar, relevar.

Frente a esse tipo de violência, os estudos mostram que as vítimas, na maioria das vezes, apresentam-se submissas, passivas e inseguras, além de sofrerem de baixa autoestima, características essas que são reveladoras de um processo de exclusão escolar, pois tornam as vítimas oprimidas, amedrontadas e maltratadas. Assim, a postura ado-

tada pela vítima diante das provocações iniciais favorece o prolongamento dessas atitudes depreciativas, em sua maioria com pessoas minoritárias seja porque destoam dos padrões definidos pela sociedade ou porque fazem parte dos excluídos cultural e socialmente, tais como: as mulheres, os negros, os homossexuais, os deficientes, as crianças obesas ou menos favorecidas economicamente em relação ao grupo, dentre outros.

Como exemplo dessas questões relacionadas ao preconceito e à discriminação, surgiram confetos que demonstram como os jovens as vivenciam no cotidiano escolar. Falando sobre a homofobia e a violência contra a mulher, os jovens criaram o confeto **Flores no retalho da violência contra a mulher física e verbal às avessas na escola** que é

[...] a discriminação na escola feita às meninas fortes que são apelidadas porque gostam de ficar com os meninos, não gosta de ficar com outras meninas, gosta de ficar na dela, que gosta de coisas diferentes que não é ligada a maquiagem, são vistas pelo lado contrário, é discriminada. Eles dizem: Ah, só quer ser...

As mulheres vítimas de violência vivem, na grande maioria dos casos, aprisionadas em seu silêncio, preferem não denunciar à justiça uma vida de dor que as envergonha e as distingue negativamente. Elas carregam cicatrizes e feridas que não saram e preferem mantê-las bem guardadas, é um modo de preservação da imagem de si e das leituras sobre si.

Todas essas violências têm como agravante a interferência no processo de ensino e de aprendizagem, além de causarem transtornos às relações sociais que, muitas vezes, acarretam consequências psicológicas para toda a vida. As vítimas desse tipo de violência não conseguem se defender devido serem psicologicamente intimidadas e fisicamente mais fracas que seus agressores.

As marcas de dor e sofrimento cravadas pelo *bullying* na vida dos jovens que sofrem com a sua ação são fortes, as constantes humilhações públicas que hoje ganham ainda mais espaço devido às redes sociais via internet que degradem a imagem dessas crianças e adolescentes agredidas. O *bullying* não se refere a brigas ou conflitos co-

muns e esporádicos entre estudantes, mas, sim, a atos reais de crueldade e intimidação, associados à violência física e/ou psicológica, que impõem as vítimas a extrema vulnerabilidade e incapacidade de autodefesa, resultando em sofrimento psicológico, isolamento e marginalização.

Durante a contra análise, o corpo foi ganhando destaque sobre os efeitos dessa violência, para alguns jovens as violências enfraquecem o corpo, por conta das ofensas e julgamentos.

As implicações é que a gente fica com a autoestima baixa, fica triste por ser ofendido pelos colegas, pelas palavras que eles jogam na gente, elas pesam, a gente sente uma dor por dentro, mas não é uma dor física é mais forte que isso, pois nos causa angústias e sofrimentos. Até mesmo por brincadeira às vezes somos ofendidos ou acabamos tratando mal alguém porque a pessoa entende de outro modo e ai fica por isso mesmo.

Essa forma de violência às vezes passa despercebida, pois a crueldade presente nas relações interpessoais dentro da escola, onde os valentões se divertem por intermédio de insultos e da ridicularização dos mais fracos são tratadas como brincadeiras, enfraquecendo a autoestima daqueles que são vitimados por essas agressões. A dor que fica dentro desse corpo o corrói em um amargo sofrimento.

Segundo Adad (2018), a consequência dessa dor para o corpo, está ligada à noção de memória e de esquecimento, que, para Nietzsche (1998, p. 62), é o ato ligado ao ressentimento e a mágoa. O não esquecer a dor constitui um corpo amargo e triste porque vive em função da repetição de sua mágoa, de seu sofrimento e de sua dor. É um corpo que não pode responder por si, ou seja, que diz não a si mesmo. No confeto **Percurso Zig-zag da convivência relacionado com a violência**, os jovens descrevem seu trajeto de sofrimento que abalam o corpo tanto fisicamente quanto psicologicamente.

Percurso Zig-zag da convivência relacionado com a violência é aquela convivência zig-zag na vida da pessoa, porque geralmente a gente percorre um percurso que não é sempre o mesmo, como se em determinados percursos das nossas vidas acontecessem

muitas coisas, pois em momentos determinados de nossa vida a gente pode sofrer preconceito pelo dinheiro, ter algum problema e entrar em depressão ou ficar abalado, estruturalmente, tanto fisicamente como psicologicamente, ter alguns problemas do coração por que além da gente ser estudante, ser trabalhador a gente tem uma vida particular, tem a nossa privacidade, nossos problemas com as amigas, com os namorados.

Na fala dos jovens, a dor causa um ressentimento que os sufoca. Para Adad (2018), essa dor se cristaliza na memória de forma permanente, tatuada, fixada pelo corpo todo. Assim, a memória escrita sobre esse corpo é uma lembrança inesquecível, instituindo uma marca. Os copesquisadores sobre isto disseram: "Quando nossos amigos nos olham de cima pra baixo, por cima do ombro. Fazendo comentários maldosos, a gente sente muito e fica para baixo sem ânimo para vir à escola".

No entanto, Adad (2018) lembra que o não esquecer pode ter também um sentido reativo, pois a pessoa violentada se deleita com a culpa do algoz, enquanto promoção de sua eterna vingança. Pois há, ainda, os que acreditam que as implicações de silenciar essas violências, de não falar por que são ameaçados ou têm medo podem dar potência ao corpo, para agir. É a vingança que faz o jovem ficar pensando, o que vai fazer.

Coisas boas realmente não vão trazer, porque a pessoa vai ficar calada o tempo todo, sabendo que tem muita coisa para falar, tem coisas se segurando, que fica sufocando a garganta, ai vai se sentir mal, não vai ter mais vontade de sorrir, não vai mais sair, vai ter vontade só de ficar em casa pensando no que vai fazer.

O não esquecer para esse jovem que pensa o que vai fazer, possui um sentido de reação, de vingança, que vai crescendo por intermédio dos ressentimentos de medo e inimizade que invadem o seu inconsciente, que se rebela contra essa violência. A escola passa a refletir uma forte característica da sociedade atual: a atomização "[...] sociedade marcada pelo individualismo, pela apatia social, pela falta

de solidariedade, pela confusão no que se refere ao certo e ao errado, certamente não constitui tarefa fácil estabelecer limites e/ou construir regras disciplinares" (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999, p. 42), por isso, os indivíduos fecham-se em si mesmos, em seus próprios medos e inseguranças; cada um estabelece suas próprias defesas.

As violências físicas ocorrem corriqueiramente na escola como algo naturalizado: socos, tapas e empurrões são banalizados e somados a violência verbal que não se reduz a uma história em que há vilões e mocinhos, cabendo punir aqueles que transgridam, pois a violência deve ser responsabilidade de todos na escola. É necessário que quando um jovem haja com violência, essa ação não seja só dele, que seja responsabilidade de todos. Percebi isso na fala dos jovens, quando descreveram que a mediação do conflito, por intermédio de uma justiça restaurativa, evita muitas ações violentas na escola, o que acontece por intermédio de um mediador, que busca apartá-los por intermédio do diálogo.

Eu acho que seria como a violência física, muitas pessoas tem medo de praticar a agressão física e partem para a agressão verbal e falam mesmo, não estão nem aí. Aí até o ponto que chega alguém que evita a violência física e acham que vão escapar, é por isso que não acontece, você não vê ninguém se estapeando nos corredores, porque tem uma hora que já tá demais chega alguém e tira.

As violências nas escolas, como é possível perceber até aqui, não se limitam a violências físicas. Demandam princípios éticos, políticas públicas e institucionais que trabalhem o respeito mútuo, a tolerância e a Cultura de Paz, tendo a preocupação em dar visibilidade às aquelas questões ligadas às ofensas, à identidade e à dignidade do outro, como o racismo, o sexismo e a homofobia.

A falta do diálogo, da comunicação e da negociação, pilares básicos da mediação e educação, acabam por estimular os jovens às violências devido ao fosso existente, principalmente, entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Esse desentendimento entre essas duas culturas tão opostas ocorre devido à falta de escuta sensível por parte das autoridades escolares. O confeto **Zig-zag altos e baixos na vida da**

violência e a relação com a convivência na escola exemplifica essa questão, pois

[...] é que na vida altos e baixos acontecem às vezes até mesmo dentro da nossa sala de aula, os professores tratam a gente mal, tomam atitudes mais pesadas, por exemplo, quando os alunos não fazem alguma coisa que eles querem, eles ofendem os alunos e são grosseiros e não acho isso correto.

O jovem é retirado da sua condição de ser jovem para seguir um padrão homogêneo de estudante que precisa seguir um padrão dócil de pessoa. Nessa perspectiva, durante o trajeto do progresso educacional, todo e qualquer sujeito que não atinja esse ideal é considerado indisciplinado, por não seguir a imposição normativa do sistema de ensino, quebrando os parâmetros de comportamento que se esperam do vidro das juventudes. As escolas acabam por desrespeitar esses alunos que fazem parte dessas "juventudes", no plural, que pelo conceito já se define como algo dinâmico, múltiplo e diverso.

Paradoxalmente, a escola educa para a sujeição, subordinação, pois se utiliza o poder disciplinar para conter as cóleras, as contradições e as contestações em detrimento à ação de educar proposta por essa instituição. Assim, o poder disciplinador atua na distribuição dos indivíduos no espaço onde cada um possui o seu lugar, assim como, controlam as suas atividades, por intermédio de um programa previamente traçado que não deve ser alterado. Dessa forma, os sujeitos envolvidos nesse processo são notadamente objetos da ação educativa que limita as manifestações de autonomia de cada indivíduo.

Voltando agora para as reflexões dos copesquisadores, presentes em seus relatos orais, surge aqui a necessidade de trabalhar a **2ª linha: Sentidos da Convivência na relação com as violências**, que vai apresentar a essência da junção dessas duas dimensões nesta pesquisa.

O ambiente escolar é um dos principais espaços de encontro e convivência dos jovens. Isso ocasiona relações cotidianas em meio a sujeitos com disparidade de valores e pensamentos. Portanto, a escola é um lugar de interações diversificadas e divergentes. No entanto,

ela sente-se cada vez mais impotente, frente aos desafios da educação, pois se insere em meio a um sistema de normas e disciplinamento falido que tenta singularizar os corpos dos jovens numa tentativa errônea de educar.

Conviver, segundo o dicionário, significa estar junto com frequência de forma harmoniosa, ou seja, com ausência de conflito, mas esse conviver na escola tem ganhado outras vertentes, pois a violência tem feito parte dessa convivência obrigando os seus partícipes a enfrentarem situações cotidianas de conflitos, como é notório na fala dos jovens, quando perguntado sobre: **qual é a ponte entre as violências e a convivência na escola?**

Eu acho que é a gente saber lidar com as coisas, tipo pegar os exemplos de não violentar mais as pessoas tanto verbalmente como fisicamente e saber conviver com esses tipos de acontecimentos, tanto ruins, como bons e os ruins servem como exemplo pra melhorar.

Segundo Abromovay (2006), apesar dos embates em torno da convivência, a escola não se resume aos conflitos que nela podem vir a ocorrer. Em verdade, alguns estudantes envolvidos no cotidiano escolar apresentam a educação como um valor e expressam perspectivas de futuro otimistas, não obstante, todos os inconvenientes e dificuldades encontradas.

Os copesquisadores possuem ideias opostas sobre a escola, de um lado estão aqueles que a veem de uma forma otimista, como refúgio e do outro os que a percebem como algo negativo e ruim. Esses corpos são montados e moldados em meio às disciplinas que, como bem lembra Foucault (1987, p. 138): "[...] a disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente".

Na visão dos que percebem a escola como refúgio, eles descrevem os efeitos dessa escola, de uma forma agradável.

Para mim a escola é sim, um refúgio. Pois se eu estiver com qualquer problema em casa quando eu chego aqui, esqueço e fico feliz.

Pra mim é um refúgio porque às vezes eu chego de casa estressada, chego aqui converso com as meninas, desabafo e às vezes fica até melhor, eu me alegro e tudo mais, elas me alegram, a gente fica conversando.

Já no contexto dos que não veem a escola como refúgio, ela foi caracterizada da seguinte forma:

Eu não sei por que eu nunca vi uma. Eu nunca vi uma escola refúgio não, eu acho que a escola é um lugar bem indiscreto inapropriado para um refúgio por que se eu quero me refugiar da sociedade ou das pessoas eu vou me prender ou dentro de casa ou em um local onde eu me sinta melhor, por que a escola eu acho que não é um refúgio de jeito nenhum. A escola pra mim nunca vai ser um refúgio e eu acho que pra ninguém aqui é um refúgio, a escola, pelo contrário ela se parece mais é com uma prisão, um lugar que você esta sendo o tempo todo julgado, avaliado e disciplinado. Quantas vezes eu chorei aqui neste espaço escolar, e alguém venho me acolher? Nenhuma!

Eu acredito que a escola não é um refúgio, pois a gente vê muitos problemas entre as nossas amigas e vê que não é só com a gente, mas mesmo assim ninguém se ajuda. Ai eu chego em casa e melhora, pois lá sim é meu refúgio.

Soma-se a essa problemática das violências na escola, as violências de fora que passam por seus muros, por intermédio dos corpos desses alunos que foram violentados em casa, ou na rua, assim, seus corpos já entram armados, agindo da mesma forma como foi tratado, disseminado a violência pela escola.

A convivência é como eu falei anteriormente é a gente não saber distinguir, nem separar as coisas porque a gente às vezes é violentado dentro de casa e pelo fato de ter uma educação diferente, de ser tratado com grosseria, de ser tratado mal, a gente acaba tratando mal e sendo grosseiro com os amigos dentro da escola sem perceber, porque aquilo pra gente já é natural e eu

acho que já tá interligado um ao outro e é como eu falei a gente só não tem noção de separar as coisas e tratar bem quem trata bem a gente e tratar mal quem nos trata mal, que eu pelo menos não trato bem quem me trata mal.

Indagar sobre questões relacionadas à violência e à convivência suscita, nos copesquisadores, atitudes e reações que revelam a profunda centralidade do nosso tema-gerador em suas vidas. O respeito à complexidade das relações sociais precisa ser trabalhado por intermédio de experiências como essas vividas por nós durante as oficinas de produção de dados para que suscitem discussões e soluções de apaziguamento dentro de uma Cultura de Paz estabelecida entre todos os que formam a escola, desde a portaria até a sala do diretor.

A discriminação traz consigo um forte componente de violência simbólica e, no caso das escolas, os dados apontam que essas práticas têm sido progressivamente identificadas como violentas. Os percentuais de discriminação nas escolas foram bastante expressivos, sendo a homofobia, o racismo e as diferenças econômicas alguns dos exemplos apontados pelos jovens.

Por fim, termino com o confeto **Convivência de todo dia**, quando os jovens falam sobre essa necessidade de encarmos o nosso multiculturalismo e buscarmos alternativas para que a escola e seus sujeitos reconheçam a composição heterogênea da convivência e respeitem as diversidades tanto dentro como fora do espaço escolar para que se possa viver em um ambiente de paz.

Convivência de todo dia é uma coisa que a gente vê, diariamente, pois acontece tanta coisa na nossa vida que quando a gente chega à escola e acha que vai ficar em paz, porque se está indo para estudar, mas não é, pois tem coisas que acontecem na escola que eu acho que não deveria acontecer de forma alguma, eu acho isso errado, porém não é só na escola que acontecem, mas em todo local a gente sofre violência independente da cor, da idade, do sexo, porque a violência não está focada só no mapa da escola, mas na casa da gente, na rua, no trabalho, em indeterminados locais.

Nesse sentido, o fenômeno da violência, infelizmente, é uma prática que vem se alastrando por toda a sociedade, ferindo com a integridade das pessoas durante toda a vida, pois ele não escolhe idade, nem sexo, nem cor, nem religião e está por toda parte, causando dores e sofrimentos aos cidadãos que não conseguem fugir nem mesmo dentro de casa da agressividade e das humilhações que causam desgraças diárias, que são repassadas sem nenhum pudor em redes sociais, e nos meios de comunicação de massa em geral. É preciso repensar a sociedade e construir alternativas que possam causar reflexões e mudanças sociais, por intermédio de uma Cultura de Paz que seja positiva, acolhendo ao próximo, respeitando as diferenças e resolvendo os problemas por intermédio do diálogo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse sentido, os resultados das análises nos proporcionaram perceber a potência do grupo-pesquisador e a riqueza dos seus conceitos, que devido ao efeito de estranhamento causada pela técnica do Parangolé, foi possível catalisar as possibilidades de pensamentos do grupo que, ao final de tudo, acabou por levantar mais questionamentos e interrogações que foram trabalhadas em meio a uma multiplicidade de conceitos inusitados - como, por exemplo, o *bullying* e a necessidade da disseminação de uma Cultura de Paz.

Desse modo, com as rupturas e os fragmentos de conceitos já preexistentes, esses jovens copesquisadores criaram novos confetos, constituindo-se como filósofos a partir da construção de ideias e de conceitos próprios, que esboçam seus sentimentos, seus medos, suas alegrias e suas angústias, formando um mapa do seu próprio trajeto pela vida e, principalmente, pela escola. Esse, sem dúvida, é o principal impacto desta pesquisa, que é a sua dimensão política, que valoriza a fala e os processos de criação de jovens, dentro e fora das escolas, de modo a priorizar seus saberes sobre as problemáticas das violências, do corpo, da convivência e das relações sociais no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, Mary. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. 1. ed. Brasília: Mania de Educação-Missão Criança, 2006.

ADAD, Shara Jane; H. C. **Entre Lembrar e Esquecer**: confetos sobre o corpo e violências, produzidos por jovens em pesquisas sociopoéticas. In: ADAD, Shara Jane H. C.; COSTA, Hercilene Maria e Silva. (Orgs.) **Entrelugares**: tecidos sociopoéticos em revista. Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 175-195.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée. Ideias sobre confetos e o diferencial da sociopoética. **Entrelugares**, Fortaleza, v. 1, n. 2, mar./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/sandraeshara-artigos.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2014.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolidação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DELEUZE.; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FOULCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

NIETZSCHE, Friedrich. Segunda dissertação: "culpa", "má consciência" e coisas afins. In: **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 47-86.

PARTE 3
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO DISPOSITIVO DE AUTONOMIA DOS ALUNOS CEGOS

*Autora: Rogéria Pereira Rodrigues¹, Telma Cristina Ribeiro Franco²,
Camila Siqueira Cronemberger Freitas³.*

INTRODUÇÃO

A tecnologia assistiva revolucionou a participação dos cegos nos espaços educacionais e sociais. Elas possibilitaram uma certa isonomia, pois conseguiu, de certa forma, equiparar a acessibilidade de cegos e não cegos no mundo da informática, por meio de ferramentas inclusivas, de modelo universal.

Na perspectiva de refletir sobre essas questões é que se configurou este artigo, como objetivo, de maneira geral, analisar a tecnologia assistiva enquanto possibilidade de aquisição da independência e autonomia dos alunos cegos matriculados em salas comuns; e de forma específica, conceituar cegueira, inclusão e tecnologia assistiva; discutir as concepções de uma estudante cega sobre tecnologia assistiva; e refletir sobre a importância do braille, da tecnologia assistiva, em um modelo universal, para o desenvolvimento da pessoa cega.

A presente investigação justifica-se devido à relevância de constituição da autonomia do cego para produções universais, em forma-

¹ (Semec). Email: rogeriap.rodrigues@hotmail.com

² (UFPI). Email: telmafranco06@hotmail.com

³ (UFPI). Email: camilasiqueirapsi@gmail.com

to *word e pdf*, a partir do uso dessas tecnologia, em especial os leitores de tela.

A metodologia adotada para dar conta dos objetivos foi a pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, envolvendo como sujeito uma estudante cega, do ensino médio. O principal instrumento da pesquisa foi a entrevista em processo.

O suporte teórico utilizado para fundamentar a construção do artigo teve como base as ideias de Galvão (2009, 2013, 2016), Bersch (2006, 2007), Gomes (2006, 2009, 2014), Zerbato (2017, 2018), entre outros que discutem tecnologia assistiva, inclusão e desenho universal da aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se relevante conceituar cegueira, visto que boa parte da discussão processada, se direciona, principalmente ao cego total, condição da estudante, sujeito da pesquisa, que apresenta cegueira congênita. Em relação à cegueira congênita, Nunes e Lomônaco (2010) afirmam que é a perda da visão antes dos cinco anos de idade. Enquanto que os cegos que perdem a visão após os 5 anos, são considerados adventícios.

Deficiência visual, com base no *Wikipedia*, é uma categoria que abrange pessoas cegas e com visão reduzida. Na definição pedagógica, a pessoa é cega, mesmo possuindo visão subnormal, quando necessita da instrução em braille; a pessoa com visão subnormal pode ler tipos impressos ampliados ou com auxílio de potentes recursos ópticos. Já a definição clínica cego é o indivíduo que apresenta acuidade visual menor que 0,1 (com a melhor correção no melhor olho) ou campo visual abaixo de 20 graus; como visão reduzida quem possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus, e sua visão não pode ser corrigida por tratamento clínico nem com óculos convencionais.

Nesse contexto, cabe conceituar, ainda, inclusão e tecnologia assistiva, pois são as principais pautas de discussão nesse estudo. A tecnologia assistiva como ferramenta de inclusão e acessibilidade, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, compreende:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à

atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, inclusão seria o processo de inserção e participação das pessoas com deficiências em todos os espaços educacionais e sociais, em condições de igualdade, pois que garantida a isonomia nesses espaços. Desse modo, é que tecnologia assistiva e inclusão se relacionam, pois, a primeira se apresenta como uma ferramenta importante para efetivação da segunda.

Este estudo se estrutura de modo a trazer à discussão, o suporte teórico que está estabelecido sobre essas questões. Traz, ainda, as concepções de uma estudante surda, 17 anos, do ensino médio, como forma de confirmar as impressões iniciais do estudo e responder à questão que move a pesquisa: a tecnologia assistiva é uma possibilidade de aquisição da independência e autonomia dos alunos cegos matriculados em salas comuns?

DESENVOLVIMENTO

Pensar a inclusão da pessoa cega implica refletir sobre as condições favoráveis para esse processo. Afora as semelhanças no desenvolvimento intelectual e cognitivo entre pessoas cegas e não cegas, restam as limitações vivenciadas pelo cego, principalmente no campo da aprendizagem e no educacional. Por esse motivo que no modelo educacional, que padroniza os sujeitos, com apelo na memorização de informações, as diferenças continuaram sendo vistas como "um corpo estranho" na escola (GALVÃO FILHO, 2009b).

A inclusão escolar implica, efetivamente, um aprimoramento constante dos professores, com a apresentação de instrumentos e referenciais que evoluam e desenvolvam as práticas pedagógicas aplicadas por eles. A preparação apropriada de todos os educadores, o aprimoramento dos profissionais, seja através de palestras abrangentes ou treinamentos específicos, é o ponto fundamental para a efetivação do processo inclusivo nas escolas. Essa preparação não

está relacionada, somente aos métodos e recursos especializados, mas também a um trabalho que oriente e proporcione o desenvolvimento de competências e habilidades na exploração e domínio cada vez mais amplo de suas próprias práticas docentes (GOMES, GONZALEZ REY, 2007).

A primeira preocupação se refere às metodologias e práticas pedagógicas mais adequadas às condições do cego. Levando em consideração não somente as características da cegueira, mas ainda as singularidades de cada sujeito no processo de aprendizagem.

Segundo Amiralian (1997), os cegos que perdem a visão a partir dos cinco anos são denominados cegos adventícios ou adquiridos; cegueira antes dessa idade é considerada congênita. A relação com os cinco anos para cegueira adquirida é resultado de pesquisas que não reconheceram memória visual em cegos que perderam a visão antes dos cinco anos de idade.

No modelo médico, a cegueira é vista como déficit e a criança cega como deficiente. A perda visual é considerada a única justificativa das dificuldades dessa criança. No modelo social, as dificuldades da criança cega são resultado das condições ambientais em crianças com cegueira congênita.

É preciso que haja uma preocupação com a aprendizagem da criança cega, desde o momento da alfabetização. Não defendemos desbrailhização, mas propomos uma agregação de recursos e tecnologia que impulsionem, facilitem e igualem as oportunidades, tanto em quantidade como em qualidade. O ideal é agregar tecnologia e braille, devido à relevância de cada um para o desenvolvimento intelectual da pessoa cega, em cada momento e situação vividos.

Galvão filho et al. (2009), apresenta Tecnologia Assistiva como uma área do conhecimento, interdisciplinar, que reúne produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços para garantir a funcionalidade à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, dando-lhe autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

De acordo com Bersch, "a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a 'fazer' tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno 'ser' e atuar de for-

ma construtiva no seu processo de desenvolvimento" (BERSCH, 2006, p. 92).

Vale ressaltar a importância da tecnologia da informática, por meio dos leitores de tela, para o uso das redes sociais, velocidade da leitura, escrita universal (sem precisar do transcritor braille). Partindo desse pressuposto, fez-se preciso enfatizar a inclusão intelectual, a partir da tecnologia assistiva no campo da informática, quer seja por meio de produtos/ferramentas de baixa, média e alta tecnologia.

A tecnologia potencializa a inclusão, a equiparação, promovendo, desse modo o real conceito de isonomia, pois ela aproxima as pessoas cegas de pessoas não cegas, desconstruindo as barreiras que segregam as pessoas, a partir da classificação cego e não cego. A tecnologia rompe essas barreiras, por isso deve ser aprimorada para a construção de novos dispositivos e outras ferramentas, que sejam sempre pensados em um modelo universal, tipo os *smarts*, que já vem nesse modelo, não precisa adequar, basta acessar.

Galvão Filho (2013) lança alguns questionamentos a respeito dessa nova forma de refletir sobre as potencialidades da pessoa cega, a partir do uso da tecnologia assistiva. Nesse sentido, indaga: "que são projetos, produtos e serviços de Tecnologia Assistiva? Quais os desafios e polêmicas atuais relativos a este conceito?" (GALVÃO FILHO, 2013).

Estes são questionamentos que se inserem na discussão sobre a necessidade de conhecer os recursos e procedimentos relacionados a essa tecnologia, no sentido de produzir e utilizar as melhores ferramentas e mais adequadas a cada criança, que precise de adaptação, e aos estudantes, de maneira geral. Atualmente, a visão de TA se modernizou, apresentando-se como uma mediação instrumental, que se ancora na funcionalidade, relacionada à atividade e participação, e não mais como mediação simbólica, preocupada com conceitos, regras e ao aprendizado [...]. (GALVÃO FILHO, 2013).

Nesse contexto, surge o DUA como alternativa de tecnologia democrática, que se aplica a quaisquer pessoas, independente de apresentar ou não deficiência ou limitação. Ele consiste em princípios baseados na pesquisa e se configura como um modelo prático que viabiliza a aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não (ZERBATO e MENDES, 2018).

Essa alternativa tem se mostrado como uma opção mais acessível de tecnologia, que pode ser utilizada por quaisquer professores e

em quaisquer turmas, independente da área de conhecimento a ser trabalhada e os objetivos de aprendizagem em foco. Isso se dá pela flexibilidade e pluralidade desses recursos.

Desse modo, é imperioso que, além de compreender como aprende a pessoa cega, o professor planeje formas de inclusão dessa pessoa, por meio de tecnologia assistiva, e, ainda, no modelo do Desenho Universal para a aprendizagem, pois possibilita a efetiva participação do cego em parâmetros de igualdade.

METODOLOGIA

A investigação ora apresentada ancorou-se nos procedimentos da pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, envolvendo como sujeito uma estudante cega, atualmente, com 20 anos, no ensino médio. Serão feitas referências a estudante, como Antares, para preservar sua identidade.

Antares estuda em escola da rede privada, desde que saiu da creche da Acepi, onde aprendeu a utilizar o sistema Braille. Durante todo o ensino fundamental, frequentou o AEE, da associação. Hoje, no ensino médio, conseguiu que a própria escola respondesse a algumas de suas necessidades, tipo digitalização de seu material, haja vista que ela dispõe e utiliza com eficiência, equipamentos de informática necessários para sua escolarização e estudos.

O principal instrumento da pesquisa foi a entrevista em processo. Foram realizados alguns encontros com Antares para garantir a fidedignidade das informações, assim como a compreensão correta pelas pesquisadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas possibilitaram a produção de informações valiosas a respeito das concepções de antares sobre inclusão e tecnologia assistiva. Suas respostas denotam maturidade suficiente para compreender como ocorreu e ocorre seu processo de escolarização. A estudante faz referências significativas sobre sua alfabetização e as dificuldades dos professores em lidar com sua diferença, desde essa fase.

O caderno, até a aquisição e domínio do computador, representou para ela um símbolo de igualdade com os não cegos. O caderno

era, naquele estágio, a marca da diferença, por seu uso ou porte obsoleto.

A partir da aquisição do computador, antares relata adquirir mais autonomia intelectual, mas, também, um corte com os professores, que não conseguiam lidar com seu aprendizado por meio dessa ferramenta, que lhe dava mais segurança e independência. Relata que um dos únicos momentos que preferia o braille, era quando escrevia sobre questões de foro íntimo, que não se sentia bem com a leitura em voz, pelo computador.

"Quando vou escrever algo bem íntimo, um segredo muito profundo, que escrevo para mim, para ninguém mais ler, escrevo sempre em braille, pois quando digito, me incomodo comem ouvir o leitor de tela lendo minhas intimidades!!"

Ela se sente mais à vontade com o computador e o celular, porque por meio deles, tem acesso a uma escrita universal, consegue imprimir maior velocidade à leitura, especialmente quando se apresentam com formatos acessíveis (tipo pdf, word) ou ícones, links, sites acessíveis - com mais textos, menos imagens, mais colunas; garante que a acessibilidade resulta em mais leveza e autonomia.

Recentemente, vivenciou mais uma situação, que considera excludente. Foi reprovada em Ciências Exatas, pois necessita de um monitor, condição que rejeita, devido a dependência que define como inconcebível, haja vista o despreparo de boa parte deles. Caso os professores fossem melhor preparados não precisaria dessa adequação. Da mesma forma, afirma sobre o Enem, que não é acessível, pois o leitor, comumente, é sem formação para ler descrição. A ausência de tecnologia assistiva na área de exatas (figuras, principalmente), afeta, constantemente, seu desempenho.

Outra dificuldade que emperra sua inclusão e melhor desempenho é a ausência de um Tradutor/Transcritor de tinta para áudio, que lhe facilitaria o estudo independente, forma como melhor aprende. Assegura que os ganhos com a acessibilidade são a equiparação e a igualdade com os não cegos: "Hoje me sinto mais igual!!"

As insatisfações declaradas por Antares confirmam o que os pesquisadores de estudos sobre cegueira atestam a respeito da inclusão

dessas pessoas. São situações que envolvem muito desgaste, pois não são garantidas as condições necessárias para essa inclusão.

No caso da estudante, sujeito desse estudo, isso se manifesta de forma bastante clara. Ela demonstra total independência para o desenvolvimento de sua intelectualidade, mas a falta de qualificação do Professor para garantir-lhe esse desempenho afeta negativamente sua ascensão.

Desse modo, considera que a escola não está preparada para a inclusão da pessoa cega, pois, se ela, que tem condições de adquirir boa parte dos equipamentos e ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento esbarra na desqualificação dos professores e da escola, imagina as pessoas cegas que não tem as mesmas oportunidades.

Um dos poucos espaços onde se sente igual, aceita, e esquece sua deficiência, é nas redes sociais, pois é nesse espaço que pode mostrar sua inteligência, conversar com as pessoas, interagir com pessoas não cegas, que, normalmente, nem a veem.

Sendo assim, suas concepções sobre inclusão e tecnologia assistiva coadunam com as teorias que se tem construído sobre a educação de cegos e sua inclusão nos espaços educacionais e sociais, por meio da tecnologia assistiva, com seus recursos e procedimentos.

Considerações Parciais

Concluimos que a tecnologia assistiva, além de permitir maior autonomia ao cego, aproxima-o dos não cegos, por meio do uso das redes sociais que democratizam as relações pelos leitores de tela. Melhoria nessa demanda, poderia facilitar o desempenho acadêmico de cegos, desde a educação infantil ao Ensino Superior.

Garantir que as pessoas cegas, especialmente no âmbito da sala de aula, tenham garantidos seus direitos a essas ferramentas poderia surtir efeito positivo no desenvolvimento dos cegos, tanto em sua vida pessoal, no que se refere a mobilidade, autonomia e segurança no desempenho de funções simples e complexas de sua vida.

A tecnologia assistiva pode se configurar como um dispositivo para a conquista dessa autonomia, a partir do momento que é garantida a todos que dela precisam, e, inclusive aos que não tem tanta necessidade, devido não apresentar nenhuma deficiência.

Desse modo, considera-se primordial que docentes e discentes tenham conhecimento dessa tecnologia para melhorar a qualidade do ensino, com o uso de ferramentas em um desenho universal da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: **Ensaio Pedagógicos**, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

GALVÃO FILHO, T. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL, **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>> Acesso em 05 dez. 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009b.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca de inclusão escolar. *Revista Psicologia: ciência e profissão*. V. 27, n. 3. Brasília, 2007. ISSN 1414-9893.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 55-64.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22(2):147-155, abril-junho 2018.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento¹, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa².

INTRODUÇÃO

Na educação a discussão acerca das diferenças e necessidades existentes entre os indivíduos tem levado à construção de políticas públicas que atendam as particularidades do alunado, com reflexos na proposta da "Educação Inclusiva". Nesse sentido, há na atualidade uma profusão de estudos que buscam subsidiar a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Esta pesquisa, em particular, pretende abordar especificamente as crianças com Paralisia Cerebral (PC) assistidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Neste sentido, as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem possuir recursos que contribuam para a minoração das limitações dessas pessoas com necessidades especiais, como por exemplo, computadores, scanner, impressora Braille, entre outros.

As Tecnologias Assistivas (TA) associadas ao AEE facilitam o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Essas tecnologias, segundo Damasceno e Galvão Filho (2002, p.01), consistem em "toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa portado-

¹ UFPI/PPGEEd - milem.15@hotmail.com

² UFPI/DEFE/ PPEGEd-avfortes@gmail.com

ra de deficiência". Os recursos de acessibilidade da TA são, entre outros, adaptações físicas ou órteses, adaptações de hardware e software especiais de acessibilidade.

As Tecnologias de Ensino articuladas às Tecnologias Assistivas têm como papel melhorar o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais, em particular daquelas com Paralisia Cerebral. São exemplos de tecnologias de baixo custo o lápis ou a caneta com espessura mais grossa, com espuma pouco antes da ponta e preso a um elástico que melhore o manuseio dessas ferramentas, papéis grandes anexados em pranchas substituindo os cadernos comuns e cartões com desenhos ou fotos que estimulem a comunicação.

No que diz respeito à paralisia cerebral, esta é definida como um "termo para designar um grupo de desordens motoras, não progressivas, porém sujeitas a mudanças, resultante de uma lesão cerebral nos primeiros estágios do seu desenvolvimento". (1998 FERRARETO; SOUSA apud OLIVEIRA; GAROTI; SÁ, 2008).

Até a década de 90, crianças com esse diagnóstico não tinham expectativa de vida após os sete anos de idade, sendo que os dados daquele período apontavam altos índices de mortalidade infantil até essa faixa etária. Com incidência nos períodos pré-natal, perinatal e pós-natal, quanto mais rápido for o diagnóstico mais eficaz será a intervenção, e minimizado o grau de comprometimento, embora o repertório apresentado pela criança seja bem extenso, pois varia de acordo com a região lesionada.

A intenção de analisar novos métodos e tecnologias que melhorem a vida da pessoa com paralisia cerebral, deu origem ao seguinte problema de pesquisa: Quais as Tecnologias Assistivas adotadas no Atendimento Educacional Especializado para o processo de ensino de pessoas com paralisia cerebral.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo geral Investigar a Tecnologia Assistiva adotada no Atendimento Educacional Especializado de pessoas com Paralisia Cerebral e, por objetivos específicos: 1) Identificar as tecnologias assistivas, de baixo e alto custo, utilizadas no ensino de crianças com Paralisia Cerebral; 2) Descrever as dificuldades enfrentadas pelo professor na utilização das Tecnologias Assistivas no Atendimento Educacional Especializado com alunos com Paralisia Cerebral; 3) Analisar, na perspectiva dos pro-

fessores, se há progresso no desenvolvimento de alunos com Paralisia Cerebral a partir do uso de Tecnologias Assistivas.

O interesse por aprofundar nesse tema decorre da minha experiência, pois tenho um irmão com diagnóstico de paralisia cerebral severo. Desse modo, tenho muito anseio em investigar recursos e métodos que possam minorar suas limitações e trazer alguma melhoria para a nossa qualidade de vida. Essa compreensão reforça a constatação já apontada por alguns autores de que as modificações que ocorrem em um dos familiares exercem forte influência nos outros, bem como no sistema como um todo. (2007, FIAMENGGHI; MESSA apud ANDRADE; TEODORO, 2012).

Além de participar do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI) há quase dois anos, entrei como bolsista do Programa de Iniciação Científica/CNPq com a pesquisa Educação Especial no Cinema, tendo sido premiada com o prêmio destaque na Iniciação Científica UFPI - 2013. Além disso, permaneço na Iniciação Científica Voluntária com a pesquisa Tecnologias Assistivas no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Piauí. O núcleo foi e será de suma importância no meu processo como acadêmica e pesquisadora, pois as experiências de troca e da construção de conhecimentos vivenciados neste espaço serviram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Desta forma, a pesquisa aqui proposta torna-se necessária para possibilitar a construção de conhecimento mais significativo acerca dos recursos e sua utilização na perspectiva da Educação Inclusiva de pessoas com Paralisia Cerebral, dentre outros. Assim, pretende-se que proporcione suportes teórico e metodológico para os acadêmicos da Pedagogia, enquanto profissionais em processo de formação inicial, bem como sirva para orientar a prática pedagógica quando estivermos em sala de aula, haja vista que a grade curricular não disponibiliza disciplinas que abranjam esta problemática.

Este estudo possibilitará melhor compreensão sobre a disparidade entre os preceitos legais que orientam a assistência à pessoa com Necessidade Educacional Especial bem como o uso da Tecnologia Assistiva em todos os âmbitos, principalmente para as pessoas com Paralisia Cerebral e a realidade que elas enfrentam.

Considera-se que essa área está em pleno desenvolvimento, tendo em vista, estudos como O uso de Tecnologia Assistiva em salas de

recursos multifuncionais do sudeste Goiano, de autoria de Claudinei Vieira dos Reis (2013); As novas tecnologias como Tecnologia Assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial, de autoria da Luciana Lopes Damasceno e Teófilo Galvão Filho (2002); Os recursos de Tecnologia Assistiva e o Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso, de autoria da Eliane BrunettoPertile e Elisabeth Rossetto (2013), dentre outros.

Desse modo, esse estudo diferencia por sua na proposta de propiciar aos professores do AEE noções básicas acerca dos recursos disponibilizados pela Tecnologia Assistiva para oferecer autonomia e qualidade de vida para aos alunos com necessidades educacionais especiais, em particular com Paralisia Cerebral.

PARALISIA CEREBRAL

A Paralisia Cerebral (PC) se enquadra na Deficiência Física segundo a classificação referente às Necessidades Educacionais Especiais. A deficiência física é definida como "diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas" (BRASIL, 2004). Por esta razão, as pessoas que possuem essa necessidade têm restrições motoras, mentais ou sensoriais, comprometendo assim sua qualidade de vida e a execução de atividades básicas do cotidiano.

Frente ao exposto, o que se pretende ressaltar é que a primeira referência acerca da Paralisia Cerebral foi assinalada por Little, em 1943, a partir da discussão de 47 casos de crianças, sendo que este a intitulou Encefalopatia Crônica da Infância. Os indivíduos descritos por ele apresentavam patologias de diferentes causas e rigidez muscular como principal característica.

Por sua vez, Freud distingue uma nova denominação a essas características, que intitula de Paralisia Cerebral, contrapondo-se a ideia central de Litte que afirmava que a etiologia dos casos descritos estaria diretamente ligada a adversidades ocorridas durante o nascimento dessas crianças, destacando a diplegia espástica, em consequência da asfixia e lesão cerebral incidida durante o nascimento. Neste sentido, Freud acreditava que Paralisia Cerebral era ocasio-

nada pelas anomalias durante a fase pré-natal. (PELLEGRINO, 1995 apud MADEIRA; CARVALHO, 2009).

A partir desses estudos, em 1946, Phelps descreveu um grupo de crianças que demonstravam transtornos motores mais ou menos severos devido a lesão do Sistema Nervoso Central (SNC). (ROTTA, 2002 apud OLIVEIRA; GAROTTI; SÁ, 2008). Diferentemente do que se pode pensar, a partir da terminologia, o cérebro não permanece paralisado devido à lesão, pois somente o Sistema Nervoso Central (SNC) é comprometido. Com o desenvolvimento do cérebro essas limitações podem ser minimizadas.

A Paralisia Cerebral é definida por Gersh (2007 apud GERALIS, 2007, p. 15) como:

"uma expressão abrangente para diversos distúrbios que afetam a capacidade infantil para se mover e manter a postura e o equilíbrio. Esses distúrbios são causados por uma lesão cerebral que ocorre antes, durante ou dentro dos primeiros dias de vida depois do nascimento. Essa lesão não prejudica os músculos nem os nervos que os conectam à medula espinal - apenas a capacidade do cérebro para controlar esses músculos.

Um aspecto a ser ressaltado em relação à Paralisia Cerebral é o fato de que a deficiência motora é expressa em padrões anormais de postura e movimentos, estando associadas ao tônus postural anormal. Nesse sentido, "o cérebro lesionado em fase imatura intervém diretamente no desenvolvimento motor normal da criança". (BOBATH, 1979 apud MADEIRA; CARVALHO, 2009, p. 145)

Diante do exposto, ressaltamos que a PC não é uma doença, e sim uma condição não progressiva e não infecciosa, resultando em danos motores graves e que, infelizmente, uma vez adquirida, não tem "cura", na medicina dos dias atuais.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: possibilidades no contexto da educação inclusiva

A tecnologia assistiva (TA) constitui-se de subsídios que afloram as habilidades, além de possibilitarem minoração das inabilidades das

peças com Necessidades Educacionais Especiais. A TA permite a realização r das funções que estão comprometidas devido às lesões, resultando na independência, em maior qualidade de vida e na inclusão social e educacional desses sujeitos. A utilização dessa terminologia é nova, pois os recursos improvisados em períodos anteriores que serviam para auxiliar a locomoção e/ou a efetivação das atividades básicas do cotidiano são renovados na atualidade.

Percebe-se que a utilização de utensílios e recursos nas atividades do cotidiano é necessária para a concretização de diversas atividades para as pessoas ditas "normais" e que o progresso tecnológico desses tem a função de facilitar o dia a dia. No caso de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), esses instrumentos tornam acessíveis e possíveis a realização das atividades, como reforça Radabauch (1993 apud BERSCH, 2011, p.) quando afirma que "para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis, para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis". Assim, esses recursos realizam as funções desejadas, que, no entanto foram limitadas por algum fator. São exemplos a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, a realização de tarefas do cotidiano e o trabalho, dentre outros.

Destaca-se no Brasil o Decreto-Lei nº 5. 296 (BRASIL, 2004) que descreve a importância da construção de sociedade que seja inclusiva, no que tange à Acessibilidade e a Tecnologia Assistiva com o intuito de proporcionar espaços e produtos que ofereçam autonomia para os sujeitos com necessidades educacionais especiais, os quais devem dispor de segurança e conforto, bem como devem oferecer condições para a utilização e a mobilidade em todos os setores que compõem a sociedade.

Tecnologia Assistiva é conceituada, portanto, segundo Bersh e Pelosi (2007, p. 7) como:

É uma área de conhecimento que engloba recursos e serviços com o objetivo de proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de uma pessoa com deficiência ou com incapacidades advindas do envelhecimento. O objetivo da TA é o de promover qualidade de vida e inclusão social de seus usuários.

Essa é também a compreensão de outros autores, tais como: Oliveira, Garroti e Sá (2008); Pertile e Rossetto (2013); Galvão Filho (2009); Manzini e Deliberato (2007); Browning (2003); Santarosa e Hogetop (2002); Damasceno e Galvão Filho (2002) Bersh (2008); Pelosi (2011) e Liberato e Nunes (2001).

De acordo com Pelosí (2011), a legislação Brasileira descrita no Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, regulamenta que:

ao citar os recursos garantidos às pessoas com deficiência, inclui os equipamentos e materiais pedagógicos especiais para a educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência." (BERSCH, 2006)

A avaliação acerca desse aluno, no primeiro momento deve ser levantada metas e objetivos, para que possam ser identificadas as expectativas alcançadas, através da observação do seu desenvolvimento motor e cognitivo mediante as atividades realizadas.

A tecnologia assistiva é dividida em diferentes categorias ou áreas especializadas: Recursos pedagógicos adaptados; comunicação alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; recursos para as atividades da vida diária; adaptação de jogos e brincadeiras - recreação; equipamentos de auxílio para pessoas cegas e com baixa visão; equipamentos de auxílio para pessoas surdas e com perdas auditivas; controle ambiental; adequação postural; mobilidade alternativa; órteses e próteses e projetos arquitetônicos para acessibilidade. Dessa forma, os profissionais que irão fazer uso dessa tecnologia devem avaliar o usuário e selecionar o recurso mais adequado, logo a equipe que define a modalidade de tecnologia assistiva a ser adotada deve ser multiprofissional.

Considera-se que essa tecnologia é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais, pois atende ao objetivo de propiciar inclusão desses educandos, de acordo com o paradigma vigente na atualidade. A seguir serão descritas essas categorias.

As deficiências físicas e/ ou metais decorrentes da paralisia cerebral ocorrem em diferentes tipos e níveis das áreas lesionadas que requer um trabalho específico para cada sujeito. Para facilitar o acesso

no processo de ensino e aprendizagem para esse público foi criado um ambiente com condições adequadas para a locomoção, segurança e comunicação. Atendendo-se a Constituição Federal do Brasil (1988) que apresenta que a "Educação é um direito de todos", contudo essa ainda é uma falha na educação atual.

Ressalta-se necessário o conhecimento acerca das políticas públicas de inclusão, das quais está o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse modo, partindo do atendimento dessas crianças que em muitos casos ficam restritos apenas nas escolas especializadas e das dificuldades do acesso delas ao ensino regular, surge às necessidades de mudar e criar espaços estruturais e curriculares adequados para atender as pessoas com NEE na escola regular. Tendo em vista que o ensino regular é a base nacional responsável pela escolarização em todos os níveis, com o objetivo de promover a inclusão partindo das habilidades para assim romper a exclusão nesse ambiente e nos demais. Assim, Araújo (2011 apud Brasil, 2008) aponta que o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual), transtornos globais de desenvolvimento e alta habilidade/superdotação. Nessa perspectiva as orientações são direcionadas aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis elevados do ensino. (Nunes, 2011, p. 115)

A ideia que ainda era vigente é que as pessoas com NEE eram incapazes de aprender, por isto foram destinadas aos espaço diferentes na escola regular, processo o qual é denominado de segregação. Provocando assim um sistema paralelo, pois esse aluno era impedido de participar de modo efetivo na escola.

Dessa forma, a partir de 2008, legitimado pelo Decreto Lei nº 6.571 é instituído no FUNDEB que seja computada a dupla matrícula desse alunado, referente a uma matrícula no ensino regular e uma matrícula no AEE, a escola então passa a receber o financiamento desse aluno por duas vezes.

A educação deve ser promovida por todos que compõem a escola, principalmente as que estão inseridas as pessoas com necessidades educacionais especiais. Diante do exposto, ressalta-se a obrigatoriedade das matrículas nas escolas regulares para esse público, pois Mantoan e Santos (2010, p. 18) "a educação é uma área de conhecimento muito complexa, em que os avanços se multiplicam, exigem flexibilidade e rigor para que os progressos possíveis se concretizem na ponta, ou seja, na sala de aula". Pois este é um dos espaços base para a formação pessoal, social e cognitivo de todas as pessoas.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este estudo adotou a abordagem qualitativa, pois visa os valores não quantificados, permitindo assim ao pesquisador a obtenção das informações de modo direto e amplo. Nessa perspectiva a pesquisa ocorre no ambiente de forma natural, de modo que é o meio que propicia a compreensão do que se pretende estudar. Dessa forma, segundo Wainwright (1997 apud RICHARDSON et cols., 2008), "a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar de produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos."

O estudo caracteriza-se como do tipo descritivo. Para Oliveira (2007, p. 68), esse tipo de pesquisa requer planejamento criterioso no que diz respeito aos métodos e técnicas que serão adotados na coleta de dados. Já para Richardson (2008), "o material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos, inclui transições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extrato de vários tipos de documentos".

Esta pesquisa teve como colaboradores cinco sujeitos, professores do Atendimento Educacional Especializado. Os critérios para a escolha dos sujeitos foi a disponibilidade dos mesmos e que já tivessem trabalhado ou que estão trabalhando com pessoas com Paralisia Cerebral. Destes, quatro são do sexo feminino e apenas um é do sexo masculino, todos na faixa etária de 31 a 40 anos, com formação no ensino superior em Pedagogia. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos, foram escolhidos pseudônimos dos contos de fada.

Neste sentido, ressaltamos os dados obtidos com os sujeitos da pesquisa para compreendermos sua atuação com crianças com Paralisia Cerebral utilizando as Tecnologias Assistivas no Atendimento Educacional Especializado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados foram analisados a partir dos objetivos e referenciais teóricos específicos desta área. Partindo dos objetivos desta pesquisa foram estabelecidos sete eixos temáticos que tratam da importância da tecnologia assistiva no desenvolvimento de alunos com paralisia cerebral e as dificuldades enfrentadas na utilização de Tecnologia assistiva.

Abordaremos nesse eixo a importância dos recursos e técnicas que a tecnologia assistiva oferece para o Atendimento Educacional Especializado de crianças com paralisia cerebral, bem como para diversos ambientes. Dessa forma, questionou-se os professores do AEE acerca da importância da tecnologia assistiva para o processo de inclusão de pessoas com paralisia cerebral. Destacam-se os depoimentos a seguir:

"Elas facilitam o acesso aos conteúdos de uma forma lúdica, o objetivo principal é a acessibilidade ao conteúdo, fazendo entender de outra maneira aquele conteúdo. Acredito que a tecnologia assistiva seja para isso: adaptações de conteúdos ou de rotinas, fazemos de outras maneira e, dependendo do tipo de lesão, adaptamos realmente pro tipo de cotidiano, na forma de comunicação, adaptamos na escrita por que as vezes só depende da adaptação de uma tecnologia para que ele... aí depende do objetivo que você quer ou adaptar conteúdos ou adaptar para ele a parte prática". (Bela)

"Eu acho de extrema necessidade. No caso das pranchas dá mais autonomia para pessoa que tem paralisia cerebral, dá mais autonomia para ela se comunicar, fica mais fácil, porém eu acho um pouco difícil no aplicativo, no software é um pouco complicado, tem muita

ferramenta, muita opção e termina ficando um pouco inacessível, mas é importante". (Aladim)

"As tecnologias assistivas são simplesmente imprescindíveis no atendimento dessas crianças, por que geralmente as crianças que tem paralisia cerebral estão com comprometimento na comunicação, elas não falam, e a tecnologia assistiva vai fazer esse papel, vai fazer a criança interagir com o professor, com os colegas, então a meu ver é fundamental". (Pocahontas)

Percebe-se nos depoimentos dos professores Bela, Aladim e Pocahontas que a tecnologia assistiva é de grande importância para o Atendimento Educacional Especializado, consistindo em ponto positivo, pois possibilita avanços concretos por parte do aluno na área de comunicação, por exemplo, ponto destacado por Araújo (2011 apud Nunes, 2011), e Galvão Filho (2011). Além disso, os professores demonstraram interesse e conscientização da relevância desses instrumentos no trabalho realizado nas escolas com vistas ao processo de inclusão dos alunos com paralisia cerebral.

No entanto, os professores frisaram apenas a "comunicação" como habilidade que precisa ser trabalhada nas crianças com paralisia cerebral. Não obstante o reconhecimento de que essa é uma das suas funções, sabe-se que os professores também devem adequar a tecnologia para trabalhar todas as dificuldades desses alunos, que não se resumem apenas na comunicação, tendo em vista que a paralisia cerebral é classificada como deficiência física, assim esse sujeito também têm limitações motoras, entre outras inabilidades. Na maioria dos casos esta se manifesta de forma severa, logo um aspecto que deve ser trabalhado simultaneamente é a questão motora. Nesse sentido, esse atendimento deve ser realizado partindo das habilidades do aluno e contemplando todos os aspectos necessários.

Procurou-se destacar neste eixo as dificuldades enfrentadas pelos professores do AEE na utilização da tecnologia assistiva com alunos com PC. Os dados obtidos indicam que no AEE esses professores têm inúmeras dificuldades tanto no que se refere ao conceito de tecnologia assistiva, sua utilização e aplicação.

Outro fator apresentado pelos professores é a utilização dos recursos tecnológicos, como destaca o professor Aladim quando afirma que: "Primeiro, tem esse software que é bem complicado de se mexer, pelo fato de ter muitas ferramentas". Para trabalhar com ele é preciso um curso e eu não fiz esse curso ainda, então ele fica bem difícil de mexer e montar como eu já falei antes, montar as prancha é bem complicado, mas depois fica fácil. A fala do professor condiz com o que afirma Galvão Filho (2011)

Diversos desses alunos, assim como seus professores, têm relatado as grandes dificuldades que costumam enfrentar nas escolas para viabilizar uma verdadeira inclusão educacional e dispor dos recursos e serviços de tecnologia assistiva necessários para que alcancem um real aprendizado.

O professor para ensinar tem que conhecer a tecnologia assistiva e essa foi a maior dificuldade apontada por eles, principalmente na utilização do software boardmaker voltado para a produção de pranchas, um recurso excelente com diversas ferramentas, mas que não está sendo utilizado em toda a sua plenitude porque o professor não sabe como utilizá-lo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao pesquisar sobre a tecnologia assistivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de crianças com paralisia cerebral foi possível perceber algumas mudanças no âmbito educacional quanto ao tratamento dispensado às pessoas com necessidades educacionais especiais, pois se observa que está ocorrendo o rompimento da segregação desse alunado em função do processo de inclusão, fato possibilitado pela implantação das salas de AEE.

Quanto à relevância da tecnologia assistiva adotada no trabalho com pessoas com PC, os dados apontaram que os professores desta pesquisa reconhecem a importância da TA e fazem uso desta no processo de atendimento desses alunos. Percebe-se que os recursos da tecnologia assistiva possibilitam a inclusão, mas também que apesar de favorecerem os alunos com NEE, ainda não funcionam de manei-

ra efetiva, pois não contemplam as necessidades desses educandos e os equipamentos enviados pelo Ministério da Educação (MEC), muitas vezes não são utilizados por falta de formação dos professores das salas multifuncionais.

Diante do exposto, ressalta-se que ainda há muito que se avançar em termos de pesquisa nesses três eixos, tecnologia assistiva, AEE e paralisia cerebral no âmbito da educação, pois percebe-se que na área clínica, já há um número significativo de estudos, em especial na área de paralisia, de modo a ampliar o processo de inclusão, principalmente das pessoas com paralisia cerebral por ser uma necessidade educacional especial com alunos que apresentam áreas mais comprometidas. Nesse sentido, o uso das tecnologias no AEE constitui recurso efetivo e satisfatório capaz de promover o real processo de inclusão no sistema escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O; GOTTI, M. O. Atendimento Educacional Especializado: concepções, princípios e aspectos organizacionais. Ensaios Pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 268 – 272.

BERSCH, R. Introdução a Tecnologia Assistiva. CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, RS: 2008. [Acesso em: 01 de julho de 2013]. Disponível em URL: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e Educação Inclusiva. In: Ensaios Pedagógicos, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BERSCH, Rita de Cássia; PELOSI, Miryam Bonadiu. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da computador. Brasília: MEC: SEESP, 2007.

BRASIL, 2004. Decreto 5296 de 02 de dezembro de 2004. Acesso em 16 jun. 2013. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>>

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília: MEC, 2004.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. [Acesso em: 01 de julho de 2013]. Disponível em: URL:<http://www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm>

GERALIS, Elaine. Crianças com paralisia cerebral: guia para pais e educadores/ Elaine Geralis; tradução Maria Regina Lucena Borges – Ósorio. – 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MADEIRA, E.A. CARVALHO, S. G. Paralisia Cerebral e Fatores de Risco ao Desenvolvimento Motor: Uma Revisão Teórica. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, 2009;9:142-63. [Acesso em: 01 de julho de 2013] Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2011/RN1904/originals%2019%2004/579%20original.pdf>>

MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios/ Maria Teresa EglérMantoan, Maria Teresinha Teixeira dos Santos – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2010. – (Cotidiano Escolar: ação docente).

NUNES, L. d’O. de P. Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes... [et al.] (org.). Marília: ABEPE, 2011.

OLIVEIRA, A. I. A. de. GAROTTI, M. F. SÁ, N. M. C. M. Tecnologia de ensino tecnologia assistiva no ensino de crianças com paralisia cerebral. **Ciências & Cognição**, 2008 [Acesso em: 01 de julho de 2013] Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/78>>

RICHARDSON, Roberto Jarry, e colaboradores. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3ª Edição. São Paulo: Atlas, 2008.

ROTTA, N.T. Paralisia Cerebral: Novas Perspectivas Terapêuticas. Rio de Janeiro: *J Pediatrica*, 2002. p. 48-54. Acesso em: Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v78s1/v78n7a08.pdf>>

AÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA POR ALUNOS SURDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Vanessa Oliveira Almeida¹, Zenilde Rodrigues Costa².

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o povo e a comunidade surda ganharam visibilidade não somente na mídia, mas também nas pautas políticas e sociais através, principalmente, da representatividade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na expansão do interesse por parte das pessoas em aprenderem esta língua. A Língua Brasileira de Sinais é a língua da comunidade Surda, na qual foi reconhecida pela Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 em dezembro de 2005.

Destacamos a complexidade deste tema, contextualizando o momento histórico em que ele se manifesta, nos quais pessoas surdas e seus familiares, vinculados a movimentos politicamente organizados, lutam pela afirmação de direitos sociais que lhes foram negados ao longo dos séculos.

A presente pesquisa tem como foco as implicações que o professor de Português tem para se comunicar com os alunos surdos visto que há muitos matriculados e frequentando a rede de ensino. A cerca disso o presente artigo tem por problemática: como a ausência do

¹ Universidade Estadual do Maranhão. Email: vanny123olly@gmail.com

² Universidade Estadual do Maranhão. Email: nahilde.amomissoes@gmail.com

conhecimento aprofundado de LIBRAS pode influenciar na avaliação realizada pelo professor de língua portuguesa na produção escrita pelos alunos surdos? Para análise dos dados foram traçados alguns objetivos: Demonstrar como ocorre o processo de avaliação realizado pelo professor de Português nas produções escrita pelo aluno surdo; Compreender como ocorre o processo de avaliação realizado pelo professor de Português nas produções escrita pelo aluno surdo.

Sabemos que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), teve seu reconhecimento, no ano 2002 com a lei nº 10.436 de 24 de abril, que a LIBRAS é "um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria" e "oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL, 2002). Por esta razão, a LIBRAS tem ganhando espaço na nossa sociedade (visando assim a inclusão desses alunos nessas escolas), surgiu um questionamento sobre como os professores da disciplina de português avaliam as produções escritas pelos alunos surdos vez que estes, em sua maioria, não costumam ter fluência nessa língua, e por muitas vezes não se comunicam em LIBRAS (sendo esta sua L1 e português sua L2).

As LIBRAS vêm ganhando espaços na sociedade e por ter muitos alunos surdos nas escolas municipais (visando assim a inclusão desses alunos), surgiu o questionamento sobre como os professores da disciplina de português avaliam as produções escritas dos alunos surdos, uma que vez que estes, em sua maioria, não costumam ter fluência no português.

Este trabalho é uma revisão bibliográfica de natureza aplicada, analítico-descritiva. A metodologia utilizada no estudo foi de abordagem dedutiva e com procedimentos bibliográficos. Para fundamentar este trabalho foi consultada as leis nº 10.436 de 24 de abril de 2002, autoras da área de linguística e abordagem social da LIBRAS como Ronice Quadros (2007) e Honora e Lopes (2009) dentre outros.

Segundo Goldfeld (2002) a língua de sinais surgiu com Ponce de Leon, quando ensinou quatro surdos, filhos de nobres por volta de 1520-1584. Ele desenvolveu uma metodologia de ensino para os seus alunos surdos onde inseriu a datilologia (que é a representação do alfabeto manual) e criou uma escola para professores surdos.

Depois que Ponce de Leon desenvolveu essa metodologia, começou a publicar livros relacionados à língua de sinais. Conforme Goldfeld (2002):

Em 1644 foi publicado o primeiro livro em inglês sobre língua de sinais chirológica, de J. Bulwer, que acreditava ser a língua de sinais universal e seus elementos constitutivos icônicos. O mesmo autor publicou em 1648 o livro *Philocopus*, nele afirma ser a língua de sinais capaz de expressar mesmos conceitos que a língua oral. (GOLDFELD, 2002, p. 28)

Segundo Diniz (2010) em 1760, na França, o Abade L'Épée começou o trabalho de instrução formal com duas surdas a partir da Língua de Sinais que se falava pelas ruas de Paris (datilologia/alfabeto manual e sinais criados) e gerou resultados positivos, pois a partir dessa época a metodologia que ele desenvolveu tornou-se conhecida e respeitada, e passou a ser utilizada pelo Instituto de Surdos e Mudos, em Paris. Depois das publicações de livros falando a respeito da língua de sinais, foram surgindo novos estudos.

No ano de 1750 Abade L'Épée se aproxima de surdos que viviam pelas ruas de Paris, e com eles aprendeu a língua de sinais de maneira diferenciada, e a partir daí elaborou os "Sinais Metódicos", que consistia na sinalização utilizando a língua de sinais francesa, mas regida pelas normas gramaticais da língua francesa oral. Goldfeld (2002) afirma que "Abade teve um imenso sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em escola pública, em poucos anos (1771 a 1785), sua escola passou atender 75 alunos, número bastante elevado para época". As línguas de sinais segundo Quadros (2004) são, portanto, consideradas pelos linguísticos como línguas naturais ou como um sistema linguístico e não como um problema patológico.

No Brasil a língua de sinais teve início no período da monarquia de D. Pedro II, começou o atendimento escolar especial às pessoas deficientes no início da década de 50 do século XIX. Foi criada a primeira escola para surdos pela lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, pelo imperador Dom Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, sendo esta chamada de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM) e permanece esse instituto até hoje com outro nome: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nesse mesmo ano que foi criado a instituição para surdos se comemora o dia do surdo no Brasil.

Como vemos a educação de surdo com a comunicação em línguas de sinais no Brasil, começou um pouco tarde, mas ao ganhar

mais espaço, instituições para surdos foram criadas. Com surdos passando a terem mais contato com a língua de sinais e uma instituição especializada para sua educação, surgiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é a mistura da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades do território nacional.

As línguas de Sinais não são universais, cada país tem a sua, portanto, todos os países possuem sua respectiva língua de sinais. No Brasil a língua de sinais é chamada de LIBRAS, em Portugal de LGP (Língua Gestual Portuguesa) e nos Estados Unidos de ASL (American Sign Language). Assim já dito por Gesser (1971, p. 11) que "a língua de sinais não é universal, dado que não funciona como "decalque" ou "rótulo" que possa ser colocado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influência de uso".

Por tanto todos os países possuem sua própria língua de sinais. Há várias línguas de sinais pelo mundo, que possui sua própria estrutura e seus próprios sinais e gramática.

Na seção seguinte passaremos a conhecer um pouco da história da língua brasileira de sinais e a sua lei. Para Azeredo (2006):

A Língua Brasileira de Sinais é um sistema linguístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda brasileira, de modalidade gestual-visual e com estrutura gramatical independente da Língua portuguesa falada no Brasil. A LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural-científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence. (AZEREDO, 2006, p. 9)

Foi uma grande conquista da comunidade surda a conquista da sua própria língua para poder se comunicar, possibilitando o seu desenvolvimento linguístico, social e intelectual, favorecendo o seu conhecimento cultural bem como tendo a língua como artefato não somente cultural, mais indenitário, uma vez que se projetam no mundo e o entendem, através da sua língua. O surdo passou a ter sentimento

de pertencimento à sua comunidade e cultura própria.

A cultura surda é o jeito em que o surdo vê e entende o mundo, e isto resulta de toda experiência que ele vive no presente, mas considerando toda sua ancestralidade; é o jeito que surdo entende as coisas e modifica-as para torná-las acessíveis ao adequá-las às suas percepções visuais, que vai contribuir para a definição das suas identidades surdas. A pesquisadora surda Perlin descreve como essas identidades são formadas:

[...] as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência opcional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. (PERLIN, 2004, p. 77- 78)

Como vimos, às identidades são formadas dentro das possíveis representações da cultura surda, e essas identidades podem ser: identidade cultural ou social e está em proximidade com outro que tem necessidade igual. Uma coisa importante é que para formar a identidade surda, é de fundamental importância que haja o contato entre eles. Existem identidades surdas híbridas (aqueles que nasceram ouvintes), identidades surdas em transição (filhos de pais ouvintes), identidades surdas incompletas (os que vivem sob a ideologia do ouvintismo) que é onde tem se a ideia de ser o ouvinte superior ao surdo, da identidade ouvinte ser superior à identidade surda, e as identidades surdas flutuantes (que são conscientes ou não de serem surdos).

A língua está em constante evolução, é dinâmico, um produto social em permanente evolução, "(...) é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução" (BAGNO, 2007, p.35, grifos do autor).

Depois de um número considerável de pesquisas acerca das línguas de sinais, foram comprovadas que contêm os mesmos princípios

implícitos de construção que as linguais orais possuem, ou seja, no sentido que tem um léxico sendo um sistema de regras que regem o uso desses símbolos, não violando os princípios de coerência, pois apesar dos textos nesta língua, elaborados por surdos falantes de LIBRAS, podem até apresentar alguns problemas na forma, os surdos conseguem de sob maneira inteligível terem suas ideias dotadas de coerência.

Passamos agora para a estrutura gramatical da LIBRAS, assim como a língua portuguesa tem sua estrutura, a LIBRAS também possui, a morfologia, coesão, coerência e semântica. Assim como a língua portuguesa, a LIBRAS também tem estrutura e gramática própria, sendo possível às análises nos níveis morfológico, coesivo.

Como afirma Quadros, 2007 apud Kato (1988).

Assim como a gramática, convencional é entendida como conjuntos de regras necessárias que deve seguir na estruturação de textos, tais como: morfologia, sintaxe, coesão e coerência, acrescentando nesse repertório a fonologia, a semântica e a pragmática, a gramática da Libras, também, possui regras para a estruturação de textos, similares e contrastiva com a gramática da língua Portuguesa, relacionados à morfologia, coesão, coerência e semântica. (QUADROS, 2007 APUD KATO e 1988).

A coerência que se tem nos textos do surdo não são iguais as da língua portuguesa, porém existe coerência no texto do surdo como nos afirma as pesquisas realizadas por Santos & Ferreira- Brito (1995) elas revelam que textos nesta língua, apesar de apresentarem alguns problemas na forma, não têm violado o princípio de coerência: os surdos conseguem expressar de modo inteligível suas ideias. Por isso, verifica-se que a escrita de surdos, com domínio de LIBRAS, é dotada de coerência, embora nem sempre apresente certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não.

O Professor de português deve avaliar as produções escritas dos alunos surdos tendo em vista a gramática da LIBRAS, bem como a coerência e coesão seguida pelos mesmos, já que tendem escrever em

português o que é sinalizado em Libras.

De acordo com Brito (1995), na Língua brasileira de sinais outra forma de produção é a topicalização ou tópico-comentário. A topicalização é feita no espaço com distribuição no espaço de frase, isto é, não seguindo necessariamente a ordem SVO, mas que não deixa de ter sentido e é muito utilizada pelos usuários da LIBRAS. Mas nem todas as possibilidades de organização sintática das frases são permitidas, vez que há casos em que o sentido é totalmente deturpado ou deixam as sentenças agramaticais, assim como nas línguas orais, demonstrando as propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas da LIBRAS, não sendo estas exclusivas das línguas orais como o português.

Ao olhar o texto do surdo, é possível um leigo falar que está tudo errado e que ele não sabe escrever, causando constrangimento aos surdos, conforme relata Honora e Lopes (2009):

O primeiro contato com o texto escrito por um surdo é para o ouvinte, desconcertante. Isso ocorre do fato de que o ouvinte desconhece a realidade do surdo, supõe que o escritor surdo tenha como Língua única e \ou materna a língua portuguesa. Uma vez lembrado que a percepção é sensorial do surdo é essencialmente visual, tendo, por tanto, acesso restrito, ou nenhum acesso à modalidade oral do português, o ouvinte ainda se surpreende com o fato de que o surdo escolarizado demostre domínio tão restrito da língua Portuguesa. (HONORA, LOPES, 2009, p. 118)

O surdo deve ter acesso a sua língua materna, que é passada de pais para filho. Nem sempre a mãe do surdo tem deficiência auditiva. Devemos trabalhar com o conceito de L1 (LIBRAS) e L2 (Língua Portuguesa). A LIBRAS para que possa se comunicar sem problemas, e escrever conforme a sua língua permite, e o professor de língua portuguesa deve saber que a língua materna do surdo é a L1 e ele vai escrever de acordo com ela.

Para se avaliar com precisão a produção textual de um aluno surdo, é necessário que o professor de Língua Portuguesa tenha conhecimento da estrutura gramatical LIBRAS. Sabemos que não é uma tarefa fácil, mas é algo que se faz necessário. A avaliação é um dos re-

cursos que o professor utiliza para verificar o aprendizado dos seus alunos e quais são as suas dificuldades e as áreas que necessita ser trabalhado, acerca disso: Libâneo (1994, p. 195), afirma que a avaliação é:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (...)

Os métodos de avaliação são bastante importantes no processo de ensino e aprendizagem, pois é um método contínuo usado pelas escolas para que se possa refletir sobre o nível de desenvolvimento e também dos professores. Com os alunos surdos esses métodos não se divergem, porém faz-se necessário uma adaptação avaliativa por parte do professor de língua portuguesa.

Muitas vezes, o professor propõe ordens ou a resolução de problemas que não são compreendidos pelo aluno surdo que ignora ou não atinge os objetivos propostos pela tarefa, simplesmente por não entender o conteúdo da mensagem veiculada" (BOLSANELLO, 2005, p. 14)

O despreparo por parte dos professores e da equipe pedagógica é prejudicial ao desenvolvimento do aluno surdo, pois quando há um desconhecimento em relação à estrutura da LIBRAS resulta em avaliação prejudicial a escrita desse aluno. Ao avaliar a escrita de um aluno surdo não se deve levar em conta a forma como é escrita, porém o seu conteúdo e sua coerência. Deve - se considerar as dificuldades, pois a Língua Portuguesa é a segunda para aluno. O principal aspecto a ser considerado pelo professor é a sua originalidade e autoria das ideias.

RESULTADOS

Com foco nas pesquisas bibliográficas foi possível constatar que a escola deve apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas dos surdos, promovendo estratégias que permitam a incursão e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua. Assim, as diferentes formas de proporcionar uma educação à criança de uma escola, dependem das decisões pedagógicas adotadas pela escola. Segundo as pesquisas as escolas

ainda precisam percorrer um longo percurso para que aja uma interação maior entre professores aluno e escola.

Ressaltando, a importância de desenvolver no aluno surdo a consciência da utilidade da escrita, oferecendo-lhes uma metodologia de ensino própria. A pessoa deve ter contato com a língua portuguesa de forma funcional, a partir de objetos e coisas familiares para ela, estabelecendo a relação da palavra com as coisas. O uso de recursos visuais é fundamental para a compreensão da língua portuguesa, seguidos de uma exploração contextual do conteúdo em estudo.

Contudo, ainda existem muitas barreiras a serem ultrapassadas por esses profissionais da educação, como por exemplo a falta de preparo de certos educadores na maneira de lidar com a forma avaliativa desses alunos surdos. Por isso, a postura desses profissionais é um processo que exige uma auto avaliação e conscientização do trabalho que esta sendo oferecido a esses alunos surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente texto, teve como finalidade oferecer conhecimento teórico mínimo para que o professor de língua portuguesa exercitasse a possibilidade de um olhar diferenciado diante de uma avaliação de produção textual escrita por alunos surdos, ciente das inúmeras dificuldades que acompanham seu aprendizado da língua portuguesa, desde o nascimento, em uma família geralmente de ouvintes.

Um sujeito extremamente ativo em seu processo de apropriação da escrita, construindo hipóteses e tentativas de dominar as regras do português. Um professor que reconhece esse esforço e tem conhecimento sobre as especificidades linguísticas de um processo

de aprendizagem de segunda língua, certamente lança mão de critérios diferenciados de avaliação. Adotar a avaliação diferenciada não significa relevar dificuldades dos alunos, com a crença de que suas aparentes limitações constituem desvios da "normalidade". As produções dos surdos não podem ser comparadas a de alunos falantes do português como língua materna, que ouvem e interagem por meio dele desde que nascem e, quando chegam à escola tem como objetivo conhecer uma das inúmeras variedades da língua: a norma padrão.

O parâmetro de comparação deve considerar as produções do próprio aluno surdo, nos diferentes estágios que percorre, apresentando características decorrentes da interferência da Libras e da sobreposição das regras da nova língua que está aprendendo. Como só podemos avaliar o que ensinamos, os critérios utilizados em cada avaliação devem ter alvos específicos. Por exemplo, se ensinamos regras de acentuação de paroxítonas, por meio de metodologias visuais que um aluno surdo possa compreender, nos textos que ele produziu, apenas esse será o objeto avaliado e não todos os aspectos gramaticais da língua que não poderiam ser dominados em um mês ou bimestre, sem a oportunidade de sistematização.

Obviamente, o conhecimento da língua de sinais por parte do professor de português contribuiria positivamente nesse processo. Mesmo que ele não possa ministrar aulas em Libras e português, o que é um processo linguístico inviável (ninguém pode falar duas línguas ao mesmo tempo), a fluência mínima permitiria a interação verbal significativa em sala de aula, oportunizando uma compreensão mais clara das muitas singularidades apresentadas pelos surdos na escrita. Segundo Lane (1992, p. 103), "a educação é o campo de batalha onde as minorias linguísticas ganham ou perdem seus direitos".

Devemos estar atentos para que, muitas vezes, em nome da igualdade de oportunidades, em desigualdade de condições, não estejamos contribuindo para a destruição das diferenças de nossos alunos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, E. **Língua Brasileira de Sinais**: uma conquista histórica. Brasília: Ática, 2006.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** - Libras - e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002.

BOLSANELLO, Maria Augusta; ROSS, Paulo Ricardo [et all] **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular**: caderno 2 Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica- Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

GOLDFELD, Marcia, **A Criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista/ Marcia Golfeld.- 7ª ed.- Plexus Editora, 2002.

HONORA, M.; FRIAZANCO, E.; LOPES, M. **Livro ilustrativo da língua brasileira de sinais**. São Paulo: Ciranda cultura, 2009.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

QUADROS, Ronice Müller de & PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos** ed. Eletrônica, Ed. Arara Azul, 2007.

SANTOS, D. & L. Ferreira-Brito (s/d) "**Coesão e Coerência em Escrita**". 1995

GESTÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE): DA REALIDADE À POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

*Zenilde Rodrigues Costa¹, Vanessa Oliveira Almeida²,
Mary Gracye Silva Lima³.*

INTRODUÇÃO

No cenário escolar, o gestor da instituição pode ser considerado um dos importantes profissionais capazes de contribuir para o alcance da qualidade da educação, mediante sua gestão na atividade da equipe escolar. Nas últimas décadas, tem sido relacionado a qualidade da gestão escolar com a qualidade de ensino, e isso tem sido recorrente nos resultados obtidos nos sistemas de avaliação externa de alguns sistemas de ensino.

O papel do gestor escolar tem sido um assunto constantemente debatido nos estudos e pesquisas acadêmicas, promovendo diferentes discussões a respeito de como este pode fazer a diferença na obtenção de qualidade do ensino escolar. Estudos realizados por Mendes (2006), Mattos (2010), Mantoan (2003), entre outros, revelam como

¹ Universidade Estadual do Maranhão. Email: nahilde.amomissoes@gmail.com

² Universidade Estadual do Maranhão. Email: vanny123olly@gmail.com

³ Universidade Estadual do Maranhão. Email: mgracysl@hotmail.com

o papel do gestor é fundamental na melhoria dos resultados, na organização e desenvolvimento da escola.

Ressaltamos que apesar do interesse e das discussões sobre a temática da gestão, é necessário ainda avançar nas pesquisas, nos debates, nas produções acadêmicas e na formação do profissional que exerce a função de gestor escolar, principalmente numa perspectiva inclusiva da gestão. A partir do desafio de pesquisar a respeito da gestão escolar e da qualidade do ensino e aprendizagem, propõe-se, nesta análise de conclusão de curso, ampliar a investigação sobre o papel do gestor escolar e sua relação com a qualidade da educação inclusiva na escola. Nessa perspectiva, o grande desafio é organizar as escolas de forma que esta possa contribuir com o aprendizado de todos os alunos, em especial aos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE).

Cabe afirmar que a figura do professor em uma escola que trabalha numa perspectiva de educação inclusiva é de essencial relevância, nesta pesquisa foi ressaltado o trabalho coletivo e de parceria com o gestor escolar frente a esse processo de inclusão. Mesmo porque a educação inclusiva traz à emergência de se prever e prover uma escola que atenda a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação. É imprescindível que haja compromisso de toda comunidade escolar e que ela esteja envolvida, de forma que possa contribuir com a transformação desses espaços educativos.

Tendo em vista a importância da gestão na condução e assessoramento no processo de construção da escola inclusiva, este estudo teve como problema de investigação a seguinte questão: como a equipe gestora atua diante da inclusão de alunos com NEE nessa realidade escolar?

Nosso interesse por esse tema surgiu a partir de nossas vivências em sala de aula durante dois anos que passamos em períodos de estágio. Diante das situações problemas que foram surgindo ao longo das nossas experiências, surgiram muitos questionamentos de como um diretor deveria proceder com os alunos que apresentavam NEE. Foi possível observar durante nossas práticas em sala de aula que por muitas vezes o diretor escolar ficava alheio a algumas situações, principalmente no que se dizia respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais, evidenciando sua pouca participação e contribuição no processo educacional de aprendizagem do aluno.

A importância deste estudo está na compreensão do papel do gestor escolar e suas contribuições diante dos desafios e possibilidades para a efetivação da educação inclusiva ofertada na escola pública.

Este estudo visa também contribuir para que a comunidade escolar amplie conhecimentos voltados para a qualidade da gestão escolar, podendo assim oferecer aos estudiosos desse campo, conhecimentos sobre a temática da gestão e inclusão escolar, uma vez que poderão desenvolver ações que visam contribuir na qualidade do ensino de sua escola, na formação continuada, na reflexão sobre a própria formação e atuação na área inclusiva, despertando também o interesse em alunos acadêmicos da sua própria área de formação, da pedagogia a áreas afins.

Os objetivos propostos para realização desta pesquisa e, conseqüentemente, de uma proposição de um projeto de ação interventiva, constituem em instrumentos essenciais para a compreensão e interpretação da temática em estudo. O objetivo geral desta pesquisa busca compreender a atuação do gestor escolar diante da inclusão de alunos com NEE em escola pública. De modo específico, procurará identificar a participação e o desempenho do gestor no processo de inclusão de alunos com NEE. É relevante a observação e participação dos pais quanto à educação e aprendizagem que seus filhos estão sendo inseridos.

BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE A GESTÃO E INCLUSÃO NO BRASIL: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E LEGAIS

No Brasil, a inclusão-exclusão são duas marcas bem visíveis quando olhamos para a educação no sistema de ensino, tanto público como privado. Para que se ofereça uma educação de qualidade é necessário que os gestores escolares estejam bem atentos, conhecendo legitimamente a lei que vem quebrando as barreiras que se tem erguido diante da educação. A Lei de nº 9.394 de 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), faz referência a educação inclusiva, quando nela diz que (BRASIL, 1988, art. 4º, inc. III):

[...] o dever do estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional e especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Seguindo com essa mesma Lei, no capítulo 5, artigo 58, na Lei das Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN) afirma que: "a educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular, de ensino, para educandos portadores de necessidade especiais". Ainda no que diz respeito à Educação Especial, o artigo 58, no 1º indício garante que: "haverá, quando necessário, de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial". Nesse artigo da Lei, podemos observar que é dada a devida importância aos alunos portadores de necessidades especiais, respeitando as suas limitações e procurando fazê-lo superar suas limitações, apoio este que até então não fazia parte do sistema de ensino escolar como um todo, apenas em instituições especializadas nesse tipo de atendimento diferenciado.

Por esse motivo, na rede regular de ensino, devem existir serviços de apoio para as crianças portadoras de necessidades especiais, pois elas necessitam, como todas as outras crianças, de instruções, recursos, instrumentos de técnicas e de equipamentos especializados.

Além desses serviços prestados, devem existir profissionais qualificados para o atendimento e disponibilidade de recursos de acordo com cada necessidade. Todo apoio para alunos e professores deve ser integrado e associado a uma reestruturação das escolas e das classes. As pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE) são vistas como indivíduos incapazes, no decorrer da história da educação especial, sendo que em meados do século XIX não havia ainda nenhum projeto de inclusão na sociedade para as pessoas com NEE, que viviam à margem da sociedade.

No que concerne à educação inclusiva é possível ver inúmeras falhas e violações dos direitos da criança, na prestação de serviços da escola, no descaso do poder público para com os alunos. Apesar de a

lei nos garantir um ensino de qualidade a todos, sabemos que não é bem assim que acontece nas escolas, principalmente nas instituições públicas. Ainda existem escolas que recusam receber um aluno com deficiência, justificando não ter estrutura, nem professores qualificados para atender estes alunos.

Uma das maiores dificuldades que as escolas sofrem no que diz respeito à educação inclusiva é saber diferenciar a "inclusão" da "integração". Os dois termos possuem práticas diferentes e muitas escolas ainda não conseguem fazer essa distinção. Além de muitos confundirem a educação inclusiva com a educação especial, é certo que os dois precisam caminhar juntos nesse processo. A educação inclusiva consiste em construir um ambiente escolar capaz de suprir as necessidades dos alunos com NEE, já a educação especial tem como objetivo maior ensinar o aluno os conteúdos de formas adaptadas e com métodos adequados para o seu melhor desenvolvimento.

Sobre esses aspectos, segundo Mantoan (2003, p.15), fica claro que integrar e incluir "apesar de terem significados semelhantes são integrados para expressar situações de inserção diferentes, se fundamentam em posicionamentos teóricos metodológicos divergentes". O processo de integração dos alunos se dá por meio da sua inserção na sala de aula. As escolas não se preocupam, muitas vezes, com a aprendizagem, para a maioria das instituições inseri-los na sala de aula já é o suficiente. A integração estar voltada para a necessidade que o aluno tem de se relacionar com as outras crianças.

A proposta de integração avalia muitas vezes o perfil do aluno, se o mesmo atende as exigências das escolas ou se as mesmas têm os recursos necessários para recebê-lo. Por esse motivo, as escolas fazem uma avaliação previa dos que estão aptos a serem inseridos na escola (MANTOAN, 2003).

Nessa avaliação as escolas deixam muitas vezes de receber alunos por se autoavaliarem inaptas para oferecerem uma educação de qualidade. As escolas que se preocupam somente com a integração desses alunos, não tem uma visão ampla do que seja a verdadeira inclusão. É necessário buscar implantar projetos que visem um melhor desempenho dos alunos com NEE. A escola precisa entender que é função dela se adaptar. Não são os alunos que têm que se adaptar a elas. Incluir o aluno em uma escola vai muito além de apenas recebê-lo. É preciso que essa escola conheça as necessidades e as difi-

culdades que o aluno irá apresentar e a partir do problema diagnosticado elaborar projetos que visem a inclusão dentro do ambiente escolar.

Desta forma, é impossível falarmos de educação inclusiva e não incluirmos a gestão democrática como foco principal para que aconteça um desenvolvimento da educação dentro das escolas. Uma escola democrática exige dos seus gestores ações democráticas, pois é através da gestão onde se é possível, de acordo com Mattos (2010, p. 13): "[...] possibilitar a todos os que atuam no cenário educacional uma compreensão mais objetiva acerca das necessidades especiais de seus alunos, a fim de garantir ações e atitudes desprovidas de preconceito". É necessário que os professores tenham uma visão ampla das necessidades presentes na sala de aula. O professor precisa conhecer os seus alunos e suas dificuldades. As ações praticadas em sala de aula pelos professores possibilitam ao aluno uma maior interação dentro da sala de aula.

Diante do exposto, para a gestão pensar a escola em uma perspectiva de inclusão, se requer a formação e qualificação profissional de todo o pessoal da escola, isto, conforme Mattos (2010, p. 15): "[...] possibilitando a segurança no conteúdo, competência didática, criticidade e discernimento, além de uma ampla postura ética, amparados por serviços de apoio e parceria com instituições da sociedade". Cabe considerar que quando a gestão se compromete em ter uma postura democrática e participativa fica mais fácil a inclusão dos alunos, independente da sua necessidade. Além de tudo a escola se compromete também com a sociedade daquele lugar, fazendo com que o processo de inclusão se instale mais rapidamente e com sucesso. No entanto, na prática não é bem isso que acontece. Muitos dos gestores não atuam nas suas escolas de forma democrática, mas sim de forma individualista, uma vez que o poder se concentra em suas mãos e o mesmo não tem um contato significativo com seus alunos. Às vezes, eles não têm conhecimento das suas necessidades e se não conhecem como poderão tomar as medidas necessária para que esse aluno com NEE tenha o devido acompanhamento?

Vale ressaltar que a gestão escolar democrática, participativa e inclusiva, só se torna comprometida com seus valores democráticos quando as decisões tomadas contam com a participação de todos os envolvidos na instituição escolar, fazendo a mesma assumir a sua real

função para a qual veio. Desta forma, deve-se trazer transformação social, garantir mudanças de atitudes e valores discriminatórios, possibilitando a todos os indivíduos ao seu redor a construção de uma sociedade inclusiva, que tem a visão de uma educação de qualidade para todos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

De acordo com a realidade da educação básica atual, percebe-se a necessidade de um trabalho mais voltado para a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para isso, a atuação da equipe escolar tem que conceber para si tal responsabilidade e orientados por gestão democrática e inclusiva, haja vista que a gestão tem papel fundamental em uma instituição escolar, percebemos a necessidade de desenvolver um trabalho de investigação e de intervenção voltado para a equipe gestora com foco na inclusão para o desenvolvimento integral destes educandos, principalmente os que demandam atendimento especial.

Quanto à metodologia usada para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada a abordagem de pesquisa qualitativa. Essa escolha vinculou-se por entender que este método proporciona uma estreita ligação do objeto de estudo com o pesquisador, considerando a compreensão do mesmo. Para destacarmos melhor essas informações, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e foram destacadas ao longo do texto as principais contribuições dos teóricos no processo da gestão escolar. Também foi realizado uma pesquisa de campo usando como instrumento de análise a entrevista, em que os participantes foram: a equipe gestora e dois (02) pais de alunos. De acordo com Silva e Meneses (2001, p. 20): "à pesquisa pode ser de natureza básica ou aplicada. A básica como objetivo gerar conhecimentos novos uteis para o avanço da ciência sem uma aplicação prática". Essa forma de abordagem, apesar de ser mais simples, não perde sua eficácia como um dos métodos de pesquisas, pois ela enriquece o conhecimento trazendo resultados para o avanço da ciência.

Nossa pesquisa teve como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolvendo verdade e interesses locais. A natureza desse tipo de pesquisa torna-se mais eficiente, pois nos proporciona maior conhecimento,

além de gerir ideias, metodologias, aplicação de projetos. É através dessas práticas que são proporcionados caminhos viáveis para a solução de problemas cotidianos em áreas específicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do objetivo da pesquisa, foram elaboradas questões para uma entrevista com um trio gestor e um breve questionário para 2 (dois) pais de alunos que possuem NEE. Buscou-se coletar dados sobre a gestão participativa e inclusiva da escola para que fosse possível identificar os indicadores que orientassem a pesquisa e consequentemente propor algumas ações concretas que possam ser viáveis para uma proposta pedagógica.

No sentido de obter mais informações sobre a atuação da gestão da escola e a inclusão escolar, por meio da entrevista o posicionamento dos pais de alunos com NEE, no que diz respeito ao que consideravam ser uma boa gestão escolar, com enfoque na inclusão escolar, ela responderam que seria:

Uma gestão que aceite a todos de igual modo. Tanto os que são alunos "normais", ou não. (P1)

Acima de tudo que tenha igualdade. Que trate a todos da mesma maneira, independentemente da situação que ele enfrente para esta na escola. (P2)

Segundo as falas dos pais de alunos com necessidades especiais, para que seja considerada boa uma gestão e inclusiva precisam que atuem de forma que tratem todos os alunos sem distinção. Mesmo diante da especificidade de cada um, que os atendam na escola igualmente, e aceite-os sem rótulos ou olhares de estranhamento ou excludente. Sendo indagados sobre a mesma questão os gestores afirmaram que:

Quando o gestor reconhece a importância da participação de todos, tanto na tomada de decisões, orientações, organizações e até mesmo no processo do planejamento. Inclusão é acolher todas as pessoas, sem exceção no sistema de ensino independentemente da cor, raça, de condições física e psicológicas. (G1)

Uma boa gestão escolar é a gente trabalhar em parceria. Acolher esses alunos no caso da inclusão para que ele possa se socializar com as demais crianças, dando todo apoio necessário tanto para as crianças como para as famílias. (G2)

Uma boa gestão escolar é aquela em que todos colaboram uns com os outros. A inclusão para mim é acolher, é receber a criança, é conhecer as necessidades que ela tem, e fazer o possível para que a criança se sinta confortável, que ela possa se desenvolver de acordo com o que lhe é permitido, que ela consiga "caminhar" dentro das suas limitações. (G3)

Segundo estes gestores, podemos observar que foram unânimes ao enfatizarem que uma boa gestão só pode acontecer quando existe a participação de todos nas tomadas de decisões, que é necessário existir parceria em tudo que for desenvolvido para o bom andamento e desempenho escolar, isso envolve o corpo docente como também a comunidade institucional.

Para G1, uma gestão inclusiva é aquela que busca acolher todas as pessoas no sistema de ensino independentemente da cor, raça, de condições físicas e psicológicas. G2 destaca que ser gestor na perspectiva da inclusão é acolher esses alunos com necessidades educacionais especiais promovendo uma socialização entre eles e as demais crianças, dando todo apoio necessário tanto para as crianças como para as famílias. Para G3 uma gestão que pretende ser inclusiva requer fazer o possível para que os alunos com necessidades educacionais especiais se sintam confortável, que elas possam ter um desenvolvimento em que consiga "caminhar" dentro das suas limitações.

De acordo com Lopes e Mendes (2006, p. 12), "[...] o gestor deve ser capaz de organizar, relacionar, refletir e analisar a melhor forma de cuidar do setor que ele administra para que consiga êxito no que se propõe a fazer".

A partir do relato dos participantes da pesquisa sobre a questão da inclusão percebeu-se que o foco da equipe gestora está voltado para o acolhimento desses alunos com deficiência, para que de fato aconteça a inclusão e o desenvolvimento desses alunos que necessi-

tam de um olhar diferenciado. Quanto aos pais, podemos perceber que o desejo deles é de que a inclusão aconteça não só para os seus filhos, mas com os demais alunos que vivem na mesma situação que seus. É imprescindível que haja um olhar diferenciado no que diz respeito à educação e inserção dos mesmos no ambiente escolar. Para Mantoan (2003, p. 16): "A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral".

A inclusão precisa ser compreendida para além do inserir e integrar alunos com deficiência. Para tanto, torna-se urgente uma quebra de paradigmas excludentes. Todos devem ser incluídos no espaço escolar convivendo com os outros alunos e serem atendidos na sua especificidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES

Esta pesquisa, que teve como participantes o trio de gestores da escola e pais de alunos com NEE, mostrou a preocupação, a falta de preparo, a necessidade formação, a falta de recursos didáticos e de infraestrutura na escola para a inclusão de fato e de direito dos alunos com NEE. Com intuito de responder ao problema de pesquisa apresentado sobre a equipe gestora atua diante da inclusão de alunos com NEE da escolar investigada, cabe afirmar que tanto os professores, quanto a equipe gestora e os pais ainda não estão preparados para esse grande desafio social e educacional, sobretudo, no que se refere a inclusão de alunos que demandam atendimento especializado.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a atuação do gestor escolar diante da inclusão de alunos com NEE em uma escola pública. Assim sendo, mediante a efetivação desta pesquisa foi possível constatar que a escola pesquisada atende ao que é preceito pelas leis que é o de acolher e integrar alunos no ensino regular. Contudo, é possível observar que a inclusão destes alunos ainda é desfavorável por parte dos gestores e principalmente de alguns professores.

Dentre alguns aspectos que contribuem para que a escola possa ser considerada inclusiva podemos citar a formação insuficiente nesta área. O medo e a insegurança, além do desconhecimento do assun-

to e de práticas para atender esses alunos com NEE, tornam cada vez mais problemáticos os trabalhos da gestão escolar. Vale ressaltar, ao mesmo tempo, o despreparo e a falta de formação específica para os cuidadores e professores. Sendo que, eles deveriam atuar juntos na sala de aula. Outros problemas pontuais encontrados são: a falta de recurso didáticos que atendam e incluam os NEE nas atividades escolares, a falta de espaço próprio para receber essas crianças por algum momento (durante as horas que estão na escola), que por algum motivo tenham que sair da sala junto com o cuidador.

A partir dos dados da pesquisa e das ações concretas propostas para uma gestão inclusiva requer-se o desenvolvimento de um trabalho colaborativo de todos que fazem a equipe escolar, gestores, professores da escola e pais e ou responsáveis pelos alunos. Assim, com base nos dados desta pesquisa, consideramos que além de reuniões, rodas de conversas e projetos esporádicos e pontuais, torna-se urgente que o trabalho da gestão da escola esteja voltado ao desenvolvimento cotidiano e contínuo de ações e propostas e práticas pedagógicas inclusivas, não só para os alunos com NEE, mas para um caminhar coletivo em defesa de uma escola pública inclusiva.

A realização desta pesquisa oportunizou a discussão acerca da gestão participativa e inclusiva destacando a sua importância e necessidade no atendimento de alunos com NEE, para sua permanência e aprendizagem na escola pública, bem como contribuiu para repensar e desenvolver ações interventivas por parte da gestão escolar que possibilitem a sua implementação. Durante a concretização desta pesquisa, ficou claro que no ambiente escolar, conhecer os alunos com NEE e procurar atendê-lo é importante para que os impactos sejam transformadores da realidade destes alunos.

REFERÊNCIAS

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, sem, p.1-18, 2010. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVA, Edna; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES E DESAFIOS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ALTO DA RESSURREIÇÃO

*Michelle Morgana Gomes Fonseca Alcântara¹, Karini Viana Resende²,
Vanusa Gomes Soares³.*

INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade hoje um dos maiores desafios é a abertura de espaço para crianças com dificuldades de aprendizagem. Os desafios são muitos, em especial da família, pela falta de acesso e estrutura social destas pessoas. Essas dificuldades afetam toda a vida do indivíduo, mas nada impede de desenvolver e progredir de acordo com suas limitações. O que necessita é ser dados a devida atenção e tratamento para essas dificuldades.

De acordo com Gómez e Terán (2010) as dificuldades de aprendizagem são causadas por diferenças no funcionamento cerebral e na forma pela qual o cérebro processa a informação. Assim, as pessoas com dificuldades de aprendizagem possuem algumas limitações que o acompanharão por toda a vida. Mas, nada impede de uma criança que possui necessidades especiais específicas de ter uma vida social, escolar e familiar.

¹ (Universidade Federal do Piauí – UFPI). Email: mimihistoria@hotmail.com

² (Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Email: kariniresende2008@hotmail.com

³ (Secretaria Municipal de Educação – SEMEC). Email: vansoares2@hotmail.com

Desta forma, analisando o Projeto Político Pedagógico pôde-se constatar que uma das limitações apresentadas no Centro Municipal de Educação Infantil Alto da Ressurreição foi ações voltadas e que contemplem as dificuldades de aprendizagem e as crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Com isso, nos propomos a solucionar a seguinte questão: o que se pode ser feito para melhorar o atendimento às crianças com necessidades especiais dentro do CMEI Alto da Ressurreição?

Assim, faz-se necessário o processo de intervenção pedagógica, pois será de grande valia realizar um estudo com os profissionais e funcionários do CMEI para que juntos possamos encontrar soluções e estratégias de como realizar um trabalho eficiente com o público alvo que são as crianças PAEE. Portanto pretende-se com este plano interventivo contribuir de forma significativa para o acesso e permanência na escola para essas crianças. Utilizou-se como aporte teórico autores como: Mazzota (2005), Mantoan (1994), Facion (2008) e Sasaki (1997), foram de suma relevância para os estudos sobre a educação inclusiva e sua história no Brasil, seus aspectos legais. Utilizou-se ainda livros, textos, revistas, artigos, etc. que contribuíram para a construção teórica e metodológica deste estudo.

O trabalho tem como objetivo geral reduzir as dificuldades apresentadas no projeto político pedagógico que contemplam a educação inclusiva. Tem como objetivos específicos identificar as dificuldades de aprendizagem e as necessidades especiais que são atendidas na escola; realizar atividades diferenciadas para cada tipo de dificuldade; formar os professores para lidar com cada tipo de situação; incluir a proposta de educação inclusiva que consta no PPP.

A primeira etapa consta com o levantamento das dificuldades de aprendizagem que os alunos do CMEI apresentam. A segunda etapa consta com o estudo de textos que tratem sobre essas dificuldades, bem como a elaboração de atividades direcionadas para cada aluno com necessidade especial. Assim, com a elaboração de estratégias de ensino direcionadas para cada aluno as professoras terão um suporte para trabalhar com essas crianças. E por fim, será realizada uma revisão no PPP da escola fazendo uma complementação da parte que trata sobre a Educação Inclusiva, além ainda de uma avaliação final do Projeto Interventivo que será feita por todos os envolvidos.

Portanto, com o projeto interventivo pretendemos melhorar significativamente a proposta pedagógica da escola, bem como atender o público diversificado da comunidade escolar, oferecendo uma educação de qualidade e acima de tudo que todos possam usufruir dela, tornando-a inclusiva.

A ESTRUTURAÇÃO E REALIDADE DO CMEI ALTO DA RESSURREIÇÃO

Diante das necessidades apresentadas e discutidas entre professores e gestão da escola, optou-se por realizar um plano interventivo dentro das necessidades apresentadas pela escola e por todos que a compõe. Desta forma, realizou-se uma intervenção visando inicialmente discutir e sanar os desafios que a escola enfrenta: os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que apresentam necessidades especiais.

As dificuldades de aprendizagem tornaram-se hoje muito comuns. As discussões em torno delas são cada vez maiores e mais estudadas. Autores como Almeida (2007) discutem sobre o processo de inclusão feito no Brasil, bem como o percurso histórico das políticas de apoio à inclusão. Quando o assunto é inclusão na escola, é o direito que todos têm à educação e principalmente condições favoráveis, para que as crianças tenham um bom desempenho. Mas a educação brasileira passou por inúmeras discussões e propostas sobre inclusão escolar, contribuindo para que a educação de alunos considerados com necessidades educativas especiais seja efetivada.

O termo “inclusão” é muito recente, começou a ser usado no século XX, antes a inclusão não existia, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade, não tinham direito a uma vida digna, a escola, a saúde. A luta pelos direitos de igualdade, toda uma história de conquista são fatos muito importantes para a inclusão escolar e para a vida das pessoas com necessidades especiais. (ALMEIDA, 2007)

Para entendermos como está atualmente o processo de inclusão escolar, é importante fazermos uma reflexão histórica, para entender todo o processo que vai da exclusão à inclusão. A “exclusão”, foi uma fase cujas pessoas com deficiência e em outras condições, não participavam da sociedade, sendo vistas como defeituosas.

Na fase da exclusão, período anterior ao século XX, a sociedade como um todo discriminava as pessoas portadoras de necessidades especiais. Elas eram repudiadas e perseguidas em razão da crença de que possuíam maus espíritos e faziam parte de feitiçarias. Portanto, eram consideradas indignas de participar da sociedade. (SASSAKI, 1997, p.16)

Nesse período como a população não era esclarecida, as ciências não eram bastante desenvolvidas, tinha-se muito preconceito, visão errônea dos fatos, sendo que a “exclusão” deixou muitos prejuízos para a história dos portadores de necessidades especiais.

No Brasil, a primeira escola especial foi criada em 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos e, em 1857, o Instituto Imperial de Meninos Surdos, ambos no Rio de Janeiro. Sob a influência europeia propagaram o modelo de escola residencial em todo o país. (ALMEIDA, 2007).

A Educação Especial surgiu sob o enfoque médico e clínico, com o método de ensino para as crianças com deficiência mental, criado pela médica italiana Maria Montessori, no início do século XX. O método Montessori, inspirado na rotina diária e na ação funcional, fundamenta-se na estimulação sensorio – perceptiva e auto- aprendizagem. (ALMEIDA, 2007).

No Brasil, foram criados estabelecimentos que pelo seu funcionamento vieram a adquirir um papel de evolução na educação especial como: O Instituto Benjamin Constant para atendimento aos deficientes visuais, o Instituto Santa Terezinha ao atendimento de deficientes auditivos, a AACD (Associação da Criança Defeituosa) como centro de reabilitação, Instituto Pestalozzi em vários estados do Brasil e as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) destinadas ao atendimento de deficientes mentais e à implantação de programas de reabilitação e educação especial. Sobre o Instituto Pestalozzi, Mazzota nos diz:

Caracteriza-se como instituição particular de caráter filantrópico e destina-se ao amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais, reeducando-os para

uma possibilidade de vida melhor. Pioneira na orientação pré – profissionalizante de jovens deficientes mentais, foi responsável pela instalação das primeiras Oficinas Pedagógicas para deficientes mentais no Brasil. (MAZZOTA, 2005, p.43 e 44)

Neste mesmo século, começam a surgir as chamadas “**escolas especiais**” e posteriormente as **classes especiais** dentro das “**escolas comuns**”. O surgimento dessa modalidade de **ensino** dividiu a **educação** em duas modalidades, indo na contramão das **propostas inclusivas**.

As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisados cerebrais, etc. Esses centros especiais e especializados, separados dos regulares, com seus programas próprios, técnicos e especialistas, constituíram um subsistema de educação especial diferenciado dentro do sistema educativo geral. (FACION, 2008, p.188 e 189)

Na década de 70, as **escolas comuns** começam a aceitar alguns **alunos especiais** em salas comuns, contanto que esse aluno conseguisse adaptar-se aos métodos de **ensino** impostos. Essa adaptação do aluno raramente acontecia, pois era de incumbência do mesmo, o que seria um processo apenas de integração.

Na política educacional brasileira na década de 80 teve como meta a democratização mediante a expansão ensino com oportunidade de acesso das minorias à escola pública. A educação de crianças com deficiências na escola comum ganhou força no movimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiências, que pregava a passagem do modelo educacional segregada para a integração de pessoas com deficiências na escola, no trabalho, na comunidade, tendo em vista a igualdade e justiça social. (FERREIRA, 2004).

Na década de 90, aumentou as discussões sobre integração das crianças especiais, começou uma aceitação abstrata de igualdade e o avanço sobre as políticas educacionais, pela primeira vez foi explicitado que o atendimento especializado aos alunos com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, começaram a

manifestar vontade política, ampliando o horizonte para pesquisas sobre a temática da inclusão escolar. (ALMEIDA, 2007).

A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendo-se às peculiaridades de cada aluno.

A inclusão implica mudança de paradigma, de conceitos e posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional, ainda fortemente calcadas na linearidade do pensamento, no primado do racional e da instrução, na transmissão dos conteúdos curriculares, na seriação dos níveis de ensino. (MANTOAN, 1994, p. 50)

A inclusão proporciona um momento para repensar o currículo, o planejamento, as práticas pedagógicas, perceberem que cada criança tem sua particularidade e que a educação tem grande importância na sua formação, se esta for realmente incluída.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p.34)

A inclusão escolar é mais que inserir uma criança especial em uma escola regular, tem que permitir a adaptação, não limitando apenas a física, sim as relações pessoais existentes, dar subsídios para que haja de fato uma inclusão, não ocasionando uma “exclusão” dentro do ambiente escolar.

O ato de inserir o aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular, por si só, seria uma pseudo-inclusão, o que nos soa, no mínimo, como irresponsabilidade. A inclusão, por mais justa que seja,

requer muita reflexão e preparo do contexto escolar. A singularidade de cada indivíduo no mínimo suscita a observância de cada situação em particular. (FACION, 2008, p.186)

Para que haja a inclusão, é necessário que os profissionais nela envolvidos, como: professores, gestores, pais, veja a realidade de cada criança, o meio que está inserido, suas dificuldades, contar com o apoio da família, pois a escola não trabalha sozinha, para assim conhecer o aluno e tornar sua aprendizagem significativa.

É importante ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual, mas principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola comum. E esse é o maior desafio para escola hoje - modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar.

As crianças com qualquer tipo de deficiência necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a construção do sistema de significação e explorar o meio, adquirindo experiências, com o uso do corpo, do brincar e da ação espontânea como instrumentos para a compreensão do mundo.

Elementos que necessitam da mediação de um professor para a formação de conceitos, o desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando-os se comunicarem, interagem e participem de atividades em grupos. Segundo Facion (2008, p.203) "Insistimos que incluir não é simplesmente levar uma criança especial a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para as crianças e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão".

Com um histórico de uma cultura educacional excludente, as políticas públicas devem dar segurança às famílias, as crianças com necessidades especiais, para que seus direitos sejam assegurados e que a inclusão escolar de fato aconteça.

CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO PESQUISADO

O CMEI Alto da Ressurreição localiza-se na zona sudeste de Teresina, bairro Gurupi, atendendo uma clientela de 180 pais. Estes

vivenciam vários problemas de ordem social: baixo nível de escolaridade, tais problemas sociais despertam nessa comunidade escolar expectativas por dias melhores. Para que se concretize um futuro promissor a estas famílias faz – se necessário a sistematização eficaz de um ensino de qualidade envolvendo a participação coletiva dos pais, e dessa equipe escolar.

O CMEI Alto da Ressurreição objetiva desenvolver uma prática pedagógica capaz de formar cidadãos éticos, críticos e transformador integrando comunidade escolar à comunidade local. Para tanto, focará como tema central a aprendizagem do aluno, monitorando as atividades pedagógicas e elaborando intervenções pedagógicas que subsidiem a recuperação da aprendizagem do alunado.

No ano de 1998 foi fundada a Creche Comunitária Alto da Ressurreição, localizada na Rua das Almas s/n, no Alto da Ressurreição bairro Gurupi, zona Sudeste de Teresina, devido a necessidade da comunidade em atender as crianças do bairro na faixa etária de 3 a 6 anos.

O presidente do bairro juntamente com a comunidade solicitaram à prefeitura uma creche para prestar serviços educacionais as nossas crianças. Atendendo em média 100 crianças na modalidade de ensino da educação infantil, sendo dividido em dois turnos, 50 no período matutino e 50 no vespertino distribuídos nas turmas de: maternal, 1º período e 2º período.

Quanto a estrutura física, constituída por 2 salas de aula, 1 diretoria, 1 banheiro masculino, 1 banheiro feminino, 1 cozinha, 1 depósito para merenda escolar e 1 pátio. O quadro administrativo é composto por 1 diretora, 4 professoras, 1 agente de portaria, 1 cozinheira, 2 zeladoras, sendo no total 8 funcionários.

No ano de 2007, a instituição passou por uma reforma na sua estrutura física ampliando-a para: 1 banheiro para adultos, 2 banheiros para crianças, 1 cozinha, 1 depósito para merenda escolar, 1 pátio coberto e mais 2 salas de aula.

Houve mudança também no nome da instituição que passou a ser chamada de CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil. No período de 1998 a 2001 a direção ficou na responsabilidade da professora Maria do Socorro. De 2002 a 2010 a professora Sílvia Ramos da Costa.

Em 2011, sob a gestão da professora Noélia Damas Ferreira. A primeira pedagoga desta instituição, com desvio de função, foi a professora Teresa Rachel Santos Evelin que atuou no período de março a dezembro de 2011. Em 2012, assumiu a pedagoga concursada Michelle Morgana Gomes Fonseca Alcântara. Em 2012, aconteceu a primeira eleição para diretores, foram eleitas as gestoras: Noélia Damas Ferreira como diretora e Teresa Rachel Santos Evelin como diretora adjunta.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é considerado, basicamente, um referencial orientador ilimitado no tempo e na abrangência de sua significação. A proposta pedagógica do CMEI Alto da Ressurreição foi elaborada a partir de encontros para discussões e debates que envolveram o corpo docente, a direção, coordenação pedagógica e orientação educacional da instituição, conforme previsto na Legislação Nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB número 9394/96.

O PPP foi elaborado no ano de 2012 e em seguida sua implementação. Durante o ano de 2013 algumas das ações foram realizadas, foi um processo lento, mas que durante esse período obteve resultados significativos. Porém, uma das necessidades observadas foi em relação à educação inclusiva que ainda deixou muito a desejar. Tem-se propostas definidas, mas a estrutura física da escola não permite uma maior abrangência e atendimento a essas crianças. O Conselho Municipal de Educação propôs uma revisão deste item, propondo mudanças e direcionamentos para este público.

Assim, como necessidade identificada temos a realização de uma proposta interventiva em relação à educação inclusiva, com direcionamentos e realização de atividades diferenciadas, bem como formação continuada para os professores para lidar com este tipo de situação.

PROCESSO INTERVENTIVO: INICIANDO AS ATIVIDADES

O Plano de Ação a ser executado contou em três etapas. A primeira a ser realizada foi um levantamento das dificuldades de aprendizagem atendidas na escola, bem como estudo acerca dessas dificuldades. O estudo bibliográfico, realizado com os professores foi de grande valia para que essas crianças sejam atendidas de forma eficaz e eles

conhecem de forma mais aprofundada as dificuldades de aprendizagem que possuem em suas salas de aula.

Posteriormente, foram feitas conjuntamente estratégias de ensino para que essas crianças sejam atendidas em sua totalidade. Assim, com a realização de atividades direcionadas a cada tipo de dificuldade o trabalho será mais direcionado. Além de ser realizado o estudo e complementação sobre a educação inclusiva do Projeto Político Pedagógico da escola. E por fim, realizaremos uma avaliação de cada etapa do plano de intervenção.

A primeira etapa constou com o levantamento das dificuldades de aprendizagem que os alunos da escola apresentam. Temos 3 crianças com diferentes necessidades especiais: temos o aluno Sol (nome fictício para preservar a identidade dos alunos pesquisados), que apresenta dificuldades, mas não tem um laudo médico que comprove sua deficiência. Este aluno é acompanhado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme relatório em anexo. Outro aluno que apresenta dificuldade é Júpiter, este aluno apresenta atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor e de fala. Este é o caso mais grave que apresentamos na escola, pois este aluno possui uma dificuldade motora que necessita de estarmos sempre o acompanhando, pois corre o risco do aluno cair e se machucar. E por fim, temos a aluna Lua que apresenta retardo mental e cognitivo, tendo dificuldades na aprendizagem e na linguagem.

Nesta etapa realizou-se um estudo acerca dessas dificuldades apresentadas pelos alunos, as professoras que trabalham diretamente com eles receberam textos e orientações de como lidar com as limitações de seus alunos. Apesar de apenas dois alunos apresentarem laudo médico na escola, a creche e todos que nela estão são capazes de lidar com tais deficiências, pois com o início do Projeto de Intervenção pôde-se refletir sobre o assunto e discutir de forma mais ampla e sem preconceitos. Os textos discutidos foram: A escola das crianças com dificuldades de aprendizagem; O papel dos profissionais, presentes no livro: Dificuldade de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda (Ana Maria Salgado e Nora Espinosa: autoras). Outro texto que contribuiu significativamente para os estudos foi: 'O desafio das diferenças na escola', que traz um compilado de textos relatando as diferenças e como lidar com as mesmas dentro do âmbito escolar. Teve-

se ainda, além do momento de estudo, a elaboração de materiais concretos para trabalhar com alunos especiais.

Diante do exposto, e de todas as dificuldades de aprendizagem dos alunos conhecidas por todos partiu-se para a segunda etapa.

DIFERENTES FORMAS DE ENSINAR

Foram realizadas atividades no sentido de diminuir as dificuldades das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola. Desta forma, além das atividades diferenciadas para o nível cognitivo que essas crianças apresentam atividades de coordenação motora foram realizadas para melhorar o desempenho delas.

Atividades como: boliche, encaixe, circuito lúdico motor, etc. serviram para que as crianças com dificuldades e até mesmo as outras pudessem melhorar seu desempenho e realizar suas atividades diárias.

Além da leitura de textos, os cartazes proporcionam uma leitura de imagens, que podem ser inseridas no contexto, facilitando a compreensão dos educandos, principalmente para as turmas de maternal e maternalzinho, pois auxiliam na aprendizagem de cores, formas, etc.

Para as turmas de primeiro e segundo períodos o professor fará uma exploração mais abrangente, explora palavras chaves fazendo a análise grafo fônica das sílabas e letras, compondo e decompondo as palavras a partir da exploração das famílias silábicas afixadas no mural. A professora envolverá a participação efetiva dos alunos, organizando por amostragem nos dias combinados para o desenvolvimento dessa atividade.

O brincar torna-se mais que uma atividade rotineira e de apenas entretenimento, mas como uma forma de aprendizagem dentro do contexto escolar e social. Como Kishimoto (p. 21, 2003) afirma "Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil". Desta forma:

Se o professor souber observar e intervir a partir da lógica da atividade lúdica infantil, descobrirá explorações possíveis, para se obter melhor

aproveitamento do brinquedo como mediador das brincadeiras e dos trabalhos mais “escolares”, que podem se utilizar dos mesmos materiais. (RIBEIRO, 2003, p. 138).

As atividades lúdicas irão influenciar muito no processo de aquisição do conhecimento pela criança. O professor deve estar atento às formas de ensinar e de lidar de forma correta com os instrumentos lúdicos, pois eles podem acabar influenciando de forma negativa se não for utilizada de maneira responsável e correta.

Trabalhar com textos explorando a capacidade lúdica das crianças é essencial para o desenvolvimento psíquico. Desta forma trabalhar com cartazes explorando-os de forma a chamar a atenção das crianças foi uma proposta que as professoras receberam com entusiasmo. A atividade escrita será planejada em consonância com as palavras estudadas no texto do cartaz. Assim, desenvolverá no aluno oportunidade de reflexão e síntese sobre o que fora estudado. Este é o momento de validação para o professor verificar a aprendizagem do aluno e redimensionar atividades posteriores.

Abaixo temos uma atividade de leitura para ser realizada com as crianças em sala.

METODOLOGIA

Confeccionar as sílabas das palavras que serão trabalhadas e afixá-las ao lado do quadro ao alcance das crianças. Desenhar os objetos significativos para as crianças e afixá-los no quadro, iniciando a formação da palavra. Em seguida leria com a criança a palavra formada passando o dedo na sílaba escrita até o espaço traçado da sílaba seguinte, levando – a à refletir a ausência da mesma através de desafios demonstrando e lendo as sílabas afixadas ao lado do quadro. Refletindo com as crianças a relação grafema/fonema, fazendo a análise grafônica, sempre recorrendo a ambiência alfabética produzida na sala. É importante salientar que essa atividade deve ser realizada coletivamente, em dupla e individualmente.

Além disso tudo que relatamos as professoras ainda junto com a pesquisadora realizaram a pesquisa de atividades em livros e na

internet sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças e sobre outros tipos de dificuldades de aprendizagem também.

A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

O Projeto Político Pedagógico do CMEI Alto da Ressurreição constitui-se em uma proposta sistemática de ações pedagógicas e administrativas, definidas mediante a realidade local, e tem como objetivo a sistematização eficaz de um ensino de qualidade envolvendo a participação coletiva dos pais e toda a equipe escolar.

O projeto está fundamentado na Constituição Federal (1988), que dispõe sobre o dever do Estado com a Educação; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – LEI 8.069/90), que considera a criança como sujeito de direitos e na LDB Nº 9.394/96, que apresenta as diretrizes e normas para a Educação Infantil.

As bases construtivas e sócio-construtivas apontam importantes compreensões psicológicas e epistemologias sobre como se desenvolve o processo de aprendizagem. Nesse sentido, construtores teóricos de Piaget, Vygotsky e Ausubel alicerçam a concepção de aprendizagem assumida neste CMEI.

O CMEI Alto da Ressurreição oferece a Educação Infantil (Maternal I e II/1º e 2º períodos), no horários manhã e tarde, divididas as crianças nas turmas de acordo com sua faixa etária. Tem-se como finalidade ainda promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e contrária a qualquer forma de preconceito ou discriminação.

Como nesta etapa do processo interventivo era a de acrescentar no PPP as normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino, realizou-se uma pesquisa e um levantamento da resolução que trata sobre o tema a resolução é a seguinte: CME/THE 003/2010, apresento seu artigo 1º abaixo.

Art. 1º -A Educação Especial, modalidade da educação escolar, é entendida como um processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suple-

mentar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Tem-se ainda em seu artigo 2º:

Art. 2º - Consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais, os que durante o processo educacional apresentarem:

I- Impedimentos de longo prazo de natureza física, mental (intelectual) ou sensorial.

II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuro-psicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Assim, com a resolução em mãos fez-se o estudo de seus artigos e capítulos orientando para o trabalho de reelaboração do PPP. É notório que se precisa dar mais ênfase à Educação Especial, estudar mais as leis vigentes que tratam sobre o tema, bem como incluir diariamente na escola atividades que possam estar de acordo com nível cognitivo e psicomotor das crianças atendidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Alto da Ressurreição foi de suma importância para o desenvolvimento das atividades seguintes. Conhecer inicialmente a realidade e contexto em que nossa comunidade está inserida, foi de grande relevância para o trabalho das professoras e sua atuação em sala de aula. Além disso, os estudos realizados para conhecimento das dificuldades de aprendizagem que atende-se no CMEI deu subsídio para atuar de forma mais eficaz no trabalho docente.

Com a realização do processo interventivo pôde-se perceber uma mudança de atitude das professoras em relação ao trato com os alunos especiais na escola. Procurando conhecer e estudar mais sobre as dificuldades que vivenciavam tornou-se cada vez melhor a relação com os pais e com as crianças. Estudar atividades diferenciadas para cada necessidade especial dos alunos foi muito importante, não somente para as crianças, mas para professoras que agora davam sentido ao seu trabalho, para os pais que percebiam que as crianças não estavam ociosas em sala e para a escola como um todo que mudou sua forma de pensar e agir com a Educação Especial.

Cada etapa do processo interventivo foi realizada de forma a garantir que a pesquisa tivesse o melhor resultado possível. Na segunda etapa, que objetivou a realização de atividades diferenciadas de acordo com o nível cognitivo dos alunos e respeitando suas limitações foi muito importante, pois além de melhorar o trabalho do docente em sala, propiciou a estes alunos a verdadeira inclusão, pois realizavam atividades de acordo com seu nível de cognição, não os deixando acanhados ou envergonhados por não saberem a atividade proposta. As professoras tiveram orientações e suportes pedagógicos para a realização do trabalho.

A última etapa do processo de intervenção foi concluída com êxito também. Foram realizadas pesquisas no sentido de se conhecer um pouco mais sobre a legislação municipal vigente sobre na Educação Especial e como o Conselho Municipal de Educação propõe que ela seja trabalhada em cada instituição de ensino. Desta forma, conhecendo as leis as alterações no PPP da escola foram realizadas em conjunto por toda a equipe escolar.

Assim, foi um trabalho muito prazeroso e com resultados positivos para o andamento das atividades no CMEI. A partir disso, foi possível repensarmos a prática pedagógica, a formação continuada e até mesmo nosso dia a dia como seres humanos e com limitações. O projeto interventivo trouxe uma nova forma de se ver e atuar na educação, refletir que nem todas as pessoas são iguais, que é preciso se dar uma atenção maior à Educação Especial, começando primeiro pela nossa escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. *Da segregação à inclusão: o percurso feito pelo Brasil em relação a outros países*. In. Ensaios Pedagógicos: IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

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

_____, *Estatuto da criança e do adolescente*. SEMCAD. Teresina-Pi, 2000.

_____, *Declaração de Salamanca e Linhas sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: 1994.

BORGES, Idê; MONTE, Francisca Roseneide Furtado do. (Coord). *Saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

FACION, José Raimundo et al. *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2009.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. *Sobre inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas*. In. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Maria Cecília Rafael de Góes; Adriana Lia Frizman de Laplane (orgs.) Campinas-SP, 2004.

GOMEZ, Ana Maria Salgado. TERÁN, Nora Espinosa. *Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda*. Editora Cultural, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *O verde não é azul listrado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação / reabilitação de pessoas com deficiência*. Disponível em: <[HTTP/ www.bancodaescola.com](http://www.bancodaescola.com).> Acesso em: 05.10.2014.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). *O desafio das diferenças na escola*. 2006. Disponível em <<http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/175610Desafio.pdf>> Acesso em: 06.09.2014.

MAZZOTA, Marcos José. Silveira. *Educação Especial no Brasil: histórias políticas públicas*. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Ministério da Educação. *Inclusão: Revista da Educação especial / Secretaria de Educação Especial*. v.4, n.2(outubro/2005).- Brasília: Secretaria de Educação especial, 2008.

SASSAKI, Romeu K. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

INFORMATION LITERACY: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Célia Revilândia Costa Seabra¹.

INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente em um contexto em que predomina os discursos e práticas relacionados à informação (acesso, uso, produção, segurança, controle, comunicação) a ponto de provocar mudanças paradigmáticas na sociedade e impor novas formas de pensamento, explicação e interação humana. Em virtude disso o norteamento de ações e adaptações de vários setores neste novo contexto torna-se necessário e inevitável. No Brasil o Programa Sociedade da Informação, (TAKAHASHI, 2000), que apresentou um conjunto de diretrizes nacionais para nortear ações, sugere a Educação como um cenário privilegiado para condução, implantação e reflexão de uma sociedade intencionada em desenvolver-se no âmbito da Informação e alerta que:

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de **competências suficientemente amplas** que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e

¹ Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI, e-mail: celiarevilandia@gmail.com

ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

Além da exigência de novas competências conforme grifado na citação anterior, o avanço tecnológico tem evocado preocupações relacionadas à inclusão numa perspectiva tríade conforme sintetizada por Solano, et al, (2015) que inclui a inclusão social, digital e relacionada à pessoas com deficiência.

Figura 1 - Tridimensionalidade do conceito de Inclusão (SOLANO, et al, 2015)



Costa (2017) identificou em três grandes movimentos a preocupação com a inclusão em sua tridimensionalidade e interrelações com destaque para inclusão de pessoas com deficiência - os Objetivos do Milênio e a Cúpula Mundial para Sociedade da Informação - os quais segundo a autora, interferem diretamente na elaboração de agendas públicas e definição de políticas públicas setoriais. Na ocasião da década de instauração da *World Summit Information Society* (WSIS) foram enfatizados "particularmente, os conceitos de desenvolvimento humano [...] em razão da preocupação generalizada pelos denominados efeitos sociais que a sociedade da informação tem produzido" (TARAPANOFF, 2006, p. 101). Segundo Marques (2012, p. 61) a detecção

de enormes discrepâncias entre os números de pessoas "com" e "sem" acesso à informação, face à evolução acelerada das tecnologias de comunicação e informação, foi determinante para a criação da WSIS e para revisão dos ODM (COSTA, 2017, p, 18)

No bojo destas políticas e iniciativas urge uma reflexão sobre as contribuições de algumas áreas do conhecimento, que inclui um conceito e uma prática unificadora, a saber, o conceito de competências e a prática de formação de professores.

DESENVOLVIMENTO

No âmbito educacional o modelo de competências tem sido analisado por Perrenoud (2000) aplica-se principalmente à figura do professor e está estritamente condicionada à existência de saberes. Para o autor, estas competências relacionam-se não apenas com a posse de saberes disciplinares, escolares ou técnico-profissionais, mas, com um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, construídos ao longo de sua experiência, provenientes da formação contínua do profissional, das trocas com colegas, e mobilizados frente aos dilemas do cotidiano da prática educativa.

Na perspectiva de uma sociedade alicerçada na informação, a abrangência destes saberes incorpora inevitavelmente a tecnologia e os ambientes digitais, que embora inseridos como recursos para incrementar a prática educativa não são suficientes para o desenvolvimento de competências segundo o autor. Para ele, este projeto de pode ser viabilizado pela formação contínua que ao mesmo tempo em que instrumentaliza o profissional, promove uma integração e aplicação sinérgica desses recursos digitais e tecnológicos nas mais variadas situações de produção, diálogo de saberes. Assim, o conhecimento de um processador de texto, alguns *softwares* didáticos e técnicas de informática podem condicionar, por exemplo, o uso de um computador na sala de aula, mas será uma formação contínua e auto aprendizagem, pautada no desenvolvimento de competências, que garantirá um aprendizado ao longo da vida. Ao sugerir que um estudo relacionado a "competências" dialogue também com estudos sobre "saberes" e "formação", o autor abre espaços para contribuições de Tardif (2000), Nóvoa (1995) e Morin(2000).

Embora Tardif (2000) tenha centrado mais esforços em torno do

"pensamento dos professores" seus estudos sobre o "saber a ensinar" (saberes disciplinares que compõem a formação acadêmica do indivíduo) e do "saber-ensinar" inserem elementos importantes acerca dos processos de metaprendizagem e das transformações aplicadas aos programas e às matérias escolares, para torná-los ensináveis. Em se tratando dos contextos produzidos por uma "sociedade da informação" estes processos e transformações pressupõem uma forte referência ao aparato tecnológico disponível socialmente e contribui, inclusive, com a evolução dos "saberes" que compõem a identidade do profissional e fomentam a aquisição de competências.

Nóvoa (1995) acrescenta que ao mesmo tempo em que a sociedade da informação impõe ao professor constantes adaptações aos saberes mobilizados para a prática docente, exige também deste profissional um posicionamento crítico e reflexivo, não limitado a mera contemplação, que atribui ao professor possibilidades de produção de saberes e superação de uma visão tecnicista deste profissional.

Enquanto estes autores situam a questão dos saberes no âmbito da prática educacional, Morin (2000) amplia o enfoque para além de um projeto educativo local e avançando para uma proposta mais universal de "saberes necessários a uma educação do futuro". O autor defende a adoção de um pensamento complexo como proposta de superação do isolamento disciplinar, compartimentado, o pensamento linear, reducionista e disjuntivo, e, propõe que a educação não se ocupe apenas de saberes instrumentais para o mercado de trabalho, mas avance numa perspectiva mais complexa para emancipação do sujeito.

Pozo e Postigo (2000), sugerem cinco competências essenciais para prover o ensino e aprendizagem de elementos necessários para superar os desafios da sociedade da informação. Estas competências estão relacionadas a aquisição, interpretação, análise, compreensão e comunicação de informação e situam o professor com perfil de

[...] efetivar no microcosmo da sala de aula um conjunto de decisões tomadas em outros níveis contextuais em consonância com suas subjetividades acerca delas.
[...]equilibrar uma série de demandas provenientes das exigências de uma sociedade imersa numa constante evolução tecnológica e da complexidade da prática

educativa, notadamente com indivíduos com deficiência. Em ambas as demandas prevalece uma tônica relativa à questão do acesso, uso, produção, avaliação e comunicação da informação (COSTA, 2017, p.31)

Para Lau (2010) 15 as competências que compõem a formação acadêmica de professores precisam abordar questões sobre acesso, uso, avaliação de informação. O autor chama a atenção para o fato de que vários países no mundo centram esforços em desenvolvê-las a partir do ensino superior. O autor detectou que em alguns países da América Latina (exceto o Brasil) a competência em informação é parte obrigatória da formação acadêmica de futuros professores.

Para a prática docente de professores de educação básica, especialmente aqueles que atuam ou atuarão com indivíduos com deficiência esta(s) competência(s) em informação se torna imprescindível. A introdução de novas tecnologias de comunicação e informação no cotidiano escolar aponta para uma situação de imersão tecnológica e consequente ampliação de situações de letramento informacional e digital. Isso porque no exercício de suas atribuições, o professor de educação inclusiva atua como mediador de uma complexa teia relacional onde circulam informações em diferentes suportes e com as quais precisa interagir constantemente, numa nova configuração de formação. Tal questão, por seu turno, tem exigido profissionais multi-habilitados, que desenvolvam uma prática educativa mutável, em contextos de instabilidades. É possível, então, presumir a existência de um cotidiano informacional na prática profissional do professor e isso inclui lidar com a diversidade de informações e suas respectivas tecnologias de acesso, comunicação e uso.

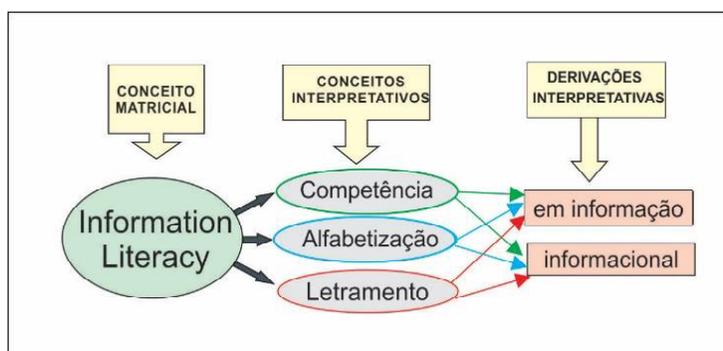
A expansão tecnológica e digital e a quase que inevitabilidade de convivência com seus desdobramentos exigem contínuas adaptações e atualizações não apenas de sistemas e *softwares*, mas de posturas e rotinas. Constantemente os indivíduos são solicitados a ingressarem em novas plataformas, experimentarem novos aplicativos e a rapidez com que tais mudanças ocorrem tornam a tarefa de denominar "pessoas atualizadas" um exercício ininterrupto.

Num cenário assim Costa (2017) esclarece que dentre o conjunto de competências exigidas pelo professor que inclui as que são defi-

nidas por teóricos de aprendizagem, pela legislação educacional brasileira e por órgãos legisladores da profissão docente, e, além destas, uma nova competência foi estabelecida como exigência de uma sociedade imersa na tecnologia: a competência em informação

O conceito de *Information literacy* surge na década de setenta no âmbito da prática bibliotecária norte americana, que "[...] deveria ter a capacidade de prover a sociedade (que ora se descortinava) com os instrumentos necessários para a lida com a informação" (SEABRA, 2017, p.55). Segundo a autora, o conceito evoluiu, transnacionalizou-se e foi interpretado e reinterpretado de diferentes maneiras por pesquisadores, instituições e movimentos gerando uma polissemia (Fig,2).

Figura 2 - Polissemia do conceito Information Literacy (COSTA, 2017)



No Brasil pesquisa como as de Leite, et al (2016) identificou nos termos correlatos encontrados uma tendência a interpretar o conceito matricial como "competência em informação". Para Costa (2017, p. 71) foi no Manifesto de Florianópolis elaborado em 2011 que foi legitimado "[...] o uso da terminologia competência em informação como tradução em português do termo em inglês *information literacy*." Posteriormente, em 2014 foi adotada oficialmente a sigla Coinfo para designar competência em informação (LEITE, et al, 2016), embora a vinculação a terminologia de "competência" já estivesse em circulação por exemplo, nos países nórdicos como destacado nas pesquisa de Virkus (2003).

Embora o conceito Information literacy no Brasil ainda esteja circunscrito ao âmbito da prática e pesquisa das áreas de Biblioteconomia e Documentação pesquisa como a de Costa (2017) apontam para novas utilizações do conceito em outros contextos e demandas. Entretanto Belluzzo(2016), em sua pesquisa sobre o Estado da Arte reconhece que

Por ser um assunto que permeia todo e qualquer processo de aprendizado, investigação, criação, resolução de problemas e tomada de decisão, a Coinfo vai além das fronteiras da biblioteconomia e constitui um movimento transdisciplinar mundial, ainda que sob a égide de distintas denominações e ênfases (BELLUZO, 2016, p. 58)

Na proposta deste estudo, abordaremos o conceito de "competência" conforme proposto por Belluzzo (2005) e Dudziak (2008), e para quem o desenvolvimento da Coinfo corresponde a um estilo comportamental que instrumentaliza o indivíduo frente ao desafio do grande volume de informações, exigindo o uso de técnicas que maximizem o tratamento das mesmas e o ajude a lidar com esta sobrecarga de informações com mais tranqüilidade e segurança. Na concepção de Belluzzo (2005) sobre Coinfo, a ênfase é no contexto educacional, enfocando o indivíduo e a aprendizagem contínua na direção do desenvolvimento de competências para o domínio do universo informacional e conseqüente sucesso na sociedade da informação. Dudziak (2008, p. 43) estabelece que o conceito de "competência em informação" está estreitamente ligado à Sociedade da Informação cujas idiosincrasias exigem o reconhecimento das necessidades informacionais bem como a localização, avaliação, aplicação e produção de informações. Segundo a autora a Coinfo objetiva a formação de indivíduos para que:

[...] saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão, [...] Conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efetiva e eficaz[...] Avaliem criticamente a informação

segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos,[...] Considerem as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados, observando aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos extrapolando para a formação da inteligência [...] Usem e comuniquem a informação, com um propósito específico, individualmente ou como membro de um grupo, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais,[...] Sejam aprendizes independentes Aprendam ao longo da vida,

Neste sentido a competência informacional caracteriza-se como um processo de aprendizado continuada, transdisciplinar, que incorporando um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos, valores pessoais e sociais cujo objetivo maior se relaciona com a instrumentalização e interiorização de comportamentos que levem à proficiência investigativa, ao pensamento crítico, ao aprendizado independente e ao aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2008, p.32)

METODOLOGIA

Para viabilizar o diálogo proposto tornou-se necessário identificar algumas propostas formativas já existentes relacionadas ao desenvolvimento de Coinfo. Neste sentido foi utilizada uma metodologia mista que combinou algumas técnicas para chegar ao resultado. Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre discussões teóricas acerca dos temas propostos. A pesquisa bibliográfica pode ser definida como aquela que "[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994 apud LIMA; MIOTO, 2007, p.40). Isto consiste e organizar as informações encontradas, exigindo a adoção de técnicas específicas, como por exemplo a sumarização. Pinheiro (2008, p. 51) discorre sobre o processo de sumarização como uma técnica de resumo que, "[...] envolve a habilidade de leitura eficiente, ou seja, leitura com compreensão. Um leitor só será capaz de resumir, de forma eficiente, um texto,

se, entre outras habilidades, for capaz de abstrair informações em macroproposições semânticas."

Desta feita, a pesquisa bibliográfica sobre a existência de modelos de Coinfo, que permitiu a listagem de 18 modelos². As etapas de cada modelos foram agrupadas através de um processo de sumarização com o objetivo de encontrar similaridades e diferenças a fim de reorganizá-los. Foi adotada a técnica de tropicalidade sugerida por Pinheiro (2008), partindo-se das terminologias originais utilizadas nos modelos de Coinfo, seguido de uma interpretação tópica dos mesmos e concluído com uma terminologia incorporada, resultante da ressignificação de todo o processo conforme quadro seguir.

Terminologias originais dos modelos	Terminologias atribuídas	Terminologia geral
Avaliação Reconhecimento das necessidades de informação Identificação de lacunas informacionais Questionamentos Evocação de conhecimentos prévios Observação do contexto, entorno	Reflexão	PRE BUSCA
Planejamento Definição de objetivos Definição de projetos Formulação de tópicos gerais e específicos Definição de estratégias de pesquisa	Planejamento	
Seleção e localização de informação Exploração Encontrabilidade Avaliação	Busca	BUSCA
Sumarização Seleção Fichamento Referenciamento Classificação Compilação bibliográfica Recuperação	Organização	
Síntese Tomar notas Monitoramento da compreensão Leitura e escrita Interação textual	Processamento	
Apresentação de um produto Criação Avaliação Uso Conclusões Compartilhamento Revisão do processo Auto avaliação	Comunicação	POS BUSCA

² Modelo de Irving e Marland, Guided inquiry, Modelo da Fadben, Information skills model, SCONUL, Information Search Process, Modelo EXIT, Stripling and Pitts research process model, Focus on research, The research circle, The Big6, Pathways to knowledge, Modelo PLUS, The 8 Ws of information and communication, The Big Blue, Information for All, Digital information fluency model, Pre-search, DIALOGUE, Super 3, FLIP IT, InfoZone, Modelo Ideas

A construção do quadro síntese apresentado anteriormente permitiu a visualização de possibilidades na construção de um novo modelo que poderia ser utilizado em processos formativos de Coinfo, especialmente aqueles direcionados à educação inclusiva. Tornou-se a utilização do quadro síntese na elaboração de um modelo de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva aberto no sentido de absorver as necessidades informacionais de professores que lidam diretamente com pessoas com deficiência e muitas vezes precisam suprir tais necessidades gerando sua própria formação no interstício entre a recepção de um indivíduo com deficiência e uma formação específica ofertada pelos sistemas de ensino. Tal situação confronta constantemente o professor com situações-problemas os quais precisa solucionar para efetivar sua prática docente.

CONCLUSÕES

Os tópicos e questões apresentadas neste artigo longe de ter um caráter prescritivo, apontam para uma possibilidade de aplicação de um modelo de Coinfo destinado a mobilizar saberes na perspectiva de uma educação inclusiva. Parte-se do pressuposto que um professor que foca no desenvolvimento de competência em informação pode contribuir para a inclusão na medida em que influencia pelo menos quatro aspectos importantes, a saber: a formulação de novas demandas informacionais para profissionais de informação, a instauração de uma prática docente mais assertiva com seus discentes, a comunicação de informações úteis para as famílias dos discentes e a comunicação de informações com os pares. Estes aspectos, por seu turno e respectivamente, influenciarão a produção de informações especializadas tais como repositórios específicos, criação de glossários; uma aprendizagem mais significativa e potencializada; o envolvimento das famílias na vida escolar e a melhoria combinada, coletiva e dialógica da prática docente direcionada a pessoas com deficiência.

Neste cenário, é necessária uma nova pedagogia que situe a competência em informação como elemento importante para garantia de acesso à educação, permanência e sucesso escolar de indivíduos com deficiência. Essa pedagogia da informação deve ser essencialmente de natureza transdisciplinar de modo a romper com a lógica

simplista e instaurar uma paidéia promotora de autonomia tal que instrumentalize os indivíduos com deficiência e influencie o entorno escolar e os gestores políticos para que nossa sociedade se torne menos injusta e mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

COSTA, C. R.A Competência em Informação (Coinfo) na perspectiva da educação inclusiva. 2017. Tese de doutorado

LEITE, C. et al. Cenário e perspectiva da produção científica sobre competência em informação (Coinfo) no Brasil: estudo da produção no âmbito da ANCIB. *Informação & Sociedade*, v. 26, n. 3, 2016. Disponível em: <http://search.proquest.com/openview/89be93f06b24a0acf24a8aed73ad1727/1?pqorigsite=gscholar&cbl=2030753>. Acesso em 08/fev/2019

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis, v.10, spe, 2007

PINHEIRO, C. L. **Organização tópica e sumarização do texto**: estratégia para ensino de leitura. 50 *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 49-58, 2008.

POZO, J. I; POSTIGO, Y. Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información. Barcelona: Edebé. 2000.

SOSA, A. S.S.; COSTA, C. R.; SIMEÃO, E.L.M.S. El acceso a la información como eje principal de la responsabilidad social del profesional de la información. **Biblios: Journal of Librarianship and Information Science**, n. 59, p. 34-44, 2015.

TAKAHASHI, T.(Org) (2000). **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.institinformatica.pt/servicos/informacao-e-documentacao/biblioteca-digital/gestao-eorganizacao/BRASIL_livroverdeSl.pdf. Acesso em: 24/09/2019

VIRKUS, S. Information Literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, v. 8, n. 4, 2003. Disponível em: <http://www.informationr.net/ir/8-4/paper159.html>

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003

BERBEL, N. A.N. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 35, n. 2, p. 61-76, 2014.

BELLUZZO, R.C.B. O estado da arte da competência em informação (ColInfo) no Brasil: das reflexões iniciais à apresentação e descrição de indicadores de análise. *RBBB. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 13, p. 47-76, jan. 2017. ISSN 1980-6949. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/648/570>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

MARQUES, L. E. A cúpula mundial sobre a sociedade de Informação - CMSI: foco nas políticas de Informação. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Escola da Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 199

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AS METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Patrícia dos Santos Sousa¹, Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira².

INTRODUÇÃO

A maioria dos métodos envolvendo crianças surdas usam os mesmos recursos, estratégias e materiais aplicados na aquisição da língua portuguesa para ouvintes, sempre colocando a oralidade como algo primordial para o domínio da língua escrita. Com a pesquisa quero facilitar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança surda, sendo uma pesquisa que não abrange somente a área da Pedagogia, mas outras áreas como a Letras-Libras e Letras-Português.

Especificamente identificar as metodologias aplicadas em sala de aula para aprendizagem da língua portuguesa como L2, explicar a relevância de se aprender a Libras como L1 para um melhor processo de ensino-aprendizagem e verificar pontos negativos e positivos do que se foi observado, se a metodologia aplicada contribui para tal desenvolvimento. Na aquisição da linguagem pela pessoa ouvinte se leva em consideração o conhecimento prévio de mundo, ele já possui o contato direto com a língua por meio da sua família, já a pessoa surda não possui esse conhecimento prévio internalizado, pois muitos vêm de famílias ouvintes e acabam não adquirindo nenhuma das línguas.

¹ Aluno do 7º bloco de Pedagogia –FAESPI, Aluna 5ª bloco de Letras Libras –UFPI, margaridaminhavo@hotmail.com

² Mestre em Educação, Professora FATEPI/FAESPI, cleidinalva.barbosa@gmail.com

Para os ouvintes a introdução da codificação da linguagem acontece por meio do som impossibilitando o sujeito surdo se igualar e se desenvolver na idade correta, a assimilação não ocorre pelo surdo, pois seu mundo é totalmente visual. Por falta de metodologias adequadas na infância o sujeito surdo acaba se atrasando cognitivamente e sendo vítima do total descaso por parte de professores e instituições de ensino e principalmente a família que vitimizar o surdo, é garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que afirma a autonomia e a capacidade desses cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas.

Para que esse processo se efetive há que se repensar as metodologias atualmente usadas na escola que ignoram as particularidades que a língua de sinais possui e dos surdos que seguem reproduzindo as estratégias baseadas na oralidade e no som como necessários para apropriação da leitura e escrita. A próxima sessão apresentará a metodologia aplicada na pesquisa e seus objetivos.

O presente trabalho científico foca em conhecer as metodologias utilizadas para a aprendizagem da língua portuguesa como L2 para crianças surdas em uma instituição especializada em educação para surdos. Sendo assim o trabalho possui como problema de estudo: Quais as metodologias utilizadas e seus impactos na alfabetização de crianças surdas na língua portuguesa?

Como objetivo geral tem-se: Analisar as metodologias utilizadas no processo de ensino da Língua Portuguesa (L2) para crianças surdas. E como objetivos específicos: Identificar as metodologias aplicadas na construção do conhecimento e na aprendizagem da língua portuguesa de crianças surdas; reconhecer a importância da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nesse processo de alfabetização na língua portuguesa; verificar os impactos das metodologias utilizadas no centro de ensino, no processo de alfabetização de crianças surdas no que tange a língua portuguesa.

A escolha da temática foi baseada vivência do pesquisador com alunos surdos, que chegam na universidade como muitas dificuldades na leitura e na escrita, e isso gerou perguntas e questionamento, em algum lugar no percurso de vida escolar, principalmente nos anos iniciais, faltou metodologias adequadas para seu desenvolvimento cognitivo e suas habilidades na alfabetização sendo assim, foram po-

dadas na fase crucial de aprendizagem, segundo Ferreiro (2001, p.69), seria de 3 a 7 anos. Percebemos que não houve a preocupação de adaptar as metodologias para as crianças surdas, já que não possuem nenhum problema de aprendizagem, deveriam obter a língua portuguesa na idade que crianças ouvintes aprendem, então me questionamento é as metodologias aplicadas e como a pedagogia sendo de suma importância sua participação no início da vida escolar da criança.

Então o presente estudo tem como função buscar metodologias que ajudem esse público de crianças surdas, que as vezes, não recebem educação adequada às suas necessidades, ou por falta de recursos e até interesse do poder público. O foco é aprender e abrir a mente dos profissionais em pedagogia para a possibilidade de haver uma inclusão no ensino regular, buscando metodologias que abranja tantos os surdos como os ouvintes. O público no qual desejamos abranger é exatamente as professoras das series iniciais, educação infantil para que despertem para a comunidade surda, aprender a segunda língua oficial do Brasil.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Contextualizando a alfabetização

Muito que vemos na história da alfabetização no Brasil é o insucesso do poder público em relação ao ensino básico durante muitas décadas, a LDB anterior de 1971 quando eliminou a separação do primário com o ginásio, garantiu uma política de acesso, só que não garantiu a progressão e nem que era preciso aprender na escola.

Esse atraso da alfabetização por muito tempo foi diagnosticado algo sem solução, o governo, se utilizando de testes como ABC de Lourenço Filho, para erradicar com o analfabetismo mas continuamos tropeçando no mesmo equívoco e não alcançando o objetivo de alfabetizar, esse fenômeno também foi condicionado as famílias principalmente as mais humildes, o governo alegava que a mesma não auxiliava seus filhos nos estudos, mas como uma família de analfabetos sem recursos poderia alfabetizar ou ter consciência da importância da alfabetização para suas crianças? Todos querem achar um culpado para esse atraso em nosso desenvolvimento alfabético, mas é

um conjunto de questões políticas e sociais para culpar.

Achando que as famílias mais humildes não conseguiriam apoiar seus filhos foi aplicado uma política pública Programa da Merenda Escolar para garantir uma alimentação de qualidade para as crianças, mas seu propósito não foi alcançado pois sabemos que existe outros fatores relevantes para que ocorra uma educação significativa. Segundo Demo,2001, p.21:

A qualidade converge com a ideia de bem feito e completo. A educação é o termo resumo da qualidade na área social e humana, pois ele entende que não tem como chegar a qualidade sem educação. Esta educação por sua vez, exige construção e participação, precisa de currículo, de prédios, de equipamentos, mas sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo, participativo, sobretudo de alunos construtivos e participativos para a qualidade se efetivar.

Saviani (1991) aponta que a função básica do ensino elementar, principalmente em países como o Brasil, que possui uma desigualdade social tão elevada é de que, as camadas desfavorecidas sejam dotadas de instrumentos básicos de produção urbano-industrial. O autor ainda afirma que a escola tende a cumprir essa função apenas nos limites necessários à formação da força de trabalho imprescindível ao crescimento produtivo, o que explica em parte a inobservância ou anulação de projetos que busquem a emancipação do trabalhador para além da simples apropriação dos códigos da leitura e da escrita.

Para Ferraro (2009), o analfabetismo no nosso país é uma questão que está longe de ser superada e que, por isso mesmo, as políticas educacionais direcionadas a alfabetização infantil são tão importantes, pois, existe a necessidade iminente de um projeto político consciente e contínuo que viabilize medidas realmente formuladas no sentido de dissipar o processo histórico de reprodução do analfabetismo, porém não apenas com o intuito de acesso aos códigos da língua escrita, em razão da problemática poder ganhar outras dimensões, como é o caso do analfabetismo funcional, tendo em vista que, este fenômeno provoca e reproduz a marginalização da população mais ca-

rente, ao lado de outros fatores.

O mais recente programa do governo Bolsa-Família tem como principal função a presença do aluno na escola, pois se o mesmo se não comparecer seu benefício será cortado, mas também não tem muita eficácia pois o dinheiro seria para ajudar na alimentação em casa ou material escolar, mas algumas usam o dinheiro para outros fins e acaba sendo mais um fracasso público.

Conceituando alfabetização e letramento

Segundo Ferreiro (1996, p.24) "O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.". Atualmente, muitos professores ainda definem erroneamente o processo de alfabetização como sinônimo de uma técnica. Vários autores vêm pesquisando como acontece o processo de alfabetização, buscando um conceito para adequar as metodologias para que esse o processo aconteça para Magda Soares (2018, p.16) "Toma-se, por isso, aqui, *alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. "

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio á memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstancias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2001, p. 92)

Entretanto Soares, em suas considerações sobre alfabetizar vem colocar outras facetas, não são somente códigos, é a leitura para ampliar seus conhecimentos de mundo, ter significado, e não mexe somente com códigos, mas também com muitas habilidades, pois isso, que no seu livro ela fala que é um fenômeno de natureza complexa e multifacetado, envolvendo várias áreas do conhecimento como a psicologia, psicolinguística, sociolinguística e a própria linguística. Segundo Ferreiro e Teberosky (1979, p.14):

Para se alfabetizar, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. No processo de construção desse conhecimento, as autoras apontaram que os sujeitos passam por diferentes fases que vão desde uma hipótese pré-silábica de escrita na qual o aprendiz não faz correspondência entre os segmentos orais e escritos das palavras, até a fase alfabética, quando percebe que as palavras são compostas de unidades sonoras como as sílabas e fonemas.

As fases de aprendizagem que percorre a criança durante toda vida é algo essencial para uma aprendizagem significativa e com resultados positivos, a questão sonora é algo que vem sendo adquirido como método de ensino até hoje, mas para as crianças surdas é muito difícil, e não outro tipo de discussão a respeito de uma nova fórmula de estudo, para haver a verdadeira inclusão no ensino regular.

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

No Brasil a uma lei específica para qualificar a Libras como uma língua e garantir o devido direito a se comunicar e ser incluído o aluno surdo no ensino regular a Lei nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002, declara:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a

forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Como pedagogas não podemos nos furta do que já está garantido em lei, para as crianças surdas, as vezes a metodologia já vem pronta do sistema, uma metodologia que nunca abrange a surdez, então precisamos nos qualificar e entender que um direito dessas crianças o acesso a se alfabetizar, a criança surda não possui nenhum problema cognitivo ela possui as mesmas habilidades que as crianças ouvintes, mas lhe é furtado o direito ao estudo quando nos omitimos em sala de aula, por falta de conhecimento e uma metodologia adequada. No decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, afirma:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Art. 2º Para os fins deste Decreto,

considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

O decreto vem confirmar a importância que tem a capacitação do professor e a aprendizagem de uma língua que oficializada, todas as licenciaturas tem por obrigação ter a disciplina de libras para assim obtivesse a inclusão, pelo menos na escola, do aluno surdo, mas na verdade isso está no papel, mas as políticas públicas pouco fez para que isso realmente acontecesse, algumas escolas possuem interpretes para os professores que ignoram as libras, mas como passar a informação para o aluno que também não tem domínio na sua própria língua, porque faltou lá no começo no ensino infantil a pedagoga preparada para o ensina-lo, posso estar responsabilizando so a professora que não tem metodologia? Não, mas sim todos que participaram dessa lei e decreto e continuam sem fazer nada.

O contexto da alfabetização e o letramento

O papel do educador é muito importante em todas as etapas de ensino, incluindo a mediação, que faz parte da interação entre aluno e professor, Wallon busca pela afetividade interagir com a criança. Segundo Wallon (1979):

O que permite à inteligência essa transferência do plano motor para o plano especulativo não é evidentemente explicável no desenvolvimento do indivíduo [...], mas nele pode ser identificada [a transferência] [...] são as aptidões da espécie que estão em jogo, em especial as que fazem do homem um ser essencialmente social. (p.131).

Esse papel da afetividade principalmente com alunos surdos faz com que alcance essa transferência motor de gesto-visual para buscar um significado, a interação social ativa na criança surda ou ouvinte faz com que ambas evoluam de forma a não perceber suas diferenças. A integração entre as dimensões motora, afetiva e cognitiva, conceito central da teoria de Wallon, é claramente descrito por Mahoney (2000):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa. (p. 15).

O conceito de meio é fundamental na teoria Walloniana. Nela, como já foi acima referido, a pessoa constitui-se na integração de seu organismo com o meio, estando o social sobreposto ao natural. As

atitudes das pessoas são consideradas complementares às do meio, tanto quanto determinadas pelas suas disposições individuais e pelo papel e lugar que ocupa no grupo social. Portanto, a pessoa deve ser vista integrada ao meio do qual é parte constitutiva e no qual, ao mesmo tempo, se constitui. A este respeito nos diz Wallon (1975):

Sem dúvida que o papel e o lugar que aí ocupa [a criança] são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também. (p.20)

Vigotsky (2001, p. 115) nega a relação de identidade entre desenvolvimento e aprendizagem quando afirma que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Já Quadros (2006) discute que nesta perspectiva, a língua brasileira de sinais é legitimada e assegura o ensino do português escrito como segunda língua, garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais.

Nesse sentido, a política linguística apresenta a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas que fazem parte da formação do ser surdo, mas não somente isso, do estatuto de cada língua no espaço educacional. A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua (QUADROS, 2006, p 144)

Piaget (1983) trabalha com a teoria cognitiva da representação mental, demonstrando as etapas de maturidade das crianças até a fase adulta, assim a partir de sua teoria verificamos que uma aprendizagem fora do momento de maturação a criança principalmente a surda se torna algo prejudicial para seu aprendizado de tal forma a prejudicar sua percepção de mundo.

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável - caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1983, p. 11)

Essa fase de equilíbrio seria alcançada na criança surda por meio de uma metodologia específica para sua evolução na idade certa obtendo o equilíbrio necessário.

Quanto à necessidade de recuar à gênese, como indica o próprio termo "epistemologia genética", convém dissipar desde logo um possível equívoco, que seria de certa gravidade se importasse em opor a gênese às outras fases da elaboração contínua dos conhecimentos. A grande lição contida no estudo da gênese ou das gêneses é, pelo contrário, mostrar que não existem jamais conhecimentos absolutos. [...]. Afirmar a necessidade de recuar à gênese não significa de modo algum conceder um privilégio a tal ou qual fase considerada primeira, absolutamente falando: é, pelo contrário, lembrar a existência de uma construção indefinida e, sobretudo, insistir no fato de que, para compreender suas razões e seu mecanismo, é preciso conhecer todas as suas fases, ou, pelo menos, o máximo possível (PIAGET, 1970, p. 130)

METODOLOGIA

A pesquisa se classifica quanto a tipologia como bibliográfica e descritiva. A construção do referencial teórico partiu de um levantamento sobre o tema abordado em publicações com validade de cunho científico. Segundo Silva, (2010), a pesquisa é um método que tem por base as referências teóricas já publicadas em livros, revistas, periódicos, artigos científicos etc. com o uso desse material teórico, a pesquisa procura explicar ou discutir sobre um tema ou problema determinado (SILVA, 2010).

Sendo também um estudo de caso pois é uma metodologia qualitativa que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos da minha pesquisa. Este trabalho se classifica como descritivo, por descrever pelo levantamento bibliográfico ao longo do tempo, ao qual Gil (2002, p.42) considera: até mesmo, o estabelecimento de relação entre as variáveis, bem como, a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, dentre elas, a aplicação de questionários e a observação sistemática.

A abordagem de cunho qualitativo, sem abordagem e procedimentos estatísticos, buscou descrever que, "A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.. " (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Coletados os dados são usados no estudo sob forma de citações, servindo de embasamento para o desenvolvimento do assunto pesquisado. É um método teórico e que se foca em analisar os ângulos distintos que um mesmo problema pode ter, ao consultar autores com diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. Assim, investigando e comparando as informações levantadas, no intuito de construir novas observações e conclusões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oralização passou a ser objetivo principal na educação das crianças surdas quando no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880, foi oficializada a proi-

bição do uso das línguas de sinais. O oralismo dominou o mundo até a década de 60 e só depois os surdos puderam novamente voltar a usar a língua de sinais de forma livre.

A educação oral requer um grande esforço por parte da criança, da família e da escola. De acordo com os seus defensores, para que se tenha sucesso na terapia e bom resultado social, é preciso: envolvimento das pessoas que convivem com a criança no trabalho de reabilitação todas as horas do dia e todos os dias do ano; início dá o mais precocemente possível, ou seja, deve começar quando a criança nasce ou quando se descobre a surdez; não oferecer qualquer meio de comunicação que não seja a modalidade oral; a educação oral começa no lar e, portanto, requer a participação da família; educação oral requer participação de profissionais especializados como fonoaudiólogos e pedagogos especializados para atender sistematicamente o aluno e sua família.

Como foi apontado o oralismo é um processo trabalhoso, cansativo que exclui a língua de sinais e não garante uma eficácia no aprendizado do português. Lacerda (1976) relata que tanto no contexto educacional como nos espaços terapêuticos, vários insucessos foram enfrentados pelos surdos que foram submetidos ao oralismo puro.

A Comunicação Total considera o surdo com características diferentes do oralismo. Assim, o surdo não é visto apenas como deficiente, que possui um defeito que pode ser eliminado, ela considera a surdez como uma marca que compromete suas relações sociais e seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Acredita que somente o aprendizado da língua oral não seja suficiente para o pleno desenvolvimento do sujeito surdo, é preciso a intervenção de outros meios.

A Comunicação Total defende a utilização de inúmeros recursos linguísticos, tais como, a língua de sinais; linguagem oral; códigos manuais, entre outros; tudo que for necessário para que o surdo se desenvolva. Todos eles são facilitadores de comunicação com as pessoas surdas, privilegiando a comunicação e a interação entre as duas línguas, a sinalizada e a oral.

É uma técnica para facilitar o desenvolvimento da fala. A aplicação é desenvolver códigos manuais que obedeçam à estrutura gramatical da língua oral, para que ele seja utilizado simultaneamente como recurso para o processo de aquisição da linguagem.

Alguns autores consideram o bimodalismo inadequado, tendo em vista que ele desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural, acabando por desestruturar também a língua portuguesa, ou seja, o bimodalismo não leva em consideração a importância de aprender uma língua, o foco é apenas a comunicação.

Para suprir as necessidades tanto no desenvolvimento da língua oral, quanto na leitura e escrita (nos conteúdos escolares) surge uma nova proposta, o Bilinguismo. O bilinguismo tem como objetivo básico a necessidade de o surdo ser bilíngue, ou seja, ele deve adquirir a língua de sinais como língua materna, L1, e como segunda língua, L2, a língua oral utilizada em seu país, no caso língua portuguesa. Estas duas não devem ser utilizadas simultaneamente para que suas estruturas sejam preservadas, primeiro a língua de sinais deve ser adquirida, de forma natural, e só após a segunda língua deve ser aprendida.

O conceito mais importante que pode ser estudado é que os surdos possuem uma comunidade, com cultura, identidades e línguas próprias. Durante décadas as línguas de sinais foram proibidas aos surdos por serem vistas um meio de comunicação inferior, inconveniente e destituída de regras, não eram aceitas como, de fato, línguas. Com os estudos de Stokoe (1960), foi comprovado que a língua de sinais é realmente uma língua, com todas os requisitos necessários e não apenas como meros gestos.

Segundo Quadros (1997, p. 83) "Há basicamente três formas de aquisição de L2: (a) a aquisição simultânea da L1 e da L2; (b) a aquisição espontânea da L2 não simultânea e (c) a aprendizagem da L2 de forma sistemática." No primeiro caso a aquisição acontece quando o sujeito surdo tem contato com as duas línguas de forma natural, na sua família há o convívio com o português e a língua de sinais; o segundo caso é raro, pois o surdo precisa primeiro desenvolver a língua de sinais e em seguida ter contato com português de forma espontânea; no terceiro caso, que é o mais comum, o surdo não aprende de forma natural, ele é ensinado com metodologias que muitas vezes não são pensadas de acordo com suas necessidades.

Compreensão e valorização da Libras para aquisição da L2 (língua portuguesa)

No processo de aquisição de linguagem de uma criança surda, com pais surdos há um meio social no qual ela é incentivada, um ambiente que o contato com a Libras faz com que suas habilidades cognitivas sejam alcançadas, se comparada a uma criança surda com pais ouvintes essa criança não vai evoluir de tal forma como a 1º criança, pois muitos pais não conhecem a Libras e tão pouco se interessam a aprender junto com seu filho. Segundo Quadros (1997, p.70-71):

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. É por isso que os estudos afirmam que as crianças surdas balbuciam (oralmente) até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

Assim podemos perceber como a língua materna se faz de forma essencial na aprendizagem da segunda língua no caso o português, esse aprendizado que deveria vir de casa se torna crucial para que a criança surda adquira a segunda língua na fase correta de aprendizagem, fases essas que as vezes são interrompidas por questões sócias e políticas. Por volta de 2 anos as crianças surdas já conseguem fazer associações de objeto sinal de acordo com suas necessidades, aonde entra as metodologias adequadas para elas seu cognitivo já foi comprovado que é igual ao de uma criança ouvinte então por que ela não evolui sua alfabetização nas mesmas etapas? Segundo Quadros (1997, p.79 *apud* BELLUGI e PETITTO,1988):

As autoras concluem que a criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaço-visual proporcionadas por pais surdos, desenvolvera uma linguagem sem qualquer deficiência. Além disso, os dados apresentados

sugerem que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma do sinal, mas, sim, na função linguística que a serve.

Quanto ao melhor método para alfabetizar, o Bilinguismo, como proposta para a educação de surdos, surgiu na década de 80. Esta linha teórica defende que o aprendizado da Língua sinalizada deve preceder o da Língua oral, utilizada na comunidade a qual o surdo pertence.

Nesta proposta entende-se a Língua sinalizada como materna para o sujeito surdo, devido suas características, por primazia visual, que compensam eficazmente a falta de comunicação, situação imposta pela deficiência auditiva. A Língua sinalizada é reconhecida como L1, ou primeira Língua. Por serem as principais características das Línguas oficiais, que são utilizadas pela grande maioria nas comunidades, orais e auditivas, são entendidas nesta proposta como segunda língua para o sujeito surdo, ou L2.

A educação do surdo pela proposta bilíngue apresenta como primordial o acesso da criança, com deficiência auditiva, à sua Língua materna, sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta estimulada pelo contato com comunidade surda, na qual estará inserida quando maior. Seu desenvolvimento na Língua materna é considerado primordial para o aprendizado da segunda Língua (língua oral), em sua forma escrita a ser aprendida na escola.

Este trabalho visa identificar quais serviços oferta, e quais as necessidades ainda existentes, na educação bilíngue de surdos no município de Guarapari. Tendo em vista a grande importância deste método para o desenvolvimento integral do sujeito surdo.

Para os surdos, a condição bilíngue tem como pressuposto a aquisição da língua de sinais como língua materna/primeira língua - L1, por ser considerada natural, visto que apresenta modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida. Portanto, a língua oficial do país é tida como segunda língua - L2 (GÓES, 2012; QUADROS, 2005).

Portanto, no contexto escolar, considerando as especificidades linguísticas pertinentes aos sujeitos surdos, é necessária a compreensão dos papéis que cada uma das línguas - Libras e Língua Portuguesa - assume em diferentes ambientes de convívio desses sujeitos. A ques-

tão é abordada por Quadros e Schmiedt (2006) da seguinte forma:

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18-19).

Quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos, considerando que não há imersão linguística, dadas as condições imbricadas pela surdez, o seu ensino deve ser baseado em técnicas de segunda língua e desenvolvido a partir do uso "das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a Libras", conforme orientado por Quadros (1997, p. 29).

No que tange às questões metodológicas para ensino dos alunos surdos, Nery e Batista (2004) e Reily (2003), a partir de uma abordagem sociocultural, enfatizam a utilização de recursos visuais. Tendo em vista o aspecto visoespacial das línguas de sinais e a importância dos referenciais da linguagem visual para esses alunos, o uso de imagens contribui para a apropriação de significados pelos mesmos e também auxilia no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, do pensamento relacional e do raciocínio, além de facilitar a representação mental das experiências. Devido à sua natureza polissêmica e multifacetada, as imagens permitem ao surdo perceber as interfaces dos signos e compreender os diferentes ou mesmo incongruentes significados nelas expressos, entendimento que "pode ser uma ponte para que ele faça o mesmo na segunda língua que aprenderá na escola" (NERY; BATISTA, 2004, p. 290).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as metodológicas que podem ser utilizadas no processo de alfabetização dos alunos surdos é de sua importância, pois, através de reflexões como estas podemos inovar quando se trata de ensino e aprendizagem. Até porque pensar que uma pessoa por ter limitações estão fora do contexto educacional, ou que, as metodologias de ensino são complexas e vazias. É importante ater-se e aprofundar estudos como estes para desmistificar ideias desenvolvidas tanto pelos familiares dos alunos e até mesmo pelo professor, ou corpo escolar.

Por isso, ao pesar o letramento alinhando a alfabetização podemos identificar as metodologias da língua portuguesa de crianças surdas, reconhecendo, naturalmente a importância da Libras nesse contexto. Embora estes alunos estejam amparados pela Lei muitos não possuem o acesso à educação de forma correta, ou pela dificuldade de profissionais e até mesmo recursos em sala de aula e na escola.

Um outro aspecto importante é verificar o impacto destas metodologias na alfabetização dos alunos, e que esta metodologia supere a barreira da falta de comunicação entre o aluno e a escola, derrubando a falta de comunicação e isolamento do aluno, não deixando margem para exclusão na escola. De certa forma tem-se a necessidade de modernização do processo educacional de forma que atenda com igualdade a todos presentes na escola, entretanto pode-se também aprimorar os recursos já existentes

É importante frisar que o sucesso destas metodologias não parte apenas do governo, mas, também, do educador, este deve ter iniciativa e procurar cada vez mais se profissionalizar através de formações para que esteja preparado para a diversidade da sala de aula, seja com alunos especiais, como os surdos, ou os alunos ouvintes. Por fim, podemos compreender as práticas escolares, como uma construção e reconstrução de pessoas, seja no ambiente de sala de aula, ou, nos demais espaços escolares

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**: tradução Horácio Gonzales, 24 ed. Atualizada- São Paulo; Cortez, 2001: ISBN: 85-249-0147-0

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização**: As Muitas Facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender libras/ São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, A.. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo; Parábola Editorial, 2009.

LACERDA, C. B. F. de .SANTOS, L. F. dos(organizadoras). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução a libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

RIBEIRO, T.. **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas as práticas pedagógicas/ Tiago Ribeiro, Aline Gomes da Silva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009

SAVIANI, D. **Ensino Público e algumas reflexões sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1991.

RAYMUNDO, G. M. C. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

RIBEIRO, M.L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SÁ, N.R.L.; **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, p. 388, 2002.

DEMO, P.. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

ALMEIDA, L. R. de, (2000). Wallon e a Educação. In: Henri Wallon Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola.

WALLON, H., (1975). **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. v.1 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

VYGOTSKY, Lev. S. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância**. Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso, 25 de junho de 2011

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998

QUADROS, R. M. de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Ed. Da UFCS, 2008. 304p

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

_____. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

_____. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. **O nascimento da inteligência da criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DIFICULDADES VIVIDAS POR PROFESSORAS

Maria do Socorro Santos Leal Paixão¹, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa².

INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência foram excluídas e marginalizadas durante muito tempo. O fato de a deficiência ser concebida como condição puramente orgânica e imutável levou ao preconceito e ao entendimento de que estas eram incapazes de aprender e, portanto, não importava investir no seu processo de escolarização. A forte influência do modelo clínico-médico levou ao desinteresse pela educação dessa parcela da população.

Historicamente, a escolarização das pessoas com deficiência se deu em ambiente segregado, em instituições especializadas, voltado para um número reduzido de pessoas. Críticas e questionamentos dos professores, dos pais e da própria sociedade a esse modelo forçaram o surgimento do paradigma da integração que, posteriormente, também se mostrou inadequado.

A partir de 1990, por ingerência de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial,

¹ Universidade Federal do Piauí. Email: socorrolealpaixao@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí. Email: avfortes@gmail.com

por exemplo, o paradigma da inclusão surge como nova perspectiva para a educação dessas pessoas, tendo como marco referencial a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994.

No Brasil, os avanços no atendimento de pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹ são percebidos em meados de 1990 quando da promulgação da Constituição Federal (1988) que define como dever do estado o atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O movimento inclusivo defende o atendimento educacional de alunos PAEE em ambientes não segregados, inaugurando uma nova perspectiva educacional que aponta para a necessidade de reestruturação da escola regular, visto que esta, na sua história, não tem se organizado para acolher a diversidade de indivíduos, segregando e excluindo aqueles que fogem à padronização estabelecida.

A inserção desses alunos na sala de aula da escola regular alterou a dinâmica dessa instituição e teve impacto na vida do professor, obrigando-o a criar formas de ensinar. Essa mudança tem suscitado muito debate sobre a formação docente porque os professores sustentam que se julgam despreparados para implementar a proposta da inclusão.

Uma parcela significativa dos alunos PAEE é constituída por pessoas com Deficiência Intelectual, pessoas que apresentam limitações cognitivas e, portanto, aprendem de modo particular, causando desconforto para a escola e para o professor. Alguns estudos (PLETSCH, 2009; MOSCARDINI, 2011; SANTOS, 2012) revelam que a escola enfrenta muitas dificuldades para implementar a proposta inclusiva que atenda às necessidades dos alunos com DI e que a inserção desses

³ Público-alvo da educação especial é a terminologia adotada atualmente nos documentos legais no Brasil para se referir aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Aparece especificamente na Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

alunos na sala de aula regular não vem acompanhada da garantia de aprendizagem. A eles, muitas vezes, reserva-se apenas a possibilidade de socialização.

Diante dessa realidade, propõe-se essa pesquisa visando responder ao seguinte problema: **Quais as dificuldades enfrentadas por professores em relação à prática docente para incluir alunos com deficiência intelectual?**

Desse modo, o estudo tem como objetivo geral investigar as dificuldades enfrentadas por professores em relação à prática docente para incluir alunos com deficiência intelectual. Os objetivos específicos são os seguintes: analisar as dificuldades apontadas pelas professoras relacionadas à prática docente com alunos com DI; identificar os fatores que mais dificultam a inclusão escolar, na perspectiva das professoras.

DESENVOLVIMENTO

Uma rápida incursão pela história nos mostra que as pessoas com deficiência, especialmente aquelas com DI, têm sido vítimas de um amplo processo de exclusão social e que, nos diferentes momentos da história, a sociedade tem demonstrado atitudes sociais diferenciadas em relação a essas pessoas de acordo com os condicionantes econômicos, políticos e socioculturais. Por muito tempo, a elas foi negado o direito à educação, situando-se no início do século XX as primeiras iniciativas de educação escolar dos indivíduos com deficiência.

Por determinação legal, as pessoas com deficiência, dentre as quais as que apresentam DI, conquistaram o direito de acesso ao sistema formal de educação. No Brasil, desde a década de 1990 convivemos com a presença desses alunos nas classes regulares de ensino, porém há indicadores de que os alunos com DI não estão se apropriando dos saberes escolares. A aprendizagem desses alunos não tem sido favorecida pela escola, mesmo os tendo incluídos em suas classes (CHINALIA, 2014; PLETSCHE, 2014; MENDES, 1995).

De modo geral, a sociedade acumula muitas dúvidas e incompreensões em relação à deficiência intelectual, antes denominada Deficiência Mental, fruto das representações sociais construídas acerca desse fenômeno. Por se tratar de um conceito muito amplo, de

interesse de vários profissionais e passível de várias definições, ele tem suscitado muitas controvérsias que refletem, em parte, o desconhecimento que a sociedade tem em relação a essa deficiência.

Em 1992, a Associação Americana de Retardo Mental - *American Association Mental Retardation* (AAMR) definiu a deficiência intelectual como um comprometimento que se manifesta antes dos 18 anos e se caracteriza por um funcionamento intelectual abaixo da média e dificuldades adaptativas. Vale ressaltar que essa associação mudou de nome a partir de 2001, passando a chamar-se Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento- *American Association Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) (COSTA, 2011). O Brasil adotou uma definição de DI tendo como referência a proposta pela AAMR.

Em 2006 foi aprovada a mudança do termo deficiência mental para deficiência intelectual, motivada pelo avanço do conhecimento nas diversas áreas sobre o fenômeno do déficit intelectual, conduzindo os profissionais ao entendimento "de que o déficit cognitivo não está na mente como um todo e sim numa parte dela, o intelecto" (SASSAKI, 2007).

O modelo médico orientou por bastante tempo o diagnóstico da deficiência intelectual, baseado exclusivamente nos níveis de QI, a partir do qual as pessoas eram classificadas conforme o grau da deficiência apresentada (leve, moderada, severa e profunda) e definidas as perspectivas de aprendizagem. A deficiência era compreendida como um traço pessoal, inalterável. Esse diagnóstico centrado no modelo médico contribuiu para fortalecer a discriminação contra as pessoas que apresentam algum problema no funcionamento intelectual, pois está centrado no sujeito, desconsiderando todos os fatores sociais e culturais que podem determinar a situação.

A avaliação realizada nesses moldes foi responsável por um número excessivo de crianças com rótulo de deficiência intelectual, apontando confusão entre esta e a dificuldade de aprendizagem. Como consequência dessa confusão, encontra-se, nesse período, um número elevado de crianças encaminhadas para a classe especial no início da escolarização, com histórico de dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

A avaliação e identificação do aluno com deficiência intelectual sempre foi e continua sendo uma questão complexa. Estudos apon-

tam (VELTRONE, 2011) que é o grupo mais numeroso, concentrando cerca de 50% de todos os alunos PAEE matriculados, o que pode sugerir que a identificação não é precisa. Entretanto, se considerarmos as matrículas de alunos com DI no Brasil essa proporção chega a 70%. A complexidade do conceito e dos critérios pode ensejar práticas de identificação arbitrárias e subjetivas. "Além de ser o maior contingente do alunado, o fato do déficit ser de natureza cognitiva, faz com que esses alunos - que são o PAEE, sejam os maiores causadores de dúvidas e desafios no espaço educacional" (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 51).

Na sua evolução histórica, o conceito de DI tem sofrido várias transformações teóricas. A categoria DI é bastante genérica, pois nela estão incluídas pessoas com problemas e necessidades muito diversificadas (MENDES, 1995). Essa situação permanece ainda hoje, pois não se tem critérios claros para a identificação dessa população. Por essa razão, a categoria de alunos com deficiência intelectual apresenta-se extremamente ampla, incluindo também aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento (MENDES, 1995). Sobre a definição atual, podemos afirmar que:

[...] o termo é um amplo guarda-chuva que abriga indivíduos que pelos mais variados motivos não conseguem atender as exigências sociais, e que por razões pragmáticas têm sido agrupados arbitrariamente numa mesma condição. [...] Em decorrência disto, o campo se defronta com problemas aparentemente insolúveis e com uma compreensão ainda incompleta do que é a DI, e que induzem a divergências teóricas e dificuldades para se estabelecer conclusões sobre qual é a melhor forma de educar esses indivíduos (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 6).

Essa abrangência realmente constitui problema, pois esse fato faz com que essa categoria seja a mais numerosa. O professor recebe alunos tão diferentes em comportamento, necessidade e habilidades, mas com o mesmo diagnóstico, e isso dificulta a compreensão do docente sobre como se caracteriza a DI, além de exigir dele um esforço maior para planejar um trabalho que respeite essa diversidade.

Como alternativa ao modelo médico, surge na Inglaterra, no fim dos anos 70, através do grupo "*Disability Studies*", o modelo social da deficiência, pressupondo "que as pessoas com deficiência são sistematicamente discriminadas e excluídas da participação na sociedade contemporânea, sendo esse o resultado negativo das barreiras atitudinais, físicas e institucionais que estabelecem tal limite às pessoas com impedimentos corporais" (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012, p.559). Para esse modelo, a deficiência não é uma condição inerente ao indivíduo; ela, ao contrário, é consequência de uma estrutura social.

Muitas dificuldades têm se apresentado à efetivação da proposta de educação inclusiva, entendida como " movimento que busca criar escolas que caminhem ao encontro das necessidades de todos os alunos, e que oportunize que eles sejam educados juntos, em classes comuns compatíveis em idade e em escolas da vizinhança" (FERGUSON, 1996 apud MENDES; CIA, 2014, p. 15).

Muitos desafios emergem dessa proposta. O repensar e ressignificar a ação pedagógica e a formação dos professores talvez sejam os mais importantes. A escola deve se reorganizar para garantir o acesso dos alunos PAEE a níveis mais elevados do conhecimento.

Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula (JESUS; EFFGEN, 2012, p.20).

Sem dúvida, um dos maiores desafios que as escolas regulares enfrentam hoje no ensino de alunos PAEE em classes comuns, notadamente os que apresentam DI, diz respeito a obrigação de rever práticas e metodologias de ensino para cumprir a tarefa de ensinar bem a todos. Nesse sentido, o professor passa a ter um lugar muito especial nesse processo, pois a prática docente é um dos elementos

mais importantes para que a inclusão escolar se efetive. Ao nos reportarmos à prática docente estamos nos referindo à "[...] ação específica do professor no interior da sala de aula que organiza formas e conteúdo para os alunos se apropriarem de determinados conhecimentos e saberes resultantes de várias práticas e de várias instituições, sendo na atualidade uma das fortes, a escola" (LIMA; SERGIO; SOUZA, 2012).

Difere da prática pedagógica porque esta refere-se "[...] a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2012, p. 152), ou seja, conforme Sousa (2012), está relacionada a uma ação coletiva e institucional de todos os responsáveis pelo ensino de conteúdos pedagógicos (gestores, docentes, discentes, família).

Muitas críticas têm sido dirigidas unicamente ao professor, considerando-o despreparado para e descomprometido com o trabalho que realiza. Entretanto, devemos compreender que o professor sozinho não consegue atuar. Considera-se que ele necessita de "[...] condições institucionais que valorizem seus saberes, suas práticas; condições que teçam e organizem as intencionalidades coletivas; que incentivem inovações e reflexões sobre as finalidades da escola; que estruturem e socializem o projeto político-pedagógico" (FRANCO, 2012, p. 41).

Não devemos esquecer que a inclusão escolar é dificultada por muitos fatores e que implica, entre outras coisas, em mudanças no currículo, nas formas de avaliação, na formação dos professores etc. Capellini e Rodrigues (2009) realizaram pesquisa com 423 professores de municípios de São Paulo para conhecer as dificuldades que identificavam no processo de inclusão dos alunos com deficiência. As respostas obtidas foram organizadas em sete categorias que envolveram os seguintes aspectos: a escola, o professor, a família do aluno, o preconceito e/ou rejeição, o aluno, a ausência de políticas públicas eficientes e, como última categoria, a ausência de dificuldades afirmada pelos professores.

Relatam as pesquisadoras que a categoria de dificuldade mais frequente era a que se referia aos aspectos da escola, tendo sido citados: número excessivo de alunos por classe, a falta de suporte de uma equipe técnica e a falta de materiais adequados. Em seguida, a categoria que envolvia características dos próprios professores, destacando-se a formação continuada que julgaram deficitária e pouco aplica-

da à inclusão, as práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença, a formação inicial precária e as crenças sobre deficiência pautadas mais na limitação e no descrédito associadas aos rótulos.

Desse modo, ficou evidenciado nesse estudo que os professores atribuem à escola e a eles próprios, em função de uma formação deficitária, os principais entraves para a efetivação da inclusão escolar. Questões relacionadas à família, ao preconceito, ao próprio aluno tiveram importância menor para esses professores.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, do tipo descritivo. Participaram do estudo seis professoras de duas escolas municipais de Teresina (PI), (denominadas escola A e escola B) atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, trabalhando com aluno com DI, as quais serão identificadas pela letra P seguida do numeral de um a seis, com vistas a garantir o anonimato. Assim, o grupo ficou constituído por duas professoras da escola A (P1 e P2), sendo uma do terceiro e outra do quarto ano e quatro professoras da Escola B (P3, P4, P5 e P6), sendo uma do primeiro, uma do quarto e duas do quinto ano).

Através de um **questionário** procuramos obter algumas informações sobre as professoras, tais como: dados sociodemográficos, formação inicial e continuada, tempo de atuação no magistério, tempo de experiência com alunos com DI, formação específica em educação especial, número de alunos com DI na sala de aula, estratégias adotadas no trabalho com esses educandos.

Analisando as informações obtidas constatamos que as professoras tinham idade variando entre 26 e 51 anos. Quanto ao estado civil, três eram solteiras, duas casadas e uma divorciada. Todas tinham formação em Pedagogia, assim como especialização, sendo que três delas em Psicopedagogia, e as outras em áreas diversificadas, como por exemplo, Gestão. As participantes têm entre seis e quinze anos de trabalho como docentes, bem como alguma experiência com alunos PAEE, e no ano da pesquisa tinham alunos com DI na sala de aula, conforme estabeleciam os critérios de inclusão da pesquisa. A experiência docente de quatro participantes era somente na escola pública e duas tinham experiência em escola pública e privada.

As informações referentes ao estudo foram obtidas através da **entrevista** semiestruturada, na qual foi solicitado que as professoras descrevessem as dificuldades, dilemas, conflitos, desafios que têm enfrentado desde que começaram a trabalhar com alunos PAEE, mais particularmente com alunos com DI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações obtidas a respeito das dificuldades enfrentadas pelas professoras na inclusão do aluno com DI foram organizadas nas seguintes categorias: dificuldades relacionadas à prática docente e fatores que dificultam a inclusão escolar do aluno com DI.

Em relação às **dificuldades relacionadas à prática docente**, ficou muito evidenciado nas falas a dificuldade em trabalhar o currículo geral para esses alunos, com podemos visualizar nos seguintes excertos ou comentários: "Desenvolver atividade/conteúdos coletivos. Ainda não consegui desenvolver atividades que incluíssem todos. E que todos conseguissem aprender determinados conteúdos (P1); "A maior dificuldade é a falta de orientação e suporte pedagógico" (P2); "Conhecimentos teóricos de técnicas de como proceder com alunos que precisam de um acompanhamento mais específico" (P3); "Despreparo dos professores, falta de informações e formações continuadas, direcionadas para esses alunos. As constantes perguntas vêm à mente: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?" (P5); "As dificuldades que sinto se devem ao fato de eu não saber como trabalhar com esse alunado, pois como já disse anteriormente, não tenho formação direcionada para a educação inclusiva[...]" (P6).

A falta de formação específica para trabalhar com alunos PAEE foi o elemento que mais se destacou como dificuldade na fala das professoras, realçado pelo sentimento de despreparo para o trabalho, atribuído em grande parte a uma formação precária e a ausência de suporte pedagógico. De diferentes maneiras cada uma falou sobre a ausência de formação específica para trabalhar com alunos PAEE.

Por esses relatos entendemos que as professoras atribuem à falta de formação específica a não aprendizagem dos alunos com DI, mas como se justifica o caso dos outros que não aprendem? Fica evidente que elas têm a crença de que o ensino deles deve ser diferente, que existe alguma coisa mágica ou diferente para fazê-los aprender.

Elas pensam que o ensino dos alunos com DI deve ser muito diferenciado dos demais.

A esse respeito ponderamos que não encontraremos solução para essas dificuldades do professor simplesmente dando-lhe uma formação específica; ao contrário entendemos ser necessário fortalecer a formação inicial, dando ao professor o suporte necessário para adotar em sua sala de aula práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos.

São vários os estudos que evidenciam a inadequação do modelo de formação adotado no Brasil para a atuação em contextos inclusivos (MARTINS, 2011; FREITAS, 2006; MICHELS, 2011; CAMPOS; MENDES, 2015). Esses estudos trazem como críticas o fato de o modelo vigente privilegiar os cursos em nível de especialização e na modalidade à distância, ser direcionado preferencialmente aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e não contemplar as reais necessidades do professor da classe comum, responsável direto pela aprendizagem do aluno.

Na categoria **fatores que dificultam a inclusão escolar do aluno com DI**, solicitamos que elas se manifestassem sobre o que consideram obstáculo à inclusão do aluno com DI na classe comum da escola regular e elas apontaram fatores dificultadores relacionados à escola, ao professor e à família do aluno, em concordância com os achados do estudo de Capellini e Rodrigues (2009).

No que se refere à escola, os maiores desafios dizem respeito ao número excessivo de alunos por classe (**P4**), a falta de suporte de uma equipe técnica e a falta de materiais adequados (**P1, P2 e P5**). Na categoria características do professor os obstáculos apontados foram: formação continuada insuficiente para o trabalho com a inclusão, práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença, formação inicial precária (**P2, P3, P5 e P6**). Por fim, na categoria família do aluno apareceu o descompromisso dos pais como uma grande dificuldade para a inclusão (**P1 e P5**).

Ressaltamos que a professora **P5** mencionou ainda um fator dificultador da inclusão relacionado à "falta de um profissional que auxilie o aluno PAEE no desenvolvimento das atividades de classe". Igualmente, a professora **P1** se manifestou demandando: "um acompanhante que ajudasse no desenvolvimento das atividades com essa clientela". Entendemos que as professoras estão se referindo à presen-

ça do profissional de apoio à inclusão na sala de aula, destacando que sua função seria a de auxiliar no desenvolvimento das atividades.

A inclusão é uma tarefa complexa que necessita da construção de redes de apoio para se concretizar. Ela somente se efetivará se tivermos as reais condições para escolarizar crianças com deficiência nas classes comuns (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009).

O que podemos concluir nessa categoria, com base nos resultados que encontramos, é que as maiores dificuldades apontadas pelas professoras dizem respeito à falta de formação específica para atuar com alunos PAEE. Nesse sentido, há menção a uma formação inicial deficitária, bem como à ausência de uma política de formação continuada que possa lhes ajudar a redimensionar sua ação pedagógica na direção de um trabalho que considere a realidade atual das salas de aula formadas por grupos heterogêneos de alunos.

CONCLUSÃO

No contato com a problemática da inclusão escolar de alunos PAEE é comum ouvirmos queixas dos professores acerca das dificuldades encontradas por eles e pela escola para implementar com êxito uma proposta inclusiva. De acordo com a literatura da área, esse público é constituído em sua maioria por pessoas que apresentam deficiência intelectual, concentrando cerca de 50% de todos os alunos PAEE matriculados, sugerindo uma identificação não precisa (VELTRONE, 2011), que pode ser decorrente de um processo de identificação afetado por viés de gênero, de sexo e de nível socioeconômico.

Com base nessa realidade, esse estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar as dificuldades enfrentadas por professores em relação à prática docente para incluir alunos com deficiência intelectual.

A análise das informações decorrentes da pesquisa revelou que a falta de formação específica para trabalhar com alunos PAEE, particularmente os que têm DI, foi o elemento que mais se destacou como dificuldade na fala das professoras, realçado pelo sentimento de despreparo para o trabalho, atribuído em grande parte a uma formação precária e a ausência de suporte pedagógico. As professoras tinham formação inicial em Pedagogia e revelaram que nesse processo formativo tiveram acesso a uma única disciplina da área de Educação

Especial. Algumas não chegaram a cursar nenhuma disciplina, o que traz sérias implicações para o trabalho pedagógico com esse alunado.

O número excessivo de alunos por classe, a ausência de suporte de uma equipe técnica e a falta de materiais adequados, formação continuada insuficiente para o trabalho com a inclusão, formação inicial precária e o descompromisso dos pais também foram apontados como fatores que dificultam a inclusão escolar desses estudantes.

O estudo nos possibilitou a compreensão de que para efetivar o ensino na perspectiva da inclusão precisamos melhorar o ensino na classe comum e, para isso, temos que enfatizar o apoio na classe comum, focalizar mais as estratégias pedagógicas, adotando práticas que favoreçam a todos.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Belém/Pará, Edição Especial, n.1, p. 209-227, 2015

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009, pp. 355-364

CHINALIA, Fabiana. Perspectivas de inclusão escolar: deficiência intelectual, conhecimento e trabalho pedagógico. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara- SP: Junqueira & Marin, 2014. pp. 111-133.

COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Alfabetização para o aluno com Deficiência Intelectual**. São Paulo: Edicon, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. IN:RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.161-181.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELLI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à Psicologia Social. **Psicologia& Sociedade**; 24(3): 2012. p. 557-566.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. pp. 18-24

LIMA, Rita Carla; SÉRGIO, Maria Cândida; SOUZA, Adriana Cristina de. A Prática docente do professor da educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15/06/2018.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, pp. 51-63

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. O Observatório Nacional de Educação Especial. IN: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (Orgs.). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional**. São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2014, pp. 15-27.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrame. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais, 2011. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara. Orientadora Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Orientadora: Rosana Glat

PLETSCH, Márcia Denise. Notas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência mental/intelectual: o caso de inclusão do aluno Maciel. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko (Org.). **Reflexões, Experiências e Práticas sobre inclusão**. São Carlos: ABPEE: Marquezine& Manzini, 2014, pp 43-56.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. Educação inclusiva: práticas de professores frente à Deficiência Intelectual, 2012. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação -Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Orientadora: Lucia de Araújo Barros Martins.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência Intelectual e Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 54 (p. 8-11, jan./fev.2007). Dispo-

nível em <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1320>. Acesso em 06/07/2016.

VELTRONE, Aline Aparecida. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização. São Carlos-SP. **Tese de Doutorado**, 2011.

PARTE 4
GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA

DISPOSITIVO DEFINIDOR DE ACESSO E RECONHECIMENTO SOCIO-INTELLECTUAL

Alisson Emanuel Silva¹, Francis Musa Boakari².

INTRODUÇÃO

A palavra raça foi utilizada pela primeira vez no contexto das ciências biológicas, mais especificamente, por Carl Von Linné (1707-1778), que empregou o termo nas suas discussões que abordavam as áreas da zoologia e botânica (MUNANGA, 2003). Já no campo sociológico, essa palavra sofre uma “(Re) invenção” que surge como uma possibilidade de materializar uma construção imaginária acerca de grupos sociológicos que foram criados e classificados sob uma gama de critérios etnocêntricos.

No contexto dos povos eurodescendentes, essa “lógica” possibilitou o estabelecimento de correntes de pensamentos eurocêntricos, da elite de grupos étnicos, nas quais toda a compreensão do mundo era processada por uma espécie de “lente” cultural desses povos, deixando de lado a ideia do que podemos chamar de relativismo cultural, isto é, a consciência da existência de uma diversidade de culturas

¹ Psicólogo, mestrando em Educação no programa de pós-graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, membro do núcleo de estudos Roda Griô/**GEAfro – Gênero, Educação e Afrodescendência**. E-mail: alissonemanuel18@hotmail.com

² Pós-Ph.d. em Educação para diversidade, professor do programa pós-graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: musabuakei@yahoo.com

que por sua vez, possuem a sua própria maneira de “enxergar” e interpretar o mundo ao seu redor.

As concepções etnocêntricas foram, de certo modo, um dos principais combustíveis para o fomento de uma aventura colonial, onde, a partir das construções acerca do que era considerada uma civilização, foram-se desenvolvendo formas de pensamento que de alguma maneira justificassem a dominação de outros povos, sobretudo do continente africano. Tudo isso ocorreu por meio do processo de escravização criminosa de grupos étnicos de vários países da África.

Esse movimento contou com uma dupla empreitada, de modo que, na medida em que os europeus iam estabelecendo a sua cultura como um único viés de compreensão do mundo e com isso, se auto-declarando “civilizados” esses povos iam desenvolvendo mecanismos que, quase sempre, desvalorizassem e apagassem as produções históricas e outros elementos de pertencimento étnico das outras culturas. Seja por meio da negação, seja pela apropriação criminosa de saberes e tecnologias de povos subjugados.

Como exemplo dessas práticas podemos citar a questão religiosa, através da qual os europeus impuseram o cristianismo como a única forma legítima de culto religioso tanto no seu território quanto nas suas colônias a medida em que não só negavam, mas também “demonizavam” as religiões de matrizes africanas, marginalizando-as a tal ponto, que até hoje nos deparamos com casos de discriminação religiosa.

Essa “lógica” colonial tinha como finalidade, a dominação e a exploração. Mas ainda faltava algo, pois apenas essa valorização inquestionável da perspectiva eurocêntrica não seria suficiente para a imposição de todo um sistema de subserviência e dominação das outras etnias. Para que esse plano tivesse êxito, era necessário que houvesse uma força de trabalho que viabilizasse a expansão tanto do sistema capitalista quanto da cultura da elite europeia, nesse contexto a escravização dos povos de países africanos passa a ser uma das mais “promissoras” formas de ampliação das concepções eurocêntricas no que tange ao seu modelo econômico, político e cultural.

O movimento de expansão pautado na escravização dos outros povos foi seguido nos países que foram colonizados pelos europeus, uma vez que as ideologias estabelecidas nesses territórios eram, quase sempre, baseadas nos parâmetros considerados adequados pela

cultura dos países dominantes. O eurocentrismo difundido no processo de colonização produziram uma maneira peculiar de pensar e interpretar o mundo o que, por sua vez, que culminaram na construção de uma ideologia que, talvez, tenha sido o ponto de partida para o que viria a ser um dos maiores crimes contra a humanidade já cometidos.

Os mais de 4 séculos de escravização deixaram sérias marcas não só na dignidade, mas também nas mais diferentes esferas da vida social dos indivíduos descendentes dos povos vítimas desse crime, de tal modo, que ainda hoje podemos perceber as vestígios da escravização no que diz respeito ao tratamento, vida social (CARNEIRO, 2005), características psicológicas, econômicas e culturais dos descendentes de povos do continente africano (FANON, 2008).

Entre essas consequenciais, consideramos como sendo a pior delas continuidade cada vez mais maléfica do racismo, entendido aqui como um fenômeno atitudinal e prática que busca atribuir características peculiares aos indivíduos considerados de raças diferentes como inferiores, até como sendo não-humanos, a medida em que impõe um tratamento diferenciado para alguns grupos considerados menos que membros de outro grupo destacado (SANTOS, 1984; LOPES, 2012; BETENCOURT, 2018).

O racismo é produção ideológica, e como tal, sobrevive por argumentos ad hominem, e não por justificativas com elementos lógicos, tanto internos quanto externos. Para o racista, o racismo está certo, porque é certo. Nesse cenário, os elementos utilizados para a definição de raça, quase sempre, são decorrentes de construções sociais que, por sua vez, são criadas para atender uma demanda específica de uma parcela da sociedade a qual dispõe de um relativo poder.

No caso dos indivíduos considerados descendentes de povos do continente europeu, os eurodescendentes, e afrodescendentes, como sendo povos de descendência predominantemente da África sul-sariana, esse objetivo se limitava a conservação das relações de poder. Como parte dessa estratégia os povos que conseguiram manipular as condições vigentes para se tornarem dominantes se utilizaram do que Sueli Carneiro (2005) denomina de epistemicídio. Prática essa que se baseia na destruição, e silenciamento de toda e qualquer evidência que se oponha a suposta verdade inquestionável sobre a superioridade da outra cultura, a europeia.

Desse modo, as outras culturas fora da órbita dominante, principalmente a dos povos escravizados, eram saqueadas e em seguida marginalizadas, fazendo com que os sujeitos pertencentes a outras etnias não europeias também fossem alvo dessa condição de sub-umanità. O sucesso desse mecanismo fez com que essa prática se espalhasse por vários países do mundo.

Segundo estudiosos como Santos (1984); Pacheco (2011); Munanga (2003) e Nascimento (2016), em países como o Brasil, onde (sem perder a sua essência) o racismo assumiu uma nova roupagem de “cordialidade” levando-o, muitas vezes, a passar despercebido pelos olhares menos atentos, criando assim, uma falsidade em acreditar na existência de uma “harmonia entre povos”, pautada na igualdade presumida entre os diferentes grupos étnicos (e raciais) existentes no país.

Essa condição de “igualdade” só é colocada em “xeque” quando nos debruçamos a observar a realidade dos grupos marginalizados na sociedade brasileira. Nesse contexto, a condição dos brasileiros afrodescendentes, ainda está longe de ser considerada “igual” quando comparada a dos eurodescendentes em termos de acesso às oportunidades sociais, respeito e reconhecimento no âmbito das diversas instituições sociais. Essa condição pode estar associada às transformações que o racismo brasileiro sofreu ao longo dos anos o que possibilitou que esse crime não-prescritível continuasse operando com sua máxima eficácia-eficiência.

No entanto, o que gostaríamos de chamar atenção nessa discussão é para o fato de que, em alguns casos, mesmo quando, através do extremo esforço, aliado com a participação de políticas públicas de inclusão e reconhecimento social, os afrodescendentes que conseguem alcançar posições de destaque e poder dentro da sociedade, ainda assim são vitimados pela discriminação racial, entendida aqui, como uma maneira de impor aos indivíduos de raças sociológicas não eurodescendentes, um tratamento social diferenciado tendendo, quase sempre, à marginalização.

Esta condição se agrava ainda mais quando observamos as sucessivas transformações que o racismo brasileiro vem sofrendo, o que só contribui para que este se torne cada vez mais “invisível” de tal maneira que somente a vítima perceba, e ao mesmo tempo fique impedida de tomar qualquer providência (SANTOS, 1984, MUNANGA,

2003). A pesquisa de doutoramento de Ivair Augusto Alves dos Santos publicado no livro, *Direitos humanos e as práticas do racismo* em 2013 evidencia esta situação através de 12 mil processos de vários tipos jurídicos e relatos de pessoas de origem africana que sofreram discriminações em espaços-situações do cotidiano brasileiro. Dos muito poucos que chegaram ao judiciário, a grande maioria das sentenças era para incidentes de “injúria racial” e não discriminação, crime mais sério. O racismo e a sua prática evoluíram no papel, no discurso, mas nas mentalidades-práticas do povo brasileiro, pesquisas como a do Santos (2013) apontam para este detalhe.

Das características fenotípicas (que servem como identificação de pertencimento étnico-racial dos sujeitos de uma sociedade) a cor da pele ainda é um dos principais dispositivos que ativam nos indivíduos preconceituosos os sentimentos de ódio e menos valia, que são quase que, constantemente lançados contra os sujeitos aos quais tiveram (e ainda têm) a sua imagem associada a características depreciativas muitas vezes materializadas em “dicotomias sociais” representadas pelo dualismo “preto vs branco” onde o primeiro é, quase sempre, sinônimo de aspectos mais negativos à medida em que o segundo é dotado apenas das melhores atributos.

Esse tipo de compreensão da realidade social ganha um aspecto ainda mais preocupante quando consideramos a duração desse tipo de concepção a todo custo imposto no cerne do pensamento dos homens e mulheres do Brasil. O sucesso está sendo tão vantajoso que, ainda hoje, essas ideias parecem impregnadas no imaginário social brasileiro (CROCHÍK, 1994).

Algumas reflexões sobre o racismo brasileiro: a cor da pele como indicativo de raça

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão com assinatura da chamada lei Áurea em 13 de maio de 1888 (BRASIL, 1888). No entanto, os mais de 4 séculos em que o Brasil se utilizou de trabalho escravo como principal força de trabalho, possibilitou o surgimento de um preconceito racial, que terminou criando raízes tão profundas que, mesmo nos dias de hoje, mais de um século após a assinatura da lei de “abolição”, ainda podemos ver os descendentes das vítimas da escravização brasileira recebendo um tratamento (des)humano simi-

lar aquele recebido pelos seus antepassados. A grande diferença facilmente percebida está nos discursos destes tratamentos. Enquanto um se referia aos escravizados, negros, o outro continua sendo desenvolvido no contexto onde todos estão iguais perante a lei, cidadania plena para todos.

O tratamento desumano principalmente destinado aos homens e mulheres afrodescendentes ainda continua sendo motivado por crenças baseadas nas noções de “inferioridade” e “superioridade” entre determinados tipos de “raça” definição essa, criada para diferenciar grupos humanos e como já citado, é oriunda de construções da própria sociedade.

Essa crença relacionada à um determinismo racial, motivou a implantação de políticas migratórias, que tinham como finalidade aumentar o número de eurodescendentes no país, na expectativa de que isso possibilitasse aos poucos, um embranquecimento da população brasileira por meio da miscigenação étnica. Esse argumento torna-se mais irrefragável quando nos propomos a refletir sobre o aspecto semântico o da palavra raça, ao fazer este exercício mental, conseguiremos compreender melhor o real objetivo da criação desse termo, como aponta Munanga:

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominadas raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que si identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se considerava como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando

suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados (MUNANGA, 2003, p. 1)

Ainda que na França do século XVII, essas concepções nos ajudam a perceber que a criação e imposição da palavra raça, teve como objetivo principal a diferenciação e hierarquização entre os indivíduos de uma sociedade, essa definição se torna mais evidente quando observamos o contexto brasileiro, onde por meio de um processo de “miscigenação” que, ao invés de diminuir as diferenças construídas pelas ideológicas eurocêntricas, só aumentaram a incidência do racismo, que agora passa a se apresentar sob uma nova roupagem, isto é, menos flagrante.

O Brasil pode ser considerado como um país multicultural, sobretudo, quando observarmos o processo de miscigenação étnica que se deu pela existência de povos diferentes ocupando o mesmo espaço geográfico ao longo dos vários séculos. Tal fato, possibilitou que a sociedade brasileira fosse formada por indivíduos nativos e por povos advindos de outros continentes.

Podemos tomar como exemplo os europeus e os africanos, que por meio de seus saberes e valores civilizatórios proporcionaram o desenvolvimento de vários elementos importantes para a construção da língua, religião, economia e demais tecnologias que hoje podem ser consideradas como pedras fundamentais sob as quais se ergueram boa parte da riqueza e diversidade cultural brasileira.

O discurso pautado na ideia de que teria ocorrido no Brasil uma bem sucedida “harmonia entre os povos pertencentes à diferentes grupos étnicos” só aumentou a equivocada crença de democracia racial, fazendo com que as práticas do racismo adquirissem um aspecto “naturalizado” a medida em que eram encobertas, chegando a atingir um grau de sutileza e cordialidade tão elaborados que, muitas vezes, são confundidos com as evidências utilizadas para justificar a inexistência da discriminação racial no contexto brasileiro. Sobre essa “naturalidade” Santos explica:

Os racistas tem naturalmente interesse em definir o racismo como uma característica da “natureza” humana

partindo da ideia de que essa “natureza” é imutável, o racismo, conseqüentemente jamais desaparecerá (...) o racismo está como o capital depositado no mais fundo da cabeça dos homens - assim como certas sementes que resistem as mais violentas mudanças de temperatura e subitamente voltam a brotar (SANTOS, 1984. P. 35).

Embora houvesse diversos dispositivos ideológicos que buscassem naturalizar o racismo, sustentamos a ideia de que, uma vez que estas concepções sejam uma consequência de uma espécie de “capital depositado” (e nesse caso imposto pelos colonizadores, para fins especificamente econômicos e políticos) e portanto jamais poderiam ser naturais.

No entanto, pensamos que uma das maneiras de se compreender o racismo brasileiro, seria por meio de uma análise sobre o contexto no qual a discriminação racial se transformou é uma lógica utilizada para fundamentar uma prática humana. Para Santos (1984) a ideia de racismo surgiu como uma dupla necessidade: se defender do outro “diferente” e justificar a agressão contra o outro “diferente”.

Assim, supomos que a “miscigenação” racial brasileira, embora tendo sido visto como um aspecto positivo, que só confirmava a ideia da democracia racial, terminou se mostrando como uma tentativa desesperada e fracassada de embranquecer a população. Para alguns entusiastas da questão racial, esse processo de miscigenação possibilitaria que a população brasileira se tornasse completamente eurodescendente em alguns séculos (LOPES, 2012).

O sucesso de embranquecimento da população brasileira, por via da miscigenação, alcançou um triunfo tão sublime, que só pode ser igualado ao seu monumental fracasso. Uma vez que não só houve o crescimento da população mais explicitamente de origem africana sul sariana, como também, se evidenciou grupos de indivíduos com traços fenotípicos característicos de mais de um grupo racial, dando assim a ideia do que consideram “mistura brasileira”.

É nesse contexto, que a definição de raça começa a sofrer críticas uma vez que, do ponto de vista genético, seria ainda mais difícil identificar o pertencimento racial do sujeito, essa situação corroborou para que aos poucos fossem se desenvolvendo uma nova con-

cepção que ajudaria a impor aos indivíduos um determinado pertencimento racial.

Esse processo contou com uma espécie de “marcador externo” que de certa forma, viabilizasse uma identificação mais eficaz e que ao mesmo tempo mantivesse as relações de poder entre os eurodescendentes e os demais povos (afrodescendentes e indígenas). As definições desses marcadores voltaram-se para as características físicas desses indivíduos, sendo a cor da pele considerada um dos principais dispositivos para definição da raça a qual esses sujeitos supostamente pertenciam. Munanga nos ajuda a compreender essa relação que já vinha se estabelecendo há vários séculos:

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletiva e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina (...) a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. Apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos. Os negros da África e os autóctones da Austrália possuem pele escura por causa da concentração da melanina. Porém, nem por isso eles são geneticamente parentes próximos. (MUNANGA, 2003, p. 3)

Embora o autor se remeta ao século XVIII, ainda hoje a cor da pele é a principal característica fenotípica utilizada para a definição de raça, que, por sua vez, possibilita a conservação das relações de desigualdade social e de poder, corroborando para que os indivíduos eurodescendentes e afrodescendentes permaneçam relativamente imóveis nos lugares sociais onde foram colocados.

Tanto a ideologia da democracia racial quanto o processo de mestiçagem, agem como álibis impedindo qualquer questionamento acerca do tratamento desigual recebido pelos não eurodescendentes na sociedade brasileira. Conforme aponta Pacheco:

A mestiçagem tem uma função ideológica de massificar e desorganizar ao mesmo tempo que, através do contínuo de cor, reforça a discriminação racial (que no Brasil é de cor) que se torna relativa, dependente da referência momentânea. Assim, uma pessoa mestiça pode ser discriminada por uma mais branca, assim como pode discriminar outra mais escura (PACHECO, 2011, p. 139)

Quando nos atentamos para o papel que a cor da pele desempenha na sociedade brasileira, ficaria fácil entender o porquê de existir tantos casos em que os sujeitos afrodescendentes chegam a negar o seu pertencimento racial na medida em que buscam (em alguns casos de maneira desesperada) assimilar da melhor maneira possível os padrões eurodescendentes, sejam eles físicos ou comportamentais (FANON, 2008; SANTOS, 1984).

Esse movimento de apropriação dos hábitos eurocêntricos podem afetar o sujeito afrodescendente de tal forma que, uma vez travestido das crenças originadas do pensamento europeu esses homens e mulheres brasileiras/os afrodescendentes podem chegar ao ponto de também tornarem-se racistas com os seus semelhantes que não aderiram ou não absorveram de “maneira adequada” aspectos culturais europeus.

Esse processo é denominado por Frantz Fanon (2008) como embranquecimento, segundo o autor, a maneira como se deu o processo de colonização assim como os fenômenos relacionados (o epstemicídio, o apagamento e a desqualificação dos povos afrodescendente) a medida em que havia uma supervalorização não só da cultura mas também dos padrões estéticos e comportamentais dos povos eurodescendentes, contribuíram para que a possibilidade de atingir a “tão sonhada” branquitude fosse uma das únicas maneiras dos afrodescendentes alcançarem uma espécie de reconhecimento social. Sobre isso:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto

é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p.34)

No contexto brasileiro, podemos notar que esse processo de embranquecimento termina por ser um dos principais meios para o reconhecimento social dos indivíduos afrodescendentes, no entanto, esses homens e mulheres quase sempre são “traídos” por um dispositivo criado com um único propósito, lembrar esses sujeitos do seu “verdadeiro lugar” na sociedade.

A cor da pele, concentração de melanina, se configura como um mecanismo de diferenciação, servindo como um agente possibilitador de acesso aos lugares sociais, assume o papel de uma “credencial” de acesso e reconhecimento social. Deste modo a intensidade do teor de melanina presente na derme do indivíduo, age como “gradiente de generalização” para o reconhecimento e aceitação social. Isto é, a medida em que a cor da pele de um sujeito se aproxima da mesma característica fenotípica de um eurodescendente, o ideal desejado, são “concedidos” certos privilégios por meio de uma diferenciação socialmente construída .

Porém, ressaltamos que esse tipo de distinção só pode ser feita entre indivíduos afrodescendentes, ou seja, está comparação/competição de quem é o mais próximo do “branco” só pode conter como “competidores” os sujeitos que fazem parte de grupos étnicos socialmente marginalizados, por exemplo os afrodescendentes. O prêmio neste caso, seria usufruir - ainda que de maneira limitada, dos “privilégios sociais” aos quais os eurodescendentes ao longo da história, contada por eles próprios, “legitimamente” tiveram e ainda tem acesso inquestionável na maioria das vezes. É baseada nessas concepções que abordamos a cor da pele como uma credencial.

Para compreender melhor essa lógica, precisamos primeiro, compreender a função social de uma credencial. Sobre isso, discutiremos a seguir.

Sobre o credencialismo e a sua função social

Embora as concepções do credencialismo sejam debatidas sobretudo no contexto educacional, aqui, nos concentraremos na compreensão da “credencial” como um dispositivo de legitimação de acesso, permissão para acessar. Assim, como a própria semântica da palavra nos indica, segundo o dicionário, credencial remete a um título ou documento que autoriza alguém para possuir uma determinada obra; digno de crédito, crível.

Nesse sentido, seja de reconhecimento, seja de poder social, pensamos que essas credenciais sejam também fruto de construções sociais o que, por sua vez, as permitem possuir mais de um componente representativo. Independentemente de quais sejam esses elementos de representação o que podemos observar é que a essência da função de uma credencial converge para um único propósito, o poder.

Segundo Anne Witz (1990) umas das funções da credencial enquanto dispositivo de poder, é de possibilitar uma espécie de estratégia de fechamento exclusivo que por sua vez lança mão de uma variedade de táticas legalistas e credencialistas para monitoramento e restrição de acesso a posições ocupacionais. Em consonância com essas ideias Frank Parkin afirma: “o credencialismo é uma forma de “fechamento” destinado a controlar e monitorar o acesso a posições chaves na divisão do trabalho” (PARKIN, 1979, p. 48).

Nesse sentido, o credencialismo opera como um dispositivo que se propõe a cumprir uma dupla função, reconhecer a habilitação legítima de um indivíduo ao mesmo tempo que quer retirar dos outros sujeitos considerados não habilitados e/ou não competentes o acesso ao reconhecimento como sujeitos capazes de executarem determinada função ou de ocuparem um lugar específica na pirâmide social.

Essa função atribuída a credencial acaba por se tornar um eficaz dispositivo gerador de desigualdades e conseqüentemente de discriminação entre os que são considerados habilitados e os que não são. No contexto brasileiro, especificamente, ser “branco” é uma credencial. Embora esse processo não se limite apenas ao campo educacional, tomemos como exemplo as palavras de Geraldo Martins:

O credencialismo tem raízes nos processos de reprodução das desigualdades sociais e cumpre um papel ideológico de legitimação destes processos com base na hipertrofia dos requisitos educacionais que alicerçam uma "meritocracia" puramente formal. Não apenas em sociedades capitalistas, mas também em sociedades socialistas assentadas em mecanismos burocráticos de gestão centralizada, o credencialismo racionaliza o acesso às melhores posições e sanciona a distribuição de privilégios e vantagens pessoais (MARTINS, 1990, P. 5)

A credencial fornece ao seu portador alguma autoridade (logo, um privilégio) a qual é utilizada para que sejam estabelecidas relações de poder que podem não encontrarem resistências ou questionamentos, pois, são legitimadas por um dispositivo social que é destinado apenas aos mais "dignos" de obterem tais privilégios.

Esse tipo de lógica muito utilizada no contexto das instituições educacionais permite que indivíduos que excluem, discriminam ou que praticam qualquer tipo de violência simbólica sejam protegidos por suas credenciais concedidas e legitimadas pela sociedade. Sobre essa relação podemos conferir as colocações de Rita Verenguer:

O credencialismo age como uma proteção desta exclusividade (ou privilégio) e dá-se através de um título ou credencial, de dispositivos institucionais de treinamento e de algum método de certificação por associações. Institucionalizando a expertise, por meio do credencialismo, facilita-se, estreita-se ou simplifica-se a escolha de um especialista pela sociedade. Além disso, é preciso reconhecer que o credencialismo é excludente, cria uma "reserva de mercado", no entanto e, principalmente, aos incluídos, ou seja, aos especialistas detentores da expertise, proporciona proteção visando a dedicação à carreira e uma relação de compromisso com a atividade (VERENGUER, 2004, p.125)

Embora essas falas se voltem para o contexto das instituições de ensino formal em todos os níveis, quando compreendemos a função

social de uma credencial, podemos ampliar essa discussão, levando-a para outras dimensões da vida em sociedade. Aqui buscaremos refletir como essas condições e atitudes assumem uma função semelhante no contexto das relações raciais brasileiras onde a cor da pele apresenta-se também como uma credencial de acesso, reconhecimento e de empoderamento dos indivíduos numa sociedade, principalmente quando se trata do “reconhecimento intelectual”.

A cor da pele como credencial de reconhecimento intelectual

Pensar na cor da pele como um dispositivo de acesso, principalmente quando estamos nos referindo a maneira como a estrutura social brasileira foi construída, é um assunto com uma quantidade demasiada de exemplos que sirvam como fundamento do nosso debate. Apresentaremos um recorte que, assim como outros tantos, nos ajudam a evidenciar a forma como a cor da pele exerce influência na vida dos indivíduos de uma sociedade racializada, principalmente, quando se trata de “reconhecimento intelectual”.

Há diferenças entre dois conceitos que muitas das vezes são tratados como sinônimos, o de “trabalho intelectual” e “função intelectual”. Por exemplo, para Antônio Gramsci (2006), a atividade, trabalho intelectual é um fator inseparável de qualquer exercício humano seja ele físico ou não. Dessa forma, toda e qualquer atividade que busque desempenhar um ou até mesmo uma série de comportamentos com a pretensão de atingir um fim específico, demandam de uma atividade intelectual. Dessa maneira, o autor salienta de que todo trabalho possui uma parcela essencial de funções cognitivas complexas.

No que se refere a segunda, o autor supracitado, explica que nem todos os indivíduos podem exercer essa função intelectual, por ela implicar em uma imersão em atividades como leitura, escrita e outras que possibilitem uma percepção mais crítica da realidade como reitera

[...] seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que

todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante [...] (GRAMSCI, 2006, p. 18).

É sobre essa segunda que tentaremos aqui, realizar algumas problematizações. No Brasil além de serem impedidos de usufruírem de alguns direitos humanos fundamentais, os afrodescendentes ainda tiveram que sofrer com o apagamento físico-mental, e negação continuada de sua participação ativa, suas contribuições concretas e diversificadas na construção da sociedade brasileira.

Quando observamos o contexto das instituições de ensino formal como ambientes responsáveis pela construção e validação do que poderíamos chamar de “saberes legítimos”, isto é, conhecimentos que são reconhecidos como patrimônio intelectual da sociedade. Notamos que a ausência dos intelectuais de pele retinta nesses espaços é bem maior se comparada aos indivíduos que possuem aparência que remetam a uma origem eurodescendente.

Para Ana Rita Santiago (2017) não é muito raro perceber que no Brasil, ainda existem discursos que apresentam em demasia um desconhecimento da produção intelectual de homens e mulheres de descendência mais fenotipicamente africana sulsariana, sobre isso a autora aponta:

André Rebouças, Guerreiro Ramos, Milton Santos, Muniz Sodré, Ubiratan de Castro, dentre outros, são nomes ainda ausentes das rodas e redes acadêmico-científicas, que causam algum estranhamento ao mencioná-los. Essa situação se agrava mais ainda se fizermos menção às intelectuais negras e desfilarmos nomes, tais como Lélia González, Sueli Carneiro, Luiza Bairros, Maria de Lourdes Siqueira, Ana Célia da Silva, Marluce Macêdo, Maria Nazareth Fonseca, Rachel Oliveira, Vanda Machado, Nilma Lino Gomes, Narcimária Luz C.[...] Tal invisibilidade, pois, não é ingênua. Ao contrário,

explicita outras faces do racismo e do sexismo vividos por intelectuais negras [...] infelizmente práticas racistas e sexistas se incumbem de incrementar os impedimentos para a escolha e a dedicação ao trabalho intelectual pelas mulheres negras, pois perpetuam uma representação iconográfica delas como serviçais, deficientes, desqualificadas, incompetentes e inferiores. (SANTIAGO, 2017, p.58-59)

Essa situação denunciada pela autora, nos demonstra que a cor da pele entre outros fatores, ainda possui uma forte influência no reconhecimento dos afrodescendentes enquanto indivíduos capazes de realizar uma função intelectual, sobretudo nos espaços acadêmicos, que por muito tempo foram habitados hegemonicamente por eurodescendentes. No entanto, a autora nos chama atenção para o fato de que, os desafios dos homens e mulheres afrodescendentes não se limitam apenas em acessar esses espaços, na condição de intelectuais, já que uma vez, tendo conseguido tal êxito, esses indivíduos ainda se deparam com uma outra vertente do racismo, o isolamento epistemológico. Como podemos observar:

Seus discursos, quando aparecem, estão na superfície desses segmentos ou resultam de empenho pessoal de algum (a) pesquisador (a) negro (a) e/ou de grupos afins. Por conta disso, seus estudos permanecem à margem do mercado editorial, de projetos de publicações de instituições acadêmicas e de pesquisas, bem como de referências bibliográficas de planos de cursos de graduação e pós-graduação. Essa incipiência de recepção às intelectuais negras e o pouco respeito ao seu trabalho também não são inocentes. Reafirmam o falso pressuposto de que são quase sem possibilidades de desenvolvimento de competências para o trabalho intelectual. Advêm, inclusive, da suspeita da excelência de sua intelectualidade e da negação desse papel por ela exercido. (SANTIAGO, 2017, p.60)

Essas atitudes de negação, agem como um mecanismo de defesa em resposta a dissonância que a simples presença de um homem

ou mulher de pele retinta causa ao adentrarem a esses ambientes para exercerem funções que fujam da “regra” impregnada no imaginário social, de que os afrodescendentes estariam aptos apenas a desenvolverem funções de subserviências percebidas como de menor valor dentro da sociedade brasileira. Essa situação infelizmente não é enfrentada apenas pelos indivíduos afrodescendentes que estejam nas posições de professores e pesquisadores, mas também enquanto alunos, como observa Fanon

Claro, não penso que o estudante negro seja suspeito diante de seus colegas ou de seus professores. Mas fora do meio universitário, subsiste um exército de imbecis: o importante não é educá-los, mas levar o negro a não ser mais escravo de seus arquétipos (FANON, 2008, p.47)

Esses arquétipos os quais menciona o autor, nada mais são do que frutos do imaginário advindo do processo de colonização que tentou a todo custo impregnar na memória coletiva da sociedade brasileira, crenças e ideologias racializadas que impõem a pessoa afrodescendente uma posição de permanência “inflexível e imóvel” em determinados lugares, espaços sociais. Tal situação só alimenta ainda mais a nossa crença de que o racismo está longe de ser vencido, mas que precisamos continuar lutando contra toda e qualquer forma de manifestação.

Algumas Considerações Relevantes

Embora tenhamos discutido mais o racismo praticado contra afrodescendentes tendo como parâmetro de definição de pertencimento racial apenas a cor da pele, no recorte que nos limitou a tratar do ambiente acadêmico, reconhecemos que esse problema ultrapassa as fronteiras das instituições de ensino formal, de tal modo, que nos atrevemos a pensar que esse tipo de realidade se repete todos os dias em todos os segmentos da sociedade brasileira, fazendo com que milhões de homens, mulheres e crianças afrodescendentes sejam vítimas dessas atrocidades. retratadas aqui como um racismo baseado na cor da pele, um racismo fenotípico.

Pensamos que diante dessa realidade discriminatória repetida em todas as instituições sociais brasileiras possibilita à reprodução incessante de um fenômeno social cruel e que tem como alvo principal os indivíduos racializados, de modo que, mesmo quando esses homens e mulheres afrodescendentes conseguem quebrar as “correntes” que os impedem realização de sonhos realizáveis, ainda precisam lidar com uma outra “marcação”, isto é, os elementos fenotípicos que indicam à afrodescendência.

Esses elementos fenotípicos que além de serem utilizados para lembrar a esses sujeitos sua descendência e sua história, também possibilitam que esta noção de pertencimento seja usurpada ao ponto de servir como ferramenta para justificar a não permanência desses indivíduos dentro dos espaços que não foram pensados para serem ocupados por esses corpos.

E é diante dessa problemática que surge então um mais desafio: como fazer da cor da pele, apenas mais uma característica fenotípica humana e não um dispositivo de diferenciação e ativação do preconceito e da discriminação racial? De que maneira poderíamos (des)racializar uma sociedade que foi quase que por completa, edificada sob uma égide de exclusão, apagamento e dominação dos humanos considerados “inferiores”? o que temos feito para mudar essa realidade?

REFERÊNCIAS

BETHENCOURT, Francisco. Trad. Luís Oliveira Santos. **Racismos**: das cruzadas ao século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CROCHÍK, José Leon. Social representation concept: the problem of the individual and the negation of the other, **Psicologa USP**, São Paulo, v.5, n.1/2 p. 173 – 195, 1994.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Capítulo 3 – Do Epistemicídio. In: **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. FEUSP, 2005. (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora Edufba, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad Carlos, Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

MARTINS, Geraldo M. **Credencialismo, Corporativismo e Avaliação da Universidade**. São Paulo: Nupes, 1990. Acesso em: 7 dezembro 2019. Disponível em: < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9006.pdf>>

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>

PACHECO, Lwdmila, Costant. Racismo cordial: manifestação da discriminação racial á brasileira – o domínio público e o privado. Revista de Psicologia, Fortaleza, v.2- n.1, p.137-144, jan/jun. 2011.

PARKIN, Frank, **Marxism and closure theory: A burgeois critique**. London: Tavistock, 1979.

SANTIAGO Ana Rita. Intelectuais Negras: Entre a Invisibilidade e a Resistência. In: SANTIAGO, Ana Rita; CARVALHO, Juvenal Conceição de; RONALDO, Crispim Sena Barros; SILVA, Rosangela Souza da. (Org.) **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos Humanos e as práticas do racismo**. 2ª. ed. Brasília: Edições Câmara, 2013.

SANTOS, Joel Rufino Dos. **O que é racismo?** São Paulo: editora abril cultural: brasiliense, 1984.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. **Intervenção profissional em Educação Física**: expertise, credencialismo e autonomia. Motriz, Rio Claro, v.10, n. 2, p.123-134, mai./ago. 2004. Acesso em: 7 dezembro 2019. Disponível em: < <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n2/14RVRa.pdf>>.

WITZ, Anne. Patriarch and professions: The gendred politics of occupational closure. **Sociology**, 24, 4 Nov. 675-690. 1990

FEMININA DE MENINA, MASCULINO DE MENINO: DESCOSTURAS DO GÊNERO NA INFÂNCIA

Maria Dolores dos Santos Vieira¹, Samara Layse da Rocha Costa².

INTRODUÇÃO

O trabalho é parte de uma Roda de Cultura Sociopoética realizada na Universidade Federal do Piauí - UFPI, no dia 1º de outubro de 2019, com 21 (vinte e uma) pessoas copesquisadoras de grupo-pesquisador constituído em oficina de negociação por (estudantes universitárias/os, professoras da Educação Básica da rede particular de ensino de Teresina, egressas/os de cursos de licenciaturas da instituição lócus da ação de extensão e de outras, mulheres advogadas, policiais civis e enfermeiras), na sala de vídeo do Centro de Ciências da Educação - CCE com o seguinte disparador: que imagéticas do feminino e do masculino são construídas sobre o gênero feminino e masculino na infância?

Essa metodologia das rodas de cultura é um hibridismo dos Círculos de Cultura de Paulo Freire do qual nos apropriamos nesse Projeto no sentido de espaço-tempo em que o grupo-pesquisador discute os seus problemas e pensa ações concretas, de interesse coletivo (FREIRE, 1980). É de Freire que capturamos a ideia da formação de um grupo pesquisador constituído pelas professoras facilitadoras,

¹ NEPEGECI/OBJUVE/Universidade Federal do Piauí - UFPI. Email: doloresvieiraeduc@hotmail.com

² NEPEGECI/OBJUVE. Email: samaralayse@hotmail.com

graduandas, graduandos e egressos da universidade pública no qual se desenvolve a ação de intervenção.

Para fomentar essa discussão na roda adotamos o seguinte objetivo: discutir as imagéticas do gênero feminino e masculino construídas por uma menina e por um menino, personagens do livro intitulado: Feminina de Menina e Masculino de Menino da autora Márcia Leite.

Para entrar na Roda de Cultura Sociopoética que titula esse trabalho e sobre a qual trataremos nesse texto acreditamos ser indispensável que situemos o contexto no qual ela se desenvolveu. Isso requer algumas descosturas. Assim propomo-las a partir da breve apresentação do Projeto de Extensão: LITERACIAS: Gênero e Raça na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira e Estrangeira trazendo luzes para o berço do trabalho em tela, pois ele abriga a metodologia da roda em vários formatos que serão mais adiante detalhados.

Essa ação de extensão ocorre em encontros quinzenais na Universidade Federal do Piauí, às terças-feiras, das 18h às 22h, desde setembro de 2019 e se estenderá até dezembro de 2020 em forma de Rodas de Cultura Sociopoética Leitura, Criação e Intervenção, Hora do filme e, por último, Mala Gênero-Raça: que bagagem você traz? Essas rodas de Cultura Sociopoética apropriam-se dos títulos dos livros e os transformam nos temas-geradores que são apresentados ao grupo-pesquisador para pensar o gênero e a raça a partir deles. As facilitadoras das rodas fazem uso de práticas de ensinar e aprender com metodologias sensíveis, atravessadas pelo afeto, pela arte e principalmente por outras práticas e vivências mais humanas e inclusivas.

A Roda de Cultura Sociopoética Leitura é aquela na qual lemos o livro da vez de forma prazerosa, compartilhada, inventiva, sem a obrigação de preencher fichas de leitura e realizar análises literárias, mas uma leitura política, responsável do ponto de vista de dizer como este livro lhe chega à condição de professor/a, graduanda/o e o que ele lhe diz sobre gênero e raça.

Depois sem quaisquer comentários interpretativos, cada pessoa escreve um Diário de leitura ou realiza atividade em que fale sobre os afectos que aflorou em si e os socializa na roda. As produções de cada encontro são colocadas na "Mala Gênero-Raça: que bagagem você traz?" de cada participante e que será aberta na última roda do projeto. No que se refere às Rodas de Cultura Sociopoética Criação e Inter-

venção, nelas, o grupo cria metodologias sensíveis para serem utilizadas por professoras e professores na escola, em suas práticas docentes, especialmente, aquelas que abordam essas categorias. Nessas rodas, o grupo-pesquisa as experimenta. Quanto às Rodas de Cultura Sociopoética Hora do Filme, elas acontecem de modo intercalado a cada três encontros e estabelecem conexões teóricas entre as unidades organizadas de acordo com as intenções discursivas dos livros indicados para leitura. Cada roda é planejada e devidamente organizada em Plano de Trabalho discutido previamente com as quatro professoras colaboradas ministrantes e a monitoria para ciência, a partilha de ideias e a operacionalização das atividades.

Esse projeto de extensão nasceu da necessidade de atendermos necessidades formativas de graduandos e das próprias professoras propositoras acerca das categorias gênero e raça, que chegam a nossas salas de aula, aos nossos gabinetes em forma de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC e que se estendem também para os Núcleos de Estudos e Pesquisas dos quais fazemos parte, a saber: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Educação e Cidadania e Roda Griô-GEAfro - Educação, Gênero e Afrodescendência, ambos do Centro de Ciências da Educação-CCE, do Departamento de Fundamentos da Educação- DEFE e do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED.

Anterior a essas considerações nos sustentamos e orientamos em aportes legais como esses que reconhecem a pertinência dessas discussões no âmbito da formação inicial e contínua de professoras/es. Conforme citamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004)* e a *Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer 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*. Bem como, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2009) o qual apresenta um único componente curricular (Relações étnico-raciais, gênero e diversidade na sala de aula) que anuncia essa discussão e é ofertado como disciplina optativa.

É possível perceber no PPP (UFPI, 2009) desse curso, que as categorias gênero e raça necessitam de outros espaços de discussão para além das salas de aula, pois como podemos inferir a partir desse documento, a abordagem dessa categoria na matriz curricular, nas ementas dos componentes curriculares deixa essa discussão à mercê da escolha das professoras e dos professores sobre discutir ou não tal temática. Para entender esse contexto, é fundamental a reflexão sobre a diferença na perspectiva de gênero, raça, etnia, classe, religião, entre outras, na educação (VIEIRA, 2018).

Essas implicações nos chegaram, nos motivaram e deram relevo ao nosso desejo de pensar um espaço de discussão para essas categorias. Desse modo propusemos o Projeto de Extensão em foco como esse lugar que se faz através da leitura e da interação pedagógica entre o prazer, a *práxis* e a teoria, tríade que acreditamos auxilia aos licenciandos/as das diferentes licenciaturas e egressos da UFPI, partícipes do projeto, a encontrarem novos rumos ao trato da diferença, aqui recortada, em gênero e raça, a começar com a leitura de obras cuidadosamente selecionadas para serem os temas-geradores das discussões e dos produtos do projeto (criação de metodologias sensíveis, vídeos sinalizados, livros de imagens, artigos para apresentação em eventos científicos e a organização e publicação de um livro a partir da experiência). Além de oportunizar a reflexão sobre questões contemporâneas como as discussões de gênero, raça e àquelas as quais se interseccionam. Com as descosturas realizadas convidamos aos leitores e leitoras a entrarem na roda e girar com ela.

METODOLOGIA: girando com a Roda

A roda começou a girar com o acolhimento. Assim, o grupo-pesquisador foi acolhido com som de água de cachoeira e cascata. Foi pedido na chegada que as pessoas deixassem o que traziam (bolsas, mochilas e outros) em lugar já reservado. Depois convidamos para caminhar no território de Feminina de Menina, Masculino de Menino de vários modos procurando responder para si como era cada forma de caminhar: caminhar pisando em ovos, caminhar pisando em cacos de vidro, caminhar pisando em brasas, caminhar em asfalto grudento, caminhar pisando em espinhos, caminhar no deserto, caminhar no escuro, caminhar em meio à tempestade, caminhar pisando em gelo,

caminhar em lugar pedregoso, cheio de abismos. Como é caminhar no território de Feminina de Menina, Masculino de Menino desses modos? Depois que o grupo-pesquisador experimentou esses diferentes modos de caminhar solicitamos que a Roda se formasse, mas que as pessoas se mantivessem em pé.

Imagem 01 - Momento da caminhada



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras

Depois dessa caminhada, utilizamos práticas da Yoga, que consistiram de três técnicas de respiração na categoria de *Krya* de purificação, que se realizam em três exercícios diferentes, quais sejam: a respiração *bástrika*, *kapalabhati*, pois são ótimas formas de descarbonizar o fluxo sanguíneo e liberar todo o dióxido de carbono que o corpo tem acumulado. Ao término, o grupo-pesquisador deixou escapar a seguinte fala: "*Como é bom depois de um dia de trabalho, de estresse, viver um momento como este, de relaxamento*".

Considerando o tema-gerador: Feminina de Menina, Masculino de Menino, o grupo-pesquisador foi dividido em três subgrupos, mas nessa tecitura, utilizaremos apenas os saberes de duas rodas de encenação. Essas rodas tiveram início com cada pessoa contando a sua história Feminina de Menina, Masculino de Menino para as pessoas do seu subgrupo. Depois que o subgrupo foi escutado, ele misturou as histórias e criou novas histórias que apresentou na perspectiva do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2005) como Rodas de encenação. Esse giro foi realizado antes da leitura do livro.

Análise e discussão: em cena a vida

Seguindo os giros da roda, iniciaremos a socialização do desenvolvimento dos saberes do grupo-pesquisador que foram organizados de acordo com a roda de encenação de cada subgrupo e identificados com um confeto, que é " (a mistura de conceitos + afetos) contextualizados no afeto e na razão, na sensualidade e na intuição, na gestualidade e na imaginação do grupo-pesquisador e possibilita a criação de conceitos dos filósofos profissionais. (ADAD, 2014, p. 43). Com essa explicação conceitual passamos ao que o grupo-pesquisador encenou que será destacado em itálico incluindo as nossas rubricas nesta e na próxima roda:

***Roda de Encenação Feminino-é-Coisa-de-Mulher**, nessa roda, o subgrupo apresentou a encenação da vida familiar da qual fazem parte o pai, a mãe, a filha Antônia, e dois filhos. Nessa configuração percebemos a força do patriarcado na submissão da mulher e a sua luta para não ser enredada pelos seus tentáculos, Desse modo, a mãe Bela e a filha Antônia resistem e enfrentam o machismo. A cena apresentada se desenrola em meio à atmosfera doméstica dos afazeres ditos femininos: o cuidado com a casa, o ato de cozinhar e servir às figuras masculinas, no caso, ao marido e aos filhos e à filha Antônia. A ele, o macho, por sua vez, cabia prover a família em suas necessidades, pois o masculino, nessa visão patriarcalista, é do trabalho, da rua, do mundo, do público e a mulher é da casa, da cozinha, da pia, do chão. As cenas da mãe Bela servindo o jantar, correndo de um lado para o outro para atender ao marido, aos filhos evidenciam representações sociais do feminino, na esfera privada, de modo particular, no Nordeste, território geográfico destacado pelo subgrupo em sua encenação. No quadro teatral em destaque, a jovem Antônia se incomoda com o tratamento que o pai e os irmãos dão à mãe e se posiciona em contrário a essa condição de subalternização quando problematiza essas representações do gênero feminino: "por que o senhor não aprende a cozinhar, pai"? "Por que meus*

irmãos não podem realizar os serviços domésticos?" "Todas as pessoas não comem?" E mostra-se, taxativa ao afirmar que "se as relações de gênero não ganhassem novos contornos no meio familiar, ela acompanharia a mãe na afirmação de que não mais se sujeitaria ao machismo do pai e dos irmãos". (Texto da Roda de Encenação produzido a partir da transcrição da fala do subgrupo-grupo).

Mattioda (2007, p. 1) comenta que "De formas diferentes e engendradas por uma complexa rede de poder, o processo de formação de gênero está encerrado nos discursos e nas práticas representativas das instituições". Podemos atinar com estas cenas abertas para reflexão que as desigualdades de gênero entre feminino e masculino, mulheres e homens, são determinadas e reproduzidas na célula familiar, nas nuances da cultura, criando, muitas vezes, padrões comportamentais distintos de masculinidade e feminilidade que se encravam nos corpos e constituem os modos de ser de cada pessoa.

Imagem 02 - Roda de encenação Feminino-é-Coisa-de-Mulher



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras

Saraceno e Naldini (2003) referindo-se ao trabalho familiar realizado pelas famílias extrapola tudo aquilo que é definido como trabalho doméstico. Nesse sentido, as autoras apontam que há uma gama de atividades necessárias para a manutenção da família que vão além do preparo de alimentos, higiene e mesmo do cuidado com os depen-

dentos. Em se tratando das mulheres temos a impressão de que o fazer doméstico se faz para, além disso, são amarras identitárias, pois limitam o ser mulher nesse espaço privado ao cuidado dos outros e à negação de si.

A roda de encenação Feminino-é-Coisa-de-Mulher nos convida a pensar as relações de gênero sob o crivo do patriarcalismo, do machismo e da subserviência que tem sido imposta ao gênero feminino pelos pais, em alguns casos, mães, que de oprimidas também se tornam opressoras e tanto reproduzem como naturalizam o machismo. Fica evidente, também, nessa roda o trabalho doméstico como única atividade que a mulher deveria realizar, pois o seu papel é cuidar da casa, do marido e dos filhos e não de si mesma, o que a sujeita a viver para os outros e através dos outros, sendo-lhe tirada a possibilidade de ser ela mesma (ROCHA-COUTINHO, 1994).

Roda de Encenação O Brincar-de-Menina-e-de-Menino-na-Infância. *Nessa roda de encenação, o subgrupo teatralizou várias brincadeiras de criança demonstrando como elas têm sido sexualizadas. A problematização central dela se deu no sentido de questionar por que os brinquedos e as brincadeiras são sexualizados pelos adultos. Por que são impostos modelos de brincar e brinquedos adequados para meninas e para meninos? As crianças brincam com os brinquedos e as brincadeiras ou com o seu sexo/gênero? A roda de encenação mostrou cenas nas quais, uma menina brincava de carrinho e foi recriminada por outra que disse que esse brinquedo era de menino. Interessante, que a menina responde que: "Se isso é problema, a mãe dela, não pensa assim, pois permite que ela brinque de carrinho", o que causa estranheza na inquisidora, proibida pela sua para esse brincar. Essa roda de encenação foi muito dinâmica, pinçando heterogeneidades de gênero, então, trouxe para o seu centro, uma garota trans, que logo toma a palavra para informar: "Não há mal em uma menina brincar de carrinho". Essa interlocução do "estranho" inclui a menina que deseja, mas não pode brincar com esse brinquedo dito masculino. Uma quarta criança entra na roda para fazer ouvir: "As meninas brincam de bonecas,*

de maquiagem, precisam se vestir como meninas e não podem brincar com meninos, só se for irmãos e olhe lá". A garota trans de novo interrompe a conversa e faz importantes considerações acerca das questões que foram postas. Ela argumenta: "Brinquedos e brincadeiras não tem gênero, as crianças podem brincar com todos os brinquedos que desejarem e as brincadeiras também", e finaliza afirmando: "o que se passa de família para família pode ser mudado". (Texto da Roda de Encenação produzido a partir da transcrição da fala do subgrupo-grupo)

Os brinquedos e as brincadeiras considerados adequados para cada gênero são produções culturais e atendem às contingências dos contextos em que as crianças são educadas, pois são elas que ditam, reproduzem e cristalizam comportamentos e papéis de gênero tradicionais desde a infância. E os adultos, mães, pais e outras figuras educadoras mantêm esses modelos e os apresentam como aqueles que devem ser aprendidos (RODRIGUES, 2003).

A roda de encenação em questão dialoga com Paechter (2009, p. 33) quando a autora argumenta: "[...] compreender a identidade como pertencimento a uma comunidade coloca a participação e, por extensão, a prática no centro do que significa ser um homem ou uma mulher, um menino ou uma menina". Dito de outra forma, as brincadeiras, os brinquedos que as crianças preferem não as identificam do ponto de vista do gênero, são apenas manifestações do corpo infantil para brincar, por outro lado, se essa prática é considerada reveladora da identidade de gênero, então, evidenciará sob essas contingências, o significado que a comunidade dá a ela.

Louro (2003) comunica os riscos da análise da identidade de gênero isolada de outras experiências pessoais, por não ser suficiente para a compreensão das representações de poder ligadas intrinsecamente às construções das identidades; elas se constroem durante a vida da pessoa nas relações humanas construídas com quem convive, sejam outras crianças, adolescentes ou adultos, e também entre os diversos artefatos e discursos culturais aos quais tem acesso, nisso pensamos estar incluídos tanto a brincadeira quanto o brinquedo.

Na esteira dessas ideias apreendemos que as identidades de gênero são construídas e transformadas através de discursos, símbolos, modos de ser e de estar no mundo. Na condição de professoras formadoras, a nossa proposta é a desconstrução do binarismo masculino-feminino, pois acreditamos que isso oportunizará relações e identidades de gênero plurais. Desengessar entre os modos de ser feminino e masculino se apresenta como um caminho para o respeito, a inclusão e a convivência saudável entre os gêneros (LOURO, 2001).

Na raia dessas reflexões, reconhecemos a força que incide desde a infância, sobre meninas e meninos quando são ensinados a agir em conformidade com os comportamentos considerados adequados para o seu gênero, reproduzindo assim os modos de ser feminino e de ser masculino no brincar, no vestir, na gestualidade, no jeito de usar a fala, na família e na escola entre outros (LOURO, 2008). Mirando essas questões por esse viés, não somos surpreendidas quando uma menina ou um menino, ao fugir desses modelos são excluídos das brincadeiras ou levados a escolher outros brinquedos, outro vestuário de cor e modelo convencionados para o seu gênero. Como viver diferente aquilo que nos ensinaram sempre igual?

Roda Aberta nas considerações

O Projeto de Extensão Literacias: Gênero e raça na literatura infanto-juvenil e juvenil brasileira e estrangeira tem sido canal para discussões sobre a diferença nele recortadas como gênero e raça e esse trabalho é parte da Roda de Cultura Sociopoética realizada na Universidade Federal do Piauí - UFPI, no dia 1º de outubro de 2019, com 21 (vinte e uma) pessoas copesquisadoras de grupo-pesquisador constituído em oficina de negociação por (estudantes universitárias/os, professoras da Educação Básica da rede particular de ensino de Teresina, egressas/os de cursos de licenciaturas da instituição lócus da ação de extensão e de outras, mulheres advogadas, policiais civis e enfermeiras), na sala de vídeo do Centro de Ciências da Educação - CCE com o seguinte tema-gerador: que imagéticas do feminino e do masculino são construídas sobre o gênero feminino e masculino na infância?

Desse modo, as rodas de encenação **Feminino-é-coisa-de-mulher e O Brincar-de-Menina-e-de-Menino-na-Infância**, dispositivos

de que nos valem para nos aproximar do pensamento do grupo-pesquisador acerca do tema-gerador nos apresentou cenas da vida muito comuns ainda nos dias atuais e com marcas indiscutíveis do poder patriarcal no seio familiar. Os relatos produzidos durante a roda **Feminino-é-coisa-de-mulher** revelam o pensamento do grupo-pesquisador formado por estudantes de pedagogia e de outros cursos superiores da Universidade Federal do Piauí, bem como professoras da Educação Básica de Teresina, advogadas e enfermeiras sobre as experiências da vida da mulher na família.

No tocante à roda de encenação **O Brincar-de-Menina-e-de-Menino-na-Infância** os relatos produzidos apresentou o binarismo como categoria que norteia a divisão dos gêneros e determina o que é adequado e inadequado para o feminino e para o masculino. Apon-tou indícios que nos fazem pensar que a duração desse cartesianismo ditado nos modos de ser menina e de ser menino, feminino e masculino é resultado de uma cultura de manutenção de estereótipos produ-zidos, reproduzidos e pouco questionados. Brincadeiras e brinquedos não deviam ser sexualizados, nem um e nem outro responde a um gênero. Brincadeiras e brinquedos servem somente ao brincar da criança seja ela menina ou menino e não deveriam consolidar padrões aprendidos e propalados por pessoas adultas como padrões que devem ser mantidos na sociedade.

Na condição de professoras formadoras e facilitadoras da roda ousamos acreditar que ações como essa são micropolíticas da formação docente que contribuem para a construção de outros modos de ensinar e aprender sobre gênero e por entendemos a família e a escola como lugares de resistência, de fuga ao poder nefasto do patriarcalismo que tanto mal faz a meninas e meninos, depois a homens e a mulheres. Assim afirmamos a necessidade de inclusão dessas discussões nos cursos de formação de professoras e professores de modo que uma vez atuando na profissão possam ter mais subsídios para o trato com essas questões em suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ADAD, S. J. H. C. A Sociopoética e os cinco princípios. In: _____. *et al.* (Org.). **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética.** Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 19-35.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 10. Jun. 2013.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. (Org.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 1. Ed. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. (Org). **Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MATTIODA, Sonia Regina Griffio. **O processo de formação da identidade de gênero através da literatura infanto-juvenil**. 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss01_07.pdf>. Acesso em 20 de Jan. 2010.

PAECHTER, C. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades. Tradução, consultoria e supervisão de Rita Teresinha Schimidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lucia. **Tecendo por trás dos panos**: A mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

RODRIGUES, P. **Questões de gênero na infância**: marcas de identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SARACENO, C; NALDINI, M. **Sociologia da Família**. 2. Ed. Atualizada. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 2003.

VIEIRA, M. D.S. **MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISER**: jovens mulheres e as mutações do gênero na formação inicial em Pedagogia. 2018. 314f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina, 2009.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Efigênia Alves Neres¹, Francis Musa Boakari².

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo repensar o papel da escola como uma das possíveis fontes de afirmação das nossas identidades afrodescendentes. Nessa tessitura, o texto se propõe, especificamente, a problematizar no contexto educacional brasileiro, os desafios e as possibilidades de uma educação para as relações raciais na escola. Experiências essas, que visam provocar reflexões críticas acerca da história e das manifestações culturais afro-brasileiras e propõem alternativas de ensino e de sensibilização da comunidade escolar sobre a produção e reprodução dos preconceitos e discriminações raciais.

Para construir essa gama de reflexões, me deparei com algumas questões que fizeram repensar/questionar a minha trajetória escolar, desde os anos iniciais até os dias de hoje. Fazer esse exercício, me fez evidenciar o quanto a sociedade brasileira negou (e nega) até os dias de hoje as nossas raízes históricas, as nossas origens, o quanto de nós - povos afrodescendentes, tem do continente africano, que muito contribuiu (e contribui) para o desenvolvimento da sociedade brasileira, desde os tempos coloniais até a atualidade.

¹ Universidade Federal do Piauí /efigeniaufpi@hotmail.com

² Universidade Federal do Piauí /musabuakei@yahoo.com

Enfim, as nossas origens africanas estão presentes, entre tantos outros aspectos, da nossa forma de viver e de se organizar, enquanto uma nação. Diante disso, como podemos conceber que a escola, enquanto instituição social “detentora” do conhecimento em todas suas dimensões, tenha negado e/ou “escondido” essa nossa história?

Como será que nós, professores/as, temos trabalhado com essas questões na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperamos uma situação drástica de conflito racial, bullying ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação docente?

São questões difíceis e desafiadoras, que nos fazem pensar o quanto se faz urgente, garantirmos espaços onde a educação escolar, seja reconhecida como um lugar, no qual a diversidade deve ser considerada e respeitada, para uma aprendizagem mais efetiva, capaz de oferecer, tanto às crianças, aos jovens e adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, construídos historicamente na sociedade brasileira pela cultura racista, na qual fomos socializados.

Relações Raciais na Escola: pensando a Educação e o Direito a Diferença

A abertura política ocorrida no Brasil, a partir das duas últimas décadas do século XX, trouxe no seu bojo um conjunto de manifestações de segmentos sociais que não se sentiam contemplados nas políticas públicas em diversas esferas da vida social.

Uma das evidências desse descontentamento foi a emergência de inúmeros movimentos reivindicatórios, dos quais vale destacar o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres, que passaram a expressar suas reivindicações, no sentido de coibir o tratamento discriminatório que recebiam no seu cotidiano. O Movimento Negro pode ser entendido como:

(...) a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes de preconceitos e das discriminações

raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o Movimento Negro, “a raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro a “raça” é o fator determinante da organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p.102).

No sentido de compreender a potência desse movimento social, Gomes (2017) também destaca que, entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Assim,

Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (GOMES, 2017, p. 24).

Partindo do entendimento de Domingues (2007) e Gomes (2017) sobre o Movimento Negro, evidencia-se que suas experiências concretas, revelam o seu protagonismo na denúncia à persistência da discriminação racial e do racismo na sociedade brasileira, produzidos e reproduzidos nas escolas, nos livros e materiais didáticos, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao afrodescendente, ao seu modo de ser, habilidades e da tendência em enfatizar a sua subordinação, esquecendo-se de todo modo esse mo-

vimento de resistência. Dessa maneira, “a escola é apontada como ambiente indiferente à particularidade cultural da criança negra, ao transmitir acriticamente conteúdos que folclorizam a produção cultural da população negra, valorizando uma homogeneidade construída a partir de um mito de igualdade racial” (RODRIGUES, 2006, p.106).

A partir da década de 1980, em âmbito nacional, essas reivindicações e o princípio da educação como um direito social – que deve garantir o direito à diferença, passaram a ser atendidas, no âmbito da legislação educacional e dos documentos oficiais. Um dos exemplos mais recentes dessas mudanças, que elegem a educação como um espaço no qual a diversidade deve ser respeitada, para uma aprendizagem mais efetiva é a aprovação da Lei 10.639/2003, que altera o Art. 26 da Lei 9.394/96, incluindo os artigos 26-A.

A Lei 10.639/2003 torna obrigatório no currículo oficial das escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a luta dos grupos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a sua presença na formação da sociedade nacional, em especial (não exclusivamente), nas áreas de educação artística, literatura brasileira e História do Brasil.

Sendo assim, foi no sentido de legalizar as políticas e as propostas de intervenção educacional, relacionados aos comportamentos de agentes que direto e/ou indiretamente atuam limitando e/ou negando os direitos dos afrodescendentes, que o Brasil adotou essa legislação específica, que regula o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e pressupõe que a educação deve permitir a desconstrução de preconceitos, estigmas e discriminação baseadas no pertencimento étnico racial.

Diante da promulgação da Lei 10.639/2003, pode-se ressaltar que o Brasil dispõe de uma legislação que autoriza a promoção de políticas para uma educação das relações étnico-raciais. No entanto, as leis por si só não asseguram, nem políticas efetivas, nem políticas educativas, voltadas para a diversidade étnico-racial, principalmente em uma sociedade dominada por ideias colonialistas, impregnadas de conceitos europeus iluministas sobre os povos africanos e seus descendentes e/ou outras etnias não-europeias, a exemplo dos indígenas.

Desse modo, Luz (2013) elucida que apesar de reconhecermos as conquistas obtidas pelas comunidades afrodescendentes, em esta-

belecer canais de legitimação institucionais e legais, para que o estado assumisse a diversidade civilizatória dos povos nas políticas de educação, vimos que há equívocos na abordagem sobre a África e sua influência em nossas vidas.

Isso, muitas vezes, vem ocorrendo pela adoção de perspectivas teórico-metodológicas, ainda derivadas das projeções da História e da Geografia civilizatórias greco-romanas, anglo-saxônicas e ibéricas. São perspectivas que insistem em representar a África compacta, homogênea, submetida ao discurso universal que a congela no tempo e no espaço da lógica do projeto histórico da “ordem e progresso” capitalista, destituindo-a completamente dos povos que detêm milenarmente um complexo sistema de pensamento, de onde transbordam cosmogonias, universos simbólicos, um complexo sistema de comunicação cujas linguagens e valores organizam comunidades, instituições e suas hierarquias, tecnologias e modos de produção, além de uma magnífica erudição estética. (LUZ, 2013, p. 93)

Nesta perspectiva, Trindade (2013, p.13) também contribui com essa reflexão quando pontua que, “(...) se a escola é um campo, um espaço de produção e de apropriação de conhecimentos, então é fundamental, justo e função da escola que os saberes africanos, que são um patrimônio da humanidade, sejam compartilhados, aprendidos e conhecidos”. A escola não deve negar à população este patrimônio, não pode subtrair um direito, que é de todos, de conhecer o repertório cultural dos povos africanos, pois se ela não veicula estes saberes, está tirando o direito das pessoas de se informar sobre isso.

Lopes (2013) também postula que sabemos que as diferenças existem, vemos que somos diversos, mas não estamos, na maioria das vezes, educados para perceber o quanto estas diferenças influenciam e determinam os modos de vida das pessoas e fazem com que as mesmas venham a ocupar posições distintas na esfera socioeconômica e a desempenhar papéis também distintos na sociedade brasileira.

Segundo pesquisa realizada pela mesma, dados do IBGE e do censo escolar revelam a existência de uma grande diversidade étnico

racial no Brasil, em que quase metade da população em geral e da população escolar, respectivamente, é composta por afrodescendentes. O relatório de Desenvolvimento Humano de 2005, por sua vez, aponta que os afrodescendentes estão pouco representados entre juizes, desembargadores, procuradores, defensores públicos, na máquina administrativa do estado, nos nichos de mercado mais valorizados, enfim em todas as posições de poder.

Isto nos mostra que a sociedade trata diferentemente aqueles que não pertencem ao grupo hegemônico e não se enquadram nas normas estabelecidas por esse mesmo grupo. Os que se encontram na base da pirâmide social (e aí estão indígenas e negros em sua maioria) são geralmente discriminados, enfrentando dificuldades na afirmação de sua identidade (pessoal, cultural e nacional), não conseguindo exercer em sua plenitude a condição de cidadão brasileiro. A invisibilidade com que a diversidade étnico-racial é considerada torna-se danosa à democracia brasileira, pois impede a promoção da igualdade racial (LOPES, 2013, p. 101).

De fato, não é tarefa fácil para nós, educadores/as, trabalharmos pedagogicamente e inserirmos uma discussão mais profícua sobre a diversidade cultural, de um modo geral, e sobre a população afrodescendente, em específico. Apesar de reconhecermos, pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, a diversidade, é algo de belo e que dá sentido à nossa existência, sabemos que na prática, no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizados e transformadas em desigualdades.

Nesse sentido, se quisermos compreender a complexa trama entre diversidade e currículo, teremos de enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais no nosso país. Teremos de entender o que é a pobreza e como ela afeta de maneira trágica a vida de uma grande parcela da população. E ainda devemos refletir sobre o fato de que, ao fazermos um recorte étnico-racial, veremos que as pessoas

afrodescendentes e pobres enfrentam mais e maiores preconceitos e dificuldades em nosso país.

Isso nos obriga a nos posicionar politicamente dentro desse debate e construir práticas efetivas e democráticas que transformem a trajetória escolar de nossos alunos/as afrodescendentes ou não, em uma oportunidade ímpar de vivência, aprendizado, reconhecimento, respeito às diferenças e construção de autonomia.

A Resolução CNE/ CP 01/ 2004, que institui as Diretrizes curriculares para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, enfoca dois campos de objetivos, em tudo relacionados à questão da diversidade:

a) o da educação das relações Étnico-raciais, que objetiva divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira; b) o do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana – reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros, bem como garantir o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. Configura-se, assim, uma política de estado, cuja duração transcende à política de governo (LOPES, 2013, p. 102).

Lopes (2013) aponta ainda que ao longo dos anos, os currículos foram sendo construídos, tendo por base um modelo eurocêntrico, o que significa ter tomado o homem branco como referência para a construção das propostas de ensino e aprendizagem. Quem não atende aos requisitos desse modelo constitui-se num problema para o sistema escolar. Assim, se faz necessário:

Tomar consciência de que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico e, portanto, reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, afrodescendentes e indígenas

também desempenham papéis relevantes e substantivos, são aprendizagens que precisam ser realizadas e que convergem para a educação das relações étnico-raciais porque, conforme expressa o Parecer CNE/CP 3/2004, está educação pode oferecer conhecimentos e segurança para negros orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, permitir que identifiquem as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionarem com as outras pessoas (LOPES, 2013, p. 102).

Dessa maneira, a escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio, ao tratar da questão da diversidade étnico-racial e executar as medidas de implementação da Lei 10.639/2003, cumpre a parte que lhe toca nos compromissos de estado assumidos pelo Brasil, comprometendo-se a construir uma democracia em que as pessoas possam usufruir, em sua plenitude, a condição de cidadãos, independentemente de raça/etnia, cor, posição e papel social, religião e gênero.

Nessa perspectiva, evidencia-se que a promulgação da Lei 10.639/2003 é o resultado do esforço envolvendo as comunidades afrodescendentes que, durante muito tempo instituíram iniciativas em educação que afirmassem e legitimassem seu patrimônio civilizatório: a África e sua (re) criação nas américas.

A africanização do currículo escolar, seria portanto, uma estratégia para transcendermos as narrativas curriculares que destituem os povos da África do direito à existência e da afirmação de toda a exuberância que caracteriza o seu continuum civilizatório. Nossas crianças e nossos jovens precisam saber disso! É uma dinâmica de currículo cujas linguagens e valores se intercambiam entre as distintas civilizações que compõem a nossa identidade nacional. (LUZ, 2013, p. 94).

O que propomos, como educadores(as), é a legitimação das várias tradições africanas que constituem a formação social brasileira, nos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, evitando o recalque perverso que tende a impor às nossas cri-

anças e aos nossos jovens apenas a versão neocolonial sobre África (LUZ, 2013, p. 99).

É preciso avançar na tarefa de sensibilização das pessoas, para que se interessem pelo assunto e avancem para a fase de comprometimento dos profissionais da educação com o cumprimento desta lei, o que envolve profundas mudanças nas estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas das escolas, que vão dos projetos político-pedagógicos, currículos e planos didático-pedagógicos à gestão de pessoas, com base em princípios e valores que regulam a educação das relações humanas e os estudos de história e cultura afro-brasileiras e africanas, permeando todas as áreas do conhecimento escolar (LOPES, 2013, p. 104).

De fato, a alteração da LDB n. 9.394/96, pela Lei n. 10.639/2003, mexeu com valores enraizados na educação. Valores de uma ciência que negou e silenciou nos currículos escolares narrativas de grupos considerados “minoritários”. Essa educação de exclusão levou muitos os afrodescendentes a desconhecerem e negarem suas pertencas africanas.

Hoje, muitos de nós, brasileiros, em diversas áreas do conhecimento, sentimos como necessário abraçar as políticas de ações afirmativas para descendentes de africanos implementadas pelo governo Federal, a fim de que possamos desenvolver atividades que fortaleçam a identidade negra, através de uma educação da pertença afro-brasileira. (SANTANA, 2013, p. 109).

Desse modo, a luta contra toda e qualquer forma de naturalização e estigmatização das diferenças tornou-se um dever da humanidade, pois as experiências humanas já vividas e as que assistimos nesse início do século XXI têm nos revelado que a intolerância, o racismo e a discriminação, ou seja, formas negativas de lidar com as diferenças, poderão nos levar a intensos processos de desumanização. Não se trata de uma discussão partidária, militante ou de um modismo educacional, antes é uma reponsabilidade profissional e ética daqueles que se dispõem a atuar no campo da educação escolar.

É nessa trama que a diversidade cultural vai sendo tecida e construída e é também no seio dessa trama que ela deveria ser com-

preendida pelos educadores/as ao refletir, avaliar e colocar em prática o currículo escolar. Sendo coerente com essa realidade, a nossa atuação pedagógica deve considerar que aqueles que participam do processo educativo se diferenciam quanto às formas de aprender, as trajetórias de vida, ao sexo, à classe, à idade, à raça, à cultura, às crenças. Se estamos de acordo que a escola ainda não conseguiu contemplar pedagogicamente essa diversidade, cabe-nos a tarefa de repensar as práticas, os valores, os currículos e os conteúdos escolares a partir dessa realidade social, cultural e étnica tão diversa.

Pensando o Ensino e a Aprendizagem das Africanidades Brasileiras na Escola

As Africanidades Brasileiras vem sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Elas ultrapassam, o dado ou o evento material, como um prato de sarapatel, a feijoada, o vatapá ou uma apresentação de capoeira. Se constituem, pois nos processos que geraram tais dados e evento, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Para tanto,

(...) estudar as Africanidades brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e a criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da sociedade brasileira (SILVA, 2005, p.156).

Nós, afrodescendentes, reivindicamos o estudo das Africanidades com o propósito de que os currículos escolares, em todos os níveis de ensino:

Valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro; Busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar; Discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”; (...) permitam aprender e respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país (SILVA, 2005, p.157).

Diante desses desafios e possibilidades de trato das questões étnico-raciais na escola, como educadores/as podemos pressupor que não há como fugir dessa realidade! Podemos até tentar fingir que “esse assunto não nos diz respeito”, mas a diversidade cultural continuará presente: na nossa vida, na escola, na vida dos nossos alunos, nos seus costumes, comportamentos, estilos musicais, na sua cultura e nas suas trajetórias de vida.

Enfrentar essa questão é fundamental quando se trata de reeducação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, deve-se colocar o professor em outro lugar, que não seja o do docente despreparado, mas sim o de protagonista, em uma criação curricular mais autônoma e autoral, e que seu desenvolvimento curricular não seja reduzido ao simples cumprimento legal de uma legislação, invariavelmente em algumas datas do calendário escolar, mas sim, a materialidade do seu compromisso com novas relações societárias e escolares.

A inovação nas práticas educativas é um compromisso político-pedagógico e não deve ser a cópia de modelos produzidos fora do âmbito escolar, mas sim construída na esfera escolar, na mobilização dos seus diversos sujeitos e no fortalecimento do professor como intelectual que pensa e reflete sobre a sua prática, e que, principalmente, conhece e reconhece os elementos teóricos explicativos da sua realidade.

Para tal, Gomes (2006) afirma que a escola deve estar conectada com o mundo que a cerca. O contato com os grupos culturais da comunidade, com os movimentos juvenis, com os grupos da terceira idade, com associações de moradores, com organizações do movimento social pertencentes à comunidade na qual a escola está inserida, articulando-os com o universo sociocultural mais amplo, pode dar

subsídios para pensar um projeto pedagógico e um currículo mais abertos à diversidade cultural e à vida social.

É o meio social e cultural no qual o aluno convive que lhe dá as bases para a sua inserção no mundo, é o lugar onde ele aprende as tradições, os costumes, os valores que, na maioria das vezes, se chocam com aqueles privilegiados pela cultura escolar. É no meio social que o aluno inicia o seu complexo processo de construção de identidades. A escola é somente um dos espaços em que as identidades são construídas, mas não é nem o único e, talvez, nem seja o mais importante (GOMES, 2006, p. 34).

Nossos alunos e alunas circulam por muitos e diferentes espaços sociais, vivem trajetórias duras e muitas vezes desumanizadoras, as quais são totalmente desconhecidas pela escola e seus educadores. Conhecer, respeitar e lidar ética e pedagogicamente com essas diferentes experiências socioculturais pode ser um passo para a construção de uma pedagogia da diversidade.

Uma conversa que continua, para além do ponto...

A finalização de toda e qualquer reflexão sempre requer do pesquisador/a a coragem de se confrontar com seus objetivos previamente definidos e com o que foi realizado concretamente. Considera-se, no final desse texto, que as questões que provocaram a mobilização em torno dessa ação formativa e que se procurou apresentar e problematizar neste artigo, foram tratadas de forma satisfatória e significativa.

Portanto, trata-se de um desafio amplo e complexo, e espera-se que as “conversas”, agora, continuem nas escolas, nas ruas, nos movimentos sociais, casas de professores e professoras e em seus compromissos diários.

Contudo, não se pode perder de vista que, como indica o título desta conclusão, é uma “conversa que continua” (...) Ao longo de todas essas reflexões/problematizações, foram abordadas e enfrentadas questões fundamentais para a constituição de uma educação para as

relações étnico-raciais na escola, como um esforço para o rompimento das relações sociais racistas e discriminatórias.

Isso tudo, não apenas com o objetivo de fazer com que se tolere as diferenças ou escamoteie os preconceitos, mas efetivamente acolher de forma equitativa, valorativa e respeitosa, todas as contribuições étnicas e culturais que formaram os brasileiros/as ao longo da história do país, seja em suas relações escolares, seja em suas relações de vida.

Assim, mesmo se o Brasil fosse um país sem nenhuma imigração africana de importância, ainda assim os currículos escolares não poderiam de forma alguma “dispensar/negar/esconder” os conhecimentos sobre este continente. Por razões da história da humanidade, ou mesmo da história econômica do capitalismo, seria indispensável um conhecimento da história da África.

Portanto, refazer esse caminho da minha trajetória escolar a partir dessas leituras e perceber que a História da África foi “esquecida/negada/excluída” desse processo, faz sentir que uma parte de mim, da minha história também foi esquecida. Esse sentimento desperta uma necessidade de AÇÃO, de que não podemos ficar parados/as diante das discriminações e racismos cotidianos contra o povo afrodescendente, práticas essas que surgiram de desigualdades históricas que se naturalizaram no imaginário brasileiro.

Pensar sobre essas questões me faz atentar para a necessidade de transformar o conhecimento sobre o continente africano em uma verdadeira prática real, uma consideração que deriva não somente da força da Lei (criação da Lei nº 10.639/03), mas de projetos de inclusão social, que tenham como pano de fundo a ideia de transformar esses conhecimentos em uma realidade concreta na sala de aula, não pela imposição, mas sim pela verdadeira adesão da sociedade.

REFERÊNCIAS

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In _____: **Educação, Gênero e Afrodescendência**: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. Curitiba, PR:CRV, 2015. p. 21-44.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos

históricos. Tempo, Niterói, vol. 12, n.23, 2007, p. 100-122.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. **In:** ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 21-40.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LOPES, Véra Neusa. Diversidade étnico-racial no currículo escolar do ensino fundamental! **In:** TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 101-108.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. África viva e transcendente! **In:** TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 92-101.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento Negro e o direito à diferença. **In:** ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 105-122.

SANTANA, Marise de. O legado africano e a formação docente! **In:** TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 108-119.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. **In:** MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.155-172.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro.** Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 92-118.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. A mulher negra e educação. **In:** Ana Rita Santiago [et al.]. **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro.** Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017. p.205-230.

NA PASSARELA A MODA AFRO

L'Hosana Céres de Miranda Tavares¹.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGDE da Universidade Federal do Piauí - UFPI, intitulada Atelier de Práticas Educativas: O que se aprende com um desfile de Moda Afro? Foi dado um curso de extensão de sessenta horas, das quais, vinte foram reservadas para tratar das heranças deixadas por nossos ancestrais africanos, aqui chegados escravizados, permanecendo assim por quatro séculos o que deixou profundas marcas em seus descendentes, nós, os afrodescendentes.

Ao término do curso, esses nossos alunos/as teriam que idealizar peças do vestuário e acessórios com a temática afro brasileira e apresentar em um desfile de moda em um local público. Foi escolhido o Memorial Esperança Garcia, a casa da cultura negra piauiense; a data acordada foi o dia 22 de novembro de 2019, uma sexta-feira as 19:00 h na abertura do dia comemorativo da consciência negra (20/11), numa festa já tradicional na cidade a Festa da Beleza Negra.

A metodologia utilizada nesse curso de extensão, por uma questão didática, foi batizada de pesquisa atelier, trata-se de uma intervenção, mas difere um pouco do que chamamos pesquisa-ação, amparamo-nos em teóricos como Richardson(), Pimenta (), entre outros. Usamos para tratar das questões sobre afrodescendência Munanga (), Silva (), Carneiro () entre outros.

O desfile foi realizado como previsto e, tanto essa pesquisadora como os alunos participantes desse trabalho ficaram satisfeitos com os resultados. Nossos colaboradores que gratuitamente participaram desse desfile estão nos dando um retorno extremamente significati-

vo. Vamos aqui transcrever a fala de uma de nossas coparticipantes, a Delegada da Mulher, Vilma Alves:

Quero parabenizá-la. Dizer do fundo do meu coração da minha gratidão. O seu sonho são os nossos sonhos, pois você tirou de forma brilhante, espetacular, do fundo dos navios negreiros a dor, transformando em alegria, em arte. Você merece todos os aplausos do mundo (Vilma Alves, 25/11/2011).

Falar desse desfile, dizer como tudo ocorreu, mostrar imagens, refletir sobre as práticas ao ouvir as falas dos nossos pesquisados é a tarefa a seguir.

DESENVOLVIMENTO

O que é um desfile de moda?

Tudo aquilo que se faz com o intuito de ser adquirido, apreciado, analisado por alguém de um momento para ser visto, temos os salões, as exposições, os desfiles entre outros. Em se Frederick Worth, começou a receber e mostrar em sua Maison não as roupas idealizadas por suas clientes, mas, roupas idealizadas e construídas por ele. Eram escolhidas moças bonitas da sociedade que vestiam suas criações e se apresentavam para essas clientes. Estava criado e estabelecido o desfile de moda. A grande maioria dos desfiles na atualidade são produções gigantescas, Carol Garcia afirma:

Entende-se como desfile de moda uma apresentação de roupas e acessórios, realizada em local e data prefixados pelo destinador, na qual um grupo de modelos caminha por aproximadamente 30 metros de passarela durante cerca de 20 minutos. Com trilha sonora especialmente criada para esse fim, elas exibem em torno de 75 looks a um público aglutinado em filas dispostas lateralmente em torno da passarela. [...] Ao entrar no espaço de um desfile, podemos afirmar que o observador participa de um ritual da moda, pois nele a coleção inteira é apresentada por uma sequência de

programas narrativos que determinam seu começo, ápice e fim. (Garcia, 2007, p. 90-91).

A autora acima se refere aos grandes desfiles, que objetivam um processo comercial muito grande, nesses desfiles são convidados compradores de grandes grupos comerciais que envolvem o mundo da moda. O desfile do qual vamos tratar a seguir, não que se trata de um desfile comercial e sim de um trabalho pedagógico, fruto de um curso de extensão, de 60 h, divididas em 15 encontros, onde foram desenvolvidas práticas educativas com alunos do quarto e sexto semestre do Curso Superior em Design de Moda do Instituto Federal do Piauí - IFPI, Campus Teresina Zona Sul - CTZS e teve como elemento disparador a questão da diversidade, mais precisamente a questão da afrodescendência e dos afrodescendentes brasileiros.

O curso de extensão

Durante quinze semanas, aos sábados, nas dependências do Memorial Esperança Garcia - a casa da cultura negra do Piauí, esses alunos foram trabalhados e sabiam que, ao término do curso iriam idealizar peças do vestuário e acessórios para um desfile de moda afro, onde seriam respeitadas e trabalhadas as questões da diversidade. Cumpre aqui salientar que não deixamos de lado as questões técnicas. O desfile foi pensado dentro das proposições ora trabalhadas. Respeitamos todas as etapas. Foi tudo seguido à risca.

Desses quinze encontros, cinco foram reservados para tratarmos das heranças culturais, deixadas por africanos/as escravizados e trazidos para esse país, onde permaneceram escravizados por mais de quatro séculos, processo que resultou em enorme sofrimento. São feridas ainda não cicatrizadas que precisam ser tratadas com o maior carinho para que no futuro sejamos uma sociedade alegre, feliz, produtiva e consciente de suas atitudes e de seus valores. Nós, enquanto educadores, principalmente nós que trabalhamos para pôr no mercado profissionais competentes, além dessa competência temos que nos preocupar em entregar para comunidade profissionais cientes de suas responsabilidades sociais.

Logo no primeiro encontro, quando apresentamos a proposta de trabalho e o local onde o curso seria ministrado; sentimos o impac-

to do local nesses alunos. Eles ficaram maravilhados e se espantavam com nomes nunca visto, figuras de nossa história e que não estão em nossos livros didáticos. A reação foi positiva, vejam o que uma aluna postou no WhatsApp, em grupo criado para nos comunicarmos durante o curso: "Boa noite professora, obrigada. A propósito a "aula" ontem foi maravilhosa. Ansiosa pelo próximo sábado" (Francisca Sena, em 22/07/2019 às 7h e 32 min). Trabalhamos todos os assuntos necessários para que a idealização e construção das peças e acessórios do desfile fossem o melhor possível. Escolhemos um único tipo de tecido para fabricação das peças - tecido de saco, um tecido feito com fio singelo, pela simplicidade do tecido e pela vinculação do mesmo às vestes desses africanos/as escravizados. Os resultados vamos mostrar a seguir: Foram construídas 22 peças e praticamente todos os acessórios. Usamos de várias técnicas como tingimento, uso de viés, retalhos, bordados para obtermos os resultados desejados. Optamos por um marcador muito significativo para os afrodescendentes cientes dessa afrodescendência, o turbante. As peças foram idealizadas pelos alunos/as e parte foi confeccionada pelos mesmos, só não confeccionaram tudo devido a exiguidade do tempo. Todas as peças tiveram uma inspiração que foi falada na hora da apresentação da peça durante o desfile. Não pulamos nenhuma etapa.

A organização do desfile

Organizar um desfile de moda, mesmo se tratando de um pequeno desfile, requer planejamento, não só em relação a coleção que será apresentada, mas também com toda a estrutura necessária para o evento, como local, data, prazos, profissionais de produção e outros. São muitos detalhes a serem decididos, portanto se faz necessário dedicar boa parte do tempo para planejar tudo nos mínimos detalhes, garantindo que o evento ocorra da melhor forma possível.

A iluminação, som e passarela ficou por conta da empresa de Romero Saboia; a trilha sonora que trouxe ao final Muito Obrigado Axé na interpretação de Maria Betânia e Ivete Sangalo e, Mama África na interpretação de Chico César ficou a cargo de Sérgio Donato. Os assentos foram organizados pelos próprios alunos e as cadeiras foram alugadas.

A maquiagem foi de responsabilidade de Denis Coulter que mais

uma vez, gratuitamente se colocou à nossa disposição e foi ajudado pela nossa querida piauiense Bárbara Sousa, Miss Brasil NG 2019 e pelo nosso querido Neto, ex-aluno do IFPI, curso de Vestuário. Foram feitos convites e até um pequeno mimo que na moda chamamos press kit foi por nós confeccionado e enviado com o convite. Não tivemos uma separação entre a sala de espera das modelos e o local de preparação das modelos que chamamos de backstage devido à falta de espaço e isso dificultou bastante o trabalho.

Os desfiles são narrativas, contam uma história, seja da inspiração, statment, ou o processo de desenvolvimento de uma coleção. Mas a concepção de um desfile vai muito além, a ideia é passar um conceito, trabalhar convergências e principalmente criar desejo nos possíveis compradores. No nosso caso esse desejo de comprar foi atingido, muitos dos que desfilaram estão querendo adquirir as peças, entretanto elas podem até ser doadas, mas a nossa intenção primeira era educar para diversidade, no dizer de Hooks, quando esta fala de sua prática na academia, nos EUA.

Quando todos começaram a falar sobre diversidade cultural, isso nos entusiasmou. Para nós que estávamos à margem (pessoas de cor, gente da classe trabalhadora, gays, lésbicas e por aí afora) e sempre tivéramos sentimentos ambivalentes sobre nossa presença numa instituição onde o conhecimento era partilhado de modo a reforçar o colonialismo e a dominação, era emocionante pensar que a visão de justiça e democracia que estava no próprio âmago do movimento pelos direitos civis iria se realizar na academia. Até que enfim havia a possibilidade de uma comunidade de aprendizado, um lugar onde as diferenças fossem reconhecidas, onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder. Por fim iríamos nos livrar da negação coletiva da academia e reconhecer que a educação que quase todos nós havíamos recebido e estávamos transmitindo não era e nunca é politicamente neutra. Estava na cara que a mudança não seria imediata, mas havia uma tremenda esperança de que que o processo que havíamos

desencadeado levasse à realização do sonho da educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013 p. 46).

Longe de querer me comparar à educadora, mas foi esse o sentimento que se apossou de mim quando vi na passarela o sorriso aberto da cadeirante, o andar firme da síndrome de down, os passos leves e firmes do nosso querido albino e os braços abertos para o mundo da nossa primeira mulher trans, professora da UFPI, sem contar com o carinho de ex-aluna, de pessoas do mundo da música, de crianças, de nossas militantes do movimento negro e de pessoas brancas que se alinham a nós nessa caminhada por um mundo melhor. Abaixo imagens desses momentos mais que especiais.

Figura 01 - Local do desfile



Fonte: Wendel Aguiar.

Figura 02 - Mãe Gardene de Oxóssi



Fonte: Wendel Aguiar.

Ao som dos tambores do Grupo Ixejá, cantando para as ayabás, Mãe Gardene abre o desfile pedindo licença e axé para atividade e para todos os presentes. Momento muito emocionante que propiciou um clima de aconchego entre os presentes.

Figura 03 - Marlane



Fonte: Wendel Aguiar.

A jovem Marlane Silva, ex-aluna do IFPI Campus Teresina Zona Sul do curso de Vestuário, vestindo uma criação da aluna Patrícia Gabriele, inspirado nas joias dos povos axante, que viviam entre o atual país de Gana e Costa do Marfim.

Figura 04 - Da esquerda para direita, João Gabriel; Patrícia; Marcieva e Lucas



Fonte: Wendel Aguiar.

Figura 05 - Da esquerda para direita Rafael e Clara Virgínia, Lara Danuta, Odara e Vilma Alves



Fonte: Wendel Aguiar.

Figura 06 - Da esquerda para direita, Letícia Carolina, Sonia Terra e Simone Euclides



Fonte: Wendel Aguiar.

Figura 07 - Da esquerda para direita, Sandra Loiola e Lizyenni



Fonte: Wendel Aguiar.

Figura 08 - Da esquerda para direita, Letícia Carolina, Sonia Terra e Simone Euclides



Fonte: Wendel Aguiar.

Figura 09 - Da esquerda para direita, Sandra Loiola e Lizyenni



Fonte: Wendel Aguiar.

Figura 10 - Da esquerda para direita, Letícia Carolina, Sonia Terra e Simone Euclides



Fonte: Wendel Aguiar.

Figura 11 - Da esquerda para direita, Letícia Carolina, Sonia Terra e Simone Euclides



Fonte: Wendel Aguiar.

Dos alunos que participaram do curso de extensão, entrevistamos sete para esse trabalho (os alunos do sexto período). Questionamos em primeiro lugar se tinham tido dificuldade em idealizar os modelos. Apenas um/a entrevistado/a pontuou que teve dificuldade, mas informou que tem mesmo dificuldade em visualizar como vai ficar a peça, os demais foram unânimes em afirmar que as aulas abriram suas visões sobre afrodescendência e moda afro. Todos afirmaram terem ficado satisfeitos com o curso de extensão, pontuaram que a participação nesse curso foi muito importante para suas formações. Gostaram muito do desfile e acharam a repercussão do mesmo muito boa tanto na imprensa como no semblante das pessoas que assistiram o mesmo.

CONCLUSÃO

Estava satisfeita com a apresentação do desfile. Fomos muito prestigiados tanto pela academia como pela comunidade em geral. Estiveram presentes professores do Programa de Pós-Graduação, colegas do Curso Superior de Moda e Estilismo da Universidade Federal do Piauí, colegas do Instituto Federal do Piauí, intelectuais ligados à cultura afrodescendente, pessoal do movimento negro, amigos da Universidade Estadual do Piauí, muitos intelectuais que estavam participando do África Brasil, colegas do Mestrado e Doutorado, representantes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí, alunos e ex-alunos e amigos/as de longa data. A repercussão na mídia foi muito boa e, principalmente a resposta dos nossos alunos/as partícipes dessa pesquisa.

Acreditamos que essa nossa intervenção, que por uma questão didática estamos intitulando de Metodologia Atelier, vai nos propiciar reflexões bem positivas para o nosso fazer como professora e como designer de moda. Esperamos com essas práticas educativas está contribuindo para que os nossos futuros designers de moda sejam pessoas mais críticas e que num futuro bem próximo essas questões de intolerâncias e racismos não precisem mais ser trabalhadas. Que tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária. AXÊ!

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo, 2005.

GARCIA, Carol. Por uma Poética do lugar-comum. *In*: **Ronaldo Fraga**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: história, línguas, culturas e civilizações** - São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos** - Rio de Janeiro: Agir, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). Pesquisa em educação: possibilidades investigativas da pesquisa-ação. Volume 1, 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). Pesquisa em educação: possibilidades investigativas da pesquisa-ação. Volume 2, 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa ação?. Disponível em: <https://ieeab.weebly.com/uploads/4/3/8/3/43832727/richardson_como_fazer_pesquisa_acao.pdf>. Acessado em: 15 de dez. de 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** - Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ESTUDANTES DE ALGUNS PAÍSES AFRICANOS: OLHARES DE UMA INCLUSÃO INCONCLUSA

Lourdes Angélica Pacheco Cermeño¹.

INTRODUÇÃO

Constantemente, alunos estrangeiros enfrentam inúmeras situações em virtude de sua nacionalidade, estão sempre experienciando desafios desde a hora que chegam ao Brasil até alcançarem a conclusão de curso. Segundo dados do Ministério das Relações Exteriores, o número de vistos estudantis expedidos aumentou 166% entre 2006 e 2009, quando os últimos dados foram registrados. Há três fatores que compromissam uma maior presença estrangeira nas universidades brasileiras: poucas aulas ministradas em inglês, a falta de padronização dos currículos brasileiros às exigências internacionais e a inexistência de alojamentos suficientes para abrigar todos os alunos.

É um longo caminho até se ter a uma forma apropriada de acolhimento de alunos estrangeiros, pois são variadas as necessidades para estes. Normalmente, são alunos de diferentes línguas maternas e com diferentes níveis de compreensão da língua portuguesa. Uma das formas que poderia ser útil como ajuda no acolhimento, seria a elaboração de manuais sobre o funcionamento da Universidade traduzido para diferentes idiomas; de forma a contemplar os diversos falantes de outras línguas.

¹ Universidade Federal do Piauí, pacheco.lourdes@yahoo.es

Inúmeros pesquisadores buscam analisar e entender os elementos que atingem a adaptação de alunos estrangeiros ao contexto universitário, e têm escrito sobre o tema apontando potenciais dificuldades. Por exemplo, pesquisas apresentam que muitos acadêmicos podem enfrentar um choque cultural, resistência de adaptação com confusão sobre perspectivas de papel no novo país, baixa inclusão social, alienação, dificuldade com atividades diárias, depressão, ansiedade e discriminação (CONSTANTINE et al., 2005) (WANG; MALLINCKRODT, 2006) (WEI; COLS, 2007).

A perda abrupta do que é familiar, dos sinais e símbolos de interação social conhecidos pode levar a uma sensação de isolamento e baixa autoestima. Estas consequências psicológicas negativas que podem estar associadas com a mudança a uma nova cultura são geralmente referidas na literatura como estresse aculturativo (DURU; POYRAZLI, 2007) (WANG; MALLINCKRODT, 2006), sendo a aculturação entendida, no nível individual, como o processo através do qual o indivíduo vai se socializando na nova cultura e mudando seu repertório comportamental em virtude deste contato com o novo contexto (BERRY, 2005). O estresse, em estudos sobre aculturação, refere-se a sentimentos de dúvida, ansiedade e mesmo depressão experimentados pelo indivíduo quando tenta adaptar-se à nova cultura (BERRY, 2006).

Para realizar este artigo se consultaram diversos artigos sobre inclusão social educativas dos estudantes africanos, se constituindo numa pesquisa bibliográfica e de análise qualitativo sobre as informações obtidas sobre este tópico.

DESENVOLVIMENTO

O processo de imigração dos estudantes africanos para o Brasil tem se constituído uma preocupação de alguns pensadores/pesquisadores africanos. No entanto, conforme aponta Gusmão (2014) nada ou pouco se conhece dos caminhos que estão sendo trilhados por jovens africanos em movimento através de diferentes países do mundo atual.

A dificuldade do estudante africano nas instituições brasileiras não tem sido objeto do pensamento acadêmico e científico. Alguns poucos pesquisadores e, muitas vezes, os próprios estudantes africa-

nos possuem a experiência de viver no Brasil no contexto de produção de suas monografias, dissertações e teses, no interior do mundo acadêmico.

De acordo com um estudante angolano entrevistado, o pior problema enfrentado é a discriminação. Conforme diz, “A partir do momento que você chega percebe a diferença nos olhares, tratamento e abordagem policial”. O estudante ainda conta que o preconceito também esteve presente no ambiente acadêmico durante a graduação. Reitera afirmando que “Os colegas estavam sempre com o olhar como se fôssemos inferiores. Mas com tempo eles vão percebendo que você não é qualquer um, e sim uma pessoa esforçada, estudiosa. Isso é por causa do preconceito criado em cima dos africanos”, revelou. Para ele, a presença de comunidades africanas, ajuda a enfrentar situações desconfortáveis e motivá-lo. “É o que nos fortalece”, afirmou.

Muitas vezes, os africanos que chegam ao Brasil em busca de uma vida acadêmica, e deparam com uma realidade em que, para além da condição de estrangeiro e de todo o processo de estranhamento decorrente da socialização no país de destino, existem especificidades relacionadas à condição de “ser negro” e a história dos afro-brasileiros. Na mesma perspectiva, Mungoi (2006) questiona a experiência “de ser africano e negro no contexto social brasileiro, onde a imagem do continente africano é projetada de forma estereotipada e o negro está sujeito a discriminação devido ao seu fenótipo”.

No Brasil, o preconceito é recorrentemente, ou quase sempre, algo dissimulado. O ponto mais relevante é que o país em que vivemos, faz parte uma sociedade na qual as diferenças não são aceitas e valorizadas. Portanto, quando o brasileiro reconhece o preconceito, faz-se como algo do “outro” e nunca dele mesmo, de acordo com a pesquisa realizada pelo Datafolha (RODRIGUES, 1995).

Os resultados indicam que 89% dos brasileiros afirmam ter consciência do preconceito causado contra os brasileiros negros, mas apenas 10% se enxergam como preconceituosos. Fernandes (1972) afirma que o que há de mais evidente nos costumes dos brasileiros em relação ao preconceito de cor “é a tendência a considerá-lo como algo ultrajante (para quem o sofre) e degradante (para quem o pratique). As situações apontam manifestações simultâneas de racismo, preconceito e discriminação racial. De acordo com Kaly (2001) e Subuhana (2005), o preconceito racial é a principal causa do mal-estar em terras

brasileiras; e ser universitário e estrangeiro atenua a experiência negativa da discriminação racial.

Há um certo fator relevante em relação aos brasileiros, que muitas vezes não mostram dar importância aos colegas acadêmicos africanos. Desta forma, os africanos procuram conviver e estarem com seus conterrâneos. Mas não apenas, existe mais interação com os grupos de estudantes estrangeiros de outros países, ou até brasileiros vindos de outras cidades, pois que estes muitas vezes se sentem e encaram-se como estrangeiros e isolados em sua vivência universitária.

Segundo Gusmão (2006), o estranhamento diante do outro é uma constante situação que acontece constantemente e manifesta concepções naturalizadas, folclorizadas em meio a um imaginário que, socialmente construído, revela o lugar da África e dos africanos para os brasileiros. Diante desse imaginário, nunca se questiona o que estudam, mas se, por serem diferentes, jogam futebol ou são cantores de pagode (GUSMÃO, 2006).

Por outro lado, o estudante africano dificilmente se enxerga como estrangeiro. Muitos se mostram “passageiros”, pois estão “de passagem” no Brasil. Existe, entre eles, o interesse de retornar para casa, o que faz da experiência no Brasil algo transitório, apenas lhe interessando a formação acadêmica para a carreira profissional, que vai lhe permitir status no seu país de origem.

A violência é um outro fator que precisa ser discutido no Brasil no que se refere a integração e inclusão dos estrangeiros, latino-americanos e africanos no Brasil. A migração africana, ligada à busca de estudos, não é algo recente no Brasil. Conforme Mungoi (2006), “este movimento teve início muitos anos antes do processo de descolonização que começou no final dos anos 50”. Cumpriu um papel importante na formação das elites intelectuais africanas, bem como, na carreira de intelectuais que lutaram nos processos de descolonização.

Entretanto, a migração continua sendo um investimento essencial na trajetória de muitas famílias africanas. No Brasil, nada tem sido estudado a respeito. O Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G), um programa de cooperação educacional internacional, foi criado ainda em 1964. Em termos de condições oferecidas e assistência dos acadêmicos integrantes no Programa, pouco transformou desde sua criação, apesar dos avanços em sua legislação original. Este

acordo de cooperação com diversos países em crescimento é coordenado pelos Ministérios da Educação e das Relações Exteriores e tem a participação das instituições de ensino superior (IES) do país.

O processo de aquisição de vaga pelo aluno-convênio começa com a disponibilidade de vagas pelas IES e relações entre os ministérios responsáveis nos dois países. O aluno candidato estabelece o curso que tem preferência e, caso não haja vaga ou não seja selecionado para este curso específico, deve ser realocado em outro curso de área afim. A seleção envolve diferentes critérios e, após de dispostos os alunos conforme as vagas oferecidas, é determinado um prazo ao estudante-convênio apresentar-se na cidade determinada, junto com toda a documentação convocada. Durante a graduação, uma série de diretrizes e normas são apontadas pelo Manual do Estudante-Convênio Graduação (Brasil, 1994).

Dentre estas normas, destacam-se a repressão de exercer atividades remuneradas no Brasil, a proibição de ser inabilitado em mais de uma disciplina por semestre ou de ser reprovado em uma mesma disciplina duas vezes, e a necessidade de deixar o país em, no máximo, três meses após o término da graduação. O aluno que não cumpre estas normas perde consequentemente o vínculo com o Programa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante ressaltar também que a total integração e inclusão do aluno estrangeiro à nova cultura não é, de fato, esperada, e muitas vezes não seja mesmo ambicionada, na medida em que o estudante só terá que permanecer aqui pelo período de sua graduação e logo após retornará ao país de origem. Sarriera e Cols (2002), ao avaliarem as estratégias utilizadas pelos estudantes internacionais para lidar com o novo contexto, perceberam o sentimento de provisoriedade da condição de estudantes como um fator de proteção do grupo de estrangeiros, juntamente com a participação em grupos organizados de integração.

Poucas pesquisas nacionais têm sido realizadas para avaliar as vivências e experiências universitárias e sociais da população que vem ao Brasil pelo PEC-G. Em Porto Alegre, Sarriera e Cols (2002) buscaram identificar alguns aspectos da experiência aculturativa de estudantes internacionais oriundos de países africanos de língua portuguesa. A

partir da revisão da literatura, foram selecionadas algumas variáveis (idioma, moradia/habitação, alimentação, família, amizades, vida acadêmica, atividades produtivas, lazer, religião, tradição/costumes, saúde/assistência e cidadania) que foram avaliadas em uma amostra de alunos do Programa PEC-G.

Os maiores níveis de dificuldade foram identificados quanto a moradia/habitação, família e cidadania; e os baixos níveis de dificuldade nas variáveis idioma, alimentação, religião e saúde/assistência. Sendo assim, foram identificados como principais fatores de risco no grupo de estudantes o distanciamento da família de origem, a constituição de uma rede de relações sociais precária e a discriminação sofrida pelos estudantes pela dupla condição de estrangeiros e africanos.

Portanto, passa-se uma necessidade, que os orientadores de universidades desenvolvam projetos e competências para o aconselhamento multicultural, qual se designa ao preparo e à prática de aconselhamento que estão relacionadas aos conhecimentos, habilidades e consciência multiculturais, ou seja, implica reconhecer e compreender a lidar com as diversidade culturais de cada pessoa. (ARREDONDO; COLS, 1996).

Ainda, segundo Repetto (2002), a competência multicultural em orientação pode ser compreendida como a capacidade para compreender a dinâmica cultural e para relacionar cada um desses aspectos culturais entre si, de tal forma que se facilite o desenvolvimento do orientando. Em um mundo globalizado, onde cada vez mais estudantes e trabalhadores vão estudar ou trabalhar em culturas diferentes das suas de origem, este aspecto torna-se essencial de ser desenvolvido durante a formação e atualização dos profissionais que trabalham com aconselhamento.

Quanto à discriminação no tocante a tais fatores, Subuhana (2007) observou dados interessantes em seu estudo. Ele nota que, em sua amostra, o reconhecimento de ser universitário e estrangeiro atenua a experiência negativa de desvantagem social pelos traços e características étnicas e, assim, alguns alunos, quando se preparam para ir à rua, buscam fazer um penteado típico e sair com uma roupa que não os identifique como diferentes, ou seja, estrangeiros.

Consequentemente, estas estratégias de identificação também foram observadas entre os participantes desta pesquisa, através da

percepção da pesquisadora sobre roupas, acessórios e penteados dos participantes nos momentos de coleta de dados. Este senso de identidade étnica também é um fator apontado em alguns estudos como um possível facilitador da experiência de adaptação à nova cultura (DURU; POYRAZLI, 2007) (LEE, 2005) (MISRA; COLS, 2003).

Desta forma, a identidade étnica pode auxiliar o indivíduo a manter um ponto de referência identitário à medida que vai se integrando ao novo contexto e se transformando nesse processo, mas sem negar seus costumes e valores, preservando assim um sentimento de autovalorização. Claro que, se a expressão da identidade étnica for vivenciada como uma oposição à nova cultura, ou uma forma de evitar a integração à mesma, então ela será um fator dificultador da adaptação. Nesse sentido, manter aspectos da cultura de origem ao mesmo tempo em que se busca estabelecer relações com os grupos na nova cultura parece ser uma estratégia adaptativa para lidar com o estresse aculturativo (BERRY, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos estrangeiros constantemente sofrem com inúmeras situações, estão sempre enfrentando desafios desde a hora que chega ao Brasil até conseguir concluir o curso porque enfrentam muitos problemas como são possuir uma língua materna diferente, um sotaque diferente, o choque cultural, desconhecer a metodologia do país de acolhimento, saudade de casa, sofrem de racismo e preconceito, entre outros problemas que apresentam ao começar o curso dentro de uma universidade brasileira.

Dos fatos mencionados pelos alunos de origem africano podemos deduzir que existe a necessidade de estabelecer novas metodologias de ensino que incorporem a interculturalidade por ser um fator importante para esse processo de ensino-aprendizagem.

Os professores e as instituições do ensino superior devem acompanhar o processo de adaptação e ver se o aluno estrangeiro está acompanhando as aulas, se pode compreender, saber quais são suas dúvidas e problemas que enfrentam frente a novas situações e desafios que encontram durante o processo de ensino e como poderiam ajudá-los para superar essas dificuldades.

Finalmente, é importante mencionar que é fundamental o apoio

da instituição e dos professores para que o aluno estrangeiro possa ter as ferramentas adequadas para seu processo de aprendizagem e assim ser incluso dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARREDONDO *et al.* **Operationalization of the multicultural counseling competencies.** 24. ed. Florida: Journal of Multicultural Counseling and Development, 1996. p. 42-78.

BERRY; W., J.; . **Acculturation: Living successfully in two cultures.** 29. ed. New York: Journal of Intercultural Relations,, 2005. p. 697-712.

BERRY *et al.* **Immigrant youth in cultural transitions: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts.** Mahwah, NJ. 1. ed. Washington: Erlbaum, 2006. p. 125-179.

BERRY; W., J.; . **Immigrant youth in cultural transitions: Acculturation, identify, and adaptation across national contexts.** Mahwah, NJ. 1. ed. Washington: Erlbaum, 2006. p. 125-179.

CONSTANTINE, M. G.; KINDAICHI, M.; OKAZAKI, S., GAINOR, K. A., & Baden, A. L. **A qualitative investigation of the cultural adjustment experiences of Asian international college women,** 2005.

CONSTANTINE *et al.* **Examining the cultural adjustment experiences of African international college students : A qualitative analysis.** 52. ed. Washington Journal of Counseling Psychology, 2005. p. 57-66.

CULTURA, M. D. E. E.; . **Manual do programa de estudantes-convênio de graduação.** Edição. Brasília: MEC, 1994. p. 16-120.

DURU, E.; POYRAZLI, S. **Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students.** *International Journal of Stress Management.* 14(1), p. 99-110, 2007.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos..** 1. ed. São Paulo: : Difusão Européia do Livro , 1972. p. 14-79.

GUSMÃO; DE, N. M. M.; . **Trajetos identitários e negritude : jovens africanos no Brasil e em Portugal.** . 17. ed. Piracicaba-SP: Impulso - Revista de Ciências Sociais e Humanas, Unimep,, 2006. p. 122-138.

KALY; PASCAL, Alain; . **O Ser Preto africano no «paraíso terrestre» brasileiro.** : Um sociólogo senegalês no Brasil.. 2. ed. Rio de Janeiro: Lusotopie,, 2001. p. 105-121.

LEE; M, R.; . **Resilience against discrimination:** : Ethnic identity and other-group orientation as protective factors for Korean Americans. 52. ed. [S.l.]: Journal of Counseling Psychology,, 2005. p. 36-44.

MISRA *et al.*. **Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States.** 10. ed. Washington: International Journal of Stress Management, , 2003. p. 137-157.

MUNGOI; João, D. M. D. C.; . **O mito atlântico::** relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de reconstrução de suas identidades étnicas. 1. ed. Porto Alegre. : UFRGS,, 2004. p. 20-203.

REPETTO, E. **La orientación intercultural:** Problemas y perspectivas. *Orientación y Sociedad.* 3, 1-19, 2002.

RODRIGUES, Francisco. **Racismo cordial.:** A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil. . 1. ed. São Paulo: Ática,, 1995. p. 11-55

SARRIERA, J. C.; WAGNER, A., FRIZZO, K. R.; Berlim, C. S. **Experiência multicultural em um grupo de conveniados africanos do programa PEC-G.** *Psico*, 33, 447-460, 2002.

SUBUHANA, C. **Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro e Brasil:** Sociabilidade e redes sociais. *Imaginário*, 2007.

WANG *et al.*. **Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students.** 53. ed. Florida: Journal of Counseling Psychology,, 2006. p. 422-433.

WEI *et al.*. **Acculturative stress, perfectionism, years in the United States, and depression among Chinese international students.** 54. ed. Florida: Journal of Counseling Psychology, 2007. p. 385-394.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO FEMININO: PODE UMA PRINCESA SER VALENTE?

Samara Layse da Rocha Costa¹, Maria Dolores dos Santos Vieira².

INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado da Roda de cultura Sociopoética Hora do filme do Projeto de Extensão Literacias: Gênero e raça na literatura infanto-juvenil e juvenil brasileira e estrangeira. A roda em questão, foi realizada no dia 05 de novembro de 2019 (das 18h às 22h), com 14 partícipes, na sala de vídeo do CCE.

Endereçando essa roda ao trabalho em tela, ele nos chega com o objetivo de discutir a construção das representações sociais do feminino, através da análise do filme *Valente* produzido pela Disney/Pixar em 2012. Em oportuno, realçamos que *Valente* foi o primeiro filme da Pixar com uma protagonista feminina, a princesa Merida. Além de ser o primeiro do estúdio a ser dirigido por uma mulher, Brenda Chapman, escritora, artista de história e diretora americana do filme longa metragem animado, *O Príncipe do Egito* da *DreamWorks Animation* em 1998. Ela foi também co-diretora de *Valente* da Disney tendo ganhado o Oscar de Melhor longa Animado.

¹ NEPEGECI/OBJUVE. Email: samaralayse@hotmail.com

² NEPEGECI/OBJUVE/Universidade Federal do Piauí - UFPI. Email: doloresvieiraeduc@hotmail.com

Com o desejo de por em relevo a protagonista Merida trazemos dela algumas ousadias que provocam o nosso pensamento sobre que pode uma menina princesa. Ela é uma princesa que rompe os traços das princesas clássicas apresentadas em outros filmes da Disney, visto que é uma personagem que resiste em se comportar conforme o ideal da delicadeza e sofisticação e resignação às representações sociais do feminino instituídos para essas. Ela é apresentada como uma jovem aventureira e destemida. Gosta de andar de cabelos soltos, treinar com seu arco e flecha e cavalgar pelas terras do reino. No entanto, esses comportamentos não são aceitos por sua mãe, a rainha Elinor com quem Merida tem uma relação conturbada e conseqüentemente é inadequado para a sociedade da época. Elinor, a rainha, permite que os filhos mais novos (três meninos) brinquem livremente sem nenhuma responsabilidade aparente, mas proíbe Merida de fazer o mesmo alegando que a jovem tem suas responsabilidades de princesa e precisa cumpri-las. O que nos deixa um convite ao questionamento do título desse texto: Pode uma princesa ser valente?

A relação entre as duas, mãe e filha, fica ainda mais estremecida quando a família de Merida decide que ela precisa se casar para manter a paz entre os reinos, mas a jovem não aceita. O filme traz este e muitos outros desdobramentos que ressignificam a imagem das princesas clássicas em que o casamento definia o final feliz da história. Ao longo do filme, também, são evidenciadas as implicações que o gênero de Merida tem em sua vida em relação ao papel desempenhado pelos personagens masculinos.

Assim, perspectivando com a reflexão ampliar as diversidades de olhares e, certamente os seus contornos e limites possíveis da temática, especulamos: como as representações sociais do gênero feminino são construídas? Usamos, como fundamentos para discorrer sobre essa questão: Louro (2008; 2003), Miskolci (2012), Bento (2012; 2011), Beauvoir (1970), Veiga-Neto (2003) dentre outras/os.

O texto segue a seguinte sequência organizativa: no primeiro momento apresentamos as cenas metodológicas, situando nossa metodologia e os movimentos da roda *Hora do Filme*. No segundo momento descrevemos as cenas discursivas e o emergir das muitas vozes que as compõem e por último, expomos as cenas finais com as considerações e os achados do trabalho.

METODOLOGIA: cuidando de si e do outro

Neste trabalho, para melhor situar a leitora e o leitor, informamos que utilizamos como metodologia a Abordagem Sociopoética, prática social de construção coletiva do conhecimento (GAUTHIER, 2012), bem como os Círculos de Cultura de Paulo Freire. Na compreensão deste autor os Círculos de Cultura "são centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo" (FREIRE, 1980, p. 28).

Com esse entendimento, a Roda de Cultura Sociopoética *Hora do Filme* foi vivenciada com um momento de acolhimento, no qual o grupo de partícipes foi acolhido com uma trilha sonora dos filmes que serão exibidos durante o projeto Literacias e outros que dialogam com as categorias gênero e raça. Após esse momento, realizamos uma atividade para a potencialização do corpo. Desse modo, ao som da trilha sonora, todos caminharam seguindo as orientações das facilitadoras.

Primeiro solicitamos que as pessoas imaginassem que eram um bando de pássaros, pois eles conservam sua energia voando em formato de V. Para manter a justiça no grupo, as aves se revezam na liderança, e as que se cansam se deslocam para trás. Pedimos que experimentassem esse voo, que abrissem os braços, voassem sem esquecer os outros pássaros que estavam nesse voo, que trocassem de lugar e que fossem resistência aos ventos fortes da vida, do contemporâneo.

Imagem 01: Momento de acolhimento



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras

Ainda nessa experiência de cuidar de si e do outro, solicitamos que imaginassem que eram peixes, pequenas sardinhas, mas um cardume inteiro. Que nadassem como peixes em cardume, que se fortalecessem e fortalecessem os outros. Geralmente, os peixes que formam cardumes são os peixes menores e eles fazem isso para garantir sua sobrevivência. A evolução parece ter contribuído para isso, fazendo do cardume uma defesa contra predadores. Quando os peixes nadam em conjunto, eles parecem um só animal e podem confundir ou afugentar o predador.

Explicamos que estamos vivendo em mar revolto e que se unir é preciso. Precisamos unir as pessoas em um cardume, pois assim nos tornaremos mais fortes. Finalizamos esse momento pedindo que todos se juntassem e enganassem o tubarão que insiste em atacar o cardume. Deixamos em aberto para o grupo pensar quem pode ser o tubarão que ataca o gênero feminino e como é possível escapar dele.

Imagem 02: Momento de acolhimento



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras

Mais adiante, solicitamos que deitassem e descansassem no outro, que abraçassem uns aos outros e que sentissem a sua a energia misturando-se à energia da outra pessoa. Esse momento terminou com o abraço coletivo e, em seguida realizamos a exibição do filme e a roda de conversa sobre este e sua relação com o gênero.

CENAS DISCURSIVAS: enunciações de muitas vozes

Depois de uma 1h40min de filme, pipocas, café, bolo, refrigerante e muita concentração, finalizamos a projeção, acendemos as luzes e iniciamos a roda de conversa. O grupo-pesquisador iniciou sua fala fazendo relações entre o filme que se passa na Idade Média e algumas situações que acontecem no contemporâneo. Assim, teceu o seguinte comentário acerca do que foi assistido:

“O filme retrata a Idade Média, mas ainda mostra situações de patriarcado presentes na atualidade. Mostra os comportamentos machistas das mulheres da Idade Média que são presentes em 2019. Há uma centralização da mulher como alguém que quer continuar reproduzindo o que foi aprendido quando era criança. Por exemplo: Princesas não fazem assim, princesas não falam nesse tom, mulheres são para casar, pois a mulher é feita para a casa”

A fala acima evidencia que a família é uma importante instituição para a formação das subjetividades, uma vez que se caracteriza pela reprodução das normas com divisões binárias das tarefas a partir das diferenças sexuais (ao homem a rua, à mulher o lar), limitando a noção de família aos marcos da heterossexualidade (BENTO, 2012). Vale considerar que, atualmente renovam-se os apelos conservadores, buscando formas sedutoras e eficientes de interpelar as pessoas e engajá-las ativamente na recuperação de valores e práticas tradicionais (LOURO, 2003).

Nesse contexto, Costa (2019) sublinha que o processo social de construção do corpo e das identidades começa antes mesmo do nascimento, quando a/o médica/o revela o sexo da criança aos pais. Partindo dessa compreensão, Louro (2008) mostra que ao declarar é uma menina! ou é um menino! se inicia um processo que deve seguir um rumo ou uma direção para diferenciar os corpos masculinos e femininos, fazendo com que estes tenham significados culturais diferentes. Deste modo, a nomeação do corpo

Acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um 'dado' anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que

esse 'dado' sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação 'é um menino' ou 'é uma menina' inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete. (LOURO, 2008, p.15)

Nessa direção, desde mais tenra idade, as meninas e os meninos recebem tratamento diferenciado. Para os meninos, é reservada a cor azul, os carrinhos e os brinquedos que incentivam a aventura. As meninas, por sua vez, usam rosa e são orientadas a brincar com bonecas e outros brinquedos que estimulem a passividade e o cuidado. Na raia dessas reflexões, Bento (2011, p.551) explica que quando

Uma criança que recebe de presente bonequinhas para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas onde predomina a cor rosa está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público. Os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas: produzem o feminino e o masculino. Funcionam como próteses identitárias.

O desvio desse padrão social é reprimido pelas mães, pais e/ou responsáveis que trabalham arduamente para que suas filhas se tornem mulheres do lar. Em Segundo sexo Simone de Beauvoir (1970, p. 9) explica que "ninguém nasce mulher: torna-se mulher". Com essa afirmação, a autora nos convida a desacreditar sobre um destino biológico na definição da mulher, pois esta é construída culturalmente. No filme Valente, a personagem principal, Merida, não aceita o seu destino biológico de mulher-princesa que precisa manter os padrões e casar para preservar a paz entre os reinos. Sobre isto, o grupo-pesquisador se manifesta da seguinte forma:

"É preciso se policiar para que os padrões não sejam repetidos. Precisamos enxergar o outro em suas diferenças e nos esvaziar dos conceitos de gênero que temos, pois é um ciclo que é naturalizado e cristalizado como verdade única e absoluta e não é".

Seguindo essa trilha, as identidades de gênero são construídas e transformadas através de discursos, símbolos e "[...] formas de ser e de estar no mundo" (LOURO, 2001, p.28). Deste modo, propomos a desconstrução da dicotomia masculino-feminino, demonstrando que as relações e identidades de gênero não são engessadas, mas sim plurais (LOURO, 2001). Nessa direção, o grupo-pesquisador se manifesta da seguinte forma:

"Queremos liberdade para que possamos ser as sementes da diferença. Precisamos amadurecer, nos transformar, resistir e questionar aquilo que nos dizem e ensinam. Quando falarem que você não pode fazer algo porque é mulher diga que pode sim! Sejamos resistência! Liberdade sim!"

Para amparar essa narrativa, utilizamos como intercessor o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983), que nos ensina que o indivíduo é um agente social que se relaciona com as condições estruturais do espaço social que está inserido. Desse modo, age por meio de um *habitus*, ou seja, um conjunto de valores e costumes incorporados desde o nascimento através das vivências familiares e em seu grupo de origem. Na maioria das vezes, estes valores e costumes são percebidos como naturais e orientam o agente social em sua forma de ser, de se colocar e se relacionar no mundo.

Então faz sentido criar brechas e devires emancipatórios que nos possibilitem experimentar diferentes maneiras de ser e viver para além daquilo que é instituído como natural, entendendo a universidade, a família e a escola como lugares para a problematização de tais questões, pois problematizá-las "pode contribuir para desnaturalizá-las, para desconstruí-las, para mais uma vez mostrar o quanto elas são contingentes, justamente porque advém de relações que são construídas social e discursivamente" (VEIGA-NETO, 2011, p. 110). Nessa perspectiva, faz-se necessária uma educação não normalizadora, ou seja, um aprendizado pelas diferenças sem classificação das pessoas e

sem imposição de modelos preestabelecidos (MISKOLCI, 2012). Para que isso ocorra é necessário pensar a educação em suas relações sociais, políticas e com interesses coletivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: breves considerações

Tivemos como objetivo deste artigo discutir a construção das representações sociais do feminino, através da análise do filme *Valente* produzido pela Disney/ Pixar em 2012. Utilizamos como disparador para nossas reflexões o seguinte questionamento: como as representações sociais do gênero feminino são construídas?

Desse modo, os relatos produzidos durante a roda *Hora do filme* revelam o pensamento do grupo-pesquisador formado por estudantes de Pedagogia e de outros cursos superiores da Universidade Federal do Piauí, bem como professoras da Educação Básica de Teresina, advogadas e enfermeiras.

Em seus relatos, o grupo-pesquisador explicita que apesar do filme se passar durante a Idade Média, retrata situações de patriarcado presentes na atualidade que não são questionadas, mas sim reproduzidas como algo natural. São narrativas que nos convidam a resistir, questionar e enxergar o outro em suas diferenças. Falas que em uníssono reivindicam policiamento diante dos padrões aprendidos na infância que engessam e cristalizam os conceitos de gênero que adotamos como verdade no contemporâneo.

Em meio a todas as cenas vivenciadas durante essa roda, voltamos ao ponto de partida e asseveramos que o objetivo proposto nesse trabalho foi alcançado. Dessa forma, consideramos que a roda *Hora do Filme* teve uma grande contribuição para as/os partícipes do Projeto de Extensão Literacias: Gênero e raça na literatura infanto-juvenil e juvenil brasileira e estrangeira, pois essa vivência abriu espaços para reflexões sobre as representações sociais do feminino adequadas ou não à sociedade.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. As famílias que habitam "a família". **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 275-283, jul./dez. 2012

_____. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): p. 548-559, mai./ago. 2011.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970. (v. 1, Fatos e mitos).

BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

COSTA, Samara Layse da Rocha. **Retalhos do ser jovem em meio à heteronormatividade**: experiências juvenis em uma escola pública de Teresina. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) Universidade Federal do Piauí - UFPI. Teresina - PI, 2019. 149 f.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GAUTHIER, Jaques. **O oco do vento**: Metodologia de pesquisa Sociopoéticas e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1. Ed. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. (Org.). **Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. - (Série Cadernos da Diversidade, 6)

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 23, p. 5-15, mai./ago., 2003.

