



SABERES EPISTEMOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA: A INTERCULTURALIDADE NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS



Organizadoras:
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Ana Carolina Dias Semblano
Rosangela Albelia Rodrigues
Rabelo

**Ivanilde Apoluceno De Oliveira
Ana Carolina Dias Semblano
Rosangela Albelia Rodrigues Rabelo
(Organizadoras)**

**SABERES EPISTEMOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA:
A INTERCULTURALIDADE NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

Belém – PA

2022

SABERES EPISTEMOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA: A INTERCULTURALIDADE NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Autores: Amanda Carvalho dos Santos; Ana Carolina Dias Semblano; Eliane do Socorro Oliveira Ribeiro; Jarleane do Socorro Barbosa de Melo dos Santos; Jeanne Lima Oliveira; Josué de Carvalho Casseb Júnior; Juliana Rayanne Silva dos Santos; Karem Maria Gaia Maués; Maria das Graças da Silva; Lorena Arero Albuquerque Monteiro; Pedro Franco de Sá; Luiz Augusto de Moraes Rayol; Milene Suanne Narciso Corpes Farias; Rodrigo Cardoso da Silva; Soraya Cristina Moraes; Tatiane de Nazaré Rodrigues da Cunha.

Belém – PA

2022

Saberes epistemológicos na educação amazônica: a interculturalidade nas práticas educacionais/ Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Ana Carolina Dias Semblano, Rosangela Albelia Rodrigues Rabelo. Belém: CCSE – UEPA, 2022. p. 190.

Inclui bibliografias

ISBN: 978-65-00-46815-1

1. Epistemologia.
 2. Educação.
 3. Interculturalidade.
 4. Práticas educacionais.
- I. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org.). II. Ana Carolina Dias Semblano (Org.). III. Rosangela Albelia Rodrigues Rabelo (Org.).

PREFÁCIO

O contraponto dessa leitura se faz na tessitura entre os saberes comuns e os saberes científicos extraídos do cerne da Disciplina Epistemologia da Educação, ministrada pela Professora Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, ambos dialogam e se complementam, pensar a Amazônia sob o enfoque da interculturalidade nas práticas educacionais, foi o que mestrandos e mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, fizeram ao longo deste E-BOOK.

Constituído por produções que sinalizam realidades vistas nos contextos escolares, destinam olhar sensível às comunidades que dele fazem parte, abordam e discutem o processo formativo de professores e professoras, perpassam pela Educação do campo, adentram culturas, consideram os espaços-tempos de pandemia enfrentados em nosso país, significam as críticas de Paulo Freire perante à Educação, elencam aos jovens e adultos/as a primazia pelo direito à educação, buscam-se falas que reverberem justiça, onde pessoas são invisibilizadas, onde a inclusão é tratada ao longo vários artigos, e nos convida a conhecer a realidade de um aluno surdo desafiado a lidar com o padrão da língua portuguesa e a busca por metodologias que o validem como protagonista deste processo; onde *o lugar que o gênero ocupa se sobrepõe* ao direito à educação, isto é, onde o preconceito ganha espaço e *destitui* o direito de transexuais de frequentarem a escola.

O caminho desta leitura vislumbra ainda ir ao encontro de uma Educação Matemática que se desatrele de modelos tradicionalistas, ratificando a importância da interculturalidade no espaço escolar, em que situações problemas instigarão a metodologia da modelagem matemática e será perceptível também os impactos na aprendizagem matemática advindas das dificuldades de leitura e escrita de alunos e alunas que cursam o Ensino Fundamental, tendo-se por base o conhecimento e a complexidade trazidos por Edgar Morin. Há uma intensa busca por validação de práticas educacionais, para isso trazem-se contextos vividos, contributivos para traçarmos parâmetros reflexivos, adentrar-se-á, por exemplo, em uma escola urbana e em uma rural, em Soure, município localizado na ilha do Marajó/Pará, pela ótica de um jogo

lúdico visto como instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem a partir das concepções de Platão e Aristóteles.

A visita ao idealismo de Platão nos evidenciará os impactos que até os dias atuais inundam as escolas brasileiras, atrevo-me a utilizar a metáfora de que *excluir é exterminar*, lugar em que as deficiências ainda são visualizadas com níveis elevados de exclusão praticados, ao não incluir políticas de Formação de Professores/as dignas de humanidade. E mais adiante, no decurso, conheceremos a relação humana com a natureza em uma comunidade ribeirinha, localizada no nordeste do Pará, operando os saberes ali encontrados e a decolonialidade, assim como o conflito na compreensão e defesa por uma educação do campo e não mais por uma educação rural, firmar identidades, valorizar conhecimentos e vivências de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as.

A partir das leituras que se seguem é possível pensar sobre a visão deturpada de conquista, onde se admira aquele que consegue concluir o Ensino Fundamental e Médio em meio às dificuldades de ir e vir da escola, de muitas vezes, mesmo sem ter com o que se alimentar não ter desistido, o fato de que a conclusão do Ensino Médio é vista como o bastante para muitos/as indivíduos imersos nas desigualdades sociais que assombram o Brasil; e se com esses estudos nós podemos refletir, por que então não pensar em agir? Este é o momento de nos libertarmos destes pensamentos que apenas fortalecem as problemáticas, enaltecer “essas vitórias” é compactuar com opressores que desumanizam a sociedade.

Os discursos trazidos primam pelo interculturalismo, ao promover o respeito entre os povos, ao estabelecer relações de cooperação entre os/as distintos/as grupos sociais, ao imperar pela não violência, o não discurso ao ódio, ao (re)conhecer as pessoas com deficiências como diferentes e não como incapazes e antes disso conhecer a pessoa humana que se constitui nessa essência, ao buscar validar os saberes dos povos da Amazônia e a construir consoantes a estes os saberes científicos necessários para um pensar consciente e humanizado diante das Práticas Educacionais encontradas. Convidamos-lhes a conhecer mais sobre essas temáticas evidenciadas.

Estimamos uma excelente leitura.

Rosângela Albélia Rodrigues Rabelo
Mestranda Em Educação PPGED (UEPA)

SUMÁRIO

1. **Epistemologia da educação e os saberes tradicionais na Amazônia e seu diálogo no espaço escolar**.....09
Amanda Carvalho dos Santos
2. **Educação intercultural e formação de professores**.....18
Ana Carolina Dias Semblano
3. **Educação do campo e seus sujeitos**.....28
Eliane do Socorro Oliveira Ribeiro
4. **Desafios educacionais e interculturalidade: considerações críticas freireanas**.....44
Jarleane do Socorro Barbosa de Melo dos Santos
5. **Diferenças culturais e processos educativos: a educação multicultural e a interculturalidade**.....55
Jeanne Lima Oliveira
6. **Entre sonhos e discriminações: experiências de mulheres transexuais na EJA**.....65
Josué de Carvalho Casseb Júnior
7. **Modelagem matemática e interculturalidade**.....79
Juliana Rayanne Silva dos Santos
8. **O lúdico na prevenção das parasitoses intestinais: uma análise em Platão e Aristóteles**.....90
Karem Maria Gaia Maués
Maria das Graças da Silva
9. **O ensino da matemática para alunos com dificuldade de leitura e escrita: contribuições de Edgar Morin**.....104
Lorena Arero Albuquerque Monteiro
Pedro Franco de Sá
10. **Impactos da Educação Idealista Platônica nas escolas brasileiras atualmente**.....119
Luiz Augusto de Moraes Rayol
11. **Um diálogo entre: representações sociais e inclusão escolar de alunos(as) com necessidades educacionais especiais**.....128
Milene Suanne Narciso Corpes Farias
12. **O pensamento decolonial em interface com os saberes e processos educativos de uma comunidade ribeirinha na Amazônia paraense**.....145
Rodrigo Cardoso da Silva

Maria das Graças da Silva

- 13. Estudo sobre o ensino de língua portuguesa para um aluno surdo usuário de uma variação emergente das libras na educação de jovens e adultos.....159**
Soraya Cristina Moraes
- 14. Interculturalidade na educação do campo: por entre vivências e saberes.....180**
Tatiane de Nazaré Rodrigues da Cunha

Epistemologia da educação e os saberes tradicionais na Amazônia e seu diálogo no espaço escolar

Amanda Carvalho dos Santos

Resumo

Este artigo foi elaborado no contexto da disciplina *Epistemologia da educação* cursada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, PPGED/UEPA. Pensar a formação de conhecimento no âmbito das ciências se faz necessário para compreender os processos de desenvolvimento da sociedade, mas também nos leva a refletir sobre a aceitação do conhecimento tradicional nos meios formais de educação. Desse modo, aqui apresento algumas reflexões sobre o conhecimento científico no meio acadêmico e a sua relação com os conhecimentos tradicionais construídos historicamente pelos povos da Amazônia. Com isso, este texto tem por finalidade dissertar acerca da epistemologia da educação na Amazônia e o tratamento dado aos conhecimentos tradicionais dentro do espaço escolar. A metodologia utilizada para elaboração deste trabalho consistiu em levantamento, organização e análise de fontes bibliográficas sobre o objeto de estudo. Desse modo, foi possível inferir que a epistemologia, trata então, da produção do conhecimento científico. Isso permite com que ela transite entre as mais diversas disciplinas, e faça uma análise crítica dos conteúdos científicos e não científicos. Desse modo, partindo dos fundamentos da epistemologia passamos a discutir acerca da educação e o conhecimento tradicional na Amazônia, e o modo como esses saberes são inseridos ou não dentro do ambiente escolar. Portanto, pensar a educação como libertadora, assim como os processos de construção de conhecimento, deve envolver todos os aspectos da realidade da comunidade escolar, em especial os saberes tradicionais formados pela população.

Palavras chave: Educação; Saberes tradicionais; Amazônia.

Introdução

Para abordar os processos educacionais na Amazônia paraense, e os saberes tradicionais produzidos pelas populações tradicionais, este trabalho busca apresentar alguns conceitos que dizem respeito à educação, entre eles a

epistemologia da educação. A escolha da referida temática se deve a disciplina *Epistemologia da educação* cursada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, PPGED/UEPA.

Durante os estudos realizados na disciplina, abordamos as bases conceituais da Epistemologia, e a formação de conhecimento. Pensar a formação de conhecimento no âmbito das ciências se faz necessário para compreender os processos de desenvolvimento da sociedade, mas também nos leva a refletir sobre a aceitação do conhecimento tradicional nos meios formais de educação.

A metodologia utilizada para elaboração deste trabalho consistiu em levantamento, organização e análise de fontes bibliográficas sobre o objeto de estudo. Gil (2002) destaca a pesquisa bibliográfica da seguinte forma: “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p.45).

Assim, foram utilizadas bibliografias fornecidas no decorrer da disciplina e outras produções acerca da temática abordada, além de produções sobre a educação na Amazônia e o conhecimento tradicional dos povos amazônidas.

Apresento aqui uma breve reflexão sobre as discussões realizadas ao longo da disciplina Epistemologia da educação, assim como os conceitos e pressupostos necessários ao entendimento da mesma. Desse modo, aqui apresento algumas reflexões sobre o conhecimento científico no meio acadêmico e a sua relação com os conhecimentos tradicionais construídos historicamente pelos povos da Amazônia. Com isso, este texto tem por finalidade dissertar acerca da epistemologia da educação na Amazônia e o tratamento dado aos conhecimentos tradicionais dentro do currículo escolar.

Bases da epistemologia e o conhecimento como objeto de estudo

Para iniciar nossa discussão é preciso ter entendimento do que se trata a Epistemologia, Oliveira (2016) destaca que “A epistemologia é um dos ramos da filosofia, que estuda o conhecimento científico ...”. Essa parte da filosofia busca promover uma análise crítica do conhecimento científico, assim “[...] encontra na filosofia o seu princípio e na ciência o seu objeto [...]”. A autora indica que para

um melhor entendimento é necessário compreender os conceitos de saber e de conhecimento.

A autora indica que a função da epistemologia é promover uma reflexão sobre o conhecimento científico produzido ao longo dos anos, entendendo então, essa produção enquanto um processo histórico. Assim, sendo o conhecimento fruto de um processo, ele é dinâmico, ou seja, é provisório, está sempre em constante construção, “[...] Neste sentido, a epistemologia chega sempre a um conhecimento provisório [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 18).

A Epistemologia estuda a produção do conhecimento em abordagem lógica, ideológica, sociológica, política, etc.; formula juízos valorativos na apreciação do grau de cientificidade dos discursos das ciências; elucida o trabalho de produção de conhecimento do cientista e estuda a gênese e a estrutura do conhecimento científico, bem como as condições de sua produção (OLIVEIRA, 2016, p.18).

Assim, epistemologia discorre sobre a produção do conhecimento científico. Isso permite com que ela transite entre as mais diversas disciplinas, e faça uma análise crítica dos conteúdos científicos e não científicos. Oliveira (2016, p. 19) chama atenção para a distinção entre teoria do conhecimento e saber. Por teoria do conhecimento, entende como “[...] conhecimento em geral, ao processo de conhecer dos seres humanos.”. Nesse sentido busca promover uma problematização do conhecimento por meio de questionamentos.

Quanto ao saber, esse compõe os fundamentos da epistemologia, juntamente com o pré-saber, o conhecimento e a ciência. O saber está ligado ao pré-saber, para que exista o saber é necessário um pré-saber, um conhecimento construído a partir de “primeiras impressões” (OLIVEIRA, 2016, p. 21).

Oliveira (2016) destaca que, “O saber consiste no produto de relações epistemológicas, sociais e culturais entre os seres humanos. Nesse sentido, o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos [...]”, assim, o saber trata do resultado da interação entre sujeitos dentro de seu contexto histórico e social, o conhecimento.

O conhecer implica uma relação cognitiva e sensitiva do ser humano com o objeto de conhecimento, enquanto o saber é produzido pelo sujeito em relação a outros sujeitos, adquirindo-

o em sua pluralidade de relações com os outros no mundo, envolvendo o próprio conhecimento (OLIVEIRA, 2016, p. 25).

O conhecimento formado a partir das interações sociais permite a formação dos demais saberes, inclusive o científico. A relação dos sujeitos entre si e com o mundo geram um constante processo dialógico do comento, uma formulação e reformulação constante desses conceitos, tal fato resulta num contínuo processo de produção de conhecimento e desenvolvimento da sociedade.

Assim, a epistemologia reflete criticamente sobre problemas referentes às ciências em termos de sua cientificidade e fundamentos teóricos, perpassando pelo debate do processo do conhecer humano e da produção histórica dos saberes (OLIVEIRA, 2016, p. 25).

Desse modo, após uma breve reflexão sobre os fundamentos da epistemologia, passamos a examinar a problematização que a epistemologia faz sobre a relação de poder entre os saberes. Aqui será abordado especificamente o que diz respeito à educação formal e o conhecimento tradicional na Amazônia, assim como seu tratamento dentro do espaço escolar.

A educação como libertadora e os processos de construção de conhecimento, partindo de uma breve reflexão sobre a realidade e especificidades da educação formal e sua relação com os saberes das populações locais.

Conhecimento que liberta

A educação como instrumento de libertação, é objeto de estudo de alguns autores. Dentre eles, chamo atenção para o que mais aborda essa temática, Paulo Freire entende e defende a educação como o ponto central para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Freire (1987) destaca que o indivíduo historicamente oprimido e explorado, quando busca a liberdade, sua intenção é se tornar o opressor.

Essa noção se dá por conta de um ciclo vicioso construído historicamente, onde um grupo domina, e outro é dominado, sem que haja possibilidade de mudança no papel que cada um ocupa nesse sistema. No entanto, existem

outras possibilidades para que esse indivíduo oprimido se desenvolva, sem que seja necessário perpetuar esse ciclo de opressão.

Tal mudança de paradigma é possível por meio da análise crítica da realidade que está inserido esse indivíduo, percebendo o que lhe é imposto, o que controla e o que molda suas ações e reflexões. Nesse sentido, o processo educativo precisa levar em consideração as amarras sociais que prendem esse sujeito, e acabam por impedir seu desenvolvimento.

É preciso então, que o processo educativo reconheça os sujeitos como construtores do conhecimento, Freire (1987) chama atenção para o sectarismo como “castradora”, que tolhe a criatividade e, portanto, impede a consciência crítica da realidade. A falta de consciência crítica engessa o conhecimento, que se fecha num “círculo de segurança”. Desse modo, é necessário que os sujeitos aprendam uns com os outros a partir da interação e não se isolem cada um em seu espaço.

Sobre essa realidade de dois mundos, em que um domina e outro é dominado. Santos (2010) chama essa separação de pensamento abissal, e que uma linha divide esses dois mundos. No entanto, na mesma medida em que o grupo dominante segrega e explora o outro grupo, sua existência não seria possível sem ele, ambos são dependentes da existência um do outro. No entanto, cabe analisar as condições de existência do grupo excluído, pois esse sofre com os impactos da segregação social, territorial e conceitual.

São grupos que vivem à margem da sociedade, em zonas de periferias, e acesso restrito aos serviços de educação, saneamento básico, segurança, etc. Santos (2010) aponta ainda, o que chama de pensamento pós abissal, em que compreende “copresença” dos dois lados da linha, sugere também uma “ecologia de saberes”, ou seja, defende a existência de uma diversidade de saberes e conhecimentos, não apenas o científico, que por algum tempo foi tomado como verdade.

Reconhecer a diversidade de saberes significa reconhecer a diversidade social e seus diversos sujeitos. Mejía (2018) chama atenção para uma educação libertadora, que provoque o sujeito a intervir na sua realidade, de modo a compreender a diversidade de realidades e sujeitos numa sociedade. Desse modo, propõe que a educação se centre numa diversidade de realidades sociais,

com propostas pedagógicas voltadas a cada realidade específica. Assim, caberia então à educação atuar no intento de avanço social desses indivíduos, buscando despertar neles a consciência crítica da sua realidade para que possam agir sobre ela.

Diversidade de saberes na educação amazônica

A diversidade de conhecimento presente na sociedade brasileira e na realidade da educação, tem se configurado num importante objeto de análise. Pensar essa diversidade é um dos focos de discussão da epistemologia da educação, aqui é apresentado, especialmente, diálogos sobre a diversidade de conhecimento presente na realidade da população amazônica, e uma breve discussão histórica dos modos de abordagem com diferentes grupos e realidades.

Sobre as diversidades presentes na realidade da educação na sociedade, Bentes e França (2018) realizaram um estudo acerca da educação de surdos em duas escolas de Belém/ PA. Os autores chamam atenção para aspectos como, a prática docente, a política de inclusão e orientações pedagógicas. Os autores destacam as dificuldades dos docentes na prática profissional, e a dificuldade de inclusão desses alunos no sistema formal de ensino.

A intenção da inclusão é que não haja segregação desse aluno, no entanto, a realidade aponta para outro lado. Mesmo com diversos esforços, políticos e sociais, a segregação é uma realidade, seja dos alunos com necessidades educacionais especiais, dos alunos da educação no campo, ou ribeirinhos. A prática docente se apresenta como um desafio, pois são muitas as realidades presentes no ambiente escolar. Isso mostra a importância em se discutir o diálogo entre esses saberes e a melhor forma de interação entre eles.

Cada realidade demanda uma atenção e didática específica, para que suas especificidades sejam vistas e devidamente valorizadas. Quando falamos da região amazônica estamos falando de algo ainda mais específico, pois se trata de uma mistura de povos e conseqüentemente, uma mistura de costumes e saberes. Arroyo (2012) destaca a importância em se pensar políticas pedagógicas de valorização do sujeito, para que ele se reconheça como produtor de conhecimento, já que de início não se percebe em condição de excluído.

Com isso a necessidade em fazer com que o aluno consiga realizar uma análise crítica da sua realidade e se reconheça nesse espaço, significa dizer que cada sujeito demanda uma prática pedagógica específica, não sendo possível utilizar de um mesmo modelo educacional para todas as realidades.

Cabendo nesse caso, os planejamentos para o melhor diálogo desses saberes, e assim, se possa estabelecer uma construção de conhecimento de forma justa, sem priorizar um modo de saber em detrimento de outro. Albuquerque (2016) destaca a importância do conhecimento tradicional, e como o saber local impacta no processo de desenvolvimento do indivíduo, e como a presença, ou não, desses saberes nos espaços escolares pode interferir na valorização dos saberes locais de determinada comunidade.

Ao realizar um estudo na ilha de Colares /PA, identificou que existe nesse município uma diversidade de saberes historicamente construídos, com traços de religiões de matriz africana, por ter sido um território ocupado por indivíduos escravizados, e ainda com aspectos da cultura indígena.

Embora se tenha identificado toda essa gama de conhecimentos, a presença desses saberes no ambiente escolar não foi identificada. Por se tratar do ensino formal, a escola segue o currículo e planejamento comum a todas as outras. De modo, que o conteúdo ministrado deve seguir o que manda o currículo, não existindo espaço para uma abordagem que permita a valorização ou até mesmo realizar uma relação com os conhecimentos locais, que acabam por ser esquecidos. Ou seja, o sujeito e seus saberes acabam por ser excluídos e negligenciados, por um projeto pedagógico padrão para todos.

A diversidade de indivíduos e realidades veio à tona, e assim, foi possível identificar a falta de estrutura de muitas escolas e professores, assim como foi possível acompanhar de perto a realidade dos alunos, foi necessário um processo de adaptação de todos os lados para essa nova realidade vivida.

Conclusão

A análise epistemológica dos saberes historicamente construídos, permite uma análise crítica dos saberes chamados científicos em detrimento do saber tradicional. Entender os conceitos e distinções entre o que é aceito como ciência e o saber formado a partir das experiências do sujeito com o mundo. com isso,

a reflexão sobre a epistemologia da educação e os saberes tradicionais na amazônica, permite examinar um pouco da realidade educacional da nossa região, e o modo como as comunidades têm dialogado com o espaço escolar.

A epistemologia nos leva a refletir sobre a razão de ser das coisas e de que modo passaram a ser aceitas. Assim como as diferentes abordagens e teorias dentro da própria epistemologia. Além de permitir uma discussão sobre a sua importância dentro do campo das ciências e o modo como as ditas ciências foram impostas e tidas como verdades absolutas.

No mais, aqui buscou-se discutir as possibilidades de construção de conhecimento a partir do diálogo entre os saberes e indivíduos. Pensar uma construção igualitária de conhecimento, embora pareça utopia, é possível a partir de diálogo e de enfrentamento aos modos tradicionais e fechados de pensar sobre conhecimento.

As ciências foram introduzidas nos currículos escolares de forma sistematizada, a prioridade dada a esses conteúdos, exigidos pelo mundo cada vez mais desenvolvido e tecnicista, levou ao detrimento de preciosos conhecimentos. Com isso, cabe a nós, refletir sobre os impactos e possibilidades de compreender todos os conhecimentos como verdadeiros, considerando a realidade e os saberes historicamente construídos pelas populações da nossa região amazônica.

Assim, é importante pensar sobre uma educação libertadora, que implica em considerar os diversos contextos que envolvem a construção de um sujeito em sua totalidade. pensar também sobre a importância que os saberes da comunidade têm para esse sujeito e a sua função na formação do mesmo. A realidade em que está inserido, as experiências de vida e principalmente sua especificidade enquanto um sujeito único, é necessário para construção de uma educação libertadora.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B (Org.). **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém: Eduepa, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BENTES, J. A. O.; FRANCA, M. P. S. G. S. A. **Atendimento especializado de crianças cegas e surdas em Belém do Pará: as escolas José Alvares de Azevedo e Astério de Campos.** Revista Cocar (UEPA), v. 1, p. 175-208, 2015. Disponível em < file:///C:/Users/anchieta/Downloads/624-1364-1-PB.pdf >. Acesso em 09 maio de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ed. - São Paulo, Atlas, 2002.

MEJÍA, Marco Raul. **A educação popular no século XXI: uma resistência intercultural desde o Sul e desde baixo.** In: MEJÍA, Marco Raul. Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular. São Carlos-SP: Pedro & João, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidade, científicas e históricas.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** In: SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Paula (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

Educação intercultural e formação de professores

Ana Carolina Dias Semblano

Resumo

Este trabalho tem como objetivo abordar as relações interculturais entre os diversos grupos socioculturais presentes no território brasileiro e como a educação e a formação de professores se agregam nesse contexto marcado por lutas políticas e ideológicas dentro das diversas culturas existentes no Brasil, a qual facilita a exclusão de diversos grupos sociais em predominância das culturas com mais poder sociocultural e econômico. A Educação é peça fundante para que a redução das desigualdades ocorra em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação; Interculturalidade; Formação de Professores.

Introdução

O processo cultural provém dos costumes, crenças e ideologias que se desenvolvem em um determinado grupo social, a cultura é parte de um esforço coletivo de pessoas marcadas pela sua história de vida e seus saberes. A cultura de cada povo provém das suas lutas e costumes para a sobrevivência no mundo, onde cada esforço individual culminou na existência de esforços coletivos necessários para a construção da identidade cultural de cada região em que habitam.

A relação histórica entre as diversas culturas presentes no território brasileiro foi marcada, principalmente, por muita exclusão dos indígenas e afrodescendentes (OLIVEIRA, 2015). Em um contexto notado pela forte presença do eurocentrismo e subalternização dos grupos já existentes no território brasileiro, fizeram com que essa desigualdade histórica se faça existente até os dias atuais, com a exclusão e desvalorização da cultura do outro em detrimento de culturas já aceitas e valorizadas dentro da sociedade.

A globalização do mundo pode trazer vantagens e desvantagens para as classes que estão à margem de uma sociedade de primeiro mundo, a exemplo das culturas marcadas em cada pedaço do território mundial, os Países ditos como de primeiro mundo podem ter costumes e culturas que prevaleçam e

causam desvantagem a culturas vistas como inferiores. Nessa conjuntura, é possível analisarmos que a globalização nem sempre se mostra positiva, principalmente a quem está sendo globalizado.

Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade (FLEURI, 2018, p. 33).

A racionalidade crítica de todos os povos precisa ser considerada, é importante que nos preocupemos em valorizar a cultura dos demais, precisamos nos lembrarmos de que o processo de globalização que está sendo fortemente marcado nos dias atuais em Países menos globalizados está passando pelo Brasil também, necessitamos de valorização de todos os tipos de culturas dentro do País para que não seja feito o que fizeram com nossos antepassados em outros tempos.

Em um contexto nacional, percebemos que o Brasil é marcado por uma forte pluralidade cultural, onde cada região detém sua cultura, seus costumes e suas formas de viver, podendo ser chamado de identidade nacional (OLIVEIRA, 2015). A identidade de cada povo se dá por meio das relações culturais que carregam consigo, de suas lutas, suas experiências e vivências com os outros seres humanos. Cada indivíduo tem o poder de ser sua própria transformação dentro da sociedade, de conhecer sobre as diversas culturas existentes em sua região e saber que cada cultura provém das lutas e poder valorizar.

Este trabalho se justifica pela intenção de abordar questões culturais com a educação e discutir com os autores principais dessa temática como ocorre o processo de educação intercultural no ambiente escolar, bem como decorre a questão da diversidade nos cursos de formação de professores durante a graduação, tendo como objetivo principal desta pesquisa analisar as relações interculturais que ocorrem no território brasileiro com o contexto político atual.

A Interculturalidade no território brasileiro

A identidade brasileira é marcada pela mistura de diversas culturas que culminaram para a criação de costumes e hábitos presentes no território

nacional. A interculturalidade é essencial para estabelecer a relação entre as culturas de forma sistematizada onde cada um respeite a cultura do outro sem ter nenhum tipo de preconceito ou discriminação, assim como tem a capacidade de superar as relações históricas de desigualdade nos diversos contextos socioculturais (CANDAU apud OLIVEIRA, 2015).

A compreensão de interculturalidade vai além de uma perspectiva multiculturalista, a interculturalidade significa respeitar e dialogar com a cultura do outro, entender os seus diferentes costumes de vida de forma histórica, para além do agora. É conviver em harmonia sem precisar diminuir a cultura dos diferentes grupos sociais presentes na nossa coletividade.

A interculturalidade, então, expressa a interação, o diálogo e a interrelação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão de multiculturalismo numa perspectiva pluralista cultural, cuja compreensão é a de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas (OLIVEIRA, 2015, p. 64).

As múltiplas questões acerca das diversidades devem ser pauta de muitos debates no território brasileiro, visando o bem estar social de todas as classes socioculturais. As minorias precisam ter o seu espaço conquistado dentro da nossa sociedade, onde até hoje ainda sofrem discriminação e precisam lutar pelo simples fato de viverem com seus direitos garantidos.

É necessário observarmos que a interculturalidade crítica está ligada com os grupos que já foram discriminados ou subalternizados e provém dessas lutas históricas feitas por esses cidadãos que sofrem a exclusão social pela sua forma de viver e pensar a respeito de um mundo marcados por diferentes ideologias sociais e políticas.

A constituição interétnica do povo brasileiro decorre de grandes fluxos migratórios ligados principalmente a dois ciclos econômicos anteriores. Primeiro, no processo de colonização, em que a implantação do modo de produção capitalista na América Latina engendrou-se com base na exploração da mão-de-obra escrava. As populações indígenas, dada sua resistência à submissão escravista, foram dizimadas ou expulsas para o interior do território e, em seu lugar, foram trazidos à força grandes contingentes de população de origem africana. Os preconceitos racistas que discriminam os negros e excluem os índios no Brasil têm suas raízes neste contexto histórico-social da sociedade colonial escravocrata (FLEURI, 2018, p. 55).

Para que haja a igualdade e superação das desigualdades é necessário que tenhamos pessoas comprometidas com as causas sociais, ultimamente o descaso e preconceito com os diferentes tipos de culturas está muito presente dentro do atual cenário brasileiro, onde somos governados por um presidente que trata as causas indígenas com total desprezo.

Podemos inferir que a política é um dos fatores determinantes para termos um bom convívio intercultural com a valorização e o respeito mútuo de todos os lados. Os indígenas estão sendo atacados com frequência por questões de demarcação de terras, que são deles por direito. A fraqueza das políticas públicas que asseguram os direitos indígenas está sendo demonstrada de forma explícita pelo atual Governo brasileiro, o qual não se preocupa com as causas sociais e despreza totalmente as pautas indígenas.

A interculturalidade conforme a visão de Freire

Paulo Freire, ao se deparar com as desigualdades existentes na sociedade, sejam elas acerca das questões de gênero, etnia ou classe (OLIVEIRA, 2015), pôde perceber que a cultura está fortemente ligada a todos esses tipos de discriminações, tendo em vista que a interculturalidade seria fator importante para a redução das desigualdades sociais. As questões culturais são peças fundamentais para interligar todas as classes sociais numa mesma coletividade em que o respeito mútuo seja o principal objetivo.

Freire tem um papel fundante no processo de educação intercultural, saindo do ponto de partida de uma das suas principais obras, que foi a “Pedagogia do Oprimido”, a qual foi escrita em período de exílio, Freire analisou que “Os oprimidos em Freire são homens e mulheres que o sistema social não lhes permite ser sujeitos do conhecimento, da história e da cultura.” (OLIVEIRA, 2015, p. 73). Para que haja o reconhecimento de todos dentro da sociedade, é preciso primeiramente os sujeitos oprimidos se identifiquem como pessoas humanas que tem direitos iguais como qualquer outra pessoa.

A invasão cultural, então, serve à manutenção da opressão, por meio da qual os invadidos são convencidos de sua inferioridade, e na medida em que se reconhecem como “inferiores”, necessariamente reconhecem a “superioridade” dos invasores,

a invasão cultural possibilita que os invadidos percebam a sua realidade sob a ótica dos invasores, mantendo a estabilidade de poder dos mesmos. (OLIVEIRA, 2015, p. 76).

Conforme o pensamento de Freire, comentado por Oliveira (2015), a lógica da invasão cultural serve para que as culturas sejam inferiorizadas em detrimento de outras consideradas superiores. A educação entra nesse aspecto de forma fundamental, para não deixar que isso ocorra, que jamais possa diminuir uma cultura para dar visibilidade a outras. Todas as culturas são importantes para a formação sociocultural plena de uma coletividade crítica que possa ampliar seus horizontes acerca da diversidade cultural.

A educação na perspectiva freiriana se caracteriza em uma lógica de oprimido-opressor, onde só a educação crítica pode libertar o educando de se tornar o opressor do futuro (FREIRE apud OLIVEIRA, 2015). Para isso é importante que os professores estejam compromissados em ensinar seus alunos tendo em vista que são seres humanos sócio-históricos que acumulam uma história baseada na sua cultura, nas suas experiências e vivências dentro da sociedade.

De acordo com Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção na sociedade, a qual é materializada pelos educadores, os quais se preparam nos cursos de formação de professores para ensinarem sujeitos sócio históricos e críticos que já estão inseridos em determinadas sociedades pertencentes a culturas de diferentes regiões.

A educação é o ponto fundamental para que tenhamos uma sociedade mais justa e transparente, a educação que tenha a criticidade e a dialogicidade como ponto de partida para a autonomia dos estudantes, é preciso praticar de fato os objetivos e metas propostos pela BNCC, tendo como base o respeito à diversidade.

Formação de Professores e a Educação Intercultural

A educação é um fator social essencial para conseguirmos estabelecer uma boa convivência entre os diferentes atores sociais, desde a infância podemos aprender a respeitar a cultura do outro sem querer diminuí-la, para que isso ocorra, é necessário que tenhamos responsáveis e profissionais da educação capacitados para ensinar uma educação com um viés intercultural,

que possa reconhecer as lutas históricas de todas as culturas, etnias, gêneros e que se mostre aliada de todas as causas.

O ponto chave da educação intercultural é promover a inclusão dos diversos sujeitos sociais que compõem o ambiente escolar, a discriminação de diversos grupos está muito marcada em um contexto político que exige nossa sensibilidade e nossa luta para transformarmos todo o ódio que está sendo despejado nas minorias sociais em amor e sensibilidade para com o outro. A educação é essencial nesse processo, pois é ela quem tem o poder de transformação da sociedade em camadas mais igualitárias (TAFFAREL; NEVES, 2019).

É importante que a escola dialogue com a comunidade com o objetivo de trabalhar nos problemas que estão inerentes naquele ambiente escolar (FLEURI, 2018). É necessário analisar os diferentes saberes daquela cultura, para então poder contribuir de forma significativa com a comunidade como um todo, podendo intervir para a melhoria da qualidade do ensino e da convivência entre os grupos sociais.

Para que tenhamos uma educação digna de ser vista como intercultural, é necessário que haja comprometimento nos cursos de formação de professores, formar professores éticos e críticos para o mercado de trabalho é essencial para que a educação tenha a capacidade de educar para a melhoria da sociedade em todos os aspectos, seja econômico, social ou cultural.

Os docentes universitários precisam estar capacitados para formar professores éticos e críticos para o mercado de trabalho, que se preocupem em educar para o bem de uma sociedade e intervir na transformação de um mundo mais igualitário, possibilitando uma visão diferenciada dos acontecimentos relativos ao processo de formação (AMORIM *et al.*, 2012).

A formação de professores deve ser pautada em um ensino que priorize a educação voltada para a diversidade sociocultural existente na escola, tendo em vista o objetivo de educar “...na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação e de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.” (FLEURI, 2018, p. 233). Uma educação inclusiva necessita de profissionais capacitados e empenhados em um só propósito: a igualdade entre os diferentes sujeitos socioculturais.

Políticas públicas de caráter social visando a inclusão estão sendo mais debatidas nos últimos anos, a preocupação em incluir todas as multiplicidades ganhou uma pauta muito importante no cenário brasileiro, onde necessita de esforços amplos de toda a comunidade.

vem se desenvolvendo múltiplas políticas públicas na perspectiva da educação para a cidadania e diversidade, com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com o avanço das políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade, nos diferentes processos educativos e sociais, assim como com as diferentes propostas de educação ambiental e para a sustentabilidade (FLEURI, 2018, p. 249).

A questão cultural pode implicar na educação de forma direta nos acontecimentos correntes em uma sociedade. Antigamente o ensino era visto como algo secundário em relação ao trabalho material e produtivo (TARDIF; LESSARD, 2014), onde o grande objetivo era preparar os filhos das classes trabalhadoras para o trabalho manual. Sem se preocupar com a educação das crianças e jovens, bem como qual futuro teriam sem a educação estar presente na vida dessas pessoas.

O mercado de trabalho de antigamente não se preocupava em capacitar os trabalhadores para serem produtivos manualmente e intelectualmente. O trabalho manual era muito valorizado, excluindo o ensino das prioridades das classes menos favorecidas, as quais poderiam ser exploradas regularmente sem que fosse dado o valor que realmente mereciam. Nesse contexto, os professores eram vistos como trabalhadores improdutivos para o mercado do trabalho, pois trabalhavam com a educação e a educação era extremamente desvalorizada (TARDIF; LESSARD, 2014).

De acordo com Tardif e Lessard (2014), o trabalho do professor é um dos principais componentes para que haja uma igualdade na sociedade. A desvalorização dos profissionais da educação é uma questão histórica que precisa ser corrigida se quisermos viver em uma sociedade menos desigual, que valorize todo tipo de cultura.

Para se ter uma educação intercultural é necessário primeiramente que se reconheça as desigualdades existentes nesse campo. Candau apud Oliveira (2015) nos demonstra que precisamos assentir de que a educação que está presente nas escolas é monocultural e não se preocupa com a diversidade existente no ambiente escolar.

Existe um apontamento para as questões de valorização da diversidade cultural individual e coletiva para se ter uma sociedade justa, que supera a dicotomia existente dentro das escolas acerca das culturas. Entre todos esses apontamentos podemos perceber que "...a educação intercultural ainda está em processo de construção." (OLIVEIRA, 2015, p. 71). Precisamos do compromisso de toda a comunidade escolar, para que haja a anulação ou diminuição das desigualdades sociais dentro do ambiente escolar.

A formação desses professores deve se dar de forma contínua e compromissada com a melhoria dos processos educacionais, fazendo leituras novas, pesquisas, reuniões com a comunidade escolar. Para André (2012), a preocupação com a pesquisa no campo de formação de professores ainda é de baixa procura, os professores que estão no campo de atuação não se preocupam muito em serem professores pesquisadores.

Para que a educação saia da uniformidade é necessário que tenhamos profissionais da educação comprometidos em dar o melhor para seus alunos, indo atrás de novas estratégias e dinâmicas que possam contribuir para a inclusão de todos os grupos sociais dentro de escolas, grupos sociais e qualquer outro ambiente socioeducativo.

O processo formativo de professores críticos não se deve parar na graduação, é preciso que busquem qualificação após os cursos de licenciatura, que façam especialização, cursos de pós-graduação e fiquem em processo de constante aprendizagem. O mundo evolui e com ele todos precisam evoluir. Para isso, é necessário que haja investimento no âmbito educacional por parte dos governantes com a intenção de construir um "compromisso social e valorização do profissional da educação" (BRASIL, 2015, p. 2).

As pesquisas contribuem no processo de ensino como um grande aliado da reflexão coletiva sobre a prática que incide sobre a educação com um caráter intercultural. Analisar as diferentes culturas, propor debates acerca da

valorização de toda a comunidade dentro do ambiente escolar, avaliar como os professores agem ao se deparar com diferentes grupos, se há a integração de todos nesse processo, é necessário para que haja a sintonia dentro do progresso educacional.

Reflexões finais

Tendo em vista todos os aspectos observados ao longo do texto, podemos inferir que a educação brasileira é monocultural e está longe de poder ser chamada de intercultural, que tenha em vista a inclusão de todos os alunos dentro do ambiente escolar. Para ser chamada de inclusiva, é preciso que não deixe de fora nenhum estudante sequer dos planos da escola, é necessário incluir todos independente de qualquer dificuldade que possa aparecer no meio do caminho.

Formar professores que sejam comprometidos com a realidade intercultural presente nos espaços escolares se torna necessário para que ocorra a mudança dentro de todos os ambientes educacionais. Saber que uma classe é intercultural desde o primeiro contato é essencial para que não haja nenhuma forma de discriminação, e se houver, que possa ser corrigido para que nunca mais ocorra.

O esforço coletivo é necessário para que a educação se torne a peça fundamental no processo de sociedade intercultural, onde possa envolver não só os professores e diretores da escola, mas que possa chamar para dentro do ambiente escolar toda a comunidade que participa do processo educacional, dialogar com a comunidade escolar é preciso, a participação efetiva de líderes comunitários, responsáveis dos estudantes, diretores, professores e coordenadores.

Reconhecer que o ensino é excludente é o primeiro passo para ser dado em caminho de uma educação que priorize a diversidade como peça chave para reduzir as mazelas e preconceitos existentes dentro da nossa sociedade. A escola é ambiente de referência para quem está inserido dentro desse processo, ambiente de luta e acolhimento de todas as classes sociais, a educação intercultural e diversificada é um dos passos primordiais para serem alcançados em nossa sociedade.

Referências

AMORIM, et al. O papel da monitoria para a formação de professores: cenários, itinerários e possibilidades no contexto atual. **Revista Exitus**. Volume 02, nº 02, 2012. Disponível em:

<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/100>.

ANDRÉ, M. (ORG.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire: Gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

TAFFAREL, C. Z.; NEVES, M. L. C. TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FRENTE À CORRELAÇÃO DE FORÇAS NA LUTA DE CLASSES: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019. Disponível em:

<http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/153>.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 171-181 -, jul. 2001. ISSN 1981-416X.

Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541>.

Educação do campo e seus sujeitos

Eliane do Socorro Oliveira Ribeiro

Resumo

O referido artigo aborda a educação do campo e suas especificidades no processo educativo, com o protagonismo dos sujeitos camponeses que lutam em busca da garantia de seus direitos, incluindo uma educação de qualidade, onde sua cultura, saberes, trabalho e modos de vida sejam vistos e valorizados, posto que, estes conhecimentos devem ser o ponto de partida para se fazer uma educação No/Do Campo. Este estudo, tem como objetivo conhecer a educação do campo, bem como, os envolvidos nesse processo. Mediante a isso, questiona-se, como deve acontecer a Educação No/Do campo? No intuito de responder a indagação e compreender o contexto aqui discutido, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de autores que discutem a temática, onde foi possível perceber que este é um espaço de ricos conhecimentos e de uma identidade própria, onde seus sujeitos buscam políticas públicas que valorizem o lugar onde vivem, e esta constante busca deve acontecer em parceria com os professores destas localidades, sendo fundamental o projeto pedagógico da escola estar direcionado a realidade que ali se vive. Portanto o âmbito camponês precisa ser visto como local que deve ter seus direitos materializados conforme é expresso na legislação brasileira e discutir essa realidade é visibilizar esse contexto que por vezes ainda permanece ausente nas políticas públicas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Resistência. Sujeitos.

Introdução

De acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), o espaço do campo, também tratado como espaços rurais na legislação brasileira, refere-se aos ambientes da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, vai além do perímetro não-urbano é um campo possível que envolve a relação dos seres humanos com a própria produção de existência social e humana.

A Educação campestre é historicamente marcada por lutas de sujeitos que buscam a garantia de seus direitos, dentre estes, almeja-se uma educação de qualidade que valorize as subjetividades, experiências e os modos de vida das pessoas que vivem nos espaços campestres. Neste sentido, este estudo tem como objetivo conhecer a educação do campo, bem como, os envolvidos nesse processo.

O contexto do campesinato e as pessoas que lá residem, ainda não tem a visibilidade necessária em amplas discussões, por vezes a realidade na qual estão inseridos não são levadas em consideração, o que contribui para serem invisibilizados na construção de políticas públicas que os deveriam envolver. Diante disso, é importante tratar da temática em questão de forma reflexiva e contribuir para evidenciar a conjuntura na qual se organiza estes espaços, suscitando as vozes dos indivíduos que por anos foram silenciadas e deixadas as margens de importantes debates nos quais deveriam participar efetivamente, já que, são diretamente ligados a vida campestre.

O processo educativo dos camponeses também ocorre além dos muros das escolas, acontece em seu dia a dia, em movimentos coletivos e de lutas por seus direitos, por isso é necessário valorizar esse contexto que é tão rico e que produz tantos conhecimentos, os quais são perpassados de geração em geração e devem ser apreciados na construção do currículo para essas localidades, transpassando a ideia de uma proposta simplesmente copiada das escolas da cidade, o que leva as escolas rurais serem obrigadas a desenvolver-se em um formato urbanocêntrico, não considerando suas peculiaridades e dos indivíduos que ali residem.

O camponês precisa ter uma educação de qualidade garantida e ela deve ser *No/Do* campo, conforme caracterizado por Caldart (2011), *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, sem precisar se deslocar para outros espaços; e *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, levando em consideração sua identidade de sujeito do campo. Assim, é necessário a educação deste público ser planejada a partir de uma visão, *Do Campo* e *No Campo*, no local onde se vive, levando em consideração sua experiência, suas lutas e seu modo de vida. Viero e Medeiros

(2018) dizem que a identidade da educação do campo é construída a partir da diversidade cultural de seus sujeitos, envolvendo seus saberes, sua realidade, sua memória, a vontade coletiva, entre outros. Deste modo, a diversidade, as vivências e os saberes que envolvem o homem camponês, precisam ser levadas em consideração no processo educativo.

No intuito de responder o seguinte questionamento: como deve acontecer a Educação No/Do campo? Realizou-se uma pesquisa bibliográfica com autores que abordam a temática aqui discutida, como, Arroyo (2011-2012) e Caldart (2004, 2009, 2011), entre outros. No que se refere a pesquisa bibliográfica, Gil (2002), diz que está se desenvolve com base em material já existente, principalmente por meio de livros e artigos científicos. Instrumentos estes utilizados para esta produção, que discutem diretamente o objeto de estudo aqui abordado, levando em consideração o objetivo a ser alcançado e a compreensão do contexto educativo do campo, bem como os envolvidos neste processo.

A escrita deste artigo está organizada em 3 seções, que são: o campo como espaço educativo; o protagonismo dos sujeitos do campo; e, importantes agentes na educação No/Do Campo. Discutir sobre Educação do Campo é falar de lutas e de direitos é enfatizar as vozes dos cidadãos oriundos destes espaços. Deste modo, acredita-se que este estudo pode contribuir para debates relacionados a Educação Camponês, levando em consideração o processo de reflexão da realidade e o processo educativo.

O campo como espaço educativo

A educação faz parte dos direitos sociais (BRASIL, 1988) e deve ser ofertada a todos, nas diversas regiões e localidades brasileiras. Este direito direcionado aos espaços rurais, por vezes foi, e é negligenciada e não oferecida em sua completude, considerando as especificidades destes ambientes e com a qualidade necessária, diante disto, nasce as lutas e movimentos em busca de uma educação que levasse em consideração as individualidades dos povos e do contexto camponês. Surgindo assim, o enfrentamento em busca de uma educação do campo, Caldart (2009, p. 39) ressalta que “a Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Desta

forma, emerge um novo olhar sobre estes espaços, onde se busca a valorização dos conhecimentos existentes e dos modos de vida de seus cidadãos, sendo o campo um lugar de vida e sobretudo de educação e não o espaço que sobra do perímetro urbano (FERNANDES, 2011).

Em decorrência de diversas negligências para com a Educação do Campo, lutas têm sido travadas ao longo dos anos, por políticas públicas que visem estes locais como detentores de identidade própria e de aprendizagens significativas. E seus coletivos “mostram-se presentes, existentes, reagindo a seu silenciamento e ocultamento. Reagindo às formas de ser pensados e tratados, de ser subordinados nas relações de poder, dominação (ARROYO, 2012, p. 37)”. A resistência dos indivíduos residentes nestes espaços, tem sido um ato contra o silenciamento que por anos se impôs sobre sua educação, mas, precisa ser quebrado, e as vozes dos sujeitos envolvidos precisam ser ouvidas e levadas em consideração, visto que, são eles que vivenciam essa realidade e conhecem melhor que todos as demandas com as quais convivem diariamente no campesinato.

O espaço campestre deve ser visto nos detalhes de sua cultura e particularidades, se faz necessário um novo repensar sobre as políticas públicas direcionadas a esse público, sua organização e percepção precisa ser diferenciada. Para Caldart (2011), a educação não pode ser vista como política compensatória, não pode ser vista como mercadoria, a educação é um direito. É necessário pensar na formação plena dessas pessoas e na universalização da educação para todos, conforme é garantido nos documentos políticos normativos, inclusive na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

As lutas por políticas públicas que valorizem a Educação do Campo precisam ser contínuas, até que os anseios de seus cidadãos sejam respeitados. É necessário romper com políticas que não valorizam os sujeitos e seus espaços e novas políticas precisam ser implementadas, que não tenham a cidade como referência identitária para a organização do campo, mas que reconheça a importância do conhecimento produzido nestes espaços e a necessidade de continuidade e valorização destes saberes construídos de acordo com a realidade vivida.

Por vezes, escolas localizadas em ambientes rurais são fechadas em seus locais de origens e o direito dos alunos de estudar próximo a sua residência é retirado, os quais são obrigados a se deslocarem para outras comunidades ou cidades mais próximas, isso faz o espaço campesino perder um recinto que é fundamental para sua organização, pois é no espaço físico da escola que normalmente a população se reúne e se articula. E os locais para onde esses alunos são direcionados, nem sempre valorizam sua cultura e o modo de vida campesino, sendo que, esta valorização é fundamental para o fortalecimento da educação do campo e da identidade de seus povos, quando isso não ocorre, por vezes o aluno campestre sente-se excluído, desvalorizado e com vergonha de suas raízes, motivo que leva um grande número de discente a desistência de sua escolarização em decorrência desse deslocamento.

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão de obra dos membros da família, cultura e que enfatizam as relações familiares e de vizinhanças que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com a rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico. (PARANÁ, 2006, p. 22).

Diante de todas estas características que fazem parte do campo, é importante que as escolas estejam localizadas *No campo*, para assim se fazerem, *Do campo*. Arroyo (2012, p. 30) diz que, “ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas”. Essas histórias precisam ser ouvidas, valorizadas e expandidas, se sobrepondo a ideia de que este é um lugar falido de cultura de conhecimento e não aceitando a visão de que este local serve apenas para oferecer mão de obra barata, como por diversas vezes já se foi pensado, não se pode deixar o campo ser explorado e dominado, para tal a educação do campo tem papel fundamental, pois, precisa levar reflexões que contribuam com a transformação da sociedade em especial da própria população que ali residem e se reconhecem como campesinos.

Caldart (2011, p. 157 – grifos do autor) diz que, “construir uma escola do campo significa *estudar para viver no campo*”. É necessário pensar em formas de qualidade de vida para a população campestre e está qualidade se dar com a implantação e desenvolvimento de políticas públicas que considere estes

indivíduos como cidadãos de direitos, onde seja incentivado a formação plena do indivíduo em todos os âmbitos, tornando-o capaz de ser agente de transformação da sua própria realidade e de seus coletivos.

A educação do campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade[...]. (CALDART, 2004, p. 21).

As experiências vividas pelo campesinato precisam ser apreciadas, pois contemplam uma identidade rica em saberes, que foram construídas ao longo do tempo e no fazer coletivo. Arroyo (2012, p. 25) diz: “tempos/espacos em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistências, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades”. Essas experiências se fazem necessárias para pensar em um campo que valoriza seu povo e que deve dar continuidade a sua existência e aos conhecimentos que cotidianamente são construídas nestes contextos.

É importante refletir que a educação ocorre para além dos muros da escola, visto que, o processo de aprendizagem acontece tanto dentro como fora do espaço escolar, mas, a escola tem uma importância significativa para a garantia do direito a educação aos povos que no campo se encontram. Conforme Caldart (2011, p. 156),

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola está ou não está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo.

A escola do campo deve ser o espaço visto como o local que pode ampliar os conhecimentos e contribuir com a plena formação dos indivíduos, tendo a própria realidade como ponto de partida para novos saberes. Caldart (2009), relata que a educação do campo luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade, problematizando e fazendo críticas ao

modelo de conhecimento dominante e hierarquizado próprio da sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que veem apenas o trabalho produtivo para o capital.

Neste sentido, é fundamental que seja de fato desenvolvida uma educação do campo aos sujeitos que ali se encontram e os conteúdos abordados em sala de aula devem ser relacionados ao modo de vida destes, por ser o campo um lugar de conhecimentos, que precisam ser valorizadas na formação de seu povo.

O protagonismo dos sujeitos do campo

A população do campo é caracterizada pelo decreto de Nº 7.352 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), como sendo 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, sendo que estes nem sempre tiveram suas singularidades levadas em consideração, tendo-se nestes espaço apenas o foco na mão de obra e na geração lucros.

Caldart (2009), relata que diversos sujeitos sociais se colocam como protagonistas da educação do campo, no entanto, os objetivos nem sempre são harmônicos a concepção de campo e isso sinaliza a necessidade de análises dessas ações. Tais ações precisam de um olhar crítico, em suma, os verdadeiros protagonistas dos recintos rurais, são as pessoas que lá residem e que lutam ativamente e diariamente pelo reconhecimento de seus direitos e por um campo melhor.

As lutas para a garantia de escolas no próprio campo passaram a acontecer quando a população camponesa, não aceitaram mais a continuarem as margens das políticas que não os viam como indivíduos de direitos, neste momento, os coletivos e os movimentos sociais passaram a lutar por seus direitos e automaticamente por visibilidade na sociedade, atos de resistências,

foram e continuam sendo necessários para as demandas dessas populações serem atendidas.

Arroyo (2011, p. 71) diz que “em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler”. Mas, observa-se que mesmo com todos os desafios os coletivos campesinos continuam lutando e resistindo, pouco a pouco as adversidades têm melhorado, no entanto, ainda há diversos desafios a serem superados e realidades que não devem ser aceitas.

As populações campestres precisam participar ativamente na construção do processo educativo, sentir-se como ativos e construtores do conhecimento. Para Caldart (2011, p. 152), “os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela”. Deste modo, a resistência e o protagonismo são características que devem fazer parte do cotidiano dos indivíduos que auto se identificam camponeses e a não aceitação de tudo que não valoriza e não traz contribuições ao campo deve acontecer, pois o enfrentamento a tais ações mostrará que estes, são conhecedores de seus direitos.

É fundamental reconhecer a necessidade de uma pedagogia diferenciada, uma vez que estamos tratando de uma realidade diferenciada, para atender a demanda dos sujeitos do campo. Arroyo (2012, p. 30) afirma que, “reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica”. É necessário o reconhecimento desses saberes para a desconstrução da pedagogia hegemônica, e ser dado espaço a valorização da cultura do campo a seus povos e sua identidade, “a escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construídos (ARROYO, 2011, p. 81)”. Neste sentido, a população do campo pode contribuir significativamente para o enriquecimento da escola, uma vez que, são agentes com ricas vivências, saberes e experiências.

Ainda hoje, tem sido um grande desafio considerar toda a gama de cultura e de conhecimento no processo de escolarização da população campesina, eles precisam ser vistos em sua plenitude, “como sujeitos de histórias, de lutas, de

intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO, 2011, p. 74)". Eles precisam ser vistos como protagonista dos movimentos em busca de melhorias de uma educação de qualidade.

No que se refere a ser protagonista de sua própria história, Freire (1996, p. 52-53) diz: "gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir". Diante da fala de Freire, percebe-se que a sensação de pertencimento de sujeito do campo é fundamental para articulações importantes, e os movimentos coletivos são necessários para que essa passagem no mundo seja vista como busca por garantias de direitos.

A prática educativa pode libertar e dar esperança aos indivíduos. Como os sujeitos do campo possuem laços de conhecimento com a terra, este conhecimento precisa ser valorizado e utilizado como base na organização do processo educativo, Freire relata,

toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora de esperança (2000, p. 48).

A compreensão da história de cada sujeito campestre, se faz necessário para entender que nestes espaços existem uma diversidade de pensar, de se organizar e de viver, as quais precisam ser respeitadas e estar presentes nas reflexões propostas pelas escolas do campo.

Caldart (2011, p. 151) relata que "a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de indivíduos na direção de seu destino". Mediante a isso, é de extrema importância as articulações serem pensadas No/Do campo, a autora diz ainda que a educação precisa ser *dos* não somente *para* os sujeitos do campo, construídas a partir dos

próprios sujeitos. Deste modo, para a aprendizagem ser significativa precisa-se dessa articulação dos saberes educativos com a diversidade da vida das pessoas que residem nestes locais.

A Educação do campo mesmo não sendo valorizada como deveria, sua população não deve sentir-se como excluída. Neste sentido, Arroyo (2012, p. 43) diz, “é significativo que os próprios coletivos pensados como excluídos não usem esse adjetivo para nomear-se e identificar-se. Não se aceitam pensados nem como marginais, nem como excluídos”. Por este motivo é importante refletir estes povos como protagonista de suas histórias, participantes ativos na luta pelo reconhecimento de seus direitos e por uma educação de qualidade que reconheça suas origens e saberes construídos.

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. (CALDART, 2011, P. 157).

Diante disto, o sentimento de pertencimento ao espaço do campestre é fundamental para a compreensão da realidade, e para o entendimento de que as lutas organizadas do povo do campo, tem sido um ato em busca de políticas públicas por uma educação de qualidade, construídas a partir das suas vivências, seus saberes e práticas que valorizem essa realidade vivida. Portanto, o protagonismo vivo dos sujeitos do campo é indiscutível para a visibilidade deste contexto e para a busca de garantia de direitos plenos.

Importantes agentes na educação No/Do campo

Na construção de uma educação do campo de qualidade que valorize sua população juntamente com seus saberes, pode ser citado dois importantes agentes neste processo, os professores e o projeto pedagógico das escolas, tanto um, quanto o outro são de suma importância nessa caminhada e precisam ter o conhecimento da realidade local onde se encontram, é necessário haver conhecimento de causa para uma atuação participativa com ênfase no bem-estar da população camponesa.

Por este motivo, faz-se extremamente importante pensar em uma formação específica para os educadores/professores do campo. Caldart (2011),

afirma, que a construção da educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeito destas políticas públicas e também do projeto educativo que já nos identifica. Neste sentido, é essencial o professor conhecer a realidade e inserir-se neste contexto, e tenha o intuito de contribuir no processo de construção do conhecimento que apresenta-se subalternizado ao longo dos anos, a defesa da escola do campo precisa ser feita pelo professor que nela atua, este precisa conhecer suas demandas e lutar por melhores condições que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas campesinas.

Este olhar para a educação do campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*. (CALDART, 2011, p. 150).

É necessário refletir sobre as pedagogias aplicadas na Educação do Campo, sobretudo se há um contexto diferenciado, com seres subjetivos, a pedagogia a ser utilizada não pode ser igual a desenvolvida nas escolas cidade a pedagogia deve ser planejada de acordo com a realidade. Arroyo (2012, p. 28) “ao buscar essas Outras Pedagogias nos Outros Sujeitos em ações coletivas e movimentos está reconhecendo que estes são sujeitos de outras experiências sociais e de outras concepções, epistemologia e de outras práticas de emancipação”. Fica evidente o reconhecimento da necessidade de práticas diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem, dinâmicas específicas que atenda as peculiaridades das pessoas ali presentes.

A ação pedagógica é essencial no processo educativo, principalmente porque pode contribuir no processo de reflexão do sujeito do campo, Arroyo (2012, p. 28) diz “a teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa”. Então o educador precisa sentir-se sujeito campesino. Se no campo temos Outros Sujeitos, Outras Pedagogias, também precisamos ter Outros Educadores/Professores “são os outros docentes se organizando, mobilizando e inventando outro fazer educativo (ARROYO, 2012, p. 38)”. Por conseguinte, contribuindo com a plena educação do campo.

Os professores como pertencentes dos espaços rurais, precisam viver juntamente com os demais a busca por garantias de direitos, nem sempre é fácil, mas são movimentações necessárias no processo de resistência por uma educação No/Do campo.

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. (FREIRE, 2000, p. 54).

O educador/professor como sujeito campestre, vive esse processo juntamente com os demais, não se pode dizer que é fácil, continuar resistindo e lutando por uma educação do campo com qualidade e que reconheça suas singularidades, uma vez que, apenas as políticas públicas existentes ainda não são suficientes para materializar esse desejo.

Arroyo (2011, p. 79) diz: “como educadores, temos que pensar na força que têm as matrizes culturais da terra e incorporá-las a nosso projeto pedagógico. Sobretudo incorporar as transformações que as lutas no campo provocam nessas matrizes”. Arroyo (2011), vem reforçar a importância de o educador/professor conhecer o contexto, ele precisa ter conhecimento da realidade para conseguir incorporar tais conhecimentos no projeto pedagógico da escola em questão. Segundo Caldart, (2004, p. 20),

a educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do trabalho no campo. E não pode perder isso em seu projeto pedagógico. O trabalho forma e produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, do vínculo entre educação e processos produtivos, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e educação dos camponeses.

Isso não significa que na Educação do Campo seja trabalhado apenas temas relacionados ao campo, mas é importante que se relacione todas as temáticas abordadas em sala de aula com o contexto de inserção desses educandos e que o projeto pedagógico da escola seja enriquecido, por todos

esses conhecimentos, experiências e saberes que são característicos destes espaços, valorizando o trabalho como princípio educativo e relacionando a educação ao processo produtivo, bem como, a teoria e a prática do campesinato.

O projeto pedagógico da escola do campo não pode ser o mesmo trabalhado nas cidades e nas grandes cidades, é necessário pensar na originalidade da localidade, enfatizando temas como, o trabalho do sujeito do campestre, cultura, identidade, reconhecimento local entre outras questões que fazem parte do cotidiano e da cultura campestre.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

O projetar ações direcionada ao campo se faz necessário, deste modo é possível viver a realidade projetada. É importante que as ações planejadas valorizem a Educação do Campo, que tenha os indivíduos como construtores de sua própria história, que tenha o professor como parceiro nessa caminhada de reflexão e de lutas por garantia de direitos e se ouça os envolvidos que fazem parte do processo, seus anseios, suas demandas e seus pensamentos. Essa escuta pode gerar pauta para discussões as quais podem se transformar em políticas públicas que visem de fato a realidade desse contexto, com foco no respeito as diferenças, o direito, a igualdade e a educação de qualidade na tão sonhada educação do campo.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo conhecer a educação do campo, bem como, os envolvidos nesse processo. Pode-se dizer que, o contexto aqui apresentado vive cotidianamente um processo de resistência e de lutas, para o reconhecimento de sua identidade e a garantia de seus direitos e conseqüentemente os sujeitos do campo são os protagonistas deste processo, os quais enfrentam grandes desafios pela oferta a educação.

Inicialmente questionou-se, como deve acontecer a Educação No/Do campo? Diante das análises obtidas a partir da pesquisa bibliográfica realizada, pontua-se aqui algumas reflexões relevantes para a efetividade de uma educação pensada No/Do campo, que valorize essa realidade e que considere o sujeito do campo como protagonista do processo educativo, como sujeito ativo e reflexivo que possa lutar por seus direitos e pela busca de políticas públicas e que aprecie e reconheça estes locais como espaço de conhecimento.

O espaço rural precisa ser visto em sua totalidade e pensado na proposta de educação do campo com qualidade, este espaço é subjetivo e contém nele ricos saberes e conhecimentos que precisam ser levados em consideração ao estruturar e organizar o Projeto Pedagógico e o Currículo para esse público. É inaceitável a educação do campo ser construída e organizada a partir de modelos urbanos que em nada refletem a realidade camponês, modelos que enfatizam apenas geração de lucros e o capitalismo.

Os espaços rurais precisam ser organizados em sua essência em suas características e peculiaridades. A luta do camponês não é somente por uma educação qualquer, que ofereça uma formação mínima, mas, é um enfrentamento ao modelo de educação urbanocêntrica que oferta aos educandos modelos assistencialistas e compensatórios na tentativa de camuflar as desigualdades existentes por conta do modelo de produção capitalista que é imposto sobre estes espaços e seus cidadãos.

Os povos do campo devem ser ativos no processo educativo, refletindo sobre sua realidade, suas histórias e continuar resistindo e lutando, buscando sempre a garantia de seus direitos, incluindo uma educação de qualidade que valorize seu modo de vida. E essa articulação e movimentos precisam ser pensados em pares com seus coletivos e assim, visibilizar essa constante busca por políticas públicas que não seja desvinculada das experiências do campo, sabe-se que a educação ocorre para além dos muros da escola, acontece em todo processo coletivo de enfrentamentos, persistência e experiências e vivências com seus pares.

Os educadores/professores atuantes nestes espaços, são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação apropriada que valorize seus educandos, estes precisam também reconhecer-se como sujeitos camponeses,

conhecedores da realidade em questão, e assim, fortalecer o processo de lutas e contribuir nas reflexões que se fazem necessárias em sala de aula. As pedagogias a serem desenvolvidas, precisam ser outras, uma vez que estamos tratando de outros sujeitos, devem levar em consideração a luta pelos direitos e vislumbre o sujeito como protagonista de sua história.

Logo, é urgente as discussões sobre educação do campo ganhar maiores amplitudes, pois, até mesmo nos estudos científicos ainda são pouco discutidas sobre essas realidades. Este contexto precisa ser visibilizado cada vez mais e apresentado ao mundo suas potencialidades e o direito de sua população, os quais devem ser garantidos plenamente e não apenas parcialmente.

Diante do que foi visto, percebe-se que a Educação do campo deve acontecer no espaço do próprio campo, a partir da realidade vivida pelos sujeitos, tendo o próprio contexto como início de tudo, enfim, o sujeito do campestre é fundamental na articulação e nos movimentos por busca de políticas públicas que valorizem a realidade do campesinato e os professores precisam ser parceiros nesse processo, e ainda o Projeto Pedagógico e o Currículo do campo devem estar voltado para os indivíduos, seus saberes, suas culturas, suas vivências e seus conhecimentos construídos cotidianamente, assim deve ser o caminho em busca de uma educação No/Do campo.

Referências

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. (p.25 a 45).

ARROYO, Miguel. G. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. RJ: Vozes, 2011. p. 67-86.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.. 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 149-158.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político-pedagógico. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). Por uma Educação do Campo. Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, p. 10-31, 2004.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 135-147.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994. Anais... Brasília: MEC, 1994.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba: SEED, 2006.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. Princípios e concepções da educação do campo [recurso eletrônico] – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book: il.

Desafios educacionais e interculturalidade: considerações críticas freireanas

Jarleane do Socorro Barbosa de Melo dos Santos

Resumo

O objetivo desse trabalho constitui-se na tentativa de refletir sobre algumas considerações acerca dos desafios educacionais enfrentados em tempos de pandemia e o olhar crítico de Paulo Freire frente a uma educação intercultural. Apresenta uma pesquisa bibliográfica com uma breve fala sobre a historicidade do multiculturalismo e da interculturalidade crítica, evidenciando a importância desses termos no contexto histórico. Refletimos a respeito dos desafios educacionais ocorridos em tempos de pandemia e de como o olhar crítico de Freire nos leva a pensar a importância de uma educação intercultural. Finalizamos esse trabalho ponderando que se faz necessário aprendermos com as experiências do outro e com elas rever nossa postura como sujeitos e atentarmos para a educação que temos e a que queremos para que um dia o ensino e a aprendizagem sejam reais e significativos para todos e todas.

Palavras-chave: interculturalidade; multiculturalismo; pandemia.

Introdução

A sociedade passa por vários conflitos históricos sobre diversidade cultural e social, levando muitas vezes os “subalternos” a buscarem sempre reconhecimento e respeito ao seu modo de agir e de pensar a sociedade.

Compreender quais são as estratégias de opressão a que somos submetidos, é prova de resistência, pois, vivemos em uma sociedade na qual prevalece a vulnerabilidade educacional e social, de etnias, gêneros, territórios, questões socioculturais e sanitárias e que ainda nos dias atuais se padroniza a cultura de raças, e que por conta dessas diferenças e deficiências sociais, ocorrem vários conflitos que geram direitos desiguais de sobrevivência.

Trataremos aqui dos desafios educacionais e da interculturalidade, em especial nesse momento atípico que estamos vivenciando, com uma crise sanitária sem precedentes por causa da pandemia da Covid-19, a qual afeta

todos os setores da sociedade, mas quando tratamos de educação as diferenças sociais já existentes se tornam ainda maiores. Refletir sobre esses conflitos é necessário para todos que desejam fazer da educação uma ferramenta igualitária no processo de construção de um mundo com menos desigualdade, como pondera Vieira, (2001, p.118)

Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações.

Falar desses conflitos e desafios pelo olhar de Paulo Freire representa engajamento nesses tempos de pandemia. Freire nos direciona em muitas de suas falas para retomada de uma educação emancipadora, uma educação que leve “o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 2001, p.101). Mas para que isso aconteça é preciso engajamento, não como um simples ativismo, mas com empenho e reflexão. Nesse sentido, discorrer sobre a interculturalidade e os desafios educacionais que se tornaram mais evidentes nos dias atuais é considerar esse engajamento reflexivo, é avaliar a necessidade de que os processos e os espaços de construção de políticas públicas e práticas educacionais se pautem em uma educação que inter-relacione os sujeitos em seus diferentes saberes e intencionalidades, mesmo nesse momento tão desafiador que estamos vivendo.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre algumas considerações acerca dos desafios educacionais enfrentados em tempos de pandemia e o olhar crítico de Paulo Freire frente a uma educação intercultural. Apresenta uma pesquisa bibliográfica com uma breve fala sobre a historicidade do multiculturalismo e da interculturalidade crítica, evidenciando a importância desses termos no contexto histórico. Refletimos a respeito dos desafios educacionais ocorridos na pandemia e de como o olhar crítico de Freire nos leva a pensar a importância de uma educação intercultural. Finalizamos esse trabalho ponderando que se faz necessário aprendermos com as experiências do outro e com elas rever nossa postura como sujeitos e atentarmos para a educação que temos e a que queremos para que um dia o ensino e a aprendizagem sejam reais e significativos para todos e todas.

Multiculturalismo e interculturalidade: um olhar histórico.

Falar sobre cultura e diversidade em nossa sociedade, representa muitos desafios e conquistas ao longo da história. E é nesse sentido que vamos direcionar nosso olhar para uma palavra que possui muitos significados, que é o multiculturalismo e seu enfoque histórico ao longo do tempo. E de como a interculturalidade objetiva promover um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, nos levando a “buscar uma educação para o reconhecimento do outro” como pondera Candau (2008).

Alguns autores como Candau (2008), Canen (2008) e Santos (2009), Moreira e Câmara (2008) e McLaren (1997), descrevem o multiculturalismo como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, dando ênfase como ponto central o pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar. Já Silva e Brandim (2008, p. 56) falam dos precursores do multiculturalismo:

foram professores, doutores afro-americanos, docentes universitários na área dos estudos sociais que trouxeram por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes.

O movimento em prol do multiculturalismo se inicia no final do século XIX nos Estados Unidos com a ação principal do movimento negro para combater a discriminação racial no país e lutar pelos seus direitos. Contudo, foi só na década de 90, que algumas universidades estadunidenses aderiram ao movimento e que por pressões populares foram ganhando força e espaço com a criação de políticas públicas em todas as esferas do poder público. Assim, o multiculturalismo nasce do choque de grupos, cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. No Brasil desde 1530, se entende a teoria multiculturalista, como uma miscigenação de culturas e credos, onde se percebeu que as imigrações tiveram muita importância para formar a cultura brasileira, a qual a principal característica é a diversidade cultural.

Quanto a interculturalidade crítica, está surge a partir do movimento pós-colonialista que tinha como base correntes teóricas e analíticas, esse termo passou a ser utilizado nos anos 1970 e 1980, quando as relações migratórias

ocorriam na Europa, assim, ampliou-se a visão ao termo interculturalidade o que implicou que outras áreas de conhecimento e correntes epistemológicas a considerassem como uma alternativa emancipatória. Nesse sentido, o conceito do termo “intercultural”, que é pautado no multiculturalismo, passou a ser utilizado como forma de “aceitar” as culturas diferentes.

Muitos autores descrevem o multiculturalismo e suas vertentes, no entanto, aqui vamos nos direcionar a visão de Candau (2008) que descreve o multiculturalismo e suas abordagens. Destacaremos dentre elas as descritivas e as propositivas. Na primeira abordagem a descritiva (liberal), se entende o multiculturalismo como um atributo das sociedades contemporâneas, onde cada sociedade apresenta uma configuração, dependendo de cada contexto. Já a abordagem propositiva (crítica) o multiculturalismo é entendido como transformador da dinâmica social. Ainda enfatizando a abordagem propositiva a autora divide essa abordagem em três conceitos que nos ajudam a entender um pouco mais sobre o multiculturalismo, que são eles: assimilacionista, diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

No Multiculturalismo assimilacionista se entende que vivemos em uma sociedade com desigualdade social, contudo, as políticas assimilacionista que deveriam ser para todos e todas, favorecem “todos/as” na sociedade à cultura hegemônica” (CANDAU2008). O multiculturalismo diferencialista critica o assimilacionista e dá ênfase ao reconhecimento das diferenças dos grupos sociais para que esses possam manter suas matrizes culturais (CANDAU,2008). Por fim, chegamos à abordagem a que pretendemos tratar nesse trabalho, o multiculturalismo interativo/interculturalidade, ele promove a “inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade” (CANDAU, 2008, p.22), nele se busca promover uma educação para o reconhecimento do outro, sem desvincular os mecanismos de poder implícito nas relações culturais, contribuindo para a construção de uma sociedade igualitária e democrática.

Nesse pensar a interculturalidade como forma de construção social crítica, dialógica e democrática me apóia nas palavras de Oliveira (2015) e Freire (2001) que pensam a interculturalidade como “prática social de formação cultural

e humana” e que nós como sujeitos interculturais possamos ter “respeito ao outro, à identidade cultural do outro e a tolerância”.

Desafios educacionais na pandemia

A pandemia nos fez repensar nossa prática pedagógica, hoje estamos de frente ao desafio de pensar a escola de todas as formas. Sem dúvida o momento que estamos vivenciando é atípico e histórico e que deixará marcas na sociedade, por muitos anos. A incerteza que Morin (2003) descreve em suas obras, nunca esteve tão presente em nossos dias, “aguardar o inesperado”, é difícil quando falamos em educação e de todas as incertezas que esses dois anos de pandemia nos trouxe. Nós educadores não estávamos preparados para “aguardar o inesperado”.

Todo esse processo de autorreflexão implica em uma série de preocupações que vão além dos saberes e práticas pedagógicas, como diz Freire (2005), precisamos nos preocupar com “situações-limites”, muito mais evidentes atualmente. Os riscos globais são sentidos por todos, mas vale ressaltar que a intensidade desses riscos são diferentes entre as classes sociais, hoje se observa muito mais crianças em vulnerabilidade social e educacional, crianças que muitas vezes passavam o dia todo na escola e era lá que muitas vezes faziam sua única refeição do dia; e o que dizer da saúde física, mental e emocional dos professores, que hoje são ainda mais cobrados, pois precisam dar conta de turmas presenciais e on-line ao mesmo tempo; a precariedade dos recursos tecnológicos, tanto para alunos como para professores; a desigualdade ao ensino remoto e acesso à internet, enfim, muitas são as situações que nos levam há vários questionamentos.

Contudo, entre os inúmeros desafios e sequelas que a pandemia trouxe, podemos destacar o aumento da desigualdade social, devido à exclusão digital. É um risco que segundo Mendonça (2011) está “atrelado a uma série de contingências sociais, políticos, econômicos, culturais, tecnológicos que demonstram diferentes condições de exposição e de fragilidade de diferentes grupos sociais aos riscos”. Para os estudantes de baixa renda, essa “fragilidade” social se acentua ainda mais nesse momento pandêmico, por que esses alunos não têm equipamentos adequados e nem acesso à internet. Segundo dados do

IBGE, publicado pelo Jornal Folha de São Paulo de 14 de abril de 2021, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet, esse número se torna mais assustador quando analisado por região. Essas condicionalidades sociais precisam se entrecruzar com o ato político.

Nesse sentido, não podemos falar de uma educação emancipadora e de seus desafios, sem falar da dimensão política do ato de educar, como educadores nossa atuação deve ser educativa e política, pois, essa é uma das contribuições centrais da pedagogia freireana. Como observa Freire (1989, p.15) “do ponto de vista crítico, é impossível negar a natureza política do ato educativo, assim como é impossível negar o caráter educativo do ato político”. Para o educador, não há como separar o ato de educar de uma concepção política de ser humano, de sociedade. Assim como não é possível defender uma suposta neutralidade neste ato político. Para Freire (2020a, p.19)

não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça, ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise que faço, do que penso, do que digo. Como pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança.

Os desafios são inúmeros frente a tudo que estamos experienciando, nosso saber e prática precisam “perseguir” uma educação com um olhar intercultural, que “permita o homem a chegar a ser sujeito”, como reflete Freire (1980, p 39). Não basta apenas saber mais, o educador precisa colocar em prática no seu cotidiano uma perspectiva intercultural que resulte em um discurso alternativo, valorizando e reconhecendo as identidades, por que a verdadeira educação está comprometida com a busca do “ser mais” de cada educando. Uma educação livre e independente, voltada para a formação de gerações de valores como: cidadania crítica e valorização da pluralidade cultural. Como ressalta Freire (2006), uma educação que “liberte, não adapte, domestique ou subjogue”.

As reflexões interculturais de Freire nos levam a ressignificar nossa prática docente, que no contexto atual torna-se urgente a busca por uma educação que inclua a diversidade educacional, social e cultural, mas para que este processo aconteça é necessário o convívio intercultural que implica respeito

e diálogo com os valores do outro. Pensar nos contextos sociais, econômicos, educativos, políticos que se intensificaram na pandemia, é perceber a dinâmica de nossa construção histórica sendo tecida em sua complexidade. Não estamos fatalizando nossa realidade, mas entendendo que todos os dias podemos nos transformar e manter nossa esperança em um mundo digno para todos/as. Como nos diz Freire (2020b, p.50):

‘ser’ no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não se adaptar a ele. Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança

A interculturalidade crítica nas considerações de paulo freire

Após cinquenta anos de escrita as considerações de Freire na *Pedagogia do Oprimido* nunca foram tão relevantes nesse momento histórico de negacionismo, Freire (2005) em sua obra denuncia a exploração, a opressão e a violência dos opressores como manifestações da desumanização, nunca reconhecida como tal pelos próprios opressores, mas indica que, a partir dessa vocação negada, da falta de consciência dessa desumanização, há a viabilidade para a afirmação do processo de humanização por meio da afirmação da liberdade, da justiça, da luta dos oprimidos. Segundo Oliveira (2015, p.93)

o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim criar a unidade na diversidade” e considera que a “busca na unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade.

Nossas lutas são diárias e as obras de Freire não são no nosso olhar, apenas uma denúncia das condições de opressão (em qualquer circunstância), mas amplia nossa visão e nosso engajamento em defesa dos perseguidos, excluídos, explorados, desumanizados. Como educadores e formadores, devemos ensinar o aluno, a posicionar-se, a buscar soluções, seus saberes, a interagir com seu meio social, em especial nesse contexto de pandemia, em que grandes transformações têm ocorrido em todos os aspectos sociais.

Contudo, na educação que é nosso foco, muitas desigualdades se tornaram mais evidentes, alguns aspectos ficaram mais visíveis, como a

desigualdade social, tecnológica e econômica. Por isso, discorrer sobre o olhar intercultural de Freire, em meio a pandemia e, levar essas discussões para dentro da sala de aula (mesmo que remotamente) em que todos, docentes e discentes, despertem para problematizações como as questões de racismo, identidade cultural, desigualdade educacional, social e de gênero é de grande relevância no atual contexto.

Oliveira (2015, p. 22) enfatiza que o foco da educação freiriana é valorizar as experiências dos sujeitos para que se proponha uma “educação que valorize e respeite as diferenças culturais e os saberes e as experiências da vida dos sujeitos”. Olharmos o OUTRO pela visão intercultural de Freire é “compreender criticamente que a cultura do outro não é melhor ou pior, mas diferente, e que possibilita assumir uma atitude de tolerância e de respeito às diferenças culturais”, como pondera Oliveira (2011, p. 13) nesse pensar Freire diz que: “Respeito pelo outro implica, necessariamente, minha recusa em aceitar todo tipo de discriminação, minha oposição radical à discriminação racial, à discriminação de gênero, discriminação de classe e discriminação cultural, fora das quais eu não seria capaz de me entender” (FREIRE, 2001a, p. 79).

Não se pode negar que a discussão sobre multiculturalismo e interculturalidade é de suma importância dentro da escola, porque é nela que encontramos as multiplicidades e diferenças que devem ser consideradas pelos seus sujeitos. A nós educadores são requeridas perspectivas Inter/multiculturais que valorizem a identidade, desafiem a construção dos estereótipos e recusem-se ao congelamento identitários. Como formadores devemos assegurar o estabelecimento de um diálogo pautado em valores éticos, humanos de preservação da vida e de respeito à existência do OUTRO.

Respeito e reconhecimento a sua identidade cultural, que para Freire esse respeito implica no “respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro” (OLIVEIRA, 2015, p.94).). Que possamos olhar essas diferenças com amor, para que aprendamos com as experiências do OUTRO e com elas rever nossas posturas. Como pondera Freire e Faundez (1985, p.12) “expor-me a contextos diversos, aprender das experiências de outros, rever-me nas diferenças culturais”.

Palavras finais

Os desafios são muitos nesses tempos incertos e Freire nos leva a pensar sobre a vida, sobre nossa prática educativa, a vida que em tempos de pandemia tem se dissipado em dimensões sem precedentes, trazendo incertezas de nossas relações com o meio em que vivemos, sobre nossa práxis, porque em meio aos muitos desafios que vivemos em nossa prática educativa, nesse momento de pandemia o que não podemos perder de vista é que a escola precisa ter um olhar intercultural.

O presente trabalho procurou refletir a respeito dos desafios educacionais vivenciados em tempo de pandemia e de como o olhar inter/multicultural de Paulo Freire trouxe reflexões importantes sobre a educação que temos e a educação que queremos, uma educação digna e igualitária, e que o ensino e a aprendizagem sejam reais e significativos para todos e todas.

Sem dúvida, Freire é nossa maior referência no campo educacional, tratar mesmo que brevemente sobre o olhar conscientizador e humanizado desse grande educador, é ponderar suas considerações acerca da interculturalidade e da sua importância para o processo educativo. Celebrar os cem anos de Freire é validar sua voz, em meio ao caos e ao negacionismo hoje vivenciado. Paulo Freire foi o educador que mais defendeu a igualdade de direitos, defendeu uma vida sustentável, os direitos humanos, um mundo menos perverso, mais justo e amoroso.

Celebramos Freire não porque é um dos maiores educadores do mundo, mas porque ele buscava exaltar a paz e a convivência entre os seres humanos em uma sociedade mais fraterna e digna, o exaltamos como o educador que defendeu uma sociedade justa, conscientizadora e intercultural, onde todos adquiram seus espaços e acreditem na ideia de que é possível a lógica do diálogo, da autonomia e da reflexão crítica.

Os tempos são nebulosos, mas o grande aprendizado destes tempos é de valorizarmos cada momento, de reunirmos forças, para nos movimentar e sairmos do lugar de medo, nos reinventando nesses caminhos incertos e desafiadores. Precisamos viver o momento com calma, um dia de cada vez, e nos desafiarmos a encontrar o humano em nós e nos outros, assim, é preciso

vivermos intensamente cada momento no contato gerador da aprendizagem. Freire (1992, p.9) nos diz que: “Esperançar é levar adiante”, então, que possamos esperançar, resistir e não desistir frente ao real ato de negacionismo e incertezas que a educação do nosso país tem presenciado, que o olhar intercultural de Freire nos direcione como um conjunto de respostas à diversidade cultural e aos desafios a todo preconceito vivenciado.

Referências

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. (Org.).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008a, p. 13-37.

CANEN, A. **A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2008, v. 16, n. 59, p. 297-308.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____, **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____, **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.

_____, **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____, **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001ª.

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

_____, **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, **Política e Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020ª.

_____, **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2020b

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova: São Paulo, 1997. p.105-124.

SANTOS, Boaventura de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
MENDONÇA, F. **Riscos, vulnerabilidades e resiliência socioambientais urbanas: inovações na análise geográfica**. Revista da ANPEGE. v. 7, n. 1, p. 111-118, out. 2011.

McLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 38-66.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, nº. 25, p. 109-124, Jan./Jun., 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Paulo Freire: gênese da interculturalidade no Brasil**. Curitiba:CRV, 2015.

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Maria José Albuquerque, BRANDIM, Maria Rejane Lima, **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa. Ano1, 2008.

VIEIRA, R. S. **Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural**. In FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.

Site pesquisado:

[Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet - 14/04/2021 - Educação - Folha \(uol.com.br\).](https://www.uol.com.br/educacao/folha/2021/04/14/segundo_ibge_4_3_milhoes_de_estudantes_brasileiros_entraram_na_pandemia_sem_acesso_a_internet.shtml)

Diferenças culturais e processos educativos: a educação multicultural e a interculturalidade

Jeanne Lima Oliveira

Resumo

Nos últimos anos, a discussão sobre as diferenças culturais nas práticas pedagógicas vem se afirmando. São recorrentes as evidências empíricas da dificuldade de lidar com as diversas manifestações da diferença nas práticas educativas. A educação é uma fonte de contribuição que vai assumir o desafio de romper barreiras e construir possibilidades para ver e viver a diferença, entre pessoas, religiões e culturas. Para tanto, é preciso desconstruir sua prática homogeneizadora, que não reconhece as diferenças como uma riqueza. Será preciso construir novas formas de observar, interpretar e agir diante da diversidade humana e cultural. Este trabalho tem como objetivo compreender a forma como a educação multicultural e a interculturalidade contribuem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas escolares.

Palavras-Chave: Educação Multicultural; Interculturalidade; Epistemologia; Práticas pedagógicas.

Introdução

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o seu artigo 5º institui que todo cidadão é igual perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo ao mesmo a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 – LDB, em seu artigo vai reafirmar esse direito à educação, que é garantido pela Constituição Federal de 88. Estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, assim, ela define as responsabilidades, através de um regime de colaboração entre os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a União. (BRASIL, 1996)

Homens e mulheres vivem em sociedade em meio a uma grande diversidade cultural e entre essas culturas existem fronteiras que provocam

afastamento, incompreensões e até mesmo guerras. Evidentemente, essas barreiras precisam ser rompidas, num exercício de respeito as diferenças e percepção do outro como alguém. Alguém que tem suas singularidades e direito às suas escolhas, assim como todos devem ter.

Agora como vamos quebrar essa corrente que sustenta essas barreiras? Correntes essas que foram forjadas há um longo tempo, na maioria das vezes formada por ligações ideológicas, políticas, culturais e econômicos. De fato, não é uma tarefa fácil e muito menos rápida, será um processo que passará por diversos ambientes: pela educação, pela cultura, além de mudanças individuais e coletivas. Possibilitando desmitificar preconceitos, atitudes estigmatizadas e atos de intolerância.

A educação é uma fonte de contribuição que vai assumir o desafio de romper barreiras e construir possibilidades para ver e viver a diferença, entre pessoas, religiões e culturas. Para tanto, é preciso desconstruir sua prática homogeneizadora, que não reconhece as diferenças como uma riqueza. Será preciso construir novas formas de observar, interpretar e agir diante da diversidade humana e cultural.

Estudos de muitos autores da contemporaneidade tem contribuído para um repensar das práticas pedagógicas a partir da perspectiva da educação multicultural e da interculturalidade. Dentre tantos autores, três que trazem textos fundamentais para esses assuntos são Boaventura da Silva Santos, Peter McLaren e Vera Maria Candau.

Segundo Oliveira (2006, p.136), a educação multicultural segundo Boaventura é:

Levar ao máximo de consciência possível a incompletude de todas as culturas, entendendo que este procedimento abre possibilidades ao diálogo intercultural e pode contribuir para a superação dos epistemicídios perpetrados pela modernidade eurocêntrica contra outras culturas e outros modos de conhecer o mundo [...]. Importante ressaltar que, se enquanto modelo, o multiculturalismo e a interculturalidade precisam ser ainda criados, vai ser nas práticas invisibilizadas pelo modelo dominante e a serem tornadas visíveis pela prática da sociologia das ausências que o projeto educativo emancipatório vai encontrar seu manancial de *ações exemplares* a serem multiplicadas e tornadas possíveis como futuro dos sistemas educativos. (SANTOS, 1996, apud OLIVEIRA, 2006, p. 136).

Já para McLaren (1997), é tratado de uma pedagogia multicultural que irá se preocupar com a especificidade da diferença, em termos de gênero, raça, classe, orientação sexual e outros fatores que vão orientar a libertação, sendo que essas diferenças são vistas como construções históricas e culturais (OLIVEIRA,2016, p. 119).

Para Candau (2012), é enfatizado que o multi/interculturalismo deve ser visto como um modelo que não se prende somente à localização geográfica nem à jurisdição específica de cada grupo social, mas sendo aquele cujo enfoque afete toda a educação, favorecendo uma dinâmica crítica e a interação entre diferentes grupos sociais.

Além disso, ambos vão evidenciar a integração intercultural no processo educacional, através da educação, onde a cultura dos não dominantes, que já é inviabilizada historicamente, também seja objeto de conhecimento e que faça parte do processo de formação escolar (OLIVEIRA, 2016, p. 120).

A tratarmos sobre a diversidade cultural, nota-se que ela vai se manifestar no que originaliza as características de diferentes sociedades e grupos. Para a Unesco (2001):

Historicamente, cada organização social adquiriu formas diversas no tempo e espaço, desenvolvendo formas peculiares de ser, viver, pensar, agir, crer e se relacionar. É patrimônio comum de todos os povos, apresentando-se como um dos seus mais valiosos bens, que necessitam ser reconhecidos, cuidados e transmitidos (UNESCO, 2001).

Cada ser humano se constitui como um ser singular, de contextos socioculturais diferenciados e diversos. Cada cultura traz consigo conhecimentos, práticas, símbolos e significados que vão dar uma construção e uma organização para as vidas cotidianas. Desse modo, a diversidade cultura vai constituir uma riqueza para cada comunidade, tendo elementos e símbolos que servirão de referência para definir identidades pessoais e em grupo (CECCHETTI, 2012)

Através desses elementos, o objetivo deste estudo é compreender a forma como a educação multicultural e a interculturalidade contribuem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas escolares. O artigo está dividido em três seções: a educação multicultural; a interculturalidade; e os processos educativos nas práticas pedagógicas.

A educação multicultural

Ao tratarmos desse assunto, podemos citar o evolucionismo cultural. Nele, pensasse que as culturas humanas também iriam evoluir numa mesma direção, na qual culturas são comparadas e umas são consideradas inferiores e outras superiores, onde todas caminhariam de maneira linear para o mesmo horizonte (CASTRO, 2005). Essa visão de Taylor foi muito criticada, dentre essas oposições temos o culturalismo, onde se afirma uma multiplicidade de culturas, ou seja, etnias. Então cada cultura tem a sua história particular. Nós não podemos e não devemos comparar culturas, dessa forma, não existe uma cultura modelo de uma civilização melhor ou pior.

Então o multiculturalismo não faz juízo de valor ou comparativo entre culturas. Trata-se, portanto, de aprender-se a respeitar diferentes culturas.

O multiculturalismo tem no seu conceito também a problemática do que é a ideia de cultura, conceito esse que é contestado e debatido sob diversos enfoques. Para Santos e Nunes (2014):

A expressão multiculturalismo designa, originariamente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas no sentido emancipatório. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de “cultura”, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que nas últimas décadas, se tornou terreno explícito de lutas políticas. (SANTOS, NUNES, 2014).

O tema do multiculturalismo está associado a uma política social de reconhecimento de minorias sociais. Ele não é simplesmente um conceito, mas antes de tudo é uma atitude, uma relação e um posicionamento vinculado também a uma questão política. Por isso que em grande parte do mundo, ao ser falado sobre grupos multiculturais, fica muito associado as formas como determinados grupos étnicos reivindicam determinadas demandas, principalmente as minorias sociais. Taylor (1998), tenta demonstrar que o multiculturalismo é um processo de reconhecimento, uma descolonização a respeito dessas novas identidades.

O multiculturalismo, também conhecido como pluralismo cultural, vai ser um conceito utilizado pra entender as dinâmicas de como determinada sociedade ela é formada por um grupo de culturas distintas e que há em determinados locais a predominância de uma determinada cultura, o que não é um problema.

Já a multiculturalidade vai buscar garantir o direito de reconhecimento, ou seja, mesmo que uma cultura tenha uma quantidade de pessoas menor que outra, isso significa que, antes de mais nada, ela precisa de proteção e reconhecimento. A política multiculturalista visa resistência a homogeneização de culturas. (KRETZMANN, 2007).

Ao lidar com a diversidade e a pluralidade, o multiculturalismo encara essas identidades múltiplas como sendo a base da constituição dessas sociedades. Assim, leva em consideração as raças, gêneros, saberes, linguagens, religiões e culturais plurais, além de outras características de identidade, para poder sugerir que as sociedades são sempre múltiplas e isso deve ser incorporado nos currículos e nas práticas pedagógicas.

A interculturalidade

A interculturalidade vai orientar processos baseados no direito à diversidade e contra as discriminações e desigualdades sociais, assim, tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diferentes. Ela vai se tornar um importante instrumento epistemológico para se analisar as transformações nas identidades culturais (SILVA; LUCAS, 2014).

Para melhor entendermos o que significa intercultural, Reinaldo Matias Fleuri (2003) trata que:

A intercultural refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultural vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da

reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (FLEURI, 2003, p.17).

Ao entender como inevitável a interação entre essas culturas, será proposto um projeto pedagógico que permita que seja estabelecido um diálogo entre elas. A interculturalidade na educação vai buscar desenvolver relações de cooperação e respeito entre culturas e sujeitos. Ela vai aparecer como uma proposta pedagógica visando preservar as identidades culturais, tendo o objetivo de propiciar a troca de experiência e o enriquecimento mútuo.

Neste conceito, a interculturalidade vai destacar o relacionamento entre esses diferentes grupos sociais e culturais, visando estabelecer vínculos, sem anular as suas identidades culturais. É o caráter de interação entre culturas que vai caracterizar a interculturalidade.

Por falar em interação, para Lopes (2008):

Enquanto o multiculturalismo propugna a convivência num mesmo espaço social de culturas diferentes sob o princípio da tolerância e do respeito à diferença, a interculturalidade, ao pressupor como inevitável a interação entre essas culturas, propõe um projeto político que permita estabelecer um diálogo entre elas, como forma de garantir uma real convivência pacífica (LOPES, 2008, p. 32).

Dessa forma, constata-se que a educação intercultural vai buscar um diálogo entre essas culturas, acreditando na possibilidade do aprendizado e dos processos pedagógicos, reconhecendo a sociedade como um espaço de permanente interação. Mais do que a tolerância para com a outra cultura, a interculturalidade busca o diálogo entre os diversos grupos culturais, por meio da atuação do Estado na garantia de igualdade entre os que dialogam, ou seja, na proteção dos direitos culturais.

Processos educativos nas práticas pedagógicas

Diferentes grupos socioculturais vêm conquistando cada vez mais espaços nos cenários educacionais. As questões colocadas sob esses grupos são múltiplas, onde denunciam desigualdades e discriminações sobre esses

grupos.ao tratarmos sobre a educação, são desafiadas visões e práticas que antes eram enraizadas no cotidiano escolar. Para Candau (2011):

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Segundo Barbosa (2010), a grande escala de migrações e o aumento das interações globais, aproxima a sociedade das diversas praticas culturais existentes, essa interação gera uma convivência amistosa, mas também muitos conflitos entre comunidades com costumes e tradições distintas. A multiculturalidade não é de agora, e apesar de nem todos os espaços sociais serem multiculturais, ela está tomando grandes proporções

A promoção a diversidade cultural não deve proteger aqueles que oprimem, agridem ou exploram seres humanos em nome da “minha cultura é assim”, mas respeitar e garantir a liberdade cultural das pessoas dos distintos lugares. Com isso precisa-se de uma intervenção da sociedade civil, para desconstruir a alterofobia, e não podemos descartar a contribuição que as instituições escolares têm nesse processo.

O contato com o estranho é sempre uma tarefa difícil, principalmente quando não se sabe nada sobre os seus costumes e crenças, portanto, é importante que os jovens tenham essa interação com um mundo até então inacessível, para que ele possa vencer esse abismo entre a sua bolha social e as multiculturas.

Cabe as escolas planejarem dentro do currículo escolar atividades que familiarizem o aluno com diferentes culturas, estimular a reflexão e discussões sobre o multiculturalismo, para se obter empatia e respeito a diversidade. Os professores devem ter intervenções didáticas-pedagógicas para saber lidar com as adversidades do cotidiano, dentro do currículo escolar deve haver políticas e práticas voltadas para a multiculturalidade, combate ao assedio, bullying, racismo, xenofobia, etc. (IVENICKI, 2018)

Os conteúdos devem proporcionar que o aluno reflita sobre a sua cultura e os paradigmas preconceituosos que o cercam, ele também precisa ter contato com a pluralidade de culturas, e o ambiente escolar deve ser um centro de

expressões e manifestações culturais. Esses fatores são formas de tornar o aluno um ser mais crítico ao ponto de pensar em como podemos combater as desigualdades, preconceitos, exclusão ou silenciamento de identidades.

Portanto, no que se refere ao currículo escolar Ivenicki ressalta que:

Neste sentido, retomo meu argumento de que, em uma abordagem multicultural, a construção/reconstrução identitária passa pela articulação do conhecimento escolar e das estratégias didáticas a tal perspectiva. Desse modo, defendo que tal articulação impede que o multiculturalismo seja relegado a apenas um momento específico, “extracurricular”, como um aditivo ao currículo, mas, sim, permite que este se constitua em parte integrante do conhecimento e das estratégias didático-pedagógicas inerentes ao mesmo (IVENICKI, 2018).

Dessa forma, podemos afirmar que ainda estamos longe de conseguir instrumentalizar didaticamente a escola para que ela consiga compreender e trabalhar com essas diferenças. Mas buscas devem ser feitas e caminhos devem ser trilhados. É preciso potencializar esses processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, é claro que valorizando e reconhecendo esses sujeitos.

Considerações finais

A escola vai ter um importante papel na perspectiva de valorizar e reconhecer esses sujeitos, buscando potencializar os caminhos que levarão aos processos de aprendizagem mais significativos. Essa valorização desses sujeitos socialmente negados é de extrema importância para a promoção de combater as formas de preconceito e discriminação no contexto escolar.

Através dos processos de diálogo entre os diferentes conhecimentos, é possível traçar estratégias pedagógicas e recursos didáticos para favorecer a construção de identidade culturais e dos sujeitos socioculturais, assim como valorizar o outro, o diferente, como funciona o diálogo da educação multicultural e da interculturalidade.

Referências

BARBOSA, Manuel. Educação e desafios da multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 993-1023, 2010.

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

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/tvescola/leis/lein9394.pdf> > Acesso em 15 de jun. 2021.

CANDAU, V. M. F. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012. p. 19–54.

CASTRO, Celso (org). Evolucionismo Cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CECCHETTI, Elcio. "Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios." *Conferencia presentada em el "IX Anped Sul, Seminario de pesquisa em educação", Universidad de Caxias do Sul*. Vol. 29. 2012.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. Revista Grifos, n. 15, p. 16 – 47, maio. 2003.

IVENICKI, Ana. "Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidade e desafios na contemporaneidade". Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, p. 1151-1167, 2018.

KRETZMANN, Carolina Giordani. *Multiculturalismo e diversidade cultural: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio comum da humanidade*. Diss. 2014.

LARAIA, Roque de Barros, Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação?. **Revista espaço acadêmico**, v. 11, n. 127, p. 65-70, 2011.

SILVA, Roberta da; LUCAS, Douglas Cesar. "O DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS." *Salão do Conhecimento* (2014).

TAYLOR, Charles. "Multiculturalismo.(trad. Marta Machado)." *Lisboa: Instituto Piaget* (1998).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 31ª Sessão da

Conferência Geral. Paris, 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 15 jun. 2021.

Entre sonhos e discriminações: experiências de mulheres transexuais na eja

Josué de Carvalho Casseb Júnior

Resumo

Este estudo objetiva-se a discussão sobre a efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos, e a permanência de alunas transexuais no ambiente escolar. Para embasar esta pesquisa, utilizamos fontes bibliográficas e documentos legais que refletem sobre EJA, transexualidade e ambiente escolar, e que consolidam os dados obtidos a partir da entrevista com mulheres transexuais do Município de Maracanã, situado no estado do Pará. Assim, ao caminhar entre as narrativas de vida das transexuais que vivenciaram a EJA, é possível afirmar que, o preconceito coexiste com a sala de aula, de forma explícita e implícita, tornando-se o algoz das mulheres trans que buscam a continuidade de seu processo de aprendizagem por meio da educação escolar.

Palavras chave: educação de jovens e adultos; transexualidade; mulheres.

Introdução

Ao longo dos anos a sociedade representada pela dita “classe dominante” tem investido ferrenhamente no silenciamento das vozes dos coletivos diversos que não se adequam aos padrões impostos pela classe burguesa, branca, heteronormativa, sexista, cisgenera e patriarcal. Em decorrência disso, toda pessoa que foge estas regras é duramente penalizada pelo preconceito que oprime e desqualifica a existência de quem ousar transgredir as normas.

A escola como uma instituição social presente na sociedade acaba que, de certa forma, sendo influenciada pelo modo de pensar e viver da classe dominante e de certo, reproduz isso no seu modo de ensinar, refletir e agir por meio de alguns profissionais intolerantes que condenam, oprimem e tornam diminuta a existência de outras realidades que não se enquadram na “normalidade” predita pela classe dominante.

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e

crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. (JUNQUEIRA, 2012 p. 65/66.).

Partindo desse princípio, este estudo buscou refletir sobre uma das existências condenadas como anormal pela sociedade: os corpos transexualizados no ambiente escolar, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos-EJA. O motivo que nos levou a esta modalidade de educação foi a presença significativa de pessoas com diversas histórias de vidas demarcadas pela negação do direito a educação ou que em algum momento de sua vida estudantil tiveram que ser afastadas abruptamente dos bancos das escolas por algum motivo pessoal.

Atentando aos corpos transexualizados, estes se fazem necessários a este estudo pelo fato de serem pessoas que já tem um histórico demarcado pela exclusão, falta de oportunidades, marginalização e cruelmente pelo preconceito que pesa sobre sua existência transgressora a heteronormatividade e cisgeneridade. Portanto, dar voz as nossas entrevistadas é também um momento de refletir sobre a transfobia propagada no ambiente escolar pelos alunos, professores e demais profissionais da escola.

A pesquisa foi feita com duas mulheres transexuais que fizeram a experiência de concluir o ensino fundamental na EJA no período de 2018 a 2019, em uma escola dos anos finais do ensino fundamental no município de Maracanã, no estado do Pará. Impossibilitadas pelo contato próximo para realização da pesquisa presencial, ambas relataram suas experiências por meio de uma entrevista remota, facilitada pelo whatsapp através de áudios que foram transcritos em sua íntegra. Também em respeito a identidade delas seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

Para instigar a análise dos dados, trazemos algumas breves discussões em tópicos sobre as temáticas que envolvem este artigo. Iniciamos fazendo uma breve apanhado sobre a Educação de jovens e adultos e sobre a realidade vivenciada pelo seu público. Damos continuidade com as discussões acerca da transexualidade no ambiente escolar. Por fim apresentamos as narrativas de vida das mulheres que aceitaram contribuir com pesquisa, elucidando a partir de

seus relatos a difícil realidade vivida por elas e por outras, dentro das escolas que silenciam suas vozes e condenam seus corpos.

Eja: uma perspectiva de um futuro melhor

Vivemos em um país marcado pela desigualdade social que afeta a realidade de muitos brasileiros em diferentes contextos e de diversas formas. Um dos grandes problemas causados pela desigualdade é a dificuldade de acesso à educação e permanência de muitos cidadãos de diversas faixas etárias nas instituições escolares.

O não acesso, as impossibilidades de permanência e a negação do direito a educação escolar, perpassa a vida de muitas pessoas e em diferentes etapas da nossa vida, no entanto, analisando o contexto histórico e atual ao qual estamos inseridos essa realidade é agravada quando se trata de pessoas já adultas. Segundo Gadotti (2014, p. 34) “o Brasil tem uma população de 57, 7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não tem o ensino fundamental completo”.

Essas pessoas que não frequentam a escola na “idade certa”, trazem em suas histórias de vidas inúmeras particularidades que se tornaram obstáculos em seu processo de escolarização, muitos não tiveram oportunidades na infância, alguns tiveram que dar prioridade ao trabalho para colaborar na renda familiar, há também a falta de interesse de outros, e para além desses motivos mais comuns citados, existem muitos outros que se encontram escondidos em muitas experiências de vida ao qual não conhecemos.

Diante dessa realidade, as pessoas que, por algum motivo tiveram que se afastar das escolas ou que não tiveram acesso a ela durante o período compreendido como “idade certa”, podem reaver seu direito a educação escolar e (re)iniciar seu processo de escolarização através da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A educação de jovens e adultos, EJA, é uma modalidade do ensino fundamental e do ensino médio, que possibilita a oportunidade para muitas pessoas que não tiveram acesso ao conhecimento científico em idade própria dando oportunidade para jovens e adultos iniciar e /ou dar continuidade aos seus estudos, é, portanto, uma modalidade de ensino que visa garantir um direito aqueles que foram excluídos dos bancos

escolares ou que não tiveram oportunidade de acessá-los. (NASCIMENTO, 2013, p. 12).

A educação é um direito de todos, garantida na constituição federal de 1988 e reforçada por outras leis que foram promulgadas posteriormente. No que tange a organização do sistema brasileiro escolar, a EJA é uma modalidade escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), artigo 37: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Desta forma a Educação de Jovens e Adultos constitui-se como direito para todos aqueles que tiveram seu processo de escolarização interrompidos, sendo dever do Estado garantir este direito público por meio de seu sistema de ensino, sendo versado também pela LDB 9394/96, no artigo 04, inciso VII:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a Garantia de: [...] VII – oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

E, ainda na LDB 9394/96, nos parágrafos 1º e 2º do artigo 37:

1º os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

2º o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Diante do exposto, ressaltamos que, o Estado para além de sua obrigação em ofertar a educação, ele também é responsável por garantir um espaço escolar confortável socialmente, politicamente e emocionalmente para que o público da EJA seja estimulado a dar continuidade aos seus estudos, em um contexto formativo acolhedor que busque devolver a eles uma reparação social por meio de uma educação de qualidade que atenda seus anseios e compreenda sua trajetória de vida.

Transexualidade e educação escolar

No contexto da EJA podemos encontrar inúmeras histórias de vidas protagonizadas por sujeitos diversos que, em algum momento de suas vidas tiveram que abandonar a escola ou que nunca tiveram a oportunidade de frequentá-la. São motivos que travessam a existência dessas pessoas por meio da negação de direitos, falta de oportunidades, inserção precoce no mercado de trabalho, incompreensões vividas na sala de aula e dentre outros.

Neste sentido, a EJA como modalidade de educação que busca uma reparação social por meio da oferta da educação escolar a pessoas em idade adulta, que, desejam dar prosseguimento aos estudos, compreendendo a educação como uma luz no fim do túnel, representando a melhoria de vida e a chance de ter melhores oportunidades na sociedade, tornou-se um refúgio não somente para quem abandonou os estudos ou para quem nunca esteve inserido na educação escolar, mas, sobretudo, para grupos marginalizados pela sociedade excludente e preconceituosa que nega as diferenças nos ambientes escolares, como é o caso das pessoas transexuais, a qual damos vez e voz nestes escritos.

Discutir sobre a transexualidade no ambiente escolar está intrinsecamente ligado a discussão do preconceito vivido por estas pessoas, que reflete, por sua vez nas salas de aulas, através das incompreensões e falta de respeito para com a realidade do outro. E desta forma, o espaço educativo que deveria ser local de acolhimento torna-se espaço de opressão e reforçador do binarismo de gênero e da heteronormatividade pregados como padrão de vivência social e afetiva.

Diante desta realidade, de uma escola que na maioria das vezes se fecha a diversidade das sexualidades, acabamos que encontrando várias histórias de evasão escolar de pessoas que vivem sua orientação sexual e identidade de gênero de forma a romper os padrões historicamente considerados únicos pelo constructo social, pois: “pode ocorrer, além disso, que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo” (LOURO, 2000, n.p.), como o caso da transexualidade.

Para compreender a transexualidade Castel (2001 Apud ARÁN, 2006, p.50) destaca:

A transexualidade é considerada um fenômeno complexo. Em linhas gerais, caracteriza-se pelo sentimento intenso de não-pertencimento ao sexo anatômico, sem a manifestação de distúrbios delirantes e sem bases orgânicas (como o hermafroditismo ou qualquer outra anomalia endócrina).

Ou seja: “a transexualidade e outras experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas” (BENTO, 2008, p. 38). Desta forma, a pessoa transexual rompe com o binarismo de gênero pautado no homem e na mulher ancorado ao seu sexo biológico, e identifica-se com o gênero oposto ao predito pelo seu órgão genital, estando livre de qualquer suspeita de transtorno mental.

Com isso, manifestar publicamente a orientação sexual homoafetiva e identificar-se com o gênero oposto ao sexo biológico, tem causado duras penas as pessoas transexuais na sociedade em geral e também dentro das escolas, onde convivem com o preconceito materializado nas piadas feitas pelos colegas e pelos professores, na obrigação de não poder serem quem verdadeiramente são dentro da escola, e nos casos mais extremos, acabam que sofrendo também violência física.

Assim, “O fenômeno da transfobia pode ser definido como um processo de recusa histórica, social e cultural pela forma como travestis, transexuais e transgênicos constroem seu gênero e vivem suas sexualidades”. (FRANCO, 2018, p. 476).

Essa realidade é vivida por muitas pessoas das mais variadas faixas etárias, sobretudo, por aquelas que conscientemente ou inconscientemente estão iniciando o seu processo de descoberta e de manifestação pública de sua sexualidade, onde a não aceitação é mais forte e a dor da transfobia começa a ser sentida.

Para Bento (2008, p. 38) “esse processo de fuga do cárcere dos corpos sexuados é marcado por dores, conflitos e medos”. Geralmente a primeira barreira a ser enfrentada é a não aceitação da família, onde ocorre os primeiros conflitos fazendo com que estes adolescentes e jovens fujam de casa ou sejam expulsos por seus familiares.

Atravessados pelo conflito familiar muitos desses sujeitos estão inseridos no processo de escolarização, onde também não encontram aceitação e são incompreendidos. Também na escola lidam com as dores dos olhares e das falas que os ridicularizam e os demonizam, e nesse contexto de violência muitos jovens transexuais optam pela desistência dos estudos no ensino fundamental, outros no ensino médio, abandonando o sonho de vencer na vida por meio da educação, partindo para uma vida marginalizada.

Por onde passam, as travestis chamam a atenção e quase sempre são alvos de olhares curiosos, piadinhas e atitudes preconceituosas. Quando isso acontece na escola, a pressão normalmente é tanta que a travesti acaba abandonando os estudos. O resultado disso é uma travesti marginalizada, sem acesso ao mercado de trabalho e sem possibilidade de ascensão social. (BRASIL, 2004a).

Na citação acima, o termo travesti se coaduna com as pessoas transexuais femininas, partindo do conceito de travesti em Jesus (2012), onde afirma que travesti são as pessoas vivenciam pais de gênero feminino. No tocante a discussão suscitada, a transfobia no ambiente escolar condena as transexuais a uma vida marginalizada e inoportuna.

“Tamanho velho e quer ser mulher”: a pesquisa em questão

Aqui traremos para a luz do debate as narrativas de duas mulheres transexuais que experienciaram em suas vivências a transfobia no ambiente escolar ao iniciarem seu processo de reinserção nos estudos através da Educação de Jovens e Adultos.

As mulheres entrevistadas são moradoras do município de Maracanã, situado no estado do Pará. Atendendo ao pedido das mesmas para não serem identificadas, designamos os seguintes nomes fictícios: Camila (28 anos); Bianca (30 anos). As duas mulheres estudaram em uma escola em comum (em turmas distintas) do município, que ofertava a modalidade da EJA, no período de 2018 a 2019.

Para início de conversa, objetivando conhecer um pouco mais da trajetória de vida destas mulheres, foi solicitado a elas que relatassem sobre o motivo que as fizeram voltar a estudar,

Eu tive uma infância muito sofrida, a gente que mora no interior não tem muita escolha, sabe? Parei de estudar na sexta série, na época a mamãe separou do papai e como o dinheiro que ela recebia da bolsa família era pouco, eu tive que ir trabalhar pra ajudar no sustento de casa. Já naquela época eu era atacada por ser um homem que gostava de coisas de mulheres. Aí o tempo foi passando e eu fiquei sem estudar. Aí teve um dia que eu abri um processo seletivo do estado pra nível fundamental, a minha prima fez a minha inscrição e eu passei, só que na hora de entregar os documentos eu tive que desisti porquê eu não tinha o certificado do ensino fundamental. Aí eu me espertei na vida e fui querer estudar novamente.” (Camila, 28 anos).

Olha, já era um desejo antigo. Tu sabe que o emprego tá difícil, pra gente que não tem estudo é pior ainda, ainda mais pra mim que sou trans., ou eu venço pelos estudos ou então eu tenho que continuar a trabalhar como empregada pela casa dos outros. Por isso eu voltei a estudar pra mim ser uma professora formada e trabalhar nas escolas. Acho muito bonita essa profissão. (Bianca, 30 anos).

Camila traz em sua narrativa a experiência de quem precisou largar os estudos muito cedo para ter que trabalhar e colaborar na renda de casa, além de ter vivido uma experiência de ter que ficar de fora de um processo seletivo por não ter qualificação suficiente. Bianca também traz em seu relato a necessidade de se reinserir na educação para poder desfrutar de melhores oportunidades no mercado de trabalho. Uma vez que, considera que sua atual realidade de estar como empregada doméstica é pelo fato de que não possui estudos suficiente para ocupar outros empregos ao qual almeja.

As duas respostas acima se coadunam com as muitas realidades vivenciadas pelos alunos da EJA. Segundo Ferrari e Amaral (2005) A busca desta modalidade de educação é um subterfugio para aqueles que fogem do desemprego e buscam melhores inserções no mercado de trabalho, o que não se diferencia da educação regular apenas pela faixa etária diferente, mas sim por todo um contexto sócio-histórico-cultural, como é o caso das entrevistadas.

Tendo conhecido os objetivos que fizeram as entrevistadas retomarem as salas de aulas, perguntamos a elas durante o novo processo de escolarização elas sofreram algum tipo de preconceito. Em resposta, obtivemos:

Com certeza, a sociedade não respeita quem não é hétero. Ainda mais no meu caso que além de ser homossexual também sou transexual. Eu sofri muito preconceito, através de apelidos, brincadeiras de mau gosto e o pior de tudo é que a escola não

fazia nada. Fui várias vezes denunciar pra diretora e ela só dizia que ia suspender os alunos, mas nunca suspendeu. Quase todo dia eu era motivo de piadinha. Mas o que mais me doía era uma senhora evangélica que dizia que era da parte do capeta por eu ser assim, vivia dizendo que eu ia pro inferno. As pessoas acham que a gente escolhe ser assim e não é verdade. Olha, teve uma vez que um professor queria que eu fosse pra cama com ele, eu disse que não ia não, e ele me deixou reprovada em matemática que era a disciplina dele. (Camila, 28 anos).

Pra mim é difícil de lembra sobre essa parte porquê no primeiro dia de aula teve um professor que olhou pra mim e disse: tamanho velho e quer ser mulher, usando saia e salto alto. Viado feio da porra. Os alunos todos riram enquanto eu fiquei sem graça na sala, tive uma raiva muito grande, uma colega de sala que estava atrás de mim me abraçou e disse pra eu não ligar. Mas aquilo foi só o começo, depois as piadinhas foram continuando nas aulas, fui agredida verbalmente e fisicamente por alunos que usavam drogas, vivi momentos difíceis, mas também tinha umas amigas que me ajudavam a não dar importância pra isso, mas no fundo a gente sempre sofre. (Bianca, 30 anos).

Tomando conhecimento destes fatos e fazendo relação com a experiência de EJA, vivida por elas, foi questionado se elas desistiram dos estudos mais uma vez. Em resposta:

Não desisti não, mas vontade não me faltou, era uma luta diária contra o preconceito. Talvez por eu já está acostumada com isso, aprendi a lidar com algumas situações. Mas também quando era algo sério eu rebatia, aprendi que nos lugares que não me respeitam eu preciso me impor também. E assim fui levando, reagindo e com ajuda dos amigos consegui concluir o ensino fundamental. (Camila, 28 anos).

Tem aquele ditado “matando um leão por dia”? assim fui eu, todo dia eu pensava em parar de estudar. Na minha turma tinha pessoas legais, mas também tinha uns drogados que foram uma pedra no meu sapato, eles me humilhavam muito, e como eu tinha medo, as vezes baixava a cabeça pra eles, infelizmente. O bom é que tinha uma professora novinha que dava a maioria das disciplinas pra gente, ela era legal comigo e não deixava ninguém me apelidar. Também por ela eu consegui concluir o ensino fundamental. Hoje a boneca aqui está lindíssima cursando o ensino médio (risos). Ruim que veio a pandemia e a gente agora tá fazendo as atividades do cadernão. Mas assim eu vou levando (Bianca, 30 anos).

As narrativas obtidas acima, elucidam o quanto que a transfobia está presente no cotidiano escolar, tomando espaço a partir da prática da violência verbal e moral de pessoas heteronormativa, que, concebem sua orientação

sexual e identidade de gênero como única e superior as demais, uma vez que: “a heteronormatividade é o processo de efetivação e naturalização da heterossexualidade como a única forma possível e legítima de manifestação identitária e sexual”. (FRANCO, 2009, p. 3).

Suplementado pelo discurso religioso de uma das colegas de sala de Camila que demoniza seu corpo e sua existência, partindo do princípio de que o “O Diabo também foi associado à homossexualidade, sendo seus agentes os homossexuais, os gays afeminados, os viados e as bichas condenados ao fogo do inferno”. (OLIVEIRA, 2017, p.15).

Camila e Bianca, ainda em resposta sobre os preconceitos vividos na escola apontam em suas falas diversas situações que nos demonstram e confirmam o quanto que os corpos que fogem os padrões preditos socialmente são alvos de ridicularização e estigmas. E aqui em destaque, um trecho do relato de Bianca ao entrar em contato com seu professor no primeiro dia de aula ao qual entonou a frase sórdida: “tamanho velho e quer ser mulher, usando saia e sapato alto. viado feio da porra”. A frase dita pelo professor expressa o estranhamento e a desaprovação diante de uma mulher trans,

Cujo corpo demarca a transgressão, a desobediência, o afrontamento aos princípios históricos, sociais e culturalmente construídos pela sociedade ocidental, fundamentados, especialmente, na manutenção da heterossexualidade e do binarismo masculino/feminino. (FRANCO, 2009, p. 3).

Desta forma, percebemos que a transfobia ocorrida com as duas entrevistadas aconteceu de diversas formas, sendo praticadas pelos alunos por meio das agressões verbais e físicas (no caso de Bianca), e por meio de alguns professores pelo silenciamento diante dos fatos. Há de se considerar também a violência sexual praticada pelo professor de Camila ao tentar coagi-la a manter relações sexuais com ele em troca da aprovação em sua disciplina demonstrando que, apesar de sua desaprovação existe o desejo de conhecer e subjugar sexualmente os corpos transgressores.

As respostas das mulheres transexuais em suas vivencias na EJA se entrelaçam quanto aos seus desfechos. Ambas relatam que conseguiram concluir o ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos, embora não tenha sido um trajeto saudável para elas.

Sob duras penas, elas optaram por vivenciar a dor da transfobia para alcançarem um sonho antigo, que representa a elas não só a conclusão do ensino fundamental, mas, a garantia de melhores condições de vidas e de melhores oportunidades no mercado de trabalho, ainda que, para isso tiveram que se submeter há um processo de escolarização que nega suas existências, haja a vista o silenciamento da escola por meio dos profissionais frente as injurias desferidas contra as alunas.

Breve consideração

Esta pesquisa nos possibilitou tomar conhecimento, ainda que, de forma mínima diante de tantos casos, sobre o quanto que o processo de escolarização, neste caso na EJA é extremante algoz para com as pessoas que fogem os padrões de gênero e sexualidade universalizados por uma sociedade exacerbada pelo preconceito e ódio as diferenças.

Como dito, a Educação de Jovens e Adultos é de suma importância para a reparação do direito a educação de pessoas que em algum momento de suas vidas não tiveram oportunidade de concluir ou iniciar seu processo de escolarização. E desta forma, sua procura tem sido sinal de esperança para todas as pessoas que sentem a necessidade do conhecimento pelas artes, pelas ciências, culturas e filosofias, ainda que seja para se apoderar da criticidade, ou para, através dela conseguir condições de vida mais favoráveis.

É de nosso conhecimento que, as pessoas que buscam a EJA trazem consigo diversas histórias de vida que merecem ser valorizadas e tomadas como ponto de partida dos professores e da escola como um todo, para a promoção da educação e garantia para que os alunos façam uma caminhada plena e satisfatória nos estudos e possam assim concluí-los. Certos de que

O papel do professor na EJA-educação de jovens e adultos, é de grande importância no processo de reingresso do aluno às turmas, é de suma importância o perfil do docente no sucesso de aprendizagem do aluno adulto, para muitos o professor é um modelo a seguir. O conhecimento modifica o homem, assim considera-se que a EJA-educação de jovens e adultos, é capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, traz oportunidades para conviver em uma sociedade democrática, justa e igualitária com direitos e também deveres. No Brasil tem sido estratégia de exclusão da desigualdade social, a realidade

do aluno, é algo fundamental e deve ser conhecido pelo professor, em especial aquele que leciona para essa modalidade de ensino. (NASCIMENTO, 2023, p. 10-11).

Contudo, para que a prática educativa seja plena para estes alunos, a escola precisa ser não só um lugar que agrega alunos em busca de um certificado de conclusão de curso, mas, para além disso, precisa ser um espaço sensível e de acolhimento as muitas histórias de vida que ali se encontram, sobretudo na perspectiva da EJA, onde essas histórias são demarcadas pelo detrimento de direitos e pela falta de oportunidades.

Diante disso, cabe a escola e de modo especial aos seus professores promover um ambiente propício através de uma educação que olha e acolhe a realidade dos alunos e faça com que eles percebam que “Não há razão para se envergonhar por desconhecer algo, testemunhar a abertura dos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1998, p. 153).

Entretanto, ainda que as leis versem sobre isso e que os pensadores da educação reforcem em seus discursos, infelizmente esta ainda é uma realidade muito distante da maioria das escolas. E assim, este estudo demonstra na prática, por meio da educação de jovens e adultos o quanto que a escola, no momento de escolarização das duas alunas, não foi um espaço de acolhimento para com a sua expressão de gênero e orientação sexual.

A falta de empatia e o preconceito dos professores e dos alunos, bem como a omissão da escola frente aos episódios de transfobia denunciado pelas alunas, expressam a ineficácia da instituição no acolhimento as alunas nas turmas de EJA e o silenciamento sobre qualquer discussão de gênero e sexualidade que vise a construção de conhecimentos sobre as pessoas que fogem a heteronormatividade e a cisgeneridade, enfatizando que:

[...] Existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes. (...) Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e

as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos. (BRITZMAN, 1996, p. 79-80).

Assim, Louro (2000, p. 30) complementa:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância.

Em termos de comparação com as citações acima e a realidade escolar vivida pelas alunas, concluímos que a instituição no período de escolarização das alunas foi conivente com a transfobia, demonstrando e agindo com omissão frente aos episódios de preconceito e discriminação sofridos por Camila e Bianca, causados pelas suas livres expressões de gênero e orientação sexual que fogem a “norma padrão” de vivência da sexualidade humana.

Vale ressaltar que, a escola é um espaço diverso e que de forma alguma deve contribuir ou dar espaço para qualquer tipo de intolerância que seja. É necessário e urgente a “construção de sociedades e escolas inclusivas, abertas às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas, e deve ser um objetivo prioritário da educação dos dias atuais” (ERBISTI, 2011, p. 15), uma vez que, o chão da escola deva ser um espaço aberto a todo tipo de diversidade (de raça, gênero, sexualidade...), dialogando, refletindo e lutando contra todo processo de intolerância e exclusão presente e acentuado pela sociedade.

Referências

ARÁN, Márcia. A TRANSEXUALIDADE E A GRAMÁTICA NORMATIVA DO SISTEMA SEXO-GÊNERO. *Ágora* (Rio de Janeiro) v. IX n. 1 jan/jun 2006 49-63.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases nº 9304/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola. Brasília, DF: PNDST/Aids, 2004a. (folder da campanha Travesti e respeito: já está na hora dos Dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.).

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: indentidade homossexual, educação e currículo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan/jun 1996.

ERBISTI, Marcela dos Santos. Homofobia: A sexualidade na escola, preconceito explícito ou velado?. Monografia apresentada ao curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. UaB/UnB. 16 de abril de 2011.

FERRARI, Shirlei Costa. AMARAL, Suely. O aluno de eja: jovem ou adolescente? In: revista da alfabetização solidária. p. 7-14. V. 5, n.5, 2005. São Paulo: Unimarco. 2005.

FRANCO, Neil. A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez/instituto Paulo Freire, 1998.

GADOTTI, Moacir. Por uma política de educação popular de jovens e adultos. 1. Ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. Revista Educação On-line PUC-Rio nº 10, p. 64-83, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In. _____ (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

NASCIMENTO, Sandra Mara do, Eja-educação de jovens e adultos, na visão de Paulo Freire, 2013. 53 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. – Curitiba, 2017. 190 f.

Modelagem matemática e interculturalidade

Juliana Rayanne Silva dos Santos

Resumo

A modelagem matemática é uma metodologia de ensino que permite refletir em cima dos problemas propostos que são utilizados, portanto entendemos que ela seria uma ferramenta para levar a interculturalidade para o ambiente da sala de aula. Este artigo foi produzido a partir das leituras realizadas no decorrer da disciplina Epistemologia e Educação ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA e tem como objetivo mostrar as possibilidades de promover a interculturalidade em sala de aula através da modelagem matemática. Para isso, foi necessária uma pesquisa bibliográfica sobre modelagem matemática, interculturalidade, e uma breve abordagem da matemática e sua concepção tradicionalista. Portanto, buscamos mostrar que pode haver o debate sobre minorias em uma sala de aula de matemática.

Palavras-Chave: Modelagem Matemática; Interculturalidade; Educação.

Introdução

O presente artigo foi produzido no decorrer da disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pela Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

A modelagem matemática é vista como uma metodologia que tem o objetivo de chegar a um modelo matemático através de situações problemas, sendo assim, a partir das discussões durante a disciplina de Epistemologia, proponho um olhar para a modelagem matemática além do tradicional buscando associá-la no contexto da interculturalidade.

A modelagem matemática é uma metodologia que tem o intuito de quebrar as linhas do ensino tradicional, mas ainda fica limitada ao rigor matemático. A matemática é associada ao positivismo, por seu caráter objetivo e que valoriza os fatos para a construção do conhecimento. Por isso procuramos levantar a possibilidade de inserir o debate intercultural nas aulas de matemática.

Isso será discutido aqui através de uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo mostrar as possibilidades de promover a interculturalidade através da modelagem matemática.

Inicialmente faremos breves considerações de como a matemática é vista por Platão e para o positivismo. Concepções de modelagem matemática de acordo com Bassanezi, Burak, Biembengut, Bean e Barbosa. E adiante o que seria a interculturalidade e suas contribuições para a escola. Por fim como podemos inserir a interculturalidade na modelagem matemática.

Valorização do conhecimento matemático

Desde a antiguidade a matemática é valorizada e entendida como única forma de conhecimento correta, por ser uma ciência exata. Oliveira (2016) diz que a educação para Platão era baseada na competitividade, meritocracia e disciplina e que a formação fornecida pelos mais velhos aos mais novos tinha como base o conhecimento matemático, e considerada por Platão uma disciplina obrigatória.

Segundo Biembengut e Hein (2007) a modelagem sempre esteve presente, desde a antiguidade, entretanto recentemente vem sendo utilizada para fins educacionais. Modelagem é utilizada em diversas disciplinas, no entanto o foco é a modelagem na matemática.

Platão segundo Oliveira (2016) privilegia o conhecimento matemático, e considera que o detentor do conhecimento matemático detém todos os outros conhecimentos, sendo assim são tidos como os melhores. Um sistema educacional excludente que não valoriza os saberes adquiridos pela vivência nem os que provém de outras áreas do conhecimento.

Posteriormente, temos o positivismo e a valorização das ciências exatas, segundo Iskandar e Leal (2002) o positivismo privilegia a objetividade, fatos verdadeiros fundamentados na experimentação; objetivo e direto; quanto mais claro e sucinto melhor. Há uma ascensão das ciências exatas e que influencia diretamente na educação brasileira logo quando chega ao Brasil.

Iskandar e Leal (2002, p. 4) esclarecem que o modelo de educação positivista foi bem recebido por muitos oficiais do exército brasileiro por ter um “currículo voltado para as ciências exatas e para a engenharia”. A modelagem

matemática é muito usada na engenharia e na arquitetura visando melhorar o desempenho dos alunos e ajudar a sair da matemática abstrata para a concreta.

De acordo com Iskandar e Leal (2002, p. 5) as contribuições do positivismo para a educação são: “no campo do planejamento escolar, uso da tecnologia, ensino profissionalizante e aplicação do conhecimento científico.”. Entretanto, Iskandar e Leal (2002) ressaltam que não há o incentivo do pensamento crítico, podendo haver regresso no intelecto do aluno. Não há valorização de outros tipos de conhecimento, a ciência é vista como única fonte de saber, excluindo assim as vivências cotidianas dos alunos.

A modelagem permite que o aluno associe fenômenos naturais à matemática, a maioria dos estudos privilegiam sempre a busca de um fenômeno da natureza, poucas vezes se procura saber das vivências dos alunos, como fatos associados a preconceitos, ou qualquer coisa relacionada às minorias, é sempre temas associados às brincadeiras, doenças, ou seja, assuntos mais genéricos.

Arroyo e Gomes (2017) destacam que não basta o PNE (Plano Nacional de Educação) fazer menção da promoção da diversidade, sem especificar quais diversidades serão abordadas pelos professores. O PNE é vago no que diz respeito à diversidade, sendo assim fica a cargo dos professores e a escola promover a diversidade contemplando todas as minorias e ser sucinto nas suas singularidades.

Algumas considerações sobre modelagem matemática

Revisamos livros, dissertações que falam sobre a modelagem matemática. Começamos com Bassanezi (2002), que apresenta uma visão da modelagem matemática de uma maneira mais ampla.

Bassanezi (2002), diferencia modelo matemático de modelagem para uma melhor compreensão do que é modelagem matemática, definindo modelo matemático como “...um conjunto de símbolos e relações que representam de alguma forma o objeto estudado.” (BASSANEZI, 2002, p.20). Portanto, podemos definir modelagem sendo “um processo dinâmico utilizado para obtenção e validação de modelos matemáticos.” (BASSANEZI, 2002, p. 24).

Para Bassanezi (2002), a modelagem estimula novas ideias, faz surgir novas informações além das pré-definidas, proporciona o preenchimento de lacunas, se existirem nos dados experimentais. Torna o ensino mais atraente, permite fazer previsões, explicar e entender conceitos, pode fazer com que o aluno influencie nas mudanças do cotidiano.

Bueno (2011) faz um estudo sobre o que seria modelagem matemática, modelo matemático e como usar a modelagem em sala de aula na concepção dos autores Maria Salett Biembengut (2003, 2004, 2007, 2011), Dionísio Burak (1987, 1992, 2010, 2011), Jonei Cerqueira Barbosa (2001, 2004, 2007) e Dale William Bean (2005, 2007, 2009).

Para Bueno (2011) do ponto de vista docente a modelagem pode conceder a si e ao aluno uma outra visão da sala de aula, vendo-a como um instrumento de aprendizagem e não apenas como um lugar para se passar algumas horas estudando. A modelagem facilita aprendizagem por sair da mesma aula expositiva, torna o aluno um sujeito crítico.

Segundo Bueno (2011) um modelo matemático na concepção de Maria Salett Biembengut:

É uma representação do mundo real por meio de linguagem matemática. Pode ser um conjunto de expressões aritméticas, fórmulas, equações algébricas, gráficos, representações ou programa computacional que leve a solução ou permita a dedução de solução. (BUENO, 2011, pg.17).

A importância do modelo matemático é devido ao fato de possuir uma linguagem consistente que exprime nossas ideias de uma forma direta além de fornecer em seus resultados algoritmos precisos, que podem ser usados em métodos computacionais a fim de resolver equações numericamente.

Bueno (2011) nos traz a concepção de Maria Salett Biembengut sobre modelagem matemática na Educação Matemática sendo “Uma estratégia usada para se chegar ao modelo matemático com intuito de ensinar conhecimentos acadêmicos que possam valer as pessoas viverem, sobreviverem, atuarem no meio, em comunidade.” (BUENO, 2011, pg.16).

Para Bueno (2011) a visão do educador matemático Dionísio Burak de um modelo matemático:

Uma representação em linguagem matemática: geralmente sob a forma de uma equação, inequação, sistema de equações, a planta baixa de uma casa ou um mapa, uma tabela. Na Modelagem Matemática na Educação Matemática a ideia de modelo fica ampliada, constituindo-se como qualquer representação que permite uma tomada de decisão, como também uma lista de supermercado. (BUENO, 2011, pg.17).

No entanto modelagem matemática para Dionísio Burak de acordo com Bueno (2011) é:

É uma metodologia de ensino que se constitui em um conjunto de procedimentos cujo objetivo é construir um paralelo para tentar explicar, matematicamente, os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano, ajudando-o a fazer previsões e a tomar decisões. (BUENO, 2011, pg.16).

Para Barbosa (2001), a modelagem permite interrogar as situações apresentadas por meio da matemática, sem se preocupar com os procedimentos fixos existentes na matemática, como fórmulas já definidas.

Mesmo que a modelagem nos permita sair do método tradicional, ela continua presa ao rigor matemático, a modelagem permite experimentos para se chegar a um modelo matemático. Há um consenso entre os autores citados de que a modelagem seria uma finalidade para chegar a um modelo matemático.

Escapa das discussões acerca dos problemas envolvendo as minorias, pois o tema escolhido para se trabalhar busca atender a maioria dos alunos, como Biembengut e Hein (2007) diz que o tema deve ser escolhido previamente pelo professor e assim repassado para os alunos escolherem. Portanto, o tema será pela escolha da maioria, mas quem traz o debate para a sala de aula é o professor, é dele a função de promover uma atividade que seja benéfica para todos os alunos, e que privilegie a todos.

Como professora de matemática vejo muitos trabalhos envolvendo modelagem que buscam melhorar a aprendizagem dos alunos, mas sem levar em conta suas condições sociais, tratando os alunos como iguais, como se todos tivessem acesso a todos os tipos de conhecimento, como se não possuíssem dificuldades, o que se sabe que não é assim que funciona.

Interculturalidade

Segundo Oliveira (2015, p. 63) a interculturalidade crítica surge nas relações de poder, da acentuação das diferenças e “busca desenvolver a interação entre os diferentes grupos como fator de crescimento e enriquecimento cultural mútuo”. Promove um diálogo entre as diferentes culturas buscando chegar a um consenso que satisfaça a todos.

Oliveira (2015, p. 66) quer conectar o singular com o universal, sem desprezar o contexto sociocultural, tem necessidade de superar a dicotomia para nos fazer pensar na educação como uma “prática social de formação cultural e humana na qual se valorizam os saberes da experiência e os valores dos grupos socialmente excluídos”. Busca promover e valorizar a cultura das minorias como um saber que contribuirá para a sociedade como um todo.

Dussel segundo Oliveira (2015) quando reconhecemos os saberes de outros grupos sociais (as minorias) compreendemos que estes saberes são estruturados do ponto de vista lógico e racional. Portanto, é um saber válido, que deve ser utilizado para a melhoria da sociedade.

Para Oliveira (2015, p. 69) se reconhece que “os movimentos sociais, incluindo os movimentos de educação popular, nos anos 60, e a educação elaborada por Paulo Freire contribuíram para a construção da educação intercultural no Brasil”. Discutir e dar atenção aos problemas enfrentados pelas minorias faz com que se busque resolver esses problemas, ou ao menos amenizar.

A educação intercultural para Oliveira (2015) promoveria o diálogo entre os variados grupos sociais, fundamentada em princípios éticos e políticos, buscando a de homens e mulheres, lutando pela equidade e justiça social, devido a todos esses valores, ela se apresenta como democrática que busca um diálogo para uma aprendizagem significativa inserida na vivência cultural e social.

Ao analisar a interculturalidade na educação de Paulo Freire, Oliveira (2015) fala sobre a pedagogia do oprimido (seriam todos os grupos sociais em minoria na sociedade), estes não se veem como sujeitos na sociedade, mas para dar início ao processo de humanização precisam se reconhecer como pertencentes a uma minoria.

Walsh (2009, p.33) entende que o processo de humanização para Freire e Fanon requer “ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsabilmente e conscientemente sobre – e sempre contra – as estruturas e condições sociais que pretendem negar a humanização.” Por isso o papel do professor é fundamental, ele deve trazer esse diálogo entre as culturas para os alunos, ele é um fator fundamental nesse processo de humanização.

A pedagogia de acordo com Oliveira (2015) é um ato de libertação, por isso deve promover a humanização dos alunos e a liberdade frente ao sistema opressor que é o capitalismo e o próprio sistema educacional; precisando de diálogo para superar a classe dominante. O diálogo é a ferramenta essencial da interculturalidade, não é surpresa está tão atrela à pedagogia do oprimido, pois os sistemas opressores se solidificam com a falta de diálogo entre as classes.

A teoria da dialogicidade de Freire segundo Oliveira (2015, p.18) “está relacionada à humanização do ser humano que se processa histórica e culturalmente. O ser humano é criador de cultura em sua relação com o mundo, sendo, portanto, autor e fazedor da história e da cultura.” Por isso o diálogo deve ser promovido na escola para poder chegar à sociedade e assim buscar romper as barreiras da opressão.

Interculturalidade através da modelagem matemática

A modelagem matemática possui etapas que variam de acordo com a situação abordada, é como um roteiro. Escolhi as etapas propostas por Biembengut e de Kluber e Burak para mostrar onde podemos abordar as questões envolvendo minorias e promover um debate.

Biembengut (2007) propõe um roteiro com as seguintes etapas: Interação (onde tem que reconhecer a situação problema e se familiarizar com o assunto abordado), Matematização (formular e resolver o problema) e o Modelo matemático (interpretar a solução e validar o modelo).

Kluber e Burak (2008, p.21) propõe as seguintes etapas: “1) escolha do tema; 2) pesquisa exploratória; 3) levantamento dos problemas; 4) resolução dos problemas e o desenvolvimento do conteúdo matemático no contexto do tema; e 5) análise crítica das soluções”. A análise crítica e a pesquisa exploratória podem ser exploradas para propor o debate em sala de aula.

Uma situação problema que pode ser abordada na modelagem pode ser a covid-19, que pode ser trabalhada em função exponencial e afim. Para modelar precisa apresentar uma situação problema envolvendo a covid-19, um problema genérico é “Uma pessoa contamina 3 pessoas. Que função melhor representa essa situação?”. O professor pode buscar meios para refletir a partir dessa situação, não se prendendo apenas no genérico, mas extrair daí vários ramos, como fez o epidemiologista Pedro Hallal ao apresentar seus estudos na CPI da pandemia sobre a covid-19, como mostra a imagem abaixo:

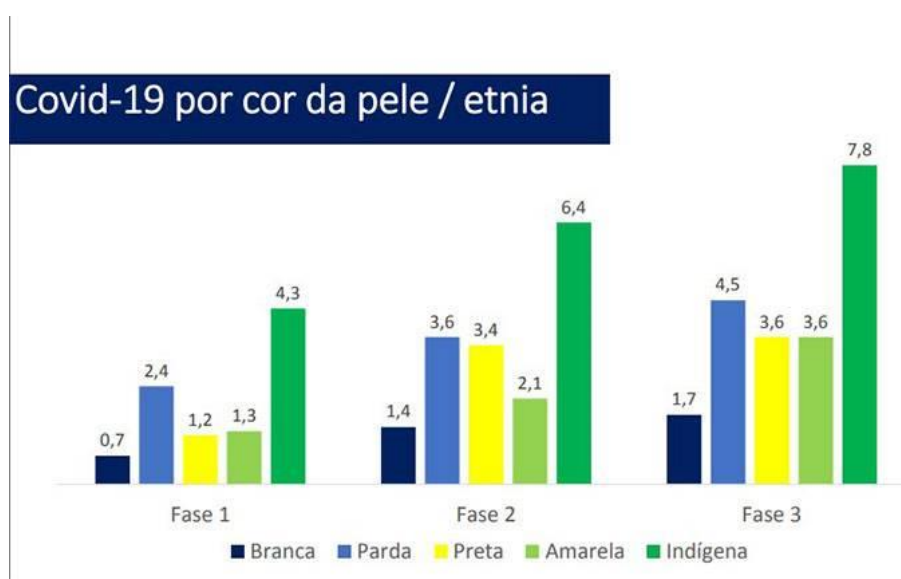


Figura 1. Fonte: Senado Federal, Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/06/24/pedro-hallal-aponta-censura-na-divulgacao-de-dados-de-estudo-em-coletiva-no-palacio-do-planalto>

Essa separação instigaria os alunos a refletirem em cima dos números, e se questionar o porquê as minorias citadas no estudo são as mais atingidas pela covid-19. As vivências de cada um seriam colocadas em pauta, haveria o debate cultural, promoveria reflexões. E buscaria o reconhecimento dos alunos como parte dessas classes dominadas ou dominantes.

Tais questões abordando os diferentes grupos sociais, por exemplo: Qual a taxa de mortalidade por covid entre mulheres/ negros/ quilombolas/indígenas? Promoveria um debate em sala, geraria discussões, não ficaria retido apenas a uma classe (a dominante).

Levantar essas questões promovem o diálogo em sala proposto pela interculturalidade, segundo Oliveira (2015) as diferentes culturas precisam conversar. Sendo assim promoveria um debate, a partir da observação de dados.

Como aponta Oliveira (2015, p.96):

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade.

O diálogo é importante para se ter o conhecimento de que todos não possuem todas as condições necessárias, que as minorias são afetadas por falta de políticas públicas, separar não é discriminar, mas sim uma maneira de mostrar que não há igualdade, as classes dominantes possuem privilégios e devem reconhecê-los, da mesma forma que devem reconhecer que as minorias enfrentam mais obstáculos.

A modelagem pode valorizar a cultura como Walsh (2009, p. 25) afirma:

Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderia incluir, entre outras, a revitalização, revalorização, e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade temporalidade do passado, mas como conhecimentos que contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atar no presente.

Elaborar problemas que contemplem e englobem os saberes oriundos das minorias valorizaria essas culturas. Se desprender do comum da cultura do sul/sudeste que é imposto nos livros didáticos e buscar trazer problemas enfrentados aqui na nossa região norte ou da região que os alunos estão inseridos, promoveria um debate cultural em sala, e aproveitaria os saberes que as pessoas possuem. Conseqüentemente, de acordo com Walsh (2009) a interculturalidade irá resultar em uma descolonização.

Conclusão

Neste trabalho, fizemos um recorte de como o conhecimento matemático é valorizado, como Platão enxergava a educação baseada na matematização, uma concepção educacional excludente que não levava em conta outros saberes. E o positivismo como impulsionador das ciências exatas, sua chegada

ao Brasil, tendo forte influência no nosso sistema de educação. Atualmente nosso sistema educacional ainda é excludente, ainda privilegia as ciências exatas, e tem forte ligação com o positivismo.

As aulas de matemática são dominadas pela tradicionalidade, aulas expositivas, provas finais. A modelagem matemática permite ao professor promover discussões em sala, desde a escolha do tema até chegar ao modelo matemático. Por isso, utilizamos ela como uma ferramenta para se trazer a interculturalidade. Que é possível, basta o professor oferecer condições para esse debate.

Portanto, a modelagem matemática permite que sejam elaborados problemas que não se limitem apenas à classe dominante, mas que englobem as minorias presentes em nossa sociedade. Sendo, assim eu não prejudicaria o conhecimento matemático e ainda promoveria um debate que levantaria as questões de desigualdade presente na sociedade.

A modelagem matemática também é um caminho a seguir para a valorização dos saberes de cada minoria, ao invés de usar apenas um lugar ou situação genérica nos problemas deve-se utilizar situações enfrentadas tanto pela classe dominante quanto pela classe dominada.

Aos professores, é nosso papel formar alunos críticos, conscientes e humanizados. Num Brasil repleto de pessoas intolerantes, preconceituosas e sem empatia, fica cada vez mais um alerta ligado que nos faz questionar “Que tipo de aluno eu devo formar?”. Não apenas um aluno dotado de conhecimentos técnicos, mas sim um aluno que saiba respeitar culturas diferentes da suas, respeitar e se respeitar, que se reconheça como parte de uma minoria e que lute pelos seus direitos.

Referências

ARROYO, Miguel; GOMES, Nilma Lino. Possibilidades e Limites para entender a relação entre PNE e diversidade em tempos de retrocessos: questões pendentes. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2017.

BARBOSA, J. C. **Modelagem na educação matemática**: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais... Rio Janeiro: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática**. Editora Contexto, São Paulo, 2002.

BIEMBENGUT, Maria Sallet. HEIN, Nelson; **Modelagem Matemática no Ensino**. 4a edição – São Paulo: Contexto, 2007.

BUENO, V. C. **Modelagem matemática**: Quatro maneiras de compreendê-la. Ouro Preto, 2011.

ISKANDAR, Jamil; LEAL, Mari Rute. **Sobre Positivismo e Educação**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba. V.3. N.7, p. 89-94, Set./Dez. 2002.

KLÜBER, T. E.; BURAK, D. **Concepções de modelagem matemática: contribuições teóricas**. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 17-34, 2008

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas, Petrópolis-RJ: Vozes, 2016
_____. **Paulo Freire**: gênese da interculturalidade no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

RESENDE, Oliveira. **Pedro Hallal aponta censura na divulgação de dados de estudo em coletiva no Palácio do Planalto**. Senado Federal. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/06/24/pedro-hallal-aponta-censura-na-divulgacao-de-dados-de-estudo-em-coletiva-no-palacio-do-planalto>> Acesso em: 29 de junho de 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009

O lúdico na prevenção das parasitoses intestinais: uma análise em Platão e Aristóteles

Karem Maria Gaia Maués
Maria das Graças da Silva

Resumo

Neste trabalho, objetivamos analisar as percepções de Platão e Aristóteles sobre o lúdico e a aplicação do lúdico por meio do jogo “twister da saúde”. Para isso, foram produzidos recursos como cartazes didáticos e o jogo “twister da saúde”, que foram empregados em turmas de 3º e 4º ano de duas escolas, uma urbana e uma rural na cidade de Soure. Antes, da execução do lúdico, aplicou-se um questionário. Em seguida, foram realizadas palestras lúdicas, onde foram ministrados conteúdos sobre as enteroparasitoses. Posteriormente, foi aplicado o jogo “twister da saúde” para reforçar o aprendizado. Ao final do jogo, aplicamos o mesmo questionário novamente para comparar os impactos dos recursos propostos. Os dados revelaram que os alunos da escola urbana tiveram no 1º questionário, 50% de acertos e 50% de erros, e na reaplicação do questionário, 55% de acertos e 45% de erros. A escola rural, também obteve no 1º questionário, 50% de acertos e 50% de erros, já na reaplicação do questionário apresentaram 80% de acertos e 20% de erros. Assim, as práticas educativas lúdicas mostram-se ferramentas facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: Lúdico; Platão; Aristóteles.

Introdução

O presente artigo surgiu durante as aulas da disciplina “Epistemologia e Educação” no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação.

Através dessa pesquisa se busca analisar as percepções de Platão e Aristóteles sobre o lúdico. Essa ideia ficou mais estruturada durante a aula do “pensamento educacional de filósofos clássicos”, onde foi abordando as ideias de grandes filósofos e educadores como Platão e Aristóteles. Diante disso, se

torna interessante essa pesquisa, pois o lúdico acompanha o indivíduo desde o nascimento da civilização humana e o motivo de escolher esses pensadores é por acreditar que se torna viável uma análise mais precisa e verídica do tema em estudo.

As parasitoses intestinais são patologias causadas por helmintos e protozoários que vivem no trato gastrointestinal do ser humano. Dentre os enteroparasitas mais comuns está o *Ascaris lumbricoides*, os ancilostomídeos (*Ancylostoma duodenale* e *Necator americanus*), *Trichuris trichiurus*, *Entamoeba histolytica* e *Giardia lamblia* (ANDRADE *et al.*, 2010; REUTER *et al.*, 2015).

A transmissão desses parasitas ocorre através da água e alimentos contaminados, contato direto ou pelo solo. A infecção provocada por eles pode não apresentar sintomas ou causar diarreia, dores abdominais, febre, obstrução intestinal, prolapso retal, anemia e ainda afetar a condição nutricional e a função cognitiva (BACELAR *et al.*, 2018).

A distribuição das enteroparasitoses no mundo ocorre de forma diferenciada, sendo mais comuns nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, acometendo, principalmente, a população em condição de pobreza. À vista disso, essas doenças são classificadas como negligenciadas, cujos investimentos para seu controle são baixo, tanto nas pesquisas quanto na produção de medicamentos (LIMA *et al.*, 2020)

No Brasil, os parasitas intestinais de maior prevalência são os helmintos *A. lumbricoides*, *T. trichiura* e ancilostomídeos; os protozoários *E. histolytica* e *G. lamblia*; e os comensais *Endolimax nana* e *Entamoeba coli*. As doenças enteroparasitárias estão diretamente relacionadas à precariedade do saneamento básico, condições educacionais, sociais e econômicas insatisfatórias, tratamento de água deficiente, contaminação e uso indevido do solo, além da contaminação de alimentos (BORGES; MARCIANO; OLIVEIRA, 2011).

As crianças são as mais acometidas por parasitas intestinais, podendo ter complicações mais graves e ir a óbito, devido à fragilidade imunológica, condições sociais as quais se encontram e a dependência de cuidados a que estão sujeitas. A diversidade de enteroparasitas que acomete crianças em idade escolar evidencia um nível de conhecimento insatisfatório acerca dos hábitos e

situações que facilitam a propagação dos mesmos (ORLANDINI; MATSUMOTO, 2009; SANTOS *et al.*, 2019).

Reuter *et al.* (2015) destaca a relevância das ações educativas para os alunos, pais e responsáveis pelas crianças, educadores escolares e creche, com intuito de favorecer a prevenção no enfrentamento às parasitoses intestinais, buscando melhorias nas condições de saúde dos escolares e população em geral.

O lúdico é visto como uma característica fundamental do comportamento humano, trazendo não só a diversão, mas a oportunidade de aprendizagem em diferentes áreas. Durante a fase infantil, o ato de brincar se faz presente e é um componente importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, o lúdico é um fator significativo que pode ser utilizado e contribuir na educação infantil (RODRIGUES *et al.*, 2015)

O recurso lúdico aliado ao processo de educação tem se revelado como um instrumento útil na maioria das escolas. O jogo proporciona a aprendizagem de forma direta e ativa, promovendo diálogo e facilitando a abordagem de temas e debates de eventos recorrentes. Além disso, os participantes apontam os benefícios do jogo e o julgam como simplificador da aprendizagem, divertido, interativo, ilustrativo e inovador (SILVA; LEDA, 2012).

Desde os primórdios da educação greco-romana, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, utiliza-se o brinquedo na educação.

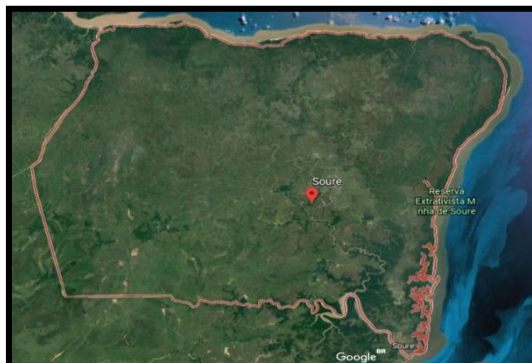
Neste trabalho, objetivamos analisar as percepções de Platão e Aristóteles sobre o lúdico e a aplicação do lúdico por meio do jogo “twister da saúde” em turmas de 3º e 4º ano de duas escolas públicas, uma urbana e uma rural, na cidade de Soure, para prevenir as parasitoses intestinais.

Apresentamos inicialmente a metodologia, em seguida, o lúdico em Platão e Aristóteles e os resultados e discussão do estudo.

Metodologia

Esta pesquisa de campo de abordagem qualitativa teve como locus escolas públicas localizadas na cidade de Soure, no Pará. A cidade de Soure está situada na região norte do Brasil, na Costa leste da ilha do Marajó conta com uma estimativa de 25. 374 habitantes até 2019 (IBGE, 2019)

Figura 1: Mapa de localização do Município de Soure – PA. Brasil.



Fonte: Google Earth

A área de estudo foram escolas públicas da rede municipal de ensino básico, uma pertencente à zona urbana e outra da zona rural respectivamente, Alacid Nunes e Santana de Tucumanduba (Figura 2)



Fonte: Maués, 2019.

Participaram do estudo um total de 75 alunos, sendo 48 meninos e 27 meninas. Deu-se início ao trabalho da seguinte forma: sendo primeira a autorização por parte das escolas para que a pesquisa pudesse ser iniciada. Posteriormente foram produzidos recursos lúdicos, como cartazes didáticos que foram utilizados nas palestras dadas aos alunos que cursavam o 3º e 4º ano do ensino fundamental.

Nessas palestras foram ministrados conteúdos sobre as parasitoses intestinais, sintomas, tratamento, diagnóstico, transmissão, e principalmente as medidas preventivas, como não andar descalço e lavar as mãos e os alimentos antes de consumi-los.

Além disso, foi confeccionado o jogo “twister da saúde”. Neste jogo, os alunos foram divididos em três grupos e cada grupo teria um representante. Cada equipe, respondeu perguntas com base em hábitos certos e errados de higiene relacionados a prevenção das parasitoses intestinais, além de perguntas específicas relacionadas as doenças parasitárias intestinais mais comuns. Quando o grupo acertava as perguntas, o representante rodava uma roleta que informava o que ele precisa fazer dentro do jogo “twister da saúde”, por exemplo, coloque o pé esquerdo no desenho da “ameba” ou coloque a mão direita no desenho da “lombriga”. Vencia o jogo, a equipe que mais acertava perguntas e por consequência fazia mais movimentos no jogo “twister da saúde”. Com esse jogo foi possível aprender brincando e ao mesmo tempo reforçar o aprendizado das crianças.

Para verificar o grau de aprendizado dos educandos foi aplicado o primeiro questionário, antes das palestras e depois foi reaplicado o mesmo questionário, depois das atividades lúdicas para mensurar o impacto das estratégias propostas.

O lúdico em Platão e Aristóteles

O filósofo clássico Platão em seu livro “A república” (428-347 a.C.) (livro I) e (livro II), nós trás acerca da ludicidade que meninos e meninas deviam ter a mesma educação e ambos envolver se com atividades lúdicas, brincar jogar. Era categórico em afirmar que as atividades lúdicas educativas eram eficazes para a formação do caráter e da personalidade das crianças.

Em a república (livro II), Platão (376c) afirma que “a educação deve dar-se lhes, pela música e pela ginástica, à maneira tradicional grega”.

Silva (2017, p. 157) destaca que:

o termo “música” no grego significava literalmente “arte das musas” e referia-se à toda arte sonora, incluindo o canto, a oratória e as letras. Do mesmo modo que a física é o estudo da physis ou a ética é o estudo do éthos, a música é a arte e

conhecimento das musas, de forma que a “arte dos sons” é só um caso de música, juntamente com a literatura, história, etc. Por isso o estudo da música incluirá a literatura e o canto.

No (livro III) do Platão, o autor retorna a abordar o tema da educação pela música e pela ginástica (401d) afirmando: “a educação pela música é capital, porque o ritmo e harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição (...)”

Silva (2017, p.171) destaca que:

a educação passa pela ginástica ou educação do corpo. As qualidades da educação do corpo são consideradas por analogia à música, já que assim como a música gera a temperança na alma, a ginástica gera saúde no corpo, tornando a dieta comparável aos ritmos e harmonias.

Faz-se importante destacar que o jogo lúdico não se limita apenas as atividades físicas, ele pode servir de suporte para que outras atividades fins possam ser atendidas. Conceitos morais devem ser trabalhados, afinal a educação tem um compromisso importantíssimo na formação dos valores da criança, e por meio de uma prática lúdica essa vertente da prática educativa pode ser alcançada e mais que isso, se intencionada, pode ser realizada com muito sucesso.

Lima *et al* (2019 p.9) aponta que Aristóteles afirma que brincando a criança entra numa espécie de purificação da alma (catarse) que ocorre devido a uma forte descarga de sentimento e emoções, ocorridos devido a vivência de coisas belas. Esse conceito é mais bem trabalhado na obra Arte Poética do mesmo autor.

Fernandes (2013, p.3) ressalta que “[...] a atividade lúdica é um “fazer” humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a uma atitude verdadeira do sujeito envolvido na ação”.

Reforçando ainda que:

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e

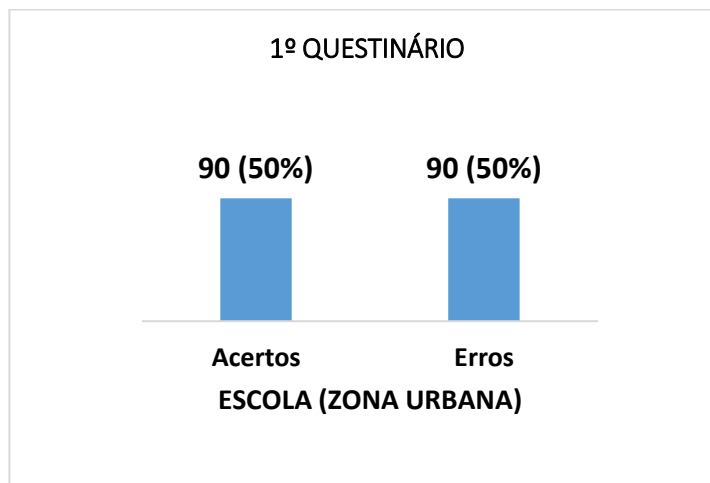
conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida (SILVA, 2011, p.20).

Portanto, a educação é vista como condição para o crescimento intelectual e humano, acreditando que todas as coisas possuem uma finalidade.

Resultados

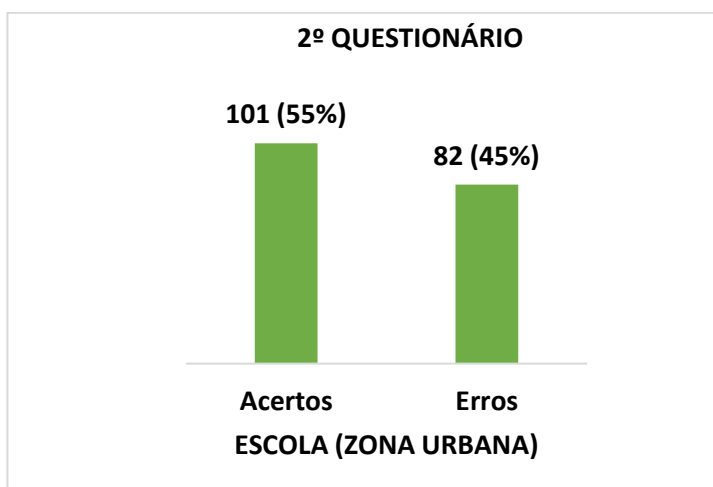
Na escola “1”, que pertence a área urbana do município de Soure, referente ao conhecimento dos alunos, sobre às medidas preventivas e seu conhecimento sobre endoparasitoses o resultado foi este: no primeiro questionário teve 50% de acertos e 50% de erros (Gráfico 1). E na reaplicação do questionário, 55% de acertos e 45% de erros (Gráfico 2).

Gráfico 1: Número de acertos e erros no primeiro questionário pelos alunos da escola urbana.



Fonte: Dados da pesquisa

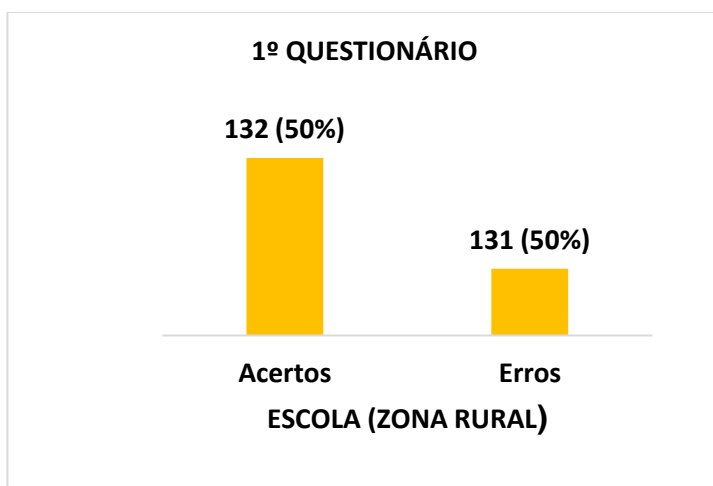
Gráfico 2: Número de acertos e erros na reaplicação do questionário pelos alunos da escola urbana.



Fonte: Dados da pesquisa

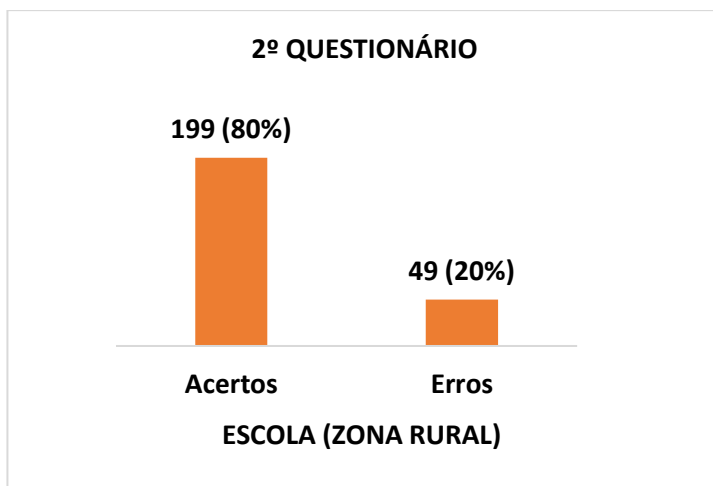
No que diz respeito a escola da zona rural também obteve no primeiro questionário, 50% de acertos e 50% de erros (Gráfico 3), já na reaplicação do questionário apresentaram, 80% de acertos e 20% de erros (Gráfico 4)

Gráfico 3: Número de acertos e erros no primeiro questionário pelos alunos da escola rural.



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 4: Número de acertos e erros na reaplicação do questionário pelos alunos da escola rural.



Fonte: Dados da pesquisa

O conhecimento dos alunos sobre enteroparasitoses aumentou significativamente em ambas as escolas após a intervenção educativa lúdica.

Discussão

Pode-se notar que os recursos lúdicos com cartazes didáticos e jogos foram eficazes, pois houve mudanças no aprendizado dos alunos na reaplicação do questionário. O aumento de acertos pode ser esclarecido mediante algumas hipóteses, como os recursos empregados, que instigavam o interesse e a motivação dos alunos, além do fato de brincar, que faz dos sujeitos membros ativos da aprendizagem (ALVES; BIANCHIN, 2010).

Os dados obtidos por este estudo, são similares ao encontrados por Braganollo *et al.* (2019), afirmando que após as atividades lúdicas com jogos, identificou-se maior número de acertos dos alunos sobre o tema em todas as questões.

A aplicação dos recursos lúdicos gerou conhecimento sobre transmissão, sintomas, e principalmente prevenção das parasitoses intestinais, de uma maneira mais real e dinâmica para os escolares. Estudos demonstraram que o aprendizado sobre hábitos profiláticos diminui a prevalência de infecções e, conseqüentemente, os gastos com atendimento médico (SOUZA *et al.*, 2016).

O processo educativo como este no município se torna bastante importante e inovador, uma vez que as crianças são acometidas por várias doenças parasitárias devido o município não possuir saneamento básico,

facilitando assim que doenças causadas por infestação de parasitas seja frequente e recorrente.

De acordo com Ferreira e Andrade (2005) a educação em saúde além de uma estratégia de baixo custo, é capaz de atingir resultados significativos e duradouros no controle das parasitoses intestinais. Os autores afirmam que as práticas educativas se mostram tão eficazes quanto o saneamento básico, sendo superiores ao tratamento em massa em longo prazo e este tipo de intervenção é recomendado tanto em populações com endemicidade alta ou baixa.

Além disso, o uso de jogos para o ensino de ciências facilita a interpretação e assimilação daquilo que está sendo ensinado, assim facilita o aumento da capacidade de compreensão dos conteúdos de forma espontânea (SANTOS; GUIMARAES, 2010).

Dessa forma podemos considerar que o lúdico é uma ferramenta de grande importância pedagógica na formação do educando. Pois as atividades lúdicas são consideradas atividades espontâneas e voluntárias, que podem estar presentes no cotidiano da prática escolar docente com crianças, favorecendo assim, o desenvolvimento, não só físico, como também mental, afetivo e o social.

Kiskimoto (2000, p.32) afirma que “Piaget considerava que ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”. Inserir brincadeiras, jogos, atividades interativas nos primeiros anos da educação infantil é algo que tem favorecido o percurso da criança na escola. Através do lúdico a criança começa a desenvolver sua capacidade de imaginação, abstração e aplicar ações relacionadas ao mundo real e ao fantástico.

Em se tratando da sala com a experiência vivenciada na pesquisa, consideramos que o lúdico pode ser uma técnica de ensino que atende as várias faixas etárias da educação básica, para cada etapa é necessário um nível de dificuldade para que haja o aprendizado necessário.

Portanto a partir dos resultados aqui apresentados mostram que o lúdico pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo de maneira ativa para a promoção em saúde.

Além de aprender sobre parasitoses, o conjunto de materiais lúdicos possibilitou que os alunos conhecessem melhor sobre essa temática, podendo,

assim, se cuidar, adotando hábitos saudáveis, como priorizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental (ARRUDA; SILVA, 2017)

Considerações finais

Considerando o ponto de vista filosófico, o lúdico e as brincadeiras são realizadas como forma para contrapor ao mundo racional. A intenção é unificar emoção e razão na ação do ser humano, durante o ato de brincar. Entendendo o brincar não como uma ação neutra mais como uma ação que educa para a vida, os filósofos e educadores Platão e Aristóteles reconheciam o valor do lúdico na educação das crianças.

Durante as atividades realizadas, verificou-se que o ensino aliado às brincadeiras facilita o processo de ensino aprendizagem, pois a criança constrói conhecimento brincando, além disso, os recursos lúdicos tornaram as palestras mais agradável e dinâmica.

Verificamos, com isso, que a proposta do trabalho teve um resultado positivo, sendo averiguada através do questionário e do envolvimento de todos os alunos nas atividades lúdicas como no jogo “twister da saúde”.

Considerando a necessidade de recursos pedagógicos em que o aluno interage com o professor e o conteúdo a ser desenvolvido, apontamos como sugestão a adoção do lúdico enquanto metodologia de ensino aprendizagem para alunos da rede pública municipal que estejam no ensino fundamental I.

A adoção do lúdico deve vir como uma estratégia a mais naquilo que os docentes da rede pública já dispõem para ensinar. Mas é preciso que ao escolher uma atividade lúdica, esta deve ser pensada e desenvolvida com segurança para que o aprendizado se torne relevante para todos.

Referências bibliográficas

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013>. Acessos em: 03 jun. 2020.

ANDRADE, E. C. *et al.* Parasitoses intestinais: uma revisão sobre seus aspectos sociais, epidemiológicos, clínicos e terapêuticos. **Rev. APS**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 231-240, 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14508>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ARRUDA, S. G. DE. A importância do lúdico na educação infantil e demais fases na visão da psicopedagogia. **Revista Miríade Científica**, v. 1, n. 2, 2019. Disponível em:

<<https://faculadecuiaba.com.br/revista/index.php/miriadecientifica/article/view/24>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BACELAR, P. A. A. *et al.* Parasitoses intestinais e fatores associados no estado do Piauí: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 10, n. 4, p. 1802-1809, 2018. Disponível em:

<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/27352>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BORGES, W. F; MARCIANO, F. M; OLIVEIRA, H. B. Parasitoses intestinais: elevada prevalência de *Giardia lamblia* em pacientes atendidos pelo serviço público de saúde da região sudeste de Goiás, Brasil. **Revista de Patologia Tropical**. v. 40, n. 2, p. 149-157, 2011. Disponível: <

<https://www.revistas.ufg.br/iptsp/article/download/14940/9293>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRAGAGNOLLO, G. R. *et al.* Intervenção educativa lúdica sobre parasitoses intestinais com escolares. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 72, n. 5, p. 1203-1210, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672019000501203&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASÍLIA: Editora UnB, 2000. **PLATÃO. República**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002.

FERNANDES, V. de J.L. A ludicidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE*. 104. ed. Novembro/2013. ISSN 1806-6283. Disponível em: <http://www.eduval.esl.edu.br/site/revista/?url=busca>. Acesso em: 05/12/2021

FERREIRA, G. R.; ANDRADE, C. F. S. Alguns aspectos socioeconômicos relacionados a parasitoses intestinais e avaliação de uma intervenção educativa em escolares de Estiva Gerbi, SP. **Rev. Soc. Bras. Med. Trop.**, Uberaba, v. 38, n. 5, p. 402-405, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0037-86822005000500008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05 jun. 2020.

GOMES, S. C. S. *et al.* Educação em saúde como instrumento de prevenção das parasitoses intestinais no município de Grajaú-MA. **Pesquisa em Foco**, São Luiz, v. 21, n. 1, p. 34-35, 2016. Disponível em:

<http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1123>. Acesso em: 10 jun. 2020.

IBGE. Soure, 2019. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/soure/panorama>>. Acesso em: 04 jun. 2020

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, Brinquedo, e a Educação*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, E. C. S. et al. Prevalência de parasitoses intestinais em usuários de um hospital universitário, Santa Cruz-RN, Brasil. **Rev. Aten. Saúde**, São Caetano do Sul, v. 18, n. 63, p. 21-30. Disponível em:

<https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/6218>.

Acesso em: 13 jun. 2020

LIMA, A. J. A. *et al.* O lúdico em clássicos da filosofia: Uma análise em platão, Aristóteles e Rousseau. **Poisson**, Belo Horizonte, 1 edição. 2019.

ORLANDINI, M. R.; MATSUMOTO, L. S. Prevalência de parasitoses intestinais em escolares. Monografia de Conclusão de Curso – Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2009.

REUTER, C. P. *et al.* Frequência de parasitoses intestinais: um estudo com crianças de uma creche de Santa Cruz do Sul - RS. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 2, 2015. Disponível em: <

<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/6426>>. Acesso em:

10 jun. 2020

RODRIGUES, D. A. et al. Práticas educativas em saúde: o lúdico ensinando saúde para a vida. **Ver. Ciênc. Saúde Nova Esperança**. v. 13, n. 1, p. 84-89, 2015. Disponível em: <<http://www.facene.com.br/wp-content/uploads/2010/11/Pr--ticas-educativas-em-sa--de-PRONTO.pdf> >Acesso em: 13 jun. 2020

em: 13 jun. 2020

SANTOS, A. B; GUIMARÃES, C. R. P. A utilização de jogos como recurso didático no ensino de zoologia. **Rev. eléctron. investig. educ. cienc**, v. 5, n. 2, p.27-31, 2010. Disponível em:

<<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/reiec/article/view/7449>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

2020.

SANTOS, T. V. et al. Prevalência e aspectos epidemiológicos de enteroparasitoses em crianças no Brasil. **Rev., Soc. Dev.** v. 8, n. 6, p. 1-13, 2019. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164729#:~:text=As%20enteroparasitoses%20s%C3%A3o%20um%20problema,enteroparasitoses%20em%20crian%C3%A7as%20no%20Brasil>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SÃO PAULO: Brasiliense, 1987. **ARISTÓTELES. Poética**. Tradução Eudoro de Sousa.

SILVA, A. G. da. *Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil*. Universidade estadual de Londrina. Londrina: SC, 2011.

SILVA, Fernando Mauricio da. *A república de Platão: uma introdução a filosofia*. 1 ed. – Guarapuava: **Apolodoro Virtual Edições**, 2017.

SILVA, T. V; LEDA, L. R. Intervenções educativas sobre parasitoses intestinais: aplicação de um jogo para alunos do ensino fundamental. **Saúde & Amb. Rev.**, Duque de Caxias, v. 5. n. 2, p. 23-37, 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/sare/article/view/1759>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOUZA, A. C. et al. Perfil epidemiológico das parasitoses intestinais e avaliação dos fatores de risco em indivíduos residentes em um assentamento rural do nordeste brasileiro. **Rev Conexão UEPG** [online]. v. 12, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/7807>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

O ensino da matemática para alunos com dificuldade de leitura e escrita: contribuições de Edgar Morin

Lorena Arero Albuquerque Monteiro

Pedro Franco de Sá

Resumo

O presente trabalho objetiva elucidar as principais contribuições de Edgar Morin para o ensino da matemática para alunos com dificuldade de leitura e escrita. Para tanto, foi realizado um breve levantamento bibliográfico sobre o ensino da matemática e sua relação com a dificuldade de leitura e escrita, e estudos dos seguintes livros de Edgar Morin: “Ciência com consciência”, “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” e “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”. O trabalho estrutura-se em dois momentos: o primeiro, onde serão levantadas algumas ideias de Morin sobre transdisciplinaridade, conhecimento pertinente e inteligência geral; o segundo, onde serão tratados a noção de complexidade e o pensamento complexo de Morin, relacionando-os com o ensino da matemática. A partir das leituras realizadas sobre as ideias de Edgar Morin relativas ao conhecimento, ao pensamento complexo e ao ensino da matemática, pode-se concluir que uma educação transdisciplinar, contextualizada, que busque desenvolver no aluno a aptidão para ligar os conhecimentos pode proporcionar a formação de um sujeito global, capaz de exercer sua cidadania, enfim, uma educação para a vida.

Palavras-chave: Edgar Morin. Transdisciplinaridade. Conhecimento pertinente. Pensamento complexo. Ensino da matemática.

Introdução

O ensino da matemática apresenta muitos desafios, tanto para o professor quanto para o aluno. Na maioria das vezes esse processo se dá de forma tradicional, em o que o professor apresenta o conteúdo, com modelos prévios de resolução, e uma relação de exercícios como forma de fixação.

Segundo Mengali (2018), tanto para docentes quanto para estudantes, o ensino da matemática é relacionado à prática de exercícios com reprodução de

conceitos e formas de resolução, sem contextualizar a disciplina ao cotidiano do aluno e sem oportunizar pensamentos reflexivos.

Tornam-se maiores os problemas quando as crianças ainda não dominam a leitura e a escrita. Para Smole e Diniz (2001), as dificuldades na lectoescrita podem estar ligadas às dificuldades de aprendizagem em matemática, uma vez que os estudos desta última precisam do sistema alfabético de escrita para que haja a oralidade, as devidas explicações e os elos de raciocínio matemático.

A forma tradicional e fragmentada de ensinar não alcança todos os alunos da escola, provocando dificuldade de aprendizagem que, às vezes, se estende para a toda a vida acadêmica e social de alguns educandos.

Nesse contexto, chega-se a seguinte questão: Quais as contribuições de Edgar Morin para o ensino da matemática para alunos com dificuldade de leitura e escrita?

Dessa forma, o presente artigo objetiva elucidar as contribuições de Edgar Morin para o ensino da matemática para alunos com dificuldade de leitura e escrita.

Serão discutidas, aqui, as ideias de Edgar Morin sobre a transdisciplinaridade, o conhecimento pertinente, o pensamento complexo e suas contribuições para o ensino da matemática. As leituras do autor que serviram de base para este trabalho foram as seguintes: “Ciência com Consciência” (2005), “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” (2000) e “Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento” (2003).

O trabalho está estruturado em dois momentos: o primeiro onde serão levantadas algumas ideias de Morin sobre transdisciplinaridade, conhecimento pertinente e inteligência geral; o segundo, onde serão tratados a noção de complexidade e o pensamento complexo de Morin, relacionando-os com o ensino da matemática.

1 - Transdisciplinaridade, conhecimento pertinente e inteligência geral

1.1 - A transdisciplinaridade

O conhecimento científico está em um cenário dividido por disciplinas, onde cada uma defende sua importância e luta pela soberania de seu saber. Essa divisão reflete-se diretamente no campo educacional, cuja fragmentação

dos saberes distribuídos pelas disciplinas/ áreas do conhecimento limita e entrava o processo de ensino-aprendizagem.

A matemática ensina os números e cálculos, a língua portuguesa, as letras, palavras, textos e, assim sucessivamente, sem que haja efetivo diálogo entre elas. Oliveira (2016) destaca as críticas feitas por teóricos contemporâneos sobre a fragmentação gerada em decorrência da imposição do saber científico em detrimento de outras áreas do conhecimento.

Enverga-se aqui a ideia de transdisciplinaridade usada por Morin, que supera as relações superficiais entre as disciplinas e onde seja possível “pensar/repensar o saber” para além dessas barreiras entre as disciplinas (2005, p. 136, 137).

Ora, um ensino que se permite enclausurar em partes, negando a comunicação entre elas e não compreendendo o todo que formam, conseqüentemente, aprisiona o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, negando-lhe reflexões críticas e emancipação.

Edgar Morin (2005) expõe a relevância do conhecimento científico atrelado ao conhecimento humano, pondo fim a toda fragmentação das disciplinas, que promovem uma ideia de educação separatista e reducionista.

A essa visão separatista e reducionista, Morin chama de “paradigma da simplicidade”, uma vez que separa e reduz, mutilando o conhecimento. Em contraposição a ele, Morin sugere uma nova transdisciplinaridade, um novo paradigma, o da “complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais” (MORIN, 2005, p. 138).

Aderindo a essa ideia, o ensino da matemática pode e deve estar inter-relacionado a outras áreas, como a linguagem, por exemplo, onde seja possível a busca do desenvolvimento integral do aluno, em que uma disciplina possa abraçar a outra.

O aluno que não consegue ler e escrever terá dificuldade em matemática, no sentido de que não conseguirá compreender comandos, ler e interpretar os problemas e etc. Nesta perspectiva, a correlação entre essas áreas torna-se imprescindível. Trabalhar com problemas, por exemplo, é crucial no

desenvolvimento lógico-matemático do aluno e precisará de boa leitura e compreensão para isso.

Ademais, um aluno que não lê nem interpreta não pode formular uma visão crítica do mundo, tampouco posicionar-se perante ele. Assim, aulas que promovam a comunicação entre matemática, leitura e escrita poderão facilitar a aprendizagem dos alunos de forma integral.

Atividades que trabalhem textos literários e poemas com números e situações problema são exemplos de como ligar essas áreas. Mas para além disso, pensa-se em uma transdisciplinaridade capaz de transformar as barreiras existentes entre as disciplinas.

Dessa forma, buscando esse diálogo entre os conteúdos, contextualizando com seus conhecimentos prévios, será possível o alcance de uma aprendizagem realmente significativo para o aluno.

1.2 - O conhecimento pertinente

Para Edgar Morin o conhecimento deve preparar a pessoa para a vida, só assim ele terá real utilidade. Para tanto, há que se articular e organizar os conhecimentos de forma que esteja interligado ao contexto de vida de cada um (MORIN, 2000).

No processo de ensino-aprendizagem o que se vislumbra na realidade é a reprodução dos conceitos já definidos anteriormente, de forma isolada, como se nada tivessem a ver com a vida dos estudantes.

Na educação matemática isso se torna mais evidente com um ensino tradicional, apenas repassando as regras e fórmulas de resolução de cálculos, excluídos do cotidiano dos alunos, ignorando-se o quanto seus conhecimentos estão presentes em diversas atividades diárias e quão ricas poderiam ser as situações e proposições, que delas decorressem.

Propõe-se aqui, conforme os conceitos dados por Edgar Morin, uma visão contextualizada, global, multidimensional e complexa que fazem do conhecimento realmente pertinente.

1.2.1 –A ideia de contexto

Para Morin, “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2000, p. 36).

Assim sendo, considerar a realidade dos alunos, o contexto no qual estão inseridos, pode promover uma aprendizagem significativa, que acompanhe o estudante para a sua vida. Além disso, o interesse dos estudantes é muito maior em atividades que envolvem a sua realidade.

Para exemplificar, numa sala de aula com alunos da escola pública, cuja realidade, muitas vezes, é de auxiliar seus pais em feiras ou mercados, propor atividades usando dinheiro fictício, em contexto similar ao vivenciado pelos alunos, pode ter um alcance bastante positivo. Sem contar que, numa situação dessas, é possível trabalhar tanto os cálculos quanto os diversos textos presentes nessas relações, como placas, cardápios e recibos. O que se quer dizer é que relacionar os conteúdos contextualizando-os com a realidade do aluno pode proporcionar um saber significativo.

Como diz o autor:

Hoje, há que insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida [...]” (MORIN, 2005, p. 30).

Em suma, o ensino da matemática de forma contextualizada e inter-relacionada com outras áreas poderá ser muito mais interessante e proporcionar mais prazer ao estudante, além de promover um conhecimento realmente relevante com reflexos em sua vida social.

1.2.2 – A ideia do global

Além do contexto, Morin traz a ideia do global, que articula todas as partes desse todo, numa relação inter-retroativa e organizacional. Assim ele define:

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte (MORIN, 2000, p. 37).

O global, portanto, é uma relação constante e retrocessiva e dialógica entre as partes e o todo, é a organização dessas partes no todo. Disciplinas se comunicando e juntas formando um todo organizado e significativo na construção do conhecimento do aluno, promovendo um desenvolvimento total, global, e não fragmentado.

1.2.3 – A ideia do multidimensional

Compreendendo o ser humano e a sociedade como unidades complexas, já que são formadas por dimensões biológicas, psicológicas, sociais, afetivas e racionais, no caso do primeiro, e histórica, econômica, sociológica etc, no caso do segundo, Morin (2000) traz o conceito de multidimensionalidade.

Uma educação que compreenda todas as dimensões que compõe o ser humano, que valorize sua cultura, seus conhecimentos e proporcione uma efetiva aprendizagem para a vida deve fazer uso dos diversos dados contidos nas disciplinas para alcançar o pleno desenvolvimento do aluno, e não fazer deles (dados/conteúdos) o objetivo do trabalho docente.

Essa educação significativa ou, nas palavras de Morin (2000, P. 38) o “conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados”.

Assim sendo, a ideia do multidimensional compreende todas as dimensões pelos quais um organismo (seja humano ou social) é composto e uma educação que pretenda atuar nesta perspectiva, deverá considerar estas dimensões em seu processo.

1.2.4 – A categoria de complexo

O conceito de complexidade, segundo Morin (2000) é de união entre unidade e multiplicidade e para que o conhecimento seja pertinente, é necessário que enfrente essa complexidade.

Segundo Morin (2000) complexus é aquilo que foi formado em união. Essa união seria a junção das partes no todo, sem que pra isso percam a sua unidade, singularidade, e do todo nas partes, formando, assim, a multiplicidade contida no todo.

Dessa forma, na construção do conhecimento, segundo Morin, deve haver a articulação das referências de contexto, complexo e global com aquilo que o aluno conhece do mundo, proporcionando, então a ativação da inteligência geral.

1.3 - A Inteligência geral e a aptidão para Morin

Para Morin, a inteligência geral opera e articula os conhecimentos adquiridos pela pessoa, dessa forma, quanto mais bem desenvolvida essa inteligência geral, mais haverá a compreensão de dados e situações particulares na mente.

Portanto, estimular e trabalhar o desenvolvimento da aptidão geral da mente do aluno é fundamental para que haja compreensão nas situações isoladas e singulares que ocorrerem na aprendizagem.

Pode-se dizer, então, que a inteligência geral bem desenvolvida irá favorecer os casos específicos de aprendizagem, como cálculos, escrita, interpretação e etc.

Nessa perspectiva, objetivando o pleno desenvolvimento do estudante, a educação precisa “favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral” (MORIN, 2000, p. 39).

Essa inteligência geral pode ser desenvolvida, segundo Morin, pelo exercício da dúvida que promove discussão e reflexão em cima da situação vivenciada e pode ser proporcionada por situações problema.

De maneira geral, no processo de ensino-aprendizagem, situações problematizadoras proporcionam ao aluno reflexão, mobilização de conhecimentos já adquiridos e desenvolvimento de estratégias para alcançar a solução da situação proposta.

No ensino da matemática, os problemas permitem ao aluno relacionar os cálculos a situações do cotidiano, desenvolvendo seu pensamento no sentido de identificar que operações podem ser utilizadas, de que forma é possível resolver a situação, favorecendo, assim, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Ademais, situações problemas podem ser trabalhadas em todas as áreas do conhecimento e permitem ao aluno questionar, duvidar, pensar e repensar a

situação, enfim, refletir na busca da construção de um saber significativo, estimulando a formação de um indivíduo proativo e investigador.

2 - Pensamento Complexo e do Ensino da matemática

2.1 – O Pensamento Complexo de Morin

Para Edgar Morin (2005, p. 27) o pensamento simplificador defendido pelos cientistas, compreendia o estudo dos fenômenos por separação e redução, onde a primeira ilhava os objetos (separando-o dos outros objetos e do próprio observador) e a segunda unificava tudo o que fosse “diverso” e “múltiplo”, com uma visão reducionista.

Em contraposição a essa visão, Morin traz o princípio da complexidade:

De toda parte surge a necessidade de um princípio de explicação mais rico do que o princípio de simplificação (separação/ redução), que podemos denominar princípio de complexidade (MORIN, 2005, p. 30).

Nessa perspectiva, não se refuta a ideia de análise e distinção, mas se compreende a necessidade de uma comunicação entre o objeto e o meio, entre o observado e o observador, de forma que as dimensões (físicas, biológicas, culturais e etc.) tornem-se comunicáveis (MORIN 2005).

Num processo de construção do conhecimento, onde haja inter-relação entre as partes, a fragmentação das disciplinas perde o foco, dando lugar a uma comunicação necessária e fértil para o desenvolvimento do aluno.

Ao articular “as disciplinas, as categorias cognitivas e os tipos de conhecimento”, anseia-se por um conhecimento multidimensional, o que traz ao pensamento complexo uma característica de incompletude e incerteza (MORIN, 2005, p. 177).

Para chegar ao pensamento complexo, Morin define 8 caminhos, que foram retirados do livro “Ciência com consciência” (2005) e serão brevemente discriminados a seguir. O primeiro é o da irredutibilidade do acaso e da desordem, onde o autor aponta que ambos estão presentes em todo universo, gerando incertezas que não podem ser solucionadas;

O segundo caminho da complexidade é a transgressão dos limites do que o autor convencionou denominar de “abstração universalista” que acaba com tudo o que é singular, local e a temporal;

O terceiro caminho é o da complicação, cujo problema, segundo ele, surgiu quando se percebeu as numerosas e incalculáveis interações e inter-retroações presentes nos fenômenos biológicos e sociais;

O quarto caminho se abre com as noções de ordem, de desordem e de organização, que se relacionam de forma misteriosa e complementar;

O quinto caminho é o da organização, que por reunir diversos elementos, é tanto unidade quanto multiplicidade, daí a complexidade lógica de unitas multiplex que requer a não conversão dessa unidade em multiplicidade e vice-versa;

O sexto caminho é o princípio, intitulado pelo autor, de hologramático, que compreende uma organização em que tanto a parte esteja presente no todo quanto o todo esteja presente na parte, tal qual um Holograma, onde cada um dos seus pontos traz informações do conjunto que representa. (p. 181)

O sétimo caminho é o da crise de conceitos fechados e claros, ou seja, a crise da clareza e da separação nas explicações, que considerava como verdade aquilo que era claro e distinto; há que se romper, segundo autor, com essa visão;

O Oitavo caminho é “a volta do observador na sua observação” (p.185), o que se opõe a ideia de excluir o observador da sua observação, reconhece-se aqui, que não há como o observador, com todo seu arcabouço histórico e cultural, não está imerso no processo de investigação.

Esses caminhos, segundo o Morin, ajudam a tecer o conceito de complexidade:

O que quer dizer que as diversas complexidades citadas (a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização etc.) formam o tecido da complexidade: complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram. (MORIN, 2005, p. 188).

A complexidade, com todas as suas incertezas, contradições, desordens, abre caminhos para um pensamento organizacional, reflexivo e que envolva as diferentes dimensões humanas.

O autor reconhece que a complexidade não tem metodologia, mas pode-se dizer que:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. É a concentração na direção do saber total, e, ao mesmo tempo, é a consciência antagonista [...] (MORIN, 2005, p.192).

Dessa forma, o conhecimento é uma construção constante e inacabada, é produzido pelo diálogo entre todas as áreas, na multidimensionalidade do aprendiz, o que permite o desenvolvimento de um pensamento lógico, crítico, buscando a integralidade do sujeito.

2.1 – O ensino da matemática e Edgar Morin

O ensino da matemática, muitas vezes, ainda se limita a apresentação do conteúdo pelo docente, com resolução de exercícios de forma predeterminada, limitando-se a realização do cálculo pelo cálculo.

Defende-se neste trabalho a seguinte concepção de ensino matemático:

O ensino matemático, que compreende o cálculo, é claro, será levado aquém e além do cálculo. Deverá revelar a natureza intrinsecamente problemática das matemáticas. O cálculo é um instrumento do raciocínio matemático, que é exercido sobre o problem settings o problem solving, em que se trata de exibir “a prudência consumada e a lógica implacável”. No decorrer dos anos de aprendizagem, seria preciso valorizar, progressivamente, o diálogo entre o pensamento matemático e o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, e, finalmente, os limites da formalização e da quantificação (MORIN, 2003, p.22).

Assim, o ensino dessa área do conhecimento deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento do “espírito problematizador” que indaga, questiona,

investiga as dúvidas e busca a resolução de situações pelas várias formas de raciocínio lógico-matemático possíveis.

Parece concordar com o autor, Diniz (2001), quando define a inquietação que uma situação problema pode provocar nos estudantes, levando-os ao sentimento de desafio perante os obstáculos propostos e a uma conseqüente reflexão e criticidade. Essas características fazem deste tipo de metodologia uma aula atraente com resultados bem mais consistentes.

Nesta mesma linha de raciocínio, Mansutti e Pires (2002, apud CORDEIRO, OLIVEIRA e CUNHA, 2020) defendem que a utilização de problemas como metodologia se opõe ao método tradicional de ensino da matemática com questões descontextualizadas e superficiais aos alunos.

Os autores propõem o uso das situações problemas como forma de assimilação do conhecimento trabalhado aliada ao controle de todo esse processo de aprendizagem pelo próprio aluno, permitindo reflexão sobre suas escolhas favorecendo sua criatividade e poder de decisão.

Além disso, o uso de problemas nas aulas de matemática permite aos alunos pensar estratégias de solução que ultrapassem as fronteiras numéricas, uma vez que:

Na interpretação da resolução de problemas como processo o objetivo é avaliar e/ou munir os educandos de técnicas ou heurísticas para resolução de problemas, o que é um objetivo louvável, pois na vida em muitas situações que enfrentamos as mesmas nem sempre precisam ser resolvidas através do uso de algoritmos ou fórmulas. Assim, quanto mais maneiras de resolver problemas um aluno for exposto ao longo da vida escolar mais preparado para a vida ele estará (SÁ, 2021, p. 71)

Outro ponto ressaltado por Morin (2003) alude a importância do diálogo entre a matemática e os demais conhecimentos científicos para promover o alcance de um pensamento amplo, organizado, multidimensional e complexo.

Atrair a matemática ao ensino de outras áreas como a língua portuguesa, a ciência, a história e a geografia, além de facilitar a compreensão global do aluno, permite que ele perceba como essa disciplina está presente em diversas situações de estudo e de atividades cotidianas, o que favoreceria o aprendizado.

Experiências ligando a matemática à produção de textos foram relatadas por Smole (2001). A autora mostrou resultados positivos vivenciados por turmas

de 3ª série e 1ª série do ensino fundamental que trabalharam produção de texto, redigindo o que haviam aprendido após a atividade de matemática realizada. A produção textual serviu não só como exercício da escrita e do raciocínio necessário para articular as ideias ali expressas, como também de mecanismo para que a professora identificasse o nível de aprendizado da turma referente aos temas abordados.

Além disso, a escrita é elemento crucial para a comunicação matemática, já que:

[...] o único recurso de comunicação da linguagem matemática é o escrito, ou seja, a escrita não constitui para a matemática um segundo código, mas um código único. Os símbolos de matemática, como as letras ou os caracteres em outras linguagens, formam a linguagem escrita de matemática (CÂNDIDO, 2001, P. 23).

Nessa perspectiva, ganha destaque o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para o alcance de um bom desempenho matemático, corroborando mais uma vez com o pensamento de Morin (2003) à respeito do diálogo de áreas diversas do conhecimento.

Nesse sentido, articular e organizar esses conhecimentos, evitando o acúmulo de conteúdos sem significados, possível de ser realizada por uma cabeça apta a fazê-lo é o que o autor denomina de “cabeça bem-feita” (MORIN 2003, p. 23).

Uma cabeça bem-feita, portanto, é uma cabeça em condições de mobilizar e comunicar todos os conhecimentos, das diversas áreas, adquiridos pelos alunos, daí a importância de uma educação contextualizada e transdisciplinar.

O autor explica o processo pelo qual o conhecimento passa na mente humana. De forma sucinta, pode-se dizer que:

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão)” (MORIN, 2003, p.23).

O que a mente apreende, portanto, é uma interpretação do real, uma tradução do que de fato acontece. No processo de organização desse conhecimento, ocorre, constantemente, ligação e separação. A forma fragmentada de trabalhar as diversas áreas do conhecimento, contudo, prioriza a separação, ficando a ligação em segundo plano e ocorrendo de forma superficial.

Logo, fica evidente que um ensino que articule os diversos conteúdos terá muito mais chance de êxito, uma vez que os elos ocorrem com constância. Assim, há a necessidade, segundo o autor, de relacionar, de ligar esses conhecimentos, contextualizando e organizando o pensamento.

Desenvolver a aptidão para isso, garantindo uma espécie de ecologia dos conhecimentos, onde haja ligação direta entre essas informações, aptidão para problematizar para que se possa chegar ao pensamento complexo é papel fundamental e prioritário da educação, na perspectiva de Edgar Morin (2003).

O ensino da matemática para além do cálculo pode proporcionar um conhecimento para a vida do aluno. Atividades, onde seja proposto ao aluno pensar estratégias de resolução da situação, sem prévia apresentação de modelos, permite ao aluno a construção de um conhecimento mais sólido.

Rompendo-se, de uma vez, com a separação das culturas científica e humana e reconhecendo a integralidade do ser humano será possível o desenvolvimento do que Morin chama de cabeça bem-feita:

Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial” (MORIN 2003, p. 32).

Uma educação que promova esse desenvolvimento completo, multidimensional, permite ao aluno um melhor preparo para a vida, tanto no campo social, político, em âmbito nacional e internacional., contribuindo para a sua formação cidadã.

Considerações Finais

O presente artigo objetivou elucidar as contribuições de Edgar Morin para o ensino da matemática para crianças com dificuldade de leitura e escrita. Para tanto, foi feito um breve levantamento bibliográfico sobre o ensino da matemática e estudos dos seguintes livros de Edgar Morin: “Ciência com consciência” (2005), “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” (2000) e “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento” (2003).

Primeiramente, foi feita uma breve discussão sobre os conceitos de Edgar Morin sobre transdisciplinaridade, conhecimento pertinente e inteligência geral. Em um segundo momento, foram tratadas a noção de complexidade e o pensamento complexo de Morin, relacionando-os com o ensino da matemática.

O que se espera com o ensino da matemática, dentre outros, é formar um aluno com criticidade, capaz de um pensamento reflexivo e de analisar as possibilidades de resolução da situação posta, fazendo uso do seu raciocínio lógico-matemático.

Morin (2000, 2003 e 2005) defende a importância da comunicação entre os saberes, saberes esses significativos e contextualizados, e do desenvolvimento do pensamento complexo como forma de articulação e organização desses conhecimentos, desenvolvendo o aluno em sua multidimensionalidade.

Pode-se concluir, a partir das leituras realizadas sobre as ideias de Edgar Morin relativas ao conhecimento, ao pensamento complexo e ao ensino da matemática, que uma educação transdisciplinar, contextualizada, que busque desenvolver no aluno a aptidão para ligar os conhecimentos pode proporcionar a formação de um sujeito global, capaz de exercer sua cidadania, enfim, uma educação para a vida.

Referências

CÂNDIDO, Patrícia Teresinha. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignês. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-28.

CORDEIRO. Euzane Maria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Resolução de Problemas como Alternativa Metodológica no Ensino da Matemática. In: OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Metodologia do Ensino de Matemática: fundamentos teóricos e práticos. Uberlândia, MG: FUCAMP, 2020.

DINIZ, Maria Ignês. Resolução de Problemas e Comunicação. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignês. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 87-97.

MENGALI, Brenda Leme da Silva. A resolução de problemas criando espaço para a produção de saberes nas aulas de matemática dos anos iniciais. In: BERTINI, Luciane de Fátima (org.); CARNEIRO, Reginaldo Fernando (org.); SOUZA, Antônio Carlos de. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas de sala de aula e de formação de professores. Brasília, DF: SBEM, 2018, p. 15-32.

MORIN, Edgar, 1921- Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, 2000.

MORIN, Edgar, 1921- A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. – 8. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar, 1921- Ciência com consciência / Edgar Morin; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8" ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2016.

SÁ, Pedro Franco de. Possibilidades da resolução de problemas em aulas de matemática. In: Simpósio Nacional sobre Ensino e Pesquisa de Matemática no Contexto da Educação, Ciência e Tecnologia, 2., 2021, Belém. Belém: IFPA, 2021.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignês. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, Kátia Stocco. Textos em Matemática: por que não? In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignês. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 29-68.

Impactos da Educação Idealista Platônica nas escolas brasileiras atualmente

Luiz Augusto de Moraes Rayol

Resumo

Neste artigo foi realizada a análise dos impactos das ideias de Platão nos caminhos que emergem do processo de implantação da política de inclusão na Educação Especial no Brasil. Este levantamento bibliográfico é sobre a educação inclusiva no Brasil, incluindo uma reflexão sobre a deficiência na era platônica, sobretudo, a exclusão como consequência dos atos praticados na época e que perpetua até hoje através de outras formas de extermínio, como o preconceito e não aceitação destes indivíduos na escola. O estudo aponta também que há necessidade de se evidenciar as políticas vigentes, que não atendem as especificidades simples do dia a dia, e indicar caminhos para a inclusão escolar e social do aluno por meio da tecnologia.

Palavras-chaves: Educação inclusiva; Platão; Preconceito.

Introdução

Platão era um filósofo grego que teve como mestre Sócrates e através de sua obra A República se entende sua concepção de educação ligada a construção do Estado e a sociedade ideal. Platão também é famoso devido ao discutido mito da caverna. Esse mito conta a história homens presos em uma caverna, não viam nada além de sombras do exterior do ambiente. Eles achavam que todas as sombras eram de um mundo real que estava do lado de fora da caverna. Um dia, um desses homens sai desse espaço em que estavam confinados e depara com uma realidade completamente diferente. Assim percebe que a realidade das sombras era de um mundo falso.

Platão também se dedicou ao ensino e à formulação teórica em sua Academia, onde valorizava o culto ao corpo, ao belo, ao forte. O pensamento platônico também destaca as crianças. Elas eram pré-selecionadas logo após o nascimento: se fosse portadora de alguma deformidade física e mental, deveriam ser abandonadas nas montanhas ou outros lugares distantes para que

morressem devoradas por animais ou morresse de frio, fome. Para não contaminar a sociedade, as crianças com deficiências não deveriam ter o direito de viver. (MENDONÇA,2020)

Este artigo procurará esclarecer os impactos da educação idealista de Platão nas escolas brasileiras nos dias de hoje e como fortalecer uma política de inclusão em busca de romper essa situação de exclusão que o público alvo da Educação Especial historicamente vem sofrendo no Brasil por meio de preconceitos inerentes e, especialmente como Platão tratava do tema da deficiência.

O texto está constituído de introdução, metodologia seguida de dois tópicos que abordam sobre: a concepção de educação segundo Platão e a educação especial ou inclusiva. Concluindo com as considerações finais.

Metodologia

É um estudo bibliográfico, voltado para a discussão do tema com ênfase na deficiência com base no pensamento de Platão e os impactos na educação brasileira atual. Primeiramente as obras do autor, posteriormente livros e artigos que analisam e comentam a temática. Isso contribui para construirmos a fundamentação teórica e para ser coerente com a proposta do autor.

Por meio da interlocução dos textos de autores diversos e Platão, destacando a compreensão cultural.

A educação segundo Platão

Para Platão a deficiência era determinante para a eliminação de pessoas consideradas inaptas para a vida, visto que a deficiência caracterizava que a pessoa não teria chance de aproveitar a vida completamente.

Por ser um filósofo de pensamentos ligados ao culto ao corpo, ao belo, ao vigor físico, ao desprovido de fraquezas físicas determinou a exclusão das pessoas que possuíam deficiência, eliminando-as. Segundo seu pensamento, a permanência destes dos deficientes junto à sociedade poderia contaminá-la, pois essas pessoas eram castigo divino. Só era permitido permanecer no meio da sociedade vigente, crianças que não apresentavam deformidades físicas ou

mentais e a medicina deveria se preocupar com os indivíduos sadios porque estes, serviriam ao Estado (MENDONÇA,2020).

A educação compete também descobrir as qualidades e as limitações individuais e distribuir as novas levas pelas várias classes sociais, segundo as aptidões naturais de cada um, temperadas e desenvolvidas pela educação (MONDIN, 1981, p. 76).

O infanticídio determinado por Platão ainda ocorre nos dias de hoje, quando uma pessoa com deficiência é marginalizada. A arrogância das pessoas “típicas” não aceitando estes seres humanos no convívio da sociedade em geral, favorece o aparecimento do preconceito. Mas, sem dúvida, a principal herança negativa deixada pelos gregos está no culto ao belo, ao vigor física. A busca pelo culto ao corpo é desprovida da anomalia, sendo que as pessoas com deficiência nunca poderão alcançar. (MENDONÇA, 2020, p.11)

Vale destacar que para Platão temos a Educação atrelada ao Estado. Todo o processo educativo que Platão desenvolve é em busca de um Estado Ideal para construir uma cidade justa. Assim, toda etapa formativa das pessoas deve ser sempre com esta finalidade. Por isso, o Estado Ideal precisa da educação como instrumento para chegar à verdade e ter acesso aos valores de justiça e de bem, base do Estado Platônico.

De acordo com Danieli e Cattelan (2018), com essa proposta do atrelamento da educação ao estado, Platão revolucionou o pensamento educacional da sua época, mesmo que essa proposta é apenas utópica e não temos registro histórico de sua aplicação e efetivação. Ela deixa um marco na história da educação, mais ainda, quando propõem na alegoria da caverna, a forma de atingir o conhecimento no processo educativo da aprendizagem entre professor e o aluno, que é a passagem gradativa da superação da ignorância, das aparências, do conhecimento do senso comum para o conhecimento elaborado, científico.

O homem nasce nessa situação de caverna, portanto de ignorância. A tarefa do filosofo educador é mostrar o caminho aos acomodados da caverna, para que estes superam seu estado de ignorância (TEIXERA, 1999, p. 63).

No mito da caverna, os homens tinham conhecimento dado, imposto, sem esforço ou raciocínio. O fato de sair das sombras é a libertação do senso comum, o ganho de conhecimento. A educação, então, é um elemento de mudança evolutiva para os homens.

Platão idealizou inovações quanto ao sistema educacional. O Estado deveria promover a educação dos cidadãos e esta deveria ser universal e sem diferenciação entre os gêneros. Segundo Danieli e Cattelan (2018), a educação também deveria formar pessoas solidárias, que colocassem o bem comum, a sociedade, o conjunto, acima dos interesses individuais. Este objetivo estava ligado a necessidade da construção moral dos governantes, segundo a ótica platônica.

Por fim, vale a pena citar que o sistema de educação idealizado por Platão compreendia vários anos de estudo. Primeiramente com jogos educativos para crianças e evolui com o objetivo de desenvolver a harmonia do corpo e da alma chegando aos avançados estudos filosóficos para os mais preparados e bem dotados. Platão defendia que as crianças estando no período mais importante da educação, poderiam ser influenciadas e corrompidas pela convivência familiar e, portanto, deveriam ser tiradas dos pais e viver no campo. (Danieli e Cattelan, 2018)

Educação especial ou inclusiva no Brasil

A educação especial ou inclusiva no Brasil infelizmente existe como políticas e práticas com limitações. Algumas tentativas ou iniciativas se destacam devido ao grande esforço de educadores e movimentos sociais, contudo ainda sim é pouco perto do potencial que o país possui.

Cabe aqui uma definição de educação especial, que é uma categoria de ensino voltada aos alunos com deficiência e já a definição de educação inclusiva é a categoria que ensina aos alunos a conviverem com as diferenças, por meio do respeito e empatia. Logo nota-se que a relação entre a educação especial e inclusiva é quando se desenvolve atividades que podem ser realizadas tanto por alunos com alguma deficiência quanto por alunos sem deficiência.

A educação especial passa a ser compreendida inserida na educação geral, compreendendo-se que todos aprendem juntos,

convivendo com as diferenças individuais e socioculturais. A educação inclusiva pressupõe que os educandos se desenvolvem melhor em um ambiente escolar diverso, compartilhando múltiplas experiências de vida, do que segregados em classes ou escolas especiais (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Mesmo com essas definições e com o apoio de leis específicas como a Lei Brasileira de Inclusão – LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) que asseguram a obrigatoriedade da matrícula de deficientes nas escolas entre os benefícios.

Mudanças estruturais no sistema de ensino e físicas nas escolas tornam o processo de inclusão escolar complexo. Por exemplo, muitas escolas ainda têm dificuldade em atender o deficiente físico com dificuldade de locomoção por falta de verbas para adequação, edificações antigas tombadas por patrimônio histórico ou um custo benefício da obra muito baixo devido a quantidade de alunos deficientes.

Outro exemplo de necessidade de mudança é a disponibilidade de um profissional capacitado para auxiliar um aluno, por exemplo, “atípico” ou autista. Nesses casos é comum, apesar da obrigatoriedade assegurada por lei, recusar educadamente a matrícula, ou disponibilizar uma pessoa sem capacidade técnica para função, fato esse que pode em certos casos e atitudes prejudicar o tratamento do aluno.

Outro ponto a citar é que os materiais didáticos ultrapassados sem recursos inclusivos são comuns, assim como métodos simples de controle como o aviso sonoro do início e fim das aulas sem uma lâmpada de aviso que piscaria para avisar ao surdo, por exemplo. Também é comum a repetição de atividades que evidenciam a deficiência do aluno perante a turma, por exemplo, a solicitação que cada criança conte uma história, uma após a outra para perder a timidez, tendo na sala de aula um aluno com problemas na fala.

Vale a pena destacar a situação dos professores que em muitas ocasiões tem que se sujeitar ao excesso de trabalho devido aos baixos salários e, conseqüentemente, diminuem a qualidade de ensino que dará impacto em longo prazo no futuro.

[...] reflitam as culturas e políticas de inclusão da escola [e] [...] assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da escola. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da escola e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos (BOOTH, 2000, p.45).

As pessoas com deficiência física ou mental e seus familiares já sofrem com um dos grandes mares da sociedade que é o preconceito e a escola deveria ser o lugar de apoio e segurança para eles, a esperança de um futuro melhor em sociedade. A realidade é bem diferente devido ao preconceito e ao sistema ultrapassado de ensino que até recentemente possui escolas somente para os deficientes físicos e, espantosamente, está organizada esse retrocesso no ensino novamente.

Infelizmente, nota-se que as críticas são muitas e reais, porém poucas propostas concretas de mudanças, tanto por parte dos sistemas governamentais, responsáveis pela política oficial do MEC, quanto pelas escolas, que reproduzem o sistema. Como nos diz Freire (2000, p. 67):

Se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão vier plenamente a nossa opção. Encarná-la diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 67).

Um provável aliado ao pensamento freiriano na educação inclusivas ou especiais seria a tecnologia que encurta distâncias como provado na pandemia da Covid-19. Contudo o conhecimento sobre as tecnologias não é estruturado e muitas vezes foi descartado devido à falta de infraestrutura ou hábitos tradicionais de ensino.

As tecnologias na educação precisam estar a serviço de relações e produções de reconhecimentos, ajudando na curiosidade epistemológica através da expressão criativa e cooperativa, oportunizando uma formação democratizada dos saberes (FREIRE, 1996, p. 147).

Fica evidente então a necessidade de incentivar a infraestrutura tecnológica e não a tecnologia, visto que, a tecnologia, se modernizar constantemente e faz com que as infraestruturas tecnológicas das cidades não acompanhem seu desenvolvimento. Por exemplo, cidades que possuem acesso à internet em certos bairros de formar inferior a outros é uma questão de investimento na infraestrutura por parte do governo e esse fato tem impacto na adaptação do uso de tecnologias pelos profissionais de ensino. Apelo visual, vídeos, jogos, interatividades e informação em tempo real não podem ser descartados nos dias de hoje por falta de adaptação tecnológica.

Com a tecnologia, a escola se aproxima dos pais por meio de uma ferramenta colaborativa, grava seminários que podem ser vistos pela internet, viabiliza novas ideias de sucesso já implementadas em outras escolas entre outras formas de ajudar a educação.

Então, é impossível entender como o entendimento de Platão sobre os deficientes ainda tem impacto na educação especial ou inclusiva mesmos após vários séculos. Platão defendia o extermínio da vida dos deficientes físicos e atualmente esse extermínio, de forma social, persiste, motivado por uma educação precária e sem infraestrutura para proporcionar uma tecnologia real para todos e apoiar a educação.

Considerações finais

Concluimos então que para Platão temos a Educação atrelada ao Estado e todo o processo educativo que Platão desenvolve é em busca de um Estado Ideal para construir uma cidade Justa. Por isso, o Estado Ideal precisa da educação como instrumento para chegar à verdade e ter acesso aos valores de justiça e de bem, base do Estado Platônico.

Lembrando que para Platão a deficiência era o fator primordial para as pessoas serem consideradas inaptas para a vida. Platão primitivamente pregava a eugenia. A sociedade não vê com bons olhos um deficiente na escola, pois ele “atrasa” a turma ou é “esquecido” na sala de aula, ou seja, um aluno com dificuldades não é razão suficiente para atrapalhar o andamento da turma, sendo possível até esquecê-lo.

A criação de leis ou sistemas escolares não irá mudar a situação atual se as pessoas envolvidas não se adaptarem ou evoluírem, assim como os defensores da inclusão não podem desistir do debate. Além disso, é apropriado nesse momento pandêmico citar a tecnologia, como um grande aliado, pois interligou as pessoas durante esse período de isolamento devido a COVID-19 e assim poderia colaborar com a educação de maneira permanente, diminuindo as distâncias, facilitando o aprendizado e preparando o aluno para sem futuro em sociedade e no mercado de trabalho.

A estrutura física da escola também é um ponto que se deve considerar, afinal ter as salas de aula adaptadas e adequadas para as atividades recreativas, lúdicas e psicomotoras para todos os alunos, é algo extremamente atrativo e estimulador tanto para o professor como para todos os estudantes. Lembrando que a prática docente encontra seu verdadeiro sentido, quando levar o aluno, ao reconhecimento de que a educação é algo muito importante em sua vida.

Por fim se deve valorizar a ideias de Platão quanto ao papel do estado na educação e também condenar o tratamento de deficiente atualmente e na era de Platão, visto que as melhorias atuais ainda não são tão promissoras quanto é necessário, então é dever da sociedade, como um todo, contribuir com a reformulação e engajamento no esforço recíproco para que a educação especial ou inclusiva se torne realidade.

Referências

BOOTH, T. et al. Index for Inclusion – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. 6e. São Paulo: UNESP, 2000.

GHIRALDELLI Jr., P. (Org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO BRASIL: demandas contemporâneas. São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016

PLATÃO. A República. Trad. Ciro Mioranza. 2a edição. São Paulo: Escala, 2007.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, set/dez 2006. v. 11 n. 33.

TEIXEIRA, Evilázio F B. A educação do Homem segundo Platão. São Paulo: Paulus, 1999.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Platão e Crianças com Deficiências. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 2, n. 3, e233849, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i3.3849>

CATTELAN, Carla e DANIELI, João Paulo. A EDUCAÇÃO EM PLATÃO NA OBRA A REPÚBLICA. V CONEDU, Editora Realize, 2018.

Um diálogo entre: Representações Sociais e Inclusão Escolar de Alunos (as) com Necessidades Educacionais Especiais

Milene Suanne Narciso Corpes Farias

Resumo

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, e tem como objetivo comentar e discutir a partir de alguns dos textos lidos e estudados no decorrer da disciplina Epistemologia I o conceito de Representações Sociais, como também a Inclusão Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Traz discussões a respeito destes assuntos com base nos relatos citados no trabalho de Oliveira (2005) em paralelo aos trabalhos dos autores Morin (2015), Moscovici (2004) e Sá (1993), como também apresenta um diálogo a partir da concepção de “Outras Pedagogias” de Arroyo (2012). Justifica-se por trazer um tema de grande relevância à área da educação, visto que o momento pelo qual estamos passando de desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites dos recursos naturais, busca frenética e desumanizante do lucro, aumento das desigualdades encontram-se no cerne das problemáticas contemporâneas (MORIN, 2015), requer um posicionamento e um conhecimento maior por parte dos docentes, a fim de se pensarem ações que impulsionem uma mudança do quadro atual lamentável que a educação se encontra com desafios socioeconômicos, evasão escolar, analfabetismo, violência contra professores e alta de investimentos. E trará em sua conclusão o que fora aprendido a partir das aulas juntamente com o acompanhamento das leituras destes textos, como também uma breve discussão a respeito das possíveis mudanças ocorridas (avanços, conquistas, etc.) no campo dos estudos sobre representações sociais e na área de inclusão escolar em relação aos alunos (as) com necessidades educacionais especiais desde o período da produção das obras lidas até os dias atuais.

Palavras-Chave: Inclusão; Representações Sociais; Alunos (as) com Necessidades Educacionais Especiais.

Introdução

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivo comentar e discutir a partir de alguns dos textos lidos e estudados no decorrer da disciplina Epistemologia I o conceito de Representações Sociais, como também a Inclusão Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. E buscará trazer discussões a respeito destes assuntos com base nos relatos citados no trabalho de Oliveira (2005) em paralelo aos trabalhos dos autores Morin (2000), Moscovici (2004) e Sá (1993), como também será feito um diálogo a partir da concepção de “Outras Pedagogias” de Arroyo (2012).

Este trabalho justifica-se por trazer um tema de grande relevância à área da educação, visto que o momento pelo qual estamos passando requer um posicionamento e um conhecimento maior por parte dos docentes, a fim de se pensarem ações que impulsionem uma mudança do quadro atual lamentável que educação se encontra com desafios socioeconômicos, evasão escolar, analfabetismo, violência contra professores e alta de investimentos.

Por fim trará em sua conclusão o que fora aprendido a partir das aulas juntamente com o acompanhamento das leituras destes textos, como também uma breve discussão a respeito das possíveis mudanças ocorridas (avanços, conquistas, etc.) no campo dos estudos sobre representações sociais e na área de inclusão escolar em relação aos alunos (as) com necessidades educacionais especiais desde o período da produção das obras lidas até os dias atuais.

Buscaremos, portanto, partir de uma discussão inicial sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais de acordo com as obras lidas no decorrer da disciplina e principalmente dos relatos citados no texto de Oliveira (2005) como também contribuir com um melhor esclarecimento sobre o tema abordado.

Estaremos apresentando na primeira seção sobre o conceito do termo Representações Sociais a partir do significado dado à este por autores que são referência nessa área de estudo, como Morin (2015), Moscovici (2004) e Sá (1993). Na segunda seção faremos um debate sobre as Representações Sociais, os (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais e a escola com base no relato de experiência de Oliveira (2005), e nas obras de Silva, Souza e Almeida (2021), Stella e Massabni (2019) e Pagaiame et al (2020), como também a visão de Moscovici (2003) e Sá (1993) em relação a temática

abordada neste artigo. Na terceira seção falamos sobre as Representações Sociais e o Processo de Inclusão a partir dos argumentos dos autores de base desta pesquisa e da análise das obras citadas e do relato de experiência de Oliveira (2005). E por fim na conclusão discorreremos sobre a importância do estudo das representações sociais na educação, bem como trataremos a respeito dos resultados obtidos a partir desta pesquisa.

Representações Sociais: conceituação

Traremos nesta seção, em um breve debate sobre a definição do termo Representações Sociais a partir de alguns autores, e apresentaremos também a visão que Arroyo (2012) traz sobre as “Outras Pedagogias” a partir de um novo contexto e um outro olhar.

Segundo Sá (1993, p. 19) o termo *Representações Sociais* “designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos”. (SÁ, 1993, p. 19). Sá (1993) ressalta ainda que a cunhagem desse termo e, portanto, a inauguração do campo deve-se ao psicólogo social francês Serge Moscovici.

Moscovici (2003, p. 173) em sua obra “Representações sociais: Investigações em psicologia social”, afirma que a teoria das representações sociais é singular, devido

[...] ao fato de esta teoria tender mais e mais na direção de se tornar uma teoria geral dos fenômenos sociais e uma teoria específica dos fenômenos psíquicos. Esse paradoxo [...], provém da natureza profunda das coisas. É uma teoria geral à medida que, dentro do que lhe compete, um coletivo que reuniu indivíduos através de uma hierarquia de poder, por exemplo, ou através de intercâmbios baseados em interesses mútuos (MOSCOVICI, 2003, p. 173).

Moscovici (2003) trata no decorrer de seu texto sobre as mais diversas possibilidades de ambientes e situações onde se pode notar a presença das representações sociais. E enfatiza onde as vemos, ele fala que “Nós mesmos vemos as representações sociais se construindo por assim dizer diante de nossos olhos, na mídia, nos lugares públicos, através desse processo de comunicação que nunca acontece sem alguma transformação.” (MOSCOVICI, 2003, p. 205).

O autor discorre sobre variados exemplos do que vem a ser as representações sociais, e nos apresenta uma fala de grande importância com relação ao tema tratado neste artigo. Ele declara que

Seja como for, a aspiração da teoria das representações sociais é clara. Pelo fato de assumir como seu centro a comunicação e as representações, a teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas. A esta altura podemos nos perguntar qual a função das representações partilhadas e o que são, a partir do momento em que elas não são mais consideradas indiretamente através da religião, mitos e assim por diante. Como resposta a essa pergunta, sugeri que a razão para se criarem essas representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não-familiar. Toda violação das regras existentes, um fenômeno ou uma ideia extraordinários, tais como os produzidos pela ciência ou tecnologia, eventos anormais que perturbe o que pareça ser o curso normal e estável das coisas, tudo isso nos fascina, ao mesmo tempo em que nos alarma. [...]. A motivação para a elaboração de representações sociais não é, pois, uma procura por um acordo entre nossas idéias e a realidade de uma ordem introduzida no caos do fenômeno ou, para simplificar, um mundo complexo, mas a tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar [...]. (MOSCOVICI, 2003, p. 206 e 207).

Sabemos que as questões a serem debatidas e resolvidas sobre **inclusão** são também algumas dessas ideias que vêm no intuito de nos provocar o interesse em tentar construir uma ponte entre o conhecido e o desconhecido, visto que muito ainda se tem a conquistar e a aprender sobre o que realmente é educação inclusiva. E as representações sociais vêm para nos dar esse entendimento e nos fazer refletir sobre as práticas que abrangem também a área educacional.

Arroyo (2012) comenta sobre a obra de Paulo Freire “A Pedagogia do Oprimido”, e embora o foco de grupos de indivíduos estudado e analisado por ele seja outro que não o aqui citado e destacado (alunos (as) com necessidades educacionais especiais), sua fala é de extrema importância também neste cenário, pois também trata da importância de um aprendizado que por vezes não é valorizado e muito menos respeitado, que é aquele que já vem com o indivíduo.

O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa

metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação.

Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. (ARROYO, 2012, p. 27).

No que se refere ao ensino significativo ao aluno (a) podemos nos embasar no que Arroyo (2012) apresenta sobre os “oprimidos”, visto que este seria todo (a) aluno (a) que fora privado de expor seus conhecimentos prévios, ou seja, já adquiridos, seja por meio de suas práticas sociais, culturais, etc. O autor destaca que:

Quando a ação educativa escolar ou extraescolar, de formação da infância, adolescentes ou de jovens e adultos ou de educação popular se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa emancipatória.

Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos. (ARROYO, 2012, p. 28).

É dado ao indivíduo um juízo de valor a partir de sua forma de desenvolvimento e aprendizagem mesmo que estes estejam afetados por condições que estão fora de sua possibilidade de transformá-las. Temos aqui o mérito dado de acordo com a condição em que este se encontra independente de sua situação.

Entretanto, nessa cultura político-pedagógica as passagens de margem serão condicionadas. Só passam aqueles que se esforçam por sair do polo negativo, que fizerem um percurso exitoso. O ideal do mérito está arraigado que termina operando diante dos fracassos como mecanismo de confirmação da sua condição de marginais porque preguiçosos, sem valores de

esforço, de êxito para saírem da outra margem. Ou sem consciência de estarem nessa margem. (ARROYO, 2012, p. 41).

Falar das representações sociais com foco na inclusão de alunos (as) com necessidades educacionais especiais é também enxergá-lo como um indivíduo merecedor de respeito aos seus direitos e sua capacidade de aprendizado. Como descrito nos parágrafos anteriores sobre os o ideal de mérito, os (as) alunos (as) com deficiências muitas vezes são colocados como estes indivíduos que não podem se desenvolver e, portanto, são oprimidos e rotulados como incapazes. Arroyo (2012) explica que o indivíduo que está na condição de oprimido se reconhece nessa posição.

Finalizamos este tópico com a afirmação de Sá (1993, p. 42), ao dizer que o que importa, portanto, é que

o campo das Representações Sociais, passando pelo teste da crítica externa e beneficiando-se da crítica interna, tem se mostrado cada vez mais produtivo. Seu valor heurístico se evidencia pela crescente diversidade de questões cuja pesquisa tem inspirado e às quais tem proporcionado os referenciais teóricos (Sá, 1993, p. 42).

Representações sociais, alunos (as) com Necessidades Educacionais Especiais e a Escola

Falar sobre inclusão é um assunto mais decorrente nos últimos anos, e podemos perceber isto principalmente a partir da quantidade de trabalhos que vêm sendo produzidos e publicados em anais de revistas como também apresentados em eventos em diversas maneiras, como exemplo foram encontrados trabalhos escritos pelos autores Silva, Souza e Almeida (2021), Stella e Massabni (2019) e Pagaiame et al (2020).

Em uma busca por dados que apresentem uma estimativa de trabalhos, artigos científicos, resumos, etc. escritos e publicados com a temática de inclusão e principalmente inclusão de alunos (as) com necessidades educacionais especiais, trazemos o que fora encontrado nas seguintes fontes (revistas digitais): Revistas - Ensino em Perspectivas (EnPe); Fundação Carlos Chagas – Pesquisa: Inclusão Escolar em tempos de pandemia e Scielo Brasil – Ciência e Educação (Bauru).

O levantamento dos dados nestas revistas citadas com os trabalhos escolhidos foram pesquisados através do **Google Acadêmico**, onde procuramos por revistas que tivessem artigos, dossiês e outros trabalhos científicos que apresentassem também como assunto central em sua pesquisa o tema abordado neste artigo.

O artigo apresentado por Silva, Souza e Almeida (2021) traz um apanhado bibliográfico de autores que falam sobre a inclusão de alunos (as) com necessidades educacionais especiais desde o ano de 1984 até o ano de 2021, bem como destaca as mudanças e avanços conquistados por meio das leis que amparam os (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais.

O artigo realizado por Stella e Massabni (2019) congrega 18 trabalhos encontrados em 12 revistas consultadas pelas autoras em plataformas digitais, bibliotecas virtuais de três universidades do país e arquivo do Google, publicadas entre os anos de 2007 a 2016, na busca por estudos relacionados à criação de recursos didáticos que possam ser utilizados em sala de aula na área de Biologia por alunos com deficiência.

Por fim o trabalho de Pagaimo et al (2020) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada de forma remota com 1594 docentes por meio de um questionário, a fim de identificar docentes que atuam com alunas e alunos público-alvo da educação especial e quais os ambientes de atuação desses profissionais. E os autores destacam ainda que o questionário on-line permitia que as professoras e professores comentassem suas respostas sobre o ensino remoto e suas práticas no contexto da pandemia e de suspensão das aulas presenciais.

Os autores explicam que foram identificados quatro grupos de respondentes, com base na atuação docente: classe comum com alunos público-alvo da educação especial (67,5%); atendimento educacional especializado (AEE) (25,4%); escola ou classe bilíngue para surdos (2,4%); e escola ou classe especial (4,7%).

Para falarmos neste primeiro momento, trazemos um importante posicionamento de Oliveira (2005) com relação aos alunos(as) com necessidades educacionais especiais ao expor que essa discriminação é, também, encontrada no documento sobre a Política Nacional de Educação

Especial (1994), sendo mencionada como uma construção histórica, ou seja, que os “deficientes” foram considerados seres distintos e a margem dos grupos sociais durante séculos numa representação de inutilidade.

As pessoas cegas, as pessoas surdas, as pessoas com Síndrome de Down ou com paralisia cerebral são referidas no âmbito social e escolar, como pessoas: “inválidas”, “defeituosas”, “incapazes”, “excepcionais” e “portadoras de deficiências”.

O olhar sobre essas pessoas no imaginário coletivo social e educacional é o de seres “diferentes” e “incapazes”, por isso, não aceitos, não respeitados como cidadãos, rotulados e excluídos pela sociedade. (OLIVEIRA, 2004, p. 169).

Mas a autora informa que:

[...] na medida em que as questões dos direitos humanos tornaram-se preocupação dos pensadores, foi iniciada uma luta pelo reconhecimento da igualdade de direitos a todos os cidadãos, sem discriminação, e a rejeição às pessoas com necessidades especiais, estigmatizadas como “deficientes” e “inválidas” cedeu lugar à compaixão e às atitudes de proteção e filantropia, que perduram até hoje. (OLIVEIRA, 2005, p. 172).

Entretanto, Oliveira (2005, p. 172) nos chama a atenção ao enfatizar que

[...] as transformações ocorridas no plano das políticas econômicas e sociais estão cada vez mais a exigir um novo olhar para as pessoas excluídas da sociedade, entre as quais as pessoas que apresentam necessidades especiais, cujo princípio básico é a “educação para todos (OLIVEIRA, 2005, p. 172).

Quando a autora fala sobre “educação para todos” podemos entender que isso não acontece de fato, pois se há pessoas excluídas logo não temos a realização de tal tarefa. E é a partir da situação apresentada que estaremos descrevendo pontos relevantes das obras lidas que nos trazem melhor esclarecimento sobre o assunto e principalmente exemplos de relatos apresentados por professores (as) que viveram diversas situações em sala de aula.

No decorrer do texto de Oliveira (2005) vemos que o (a) aluno (a) com dificuldades de aprendizagem sofre por vezes com a culpabilidade por não “aprender” os conteúdos ensinados em sala de aula, levando-os na maioria das

vezes a serem remanejados para as “Classes Especiais”. A autora ressalta então que

[...] Os problemas escolares são legitimados com base nos aspectos apenas psicológicos, excluindo os pedagógicos, o que contribui para o processo de discriminação e preconceito que sofrem as crianças encaminhadas às classes especiais. (OLIVEIRA, 2005, p. 185).

Vemos, então, que há ainda uma falta de compreensão em relação a tomada de atitude com esses(as) alunos(as), visto que estes são responsabilizados totalmente pelo fracasso em seus estudos, pois a autora destaca que “A escola ao selecionar, estipular rótulos, culpar indivíduos pelos fracassos e justificar a sua organização social injusta nega seu papel de educadora para a formação crítica, criativa e autônoma do ser humano.” (OLIVEIRA, 2005, p. 195).

A autora nos chama à atenção ainda com relação a forma como estes(as) alunos(as) são denominados e tratados no ambiente escolar ao falar que:

O caráter discriminatório que a instituição Escola apresenta em função dessas denominações, seja no trato da pessoa que apresenta necessidades educacionais especiais, seja no trato de professores/as ou da escola, vem sendo questionada por educadores/as, por razões pedagógicas e éticas e, por isso, as socializa propostas de mudanças de terminologia para que sejam menos ofensivas aos discentes e docentes.

Assim, a terminologia atual “portadores de necessidades especiais” e “escolas com classes especiais” já afasta-se daquela representação patológica marcadamente visual, mas mantém a *especialidade* como representação da diferença. E o termo “especial” na educação, de modo geral, apresenta-se como representação de discriminação, de desigualdade social sentida e expressa, ainda, por professores/as e alunos/as nas escolas. Acrescenta-se que apesar das novas terminologias adotadas, termos como “deficiência”, “anormais” e “excepcionais” continuam presentes no discurso do cotidiano escolar, em documentos oficiais e em produções acadêmicas. (OLIVEIRA, 2005, p. 183).

É válido falarmos ainda de como esses(as) alunos(as) são vistos com relação as suas capacidades. Oliveira (2005) explica que:

Está presente, ainda, no imaginário social construído sobre as pessoas que apresentam necessidades especiais uma centralização da referência na “limitação” mental. Observamos uma visão reducionista das demais “limitações”, ou

incapacidades: físicas, auditivas, visuais e múltiplas à “limitação” ou incapacidade mental, sendo ainda incluídas as condutas típicas e as altas habilidades. Não se consideram as potencialidades e nem outras habilidades que os indivíduos com necessidades especiais possuem, nem eles são concebidos como cidadãos participantes da sociedade. A *inutilidade* e a *improdutividade* constituem as suas representações, no que tange a sua relação com a nossa sociedade capitalista. (OLIVEIRA, 2005, p. 177).

Um ponto muito importante a salientar trata-se do quanto as experiências de profissionais da área da educação podem significar para podermos entender como se apresentam as capacidades desses(as) alunos(as). E o quanto a convivência familiar, social e profissional podem revelar sobre os mesmos.

Oliveira (2005) ressalta então que

Se as diferenças são construídas num sistema de representações, no qual encontramos diferentes discursos, a fala dos atores educacionais com experiência pedagógica com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais nos permitirá identificar a representação da “diferença de capacidades” dessas pessoas, a partir de um imaginário estabelecido pela convivência com elas, seja familiar, social ou profissionalmente. (OLIVEIRA, 2005, p. 168).

Ainda falando sobre representações, temos um significado importante citado por Oliveira (2005) quando ressalta que:

As representações para Moscovici (1986) têm um caráter coletivo, constituídas por diferenças entre grupos. Elas são misturas de conceitos, imagens e percepções compartilhadas e transmitidas por um número significativo de pessoas e de uma geração a outra. Está inerente a essa compreensão de representação social uma concepção de “sociedade pensante” na qual os indivíduos “não são apenas processadores de informações, nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções e específicas para as questões que se colocam a si mesmos” (PEREIRA DE SÁ, 1993, p. 28 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 166).

Moscovici (2003, p. 209 e 210) enfoca também que as representações se mostram semelhantes a teorias que ordenam ao redor de um tema (as doenças mentais são contagiosas, as pessoas são o que elas comem, etc.) uma série de proposições que possibilita que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante. (MOSCOVICI, 2003, p. 209 e 210).

Ou seja, o convívio entre grupos diversos é de extrema relevância, pois estes trazem as possíveis soluções para seus conflitos e embates a partir de suas próprias vivências e experiências. Se excluirmos os (as) alunos (as) do ambiente escolar só por apresentarem diferenças dos alunos (as) ditos “normais” estaremos reduzindo e/ou até mesmo tirando a possibilidade de que estes tenham um aprendizado maior e até mesmo melhor.

Oliveira (2005) ao relatar a experiência de um aluno que passou pela experiência de sofrer discriminação por parte dos seus colegas, professores(as) e até mesmo de sua família por conta de sua dificuldade de aprendizagem, nos aponta outro problema que a discriminação de alunos(as) com necessidades especiais traz, que é em relação aos docentes que atuam nesses espaços e com esses alunos(as). A autora explica que

O espaço institucional representa a pessoa com “comprometimento” mental. O lugar por essa representação constitui-se como fator de diferença, de exclusão e de discriminação. E os/as *professores/as* por sua relação pedagógica com essas crianças também sofre discriminação. Está presente, ainda, a representação da inutilidade do trabalho pedagógico com os discentes que apresentam necessidades educacionais especiais. (OLIVEIRA, 2005, p. 179 e 180).

A autora explica também em sua obra sobre os testes de inteligência ao qual muitos desses (as) alunos (as) são submetidos para que sejam determinadas quais são as suas capacidades. E afirma que:

Gardner (1994) critica no campo educacional os testes de inteligência que são baseados especificamente nas capacidades linguísticas e lógico-matemática dos indivíduos, através do papel e lápis, que não conseguem perceber a competência dos indivíduos em outras áreas como a expressão corporal, a habilidade musical ou as formas de inteligência pessoal. Enfatiza que a escola valoriza as capacidades de “manipulação mental”, fundamentadas na concepção de uma inteligência geral, que permite a previsão e a precisão das ações educativas. (OLIVEIRA, 2005, p. 185).

Enfatiza ainda que:

Ao explicar a complexidade e a diversidade da inteligência humana Gardner (1994: 250) coloca os educadores diante da necessidade de repensar a escola: o seu currículo, a sua aprendizagem, a prática de seus agentes e o seu espaço institucional, mediante uma nova posição educativa: a que “leve

a sério a natureza das tendências intelectuais inatas, os processos heterogêneos do desenvolvimento na criança e nos meios pelos quais estes são formados pelas práticas e valores particulares da cultura”. (OLIVEIRA, 2005, p. 188 e 189).

Oliveira (2005) nos apresenta uma importante reflexão ao falar sobre a necessidade de educadores repensarem a escola, e, portanto, suas práticas e responsabilidades frente a formação e aos desenvolvimentos de seus alunos e alunas, cabendo a estes proporcionar ao educando um espaço de aprendizagens significativas valorizando a capacidade e o conhecimento por cada um adquirido.

Sendo assim podemos observar a partir das obras dos autores citados e principalmente na análise da obra de Oliveira (2005) que ainda temos muito a avançar com relação a inclusão de alunos (as) com necessidades educacionais especiais, mas podemos também sentir certa satisfação pelos avanços alcançados na educação e principalmente nas leis que amparam e garantem os direitos desses (as) alunos(as), e por fim perceber o interesse e o crescimento da quantidade de trabalhos escritos voltados para esta temática que se faz tão necessária no campo educacional.

As Representações Sociais e o Processo de Inclusão

Moscovici ressalta que seja como for, a aspiração da teoria das representações sociais é clara. Pelo fato de “assumir como seu centro a comunicação e as representações, a teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas”. (MOSCOVICI, 2003, p. 206).

O autor também explica que “nos últimos trinta anos, toda uma série de enfoque foi desenvolvida no campo da psicologia social para tentar esclarecer o fenômeno das representações sociais” (MOSCOVICI, 2003, p. 215). E que “trata-se claramente de um tipo de fenômenos cujos aspectos salientes conhecemos e cuja elaboração podemos perceber através de sua circulação através do discurso, que constitui seu vetor principal”. (MOSCOVICI, 2003, p. 215).

Observemos a confirmação desta situação a partir de um exemplo na seguinte fala de Sá (1993):

Uma ilustração interessante da importância da classificação e da denominação na formação e mudança de uma Representação Social é proporcionada por Moscovici (1984^a) e Jodelet (1984), a propósito de uma decisão da Sociedade Americana de Psiquiatria, em 1978, de substituir os termos “neurose” e “neurótico” pela designação de “desordens específicas”. Para um jornalista que comentou a decisão, a categoria “neurótico” implica uma atitude de escusa, compreensão, uma disposição de se ajustar a esse indivíduo que não é totalmente senhor de seus atos. Enquanto isso, aludir a uma “desordem” supõe o mesmo comportamento que se tem em relação a um carro enguiçado; não há desculpas nem compaixão, mas sim busca de reparo para reduzir a desordem e adaptar socialmente o paciente. (SÁ, 1993, p. 39).

Podemos relacionar o exemplo citado anteriormente com o relato do aluno citado na pesquisa de Oliveira (2005), quando a escola e nem a família conseguiram perceber qual a verdadeira necessidade do aluno (a), o que o fez passar por diversas situações de constrangimento, mas que também o impulsionaram a se ver como alguém capaz de aprender.

Arroyo (2012) destaca em sua obra os chamados de “Outros Sujeitos” que trazem consigo “Outras Pedagogias”, e podemos aqui fazer uma ponte com o tema dos (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais visto que estes (as) possuem seus conhecimentos e aprendizados individuais, que seriam exatamente essas Outras Pedagogias, e que por vezes não são considerados, mas acabam sendo desvalorizados.

Portanto o autor destaca que:

Vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmaram existentes ao longo dessa história. Na diversidade de presenças os Outros Sujeitos são eles e elas tal como feitos e tal como se fazem. As Outras Pedagogias são, de um lado, essas brutais pedagogias de subalternização e, de outro, as pedagogias de libertação de que são sujeitos. (ARROYO, 2012, p. 37).

Arroyo (2012) traz um comentário de extrema importância quando fala sobre a exclusão dos desiguais, e explica que:

O termo exclusão, excluídos, escola, políticas e pedagogias inclusivas passou a ser incorporado como uma categoria com

maior poder explicativo da produção dos coletivos diferentes em desiguais. Um termo mais forte do que marginais e que pretende dar conta de que a separação entre os coletivos sociais é mais radical. Não é apenas de margens, mas separados por muralhas, muros. As margens e as fronteiras são aproximáveis, os muros, muralhas são impeditivos de tentar passar. Construídos pelos coletivos que estão dentro, para impedir qualquer tentativa de passagens dos de fora. São os de dentro que se defendem e defendem seus territórios, cercando-os de muralhas e cercas. São eles que se dignam abrir as fronteiras, oferecer ou não vistos, passaportes, ou exterminar aqueles ousados que se atrevem a ultrapassar os muros para sair de seu lugar. O termo excluídos, tão na moda, reflete a autoconsciência que têm aqueles que os excluem. (ARROYO, 2012, p. 43).

Uma visão equivocada e errônea que Arroyo (2012) critica é

As formas mais radicais de pensar, explicar e intervir nas desigualdades estão se diluindo e simplificando ao reduzir as desigualdades a carências, a exclusão. Uma forma de substituir políticas de igualdade por políticas/programas de inclusão ou de suplência de carências. Há uma intencionalidade política nesses processos de descaracterizar as desigualdades, de reduzi-las a dimensões mais leves, passíveis de correções leves, por exemplo: toda criança na escola, alfabetizada na idade certa! E as desigualdades serão superadas. (ARROYO, 2012, p. 45).

Não podemos nos fechar apenas em um círculo e acreditar que tudo que está ou cabe dentro dele é o suficiente e/ou necessário para se ter uma mudança significativa na educação para alunos (as) com necessidades educacionais especiais, mas precisamos entender que ainda há muito a ser feito, preconceitos e teorias que precisam sair de nossa prática para que possamos realmente enxergar o que podemos fazer para contribuir com um avanço significativo na área da educação em nosso país.

É preciso que tenhamos consciência do que são essas representações sociais, quem são esses (as) indivíduos (as) envolvidos nesse processo e qual deve ser o nosso posicionamento a partir do nosso papel como educadores. Se estamos contribuindo positivamente para que estes (as) alunos (as) sejam alcançados e tenham seus direitos, capacidades e habilidades respeitados e valorizados, é um ponto importante a se pensar para os docentes que têm a responsabilidade e oportunidade de trazerem resultados positivos a partir de suas práticas pedagógicas.

O conhecimento das representações sociais negativas possibilita problematizá-las e criar estratégias de superação. Podemos, portanto, perceber a importância do estudo das representações sociais na educação e no processo de inclusão de pessoas com deficiência através das leituras dos autores de base desta pesquisa, bem como do relato de experiência narrado por Oliveira (2005) e das pesquisas realizadas pelos autores dos artigos lidos.

Conclusão

Podemos, portanto, a partir da leitura dos textos de Oliveira (2005), Sá (1993) e Arroyo (2012), perceber a importância do estudo e conhecimento sobre inclusão escolar, e o quanto ainda temos para avançar com relação ao ensino em nosso país.

O aprofundamento de professores (as) e principalmente dos pais e responsáveis a respeito do que é um aluno com necessidades educacionais especiais é de extrema importância, como se configura, e de que maneira este aprende e desenvolve suas habilidades. Pois o relato do aluno Marcos descrito na pesquisa realizada por Oliveira (2005), nos mostra o quanto a falta de preparo pedagógico pode acarretar no desenvolvimento desse aluno.

Lembremos que nem sempre se trata de condições patológicas, e ainda assim o(a) aluno(a) que chega no ambiente escolar, independentemente de suas necessidades deve ser visto antes de tudo como um(a) aluno(a) que têm capacidade e o direito de aprender.

Não podemos simplesmente ignorar estes fatos, ou acreditar que por termos um número maior de docentes que estão dedicando-se à pesquisas para trazer metodologias, práticas pedagógicas que sejam eficazes para uma mudança deste quadro, mas precisamos entender que também estamos na posição de ir em busca de ferramentas e conhecimentos que nos abram novos horizontes e nos façam realmente alcançar de fato estes(as) alunos(as) que têm tanto a nos ensinar, e que trazem consigo uma vivência cheia de experiências valiosas que podem contribuir para uma troca de grandes aprendizados.

Para finalizar, destacamos aqui a relevância do conteúdo, do conhecimento e do aprendizado que fora recebido por meio da disciplina Epistemologia I, como também das leituras apresentadas, as quais trouxeram

não apenas informações e conhecimentos, como também nos fizeram refletir e criar nossas próprias questões a partir dos temas abordados em relação ao momento que enfrentamos também na área da educação, e nos fizeram pensar como podemos contribuir para uma mudança.

Finalizamos ressaltando a importância do estudo das representações sociais na educação a partir do que pudemos perceber no trabalho realizado por Oliveira (2005), ao colocar o aluno Marcos como um exemplo de como a intervenção e o olhar do educador pode fazer uma enorme diferença no processo de aprendizagem e de inclusão social do aluno com necessidades educacionais especiais dentro do ambiente escolar como também em outros ambientes que o abrangem. E podemos apresentar como principal resultado do estudo realizado os discursos e respostas positivas das pesquisas citadas, mostrando-nos que muito já avançamos na educação inclusiva, mas que também nos instigam a continuar, pois ainda temos muito a aprender e mudar em nossa realidade quando falamos sobre inclusão.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. (p. 25 a 70).

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto alegre: Sulina, 2015. sivi 15

MOSCOVICI, Serge. **O fenômeno das representações sociais. (1 a 5). Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2003 (p. 29 a 88).

PAGAIME, Adriana et al. INFORME PESQUISA: INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA. Fundação Carlos Chagas, 2020. Acesso: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na Educação Especial: uma problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: 2e. Rio de Janeiro: Vozes, 2005 (p. 164 a 196).

SÁ, Celso. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993 (p.19 a 45).

SILVA, Marilene Rosa da; SOUZA, Maria Eliana Lopes de; ALMEIDA, Vinicius Souza de. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e perspectivas.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-14, 2021 <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> ISSN: 2675-9144.

STELLA, Larissa Ferreira; MASSABNI, Vânia Galindo. **Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais.** Artigos • Ciênc. educ. (Bauru) 25 (2) • Apr-Jun 2019 • <https://doi.org/10.1590/1516-731320190020006>.

O pensamento decolonial em interface com os saberes e processos educativos de uma comunidade ribeirinha na Amazônia paraense

Rodrigo Cardoso da Silva

Maria das Graças da Silva

Resumo

Este artigo discute o pensamento decolonial em interface com os saberes e processos educativos da comunidade Salento, localizada no nordeste paraense, podendo este dialogar e entender a vivência ribeirinha, e o cotidiano do lugar, e proporcionar trocas de experiências e conhecimentos vividos, pois são fatos que jamais caíram no esquecimento, assim valorizando a sua vivência, os seus costumes e a sua identidade, e se firmando ainda mais no seu espaço ganhando visibilidade e respeito a fora. Com isso, a elaboração deste texto tem como objetivo a construção de um debate teórico-conceitual sobre a pedagogia decolonial com a importância de analisar a construção de novos conhecimentos que emergem por meio da simbologia, de práticas cotidianas de trabalho dos sujeitos tradicionais ribeirinhos. A pesquisa desenvolveu-se sob a égide de uma pesquisa qualitativa, sendo abordado o método materialismo histórico e dialético. Para coleta de dados, utilizou-se a observação participante e a entrevista semiestruturada na produção dos dados, e como procedimento complementar o método fotográfico. Com isso, partindo do cotidiano dessa comunidade tradicional ribeirinha baseado no pensamento e concepções decoloniais, a ciência contemporânea almeja estabelecer o poder sobre os demais saberes de sujeitos subalternizados, e em contrapartida a essa visão de mundo, o pensamento decolonial se mantém firme e resistente no processo da práxis, trabalho e interculturalidade que os moradores legitimam no processo, construção e relação com a natureza.

Palavras-chave: decolonialidade; saberes socioambientais; práticas educativas

1 Introdução

O pensamento decolonial faz crítica ao pensamento moderno eurocêntrico e, além disso, é responsável pela valorização e reconhecimento dos

sujeitos, saberes e das culturas invisibilizadas. Pois a ciência vem ao longo do tempo construindo uma racionalidade na qual tem como finalidade, legitimar somente o seu saber. Historicamente podemos dizer que os outros saberes estão sendo negados.

Essa concepção de legitimação de saber é esclarecida pela colonialidade do saber, que de acordo com Walsh (2009) se trata de um enfoque epistemológico da colonialidade do poder, referindo-se ao caráter eurocêntrico como único capaz de construir o conhecimento, subjugando os saberes que estão para além do conhecimento teológico, filosófico e científico europeu.

Então, diante desse discurso opressor e neoliberal, este artigo aborda essa temática em interface com os saberes e processos educativos da comunidade na qual faço parte destas raízes e considero parte integrante, pois o reconhecimento que tenho no local e engajamento, proporcionou-me um melhor diálogo e interação com alguns moradores para compreender a vivência atualmente na localidade estudada e objetivando perceber os saberes que circundam esse espaço, analisando as suas práticas rotineiras, libertarias e de grande relevância para o debate decolonial.

Ao analisar as especificidades e o cotidiano de moradores ribeirinhos, às margens do Rio Meruú Açu, município de Igarapé-Miri, nordeste paraense, foi possível perceber a existência de inúmeras barreiras que dificultam o diálogo com a comunidade ribeirinha, deixando a desejar o ouvir e o falar como uma forma de reconhecimento e identidade intercultural, que se caracteriza no cotidiano e nas suas práticas socioambientais locais, visto que as sua práxis, no entender de muitos e até mesmo dos próprios moradores, possui apenas uma perspectiva econômica de mercado e modos de produção capitalista.

Com isso, a elaboração deste texto tem como base a construção de um debate teórico-conceitual sobre a pedagogia decolonial da importância de analisar a construção de novos conhecimentos que emergem por meio da simbologia, de práticas cotidianas de trabalho dos sujeitos tradicionais ribeirinhos, partindo das contribuições de autores como: Walsh (2009); Candau (2010); Silva (2006); Brandão (1995); Freire (1996); Arroyo (2017); Savianni (2007) intencionando compreender, a partir da vivência, os diálogos dos sujeitos, as suas relações e interações com a natureza, interligada com as práticas

socioambientais condizentes com a realidade da comunidade nos seus principais modos de vida que se configuram no pescar, no coletar o açaí e produzir o palmito. São práticas inseridas dentro do contexto de ações em coletividade, e principalmente no trabalho. Partindo das mesmas concepções e modos de se legitimar e pensar em outras educações, educação que condiz com a pedagogia decolonial.

Diríamos, pois, que do ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando, lidando com a natureza, relacionando uns com os outros. Os homens educavam-se e educavam as novas gerações (SAVIANNI, p. 154, 2007)

Essas ações coletivas no processo da prática do trabalho e educação, expressando a existência da construção de conhecimento, superando a lógica do capitalismo e concepções colonialista. Arroyo (2012) reforça essas práticas de resistência dos sujeitos ribeirinhos, ao reconhecer esses sujeitos como construtores de uma nova pedagogia que surge nos movimentos sociais, nas suas ações em coletividade e na prática do trabalho.

No decorrer deste artigo, serão mapeadas questões que norteiam o espaço ribeirinho amazônico, principalmente a vivência de alguns moradores do rio Meruú Açu. Com o objetivo de desenvolver um diálogo entre a pedagogia decolonial em interface com os saberes e processos educativos que emergem na prática tradicional do trabalho.

2 Percurso metodológico

O caminho trilhado para a realização deste trabalho se baseia, inicialmente, na leitura e estudo de textos sobre a temática abordada. Em seguida a pesquisa desenvolveu-se sob a égide de uma pesquisa qualitativa no sentido de existir uma fundamentação e dinamização e relação entre os sujeitos, objetos e o mundo real. Minayo (2016) relata que a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representação, opiniões.

Na busca de entender o modo de produção social da existência e as concepções que atrelam a realidade material e concreta na prática da coleta do açaí e o pescar nos rios da comunidade, o método se baseou no materialismo

histórico e dialético, pois para Triviños (1987) o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e tal como, busca explicações coerente, das atividades desenvolvidas pelo homem, que atua sobre a natureza e sociedade na finalidade de conhecer e transformá-la. Para fazer a coleta de dados, utilizei a observação participante, no qual eu também me considero parte integrante dessa realidade. E utilizei a entrevista semi-estruturada na produção dos dados, e como procedimento complementar o método fotográfico.

Os sujeitos que são parte integrantes desta pesquisa, são 4 lideranças que estão inseridas na comunidade e que se disponibilizarão para fazerem parte desse diálogo epistemológico. Com a permissão deles, descrevo a seguir os seus respectivos nomes.

Quadro 1: sujeitos da pesquisa

Adenilson (39 anos de idade)	Pescador e coletor de açaí
Tóia (42 anos de idade)	Pescador e coletor de açaí
Milica (40 anos de idade)	Pescadora e coletora do açaí
Alexandro (18 anos de idade)	Coletor de açaí

O município de Igarapé-Miri está localizado no baixo Tocantins, nordeste paraense e na microrregião de Cametá. A distância da capital Belém é de 78 km no baixo Tocantins. De acordo com o instituto brasileiro de estatística e geografia IBGE (2010). O município, incluindo da zona urbana e rural, possui cerca de 60.000 habitantes, sendo o município que possui a maior parte da sua população vivendo na zona rural. E quando se trata da produção do extrativismo, o grande destaque do município é o açaí com uma produção bastante significativa, que o coloca entre os dez maiores produtores do Estado do Pará.

Figura 2 Município de Igarapé-Miri no Pará



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Figura 3 comunidade ribeirinha



Fonte: arquivo pessoal, 2021

A chegada até a comunidade ribeirinha Salendo, *lôcus* deste estudo, foi por meio de uma embarcação de pequeno porte, conhecida com as freiteira,¹ responsável pelo transporte dos moradores da zona ribeirinha até a cidade e vice e versa. A duração da viagem é em torno de duas horas, dependendo da quantidade de passageiros.

¹ Embarcação de grande e pequeno porte utilizada pelos moradores ribeirinhos como o único meio de transporte até a zona urbana do Município.

3 Teorias sobre o pensamento decolonial

Segundo Baptista (2016) por mais que o colonialismo tenha ocorrido antes do sistema capitalista e à modernidade, o pensamento decolonial considera a modernidade e a colonialidade associada uma a outra, sendo a colonialidade o lado trágico da modernidade.

O pensamento decolonial, desta forma, é um pensamento de fronteira, a partir da condição da “subalternidade colonial”. Não se ignora o pensamento moderno, mas não se pode ser subserviente a ele, mesmo que ele seja crítico. A decolonialidade se afirma a partir do espaço em que ela foi negada pela modernidade e suas pretensões críticas (MIGNOLO,2003, p.51).

Diante disso, nota-se que o pensamento decolonial faz críticas ao colonialismo em sua estrutura de subalternização, negação dos povos colonizados, dos seus saberes e modos de viver. E esse pensamento deve recuperar as vozes dos colonizados que ousaram lutar pela descolonização.

Na perspectiva do pensamento decolonial, encontram-se nas TdLs tanto posições que continuam defendendo a determinação econômica quanto concepções que afirmam a determinação cultural, mais próximas das concepções pós-coloniais, especialmente as TdLs feministas, negras, queer. E também aqueles que buscam articular essas determinações como as ecológicas, do pluralismo religioso, e outras mais. Essa diversidade é muito crítica, positiva e produz conhecimento e autocrítica, mobilizando-se para o enfrentamento contra a colonialidade do poder e ser (Baptista, 2016, p. 12)

O pensamento decolonial enaltece todos os conceitos e saberes subjugados pela lógica colonial, essa afirmação cultural condiz com a educação de sujeitos tradicionais, que afirmam em suas práticas de trabalho, saberes e experiências educacionais que são negados pela lógica moderna e colonial.

4 Educação e saberes locais.

O ensinar a nadar, remar, pilotar uma canoa, pescar, subir na palmeira do açaí para coletar o fruto e entre inúmeras outras práticas socioambientais, são realidades do cotidiano, e caracterizadas como parte integrante de um dos processos educativos, tangenciados em saberes culturais das comunidades ribeirinhas da Amazônia.

Ninguém escapa da educação. De um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p. 3-4).

Nessa perspectiva, a educação está presente nas relações cotidianas, nas práticas socioeducativas e culturais. Na vida em sociedade nos educamos e nós descobrimos enquanto seres de relações e vivências seja como criança, jovem ou adulto. Em diálogo com o seu Adenilson conhecido pelos moradores pelo apelido de “*moto-serra*”, morador da localidade do rio Meruú a mais de três décadas desde o seu nascimento, relatou, em uma das suas falas, que a sua educação sempre esteve alicerçada no seu modo de vida, da sua cultura e saberes. Dessa forma,

Se nós aqui na comunidade se dependêssemos do ensino lá da escola, a gente tava bem ferrado. Eu parei de ir pra escola bem novinho. Sempre queria ta ajudando o meu pai no trabalho no mato, eu aprendia muito com ele. No mato eu brincava, no rio eu brincava também. Isso pra mim era importante. (Seu Adenilson, morador da comunidade, 2021).

Ao fazermos uma análise mais aprofundada sobre a vivência no âmbito da perspectiva educacional na localidade, foi possível observar que a educação formal não é meramente significativa para a formação dos moradores da localidade do rio Meruú-Açu, como uma forma de se legitimar como protagonistas do seu local, da sua morada, pois essa legitimidade vai muito além do escrever e ler. Diante dessa realidade educacional formal que em suas raízes está firmada uma concepção de mundo nos moldes ocidental europeu, menosprezando outras formas de se pensar educação.

A construção dos estados nacionais no continente latinoamericano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2010, p. 155).

Por mais que a educação formal seja, atualmente, a base para a formação do cidadão e que infelizmente ainda seja com vivência na zona urbanas ou rural, é preciso reconhecer e afirmar que a educação está além dos muros da escola. Segundo Paulo Freire (1996), em seu livro “Pedagogia da autonomia” *Saberes necessários à prática educativa*, remete o quanto é importante respeitar os saberes que promovem ou não a chegada dos educandos à escola, principalmente os saberes que foram construídos na prática comunitária.

5 Saberes Socioambientais do Local

Levando em consideração os saberes como práticas que se constituem desde tempo imemorial, e se faz presente nas vivências de povos tradicionais da Amazônia, legitimando-os como pertencentes e protagonistas de uma realidade rotineira. Retrata que o saber se torna uma relação e interação, como uma forma de compreender e mostrar o cotidiano, ou seja, o saber é construído por uma história coletiva. Com base na leitura da autora Silva (2006), as “populações tradicionais” são responsáveis pelas construções de saberes no espaço em que vivem e se relacionam.

As narrativas das práticas socioambientais que eles trazem da floresta, estão incorporadas na cartografia de seus lugares. Elas conservam fortes marcas dos caminhos trilhados por seus antepassados nas suas vivências com as matas e com os rios. Esses caminhos foram traçados em terras firmes e de várzeas, igapós, ou capoeira por ribeirinhos, caboclo, descendente do enfrentamento cultural de índios, habitantes primitivos da região com africanos escravizados e os colonizadores brancos (SILVA, 2006, p. 74).

Portanto, a autora retrata que é extremamente importante ouvir e dialogar com os sujeitos que vivem na floresta, para então compreender as cartografias dos saberes e práticas na sua vivências, pois possuem características e traços próprios dos seus costumes e identidade local.

Eu, desde os meus 6 anos de idade já subia na árvore do açaí, nela eu brincava, quando o meu pai ia pro mato eu ia correndo atrás dele ajuntando os caroços, tudo sempre era uma brincadeira. Agora com 18 anos, eu já apanho com um outro desejo, de ganhar o meu dinheiro (Alexandro, morador da comunidade, 2021).

A coletividade responsável pelas práticas socioambientais dos saberes de crianças, jovens e adultos da localidade, se caracteriza nos fazeres do dia a dia, seja de caráter cultural, de subsistência ou até mesmo econômico nos moldes do capitalismo, mas que é responsável pelo reconhecimento de seres atuantes.

5.1 Saber da colheita do açaí e a sua importância

O extrativismo do açaí se baseia no *apanhar* o fruto para fazer parte da rotina dos moradores locais, seja na mesa como um complemento das suas refeições com os familiares (consumo de subsistência) ou de forma rentável de esfera econômica, pois a cidade de Igarapé-Miri é considerada “a capital mundial do açaí”, tornando-se uma das maiores exportadoras do fruto. O açaí é conhecido por todos os paraenses e, em especial, pelos mirienses. É um fruto encontrado em terrenos alagadiços, onde os cachos são colhidos das palmeiras. Geralmente, as palmeiras mais velhas dão os frutos em uma menor quantidade, apresentando maior dificuldade na apanhação, pelo fato da palmeira ser muito alta.

Os moradores do rio Meruú utilizam as canoas a remo. Isso ocorre quando o trajeto até a mata adentro se dá pelos igarapés de pequeno porte, pois as embarcações de pequeno porte não adentram no espaço. A venda do fruto proporciona melhores condições de vida para os moradores que, na maioria das vezes, é a única forma de sobrevivência, sendo o único meio de arcar com os seus gastos com alimentação, vestimentas e o material escolar das crianças.

Precisamente, ao subir na palmeira açazeiro (*Euterpe oleracea*) para coletar cachos de frutos se tornou rotineiro, tornando-se característico da vivência local.

O açaí aqui pra nós, ribeirinhos, é uma fonte de renda muito grande. Por que? A gente planta o açaí e daqui com quatro anos a gente colhe. Então gera emprego pros peconheiros, marreteiros compradores do açaí. É por isso que eu acho isso um coisa muito boa aqui pra nós. (Seu Tóia, morador da comunidade, 2021)

O açaí, quando apanhados em grandes quantidades e colocado nas rasas para a pesagem e, conseqüentemente ser direcionado ao mercado interno e externo possui uma proximidade, principalmente, com os jovens, por terem uma melhor resistência e domínio no ato dos manuseios dos materiais para fazer

a *apanha*ção do fruto. A safra do açaí estende-se desde o mês de julho até dezembro, época que o fruto é extraído de forma abundante pelos moradores.

5.2 Saberes da Pesca Local

Os rios do município de Igarapé-Miri são muito fartos de peixes de diferentes espécies. Diante disso, a pesca também faz parte da vivência dos moradores do rio Meruú Açu, pois contribuem significativamente para o alimento diário dos moradores, assim como o açaí.

Compreender esses poucos recursos, se se constitui o tipo de alimentação do homem da Amazônia. Alimentação pouco trabalhada e pouco atraente, apresentando até hoje nas suas características uma predominância manifesta da influência cultural indígena sobre as das outras culturas, as portuguesa e as dos negros, que também participaram da sua formação. (CASTRO, 2007, p. 43-44)

Os recursos naturais encontrados na floresta e rios são importantes para a permanência e sobrevivência dos moradores locais. Além de proporcionar um bem-estar pessoal, pois são recursos explorados por diferentes técnicas que apenas os indivíduos viventes na localidade, conseguem utilizar.

Cidadãos esses conhecidos, na grande maioria, como lavrador-pescador, tidos como “guardião da floresta”, constituindo a sua identidade de herdeiro dos antepassados indígenas e totalmente adaptados a natureza e as suas múltiplas riquezas socioambientais. Dessa forma, ganha a legítima resistência cultural, pois utiliza os saberes repassados anteriormente, de forma prática. (SARILLANT, FORLINE, 2001, p. 148-149)

A pesca é uma prática que envolve todos os indivíduos de diferente faixa etária e gênero, seja na pesca utilizando a malhadeira, sendo uma grande rede, estendida nas partes mais largas do rio, capaz de capturar os peixes de grande porte. Outra ferramenta bastante usada é o caniço, juntamente com a linha e o anzol, facilitando a pesca por peixes de pequeno porte. Walsh (2009) entende e faz o esclarecimento da importância da interculturalidade no processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver, “permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural.” É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos

tradicional mente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento).

Além disso, a pesca do camarão é uma das principais práticas socioambientais presente no local. Os moradores costumam preparar os matapis² e a puqueca³ feita da folha de aninga⁴ e o farelo, respectivamente sendo a principal isca que atrai os camarões para a parte interna do matapi.

Aqui em casa todos nós adoramos o camarão. Sempre que a maré ta de quebra ou preamar, eu coloco o matapi. Tem isso, a gente precisa saber qual época a maré ta melhor pra dá o camarão. Se a maré estiver muito cheia, tu consegue uma mão cheia colocando uns 10 matapis (Milica, moradora da comunidade, 2021).

Além da utilização do matapí, existente como sendo um dos recursos simbólicos e significativamente importante para a prática pesqueira na comunidade, há outro utilizado consideravelmente pelos moradores, conhecido como a rede de malhadeira. Esse recurso favorável à pesca local do camarão, na maioria das vezes é construído pelos próprios moradores da comunidade. Geralmente as mulheres por serem consideradas mais delicadas e, que na maioria das vezes, passam mais tempo livres, tece o material, considerando ser um saber repassado por gerações anteriores.

Nessa perspectiva,

Os pescadores artesanais são entendidos como um grupo que tem uma identidade profissional própria. No sentido da pesca como profissão, essa atividade caracteriza como um domínio de conhecimentos e técnicas que permite ao produtor subsistir e se reproduzir enquanto pescador (DIEGUES, 1983).

Portanto, para a realização dessa práxis pesqueira do marisco, os sujeitos necessitam segurar a rede de tela de um lado ao outro, manuseando a mesma nos entornos das várzeas, que deve acontecer no calar da madrugada, logo após ocorrer transição da enchente para a vazante do rio. Ao finalizar a práxis, a rede utilizada é estendida, geralmente nas laterais das casas de

² Objeto feito de talo e cipó que serve para prender e pescar o camarão localizado às margens do rio.

³ É onde coloca-se o farelo, comida do camarão, para atrair os mesmo até o matapi.

⁴ Folha utilizada para fazer a puqueca

madeiras, ou até mesmo jogadas na ponte para o processo de secagem e preparo contínuo.

Esse saber-fazer está diretamente ligado a perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade, interligada aos modos de vida e de reprodução da existência.

Figura 4 utensílios para fazer a pesca



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Portanto, a imagem acima reforça e caracteriza um dos saberes condizentes com os modos de vida da comunidade estudada. Pois a pescaria se configura não somente para fins relacionados à alimentação, mas sim engendrados em simbologias únicas do local.

6 Considerações Finais

A vivência e o modo de vida dos moradores da localidade ribeirinha do rio Meruí Açu, no município de Igarapé-Miri, abordada no texto, os diálogos desses saberes como resistência, principalmente na necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes.

Por mais que a ciência moderna esteja, cada vez mais, ganhando espaço atualmente, e sendo responsáveis no esclarecer de fatos e acontecimentos, não

é capaz de explicar as relações tradicionais dos saberes socioambientais cotidianas na Amazônia. Práticas cotidianas que são responsáveis pela construção da cultura, da educação e no modo articulados de sobrevivência.

Pode-se dizer que ao dialogar e entender a vivência da comunidade ribeirinha do rio Meruí Açu, e o cotidiano de determinado lugar, é proporcionar trocas de experiências e conhecimentos vividos. Pois são fatos que jamais cairia no esquecimento. Valorizar a sua vivência, os seus costumes e a sua identidade, e se firmar ainda mais no seu espaço e ganhar visibilidade e respeito a fora.

Pensando a partir do cotidiano dessa comunidade tradicional ribeirinha baseados no pensamento e concepções decoloniais, é possível contar que apesar da ciência contemporânea estabelecer o poder sobre os demais saberes de sujeitos subalternizados, mas que em contrapartida a essa visão de mundo, o pensamento decolonial se mantém firme no processo da práxis, trabalho e interculturalidade que os moradores se legitimam no processo e na relação com a natureza, na perspectiva de se manterem ligados as suas práticas culturais ancestrais de forma simbólica e ativa, se reconhecendo como sujeitos construtores e mediadores do próprio conhecimento, reconhecendo e valorizando seus saberes, importantes assim como os saberes construídos e legitimados pela ciência.

Referências

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, **Outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Pensamento decolonial, teologias pós-coloniais e teologia da libertação. **Perspectiva Teológica**, v. 48, n. 3, p. 491-491, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (coleção primeiro passo; 20)

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CASTRO, J. **Geografia da fome e dilema brasileiro: Pão ou Aço**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DIEGUES, A. C. S. **Pescadores, camponeses, trabalhadores do mar.** São Paulo: Ed. Ática, Série Ensaio, nº 94, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAGNOLO, Walter. Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmo-politismo crítico. Prefacio a la edición castellana. In. MIGNOLO, Walter. *Historias Locales/Diseños Globales; colonialidad, conocimiento subalternos y pensamiento fronterizo.* Madrid: Ediciones Akal, 2003. p. 19-60.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** S.F.D; R.G. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SAVIANNI, Dermalva. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista brasileira de educação, vol. 12, n. 34, jan-fev, 2007.

SAILLANT & FORLINE, L. **Memória fugitiva, identidade, flexível:** Caboclo na Amazônia. In: *Devorando o tempo: Brasil, país sem memória.* LEIBING, A (Org) e BENNINGHOFF-FUHI (Org). São Paulo: Mandarim, 2001, p. 143-156.

SILVA, Maria das Graças. **Ribeirinhos Amazônidas, biodiversidade e modos de vida.** In: II Seminário do programa de pós-graduação em Educação-mestrado - Belém/Pa: UEPA. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

Estudo sobre o ensino de língua portuguesa para um aluno surdo usuário de uma variação emergente da libras na educação de jovens e adultos

Soraya Cristina Moraes

Resumo

Este trabalho aborda a temática sobre metodologias de ensino da Língua Portuguesa como L2, aplicados na E.M.E.I.F. “Cecília de Nazaré da Fonseca”, no município de Salinópolis-Pará, com um aluno surdo, cursando a 3ª e a 4ª etapa da EJA, e que tem uma língua emergente como primeira língua. Objetivando assim, alcançar o aprendizado da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, protagonista deste processo, levando o mesmo a não sentir-se e nem a ser excluído no processo ensino aprendizagem, o que ocorreu em toda sua vida escolar, e visando leva-lo a conhecer e a utilizar a Língua Portuguesa na modalidade escrita, que até o início desta pesquisa, apresentava-se para o mesmo como códigos desconhecidos, algumas metodologias foram testadas e avaliadas, por professora de Letras Libras e Língua Portuguesa como L2 para surdos, incomodada com a forma com que estava sendo ofertado o ensino de Língua Portuguesa para esse público, pelo período compreendido entre setembro de 2019 e dezembro de 2020.

Palavras-chave: Metodologias. Língua de sinais emergentes. Inclusão.

1 Introdução

‘Todo surdo-mudo que nos é enviado’, escreve o bom abade, ‘já tem uma língua que lhe é familiar... eles adquiriram uma grande habilidade para utiliza-la e para se fazer entender às pessoas com quem eles moram, eles também entendem aqueles que fazem uso dela... Utilizemos então para instruir os surdo-mudos e desenvolver sua inteligência os sinais que a natureza lhes inspirou sem o recurso de mestre algum para exprimir suas ideias e suas necessidades! (Abade de l’Epée citado pelo abade Lambert, 1867, p. 38).

Esse trabalho se justifica a partir das minhas atuações enquanto professora por 31 anos na Educação Básica e Especial. Sendo que 09 anos

foram no município de São João de Pirabas, no nordeste paraense. Destaco que sou egressa de um curso de Letras Libras de uma universidade pública federal de Belém do Pará e, durante o Estágio Supervisionado I, Atividade Curricular Obrigatória do referido curso, tive meu primeiro contato com indivíduos surdos que não utilizavam a Libras como meio de comunicação. Em visita a uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental de Salinópolis-PA, no segundo semestre de 2019, em uma sala de aula do ensino regular da 3ª etapa da EJA, me deparei com uma situação bastante comum na rede pública e ensino do Pará: alunos surdos que não sabiam ler, escrever e, tampouco conheciam a Libras, “inclusos” sem qualquer tipo de acessibilidade e com professores sem formação adequada para atuar na educação de surdos, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas para esse público.

Nesse contexto, o processo de ensino aprendizagem não acontecia pela falta de comunicação, já que, tanto alunos surdos quanto os professores não tinham conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que juridicamente é a língua materna dos indivíduos surdos e, a pouquíssima interação entre ambos acontecia por meio de algumas mímicas improvisadas. Resultava disso que os alunos surdos sem qualquer acessibilidade aos conteúdos ministrados, dada a ausência de metodologias adaptadas e de uma língua comum para a comunicação, passavam o tempo das aulas andando pela escola.

Diante disso, a pesquisa ora pensada foi desenvolvida a partir dessa experiência vivenciada, contudo voltada para a prática de materiais e recursos que podem vir a promover a aprendizagem da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, mesmo sem ter conhecimento da Libras e comunicando-se com o mundo por meio de sua língua própria, uma língua denominada “emergente”.

Este trabalho aborda a temática sobre metodologias de ensino da Língua Portuguesa como L2, aplicados na E.M.E.I.F. “Cecília de Nazaré da Fonseca”, no município de Salinópolis-Pará, com um aluno surdo, cursando a 3ª e a 4ª etapa da EJA, e que tem uma língua de sinais emergentes (LSEmg), como primeira língua, língua essa que surge pela necessidade eminente de comunicação da pessoa, e que mesmo não sendo uma língua de sinais institucionalizada, pode inicialmente, ter um vocabulário reduzido que pode ser

ampliado com o tempo, passando a suprir as necessidades comunicacionais do indivíduo em seu seio familiar.

[...] todas as crianças surdas de nascença se desenvolvendo em um ambiente social e dispendo de todas as faculdades cognitivas intactas, vão se deparar em um dado período de sua pequena infância com uma situação de “duplo constrangimento”: o de ter à dizer e o de não podê-lo. Dessa situação emana uma necessidade de comunicação com o outro tão forte, tão profundamente ancorada na espécie humana caracterizado por “uma linguagem simbólica construída pelo eu e modificável de acordo com as necessidades (Fusellier-Souza, 2002. p.27-28).

Objetivou assim, alcançar o aprendizado da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, protagonista deste processo, levando o mesmo a não sentir-se e nem a ser excluído no processo ensino aprendizagem, o que ocorreu em toda sua vida escolar, e visando leva-lo a conhecer e a utilizar a Língua Portuguesa na modalidade escrita, que até o início desta pesquisa, apresentava-se para o mesmo como códigos desconhecidos, algumas metodologias foram testadas e avaliadas pelo período compreendido entre setembro de 2019 e dezembro de 2020.

Levando-se em consideração que este trabalho trata de um aluno surdo, cursando a modalidade EJA, então quem são os sujeitos da EJA? Segundo Oliveira (2001), são jovens e adultos, na faixa etária predominante entre 15 e 60 anos, com experiências diversificadas. Não estudaram em idade adequada devido a vários fatores que passam pelo modelo de sociedade de classe capitalista, com má distribuição de renda, onde as políticas educacionais não contemplam os grupos menos favorecidos.

Para Braz da Silva (1998), é necessário que se sintam *seduzidos* pelo que lhes é apresentado, que encontrem significação a partir das atividades desenvolvidas, para que possam compreender os enunciados científicos e a construção da própria ciência. Mas como fazer o indivíduo surdo que nasceu no seio de uma família de ouvintes e sem acesso a língua de sinais, e com suas oportunidades limitadas por sua especificidade e avanço de idade, que não tem conhecimento da língua de sinais institucionalizada, sentir-se *seduzido* pela Língua Portuguesa a ele apresentada?

Devemos considerar então as línguas de sinais emergentes (LSEmg), definidas por Ivani Fusellier (2004), como sistemas linguísticos gestuais praticados por um indivíduo surdo exclusivamente integrado em um meio ouvinte, sendo as mesmas, sistemas linguísticos de forma simples em relação às formas complexas das línguas de sinais institucionalizadas, sendo ainda condição indispensável para a evolução do referido sistema, a aceitação pelo meio familiar da implementação de uma comunicação gestual, onde deve haver interação entre a criança e os membros do grupo que lhe cercam?

2. Metodologia

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa participante, cujo objetivo de minhas intervenções didáticas, foi discutir o ensino de língua portuguesa para surdos que não dominam a Libras. Segundo Gil (1991), a pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

O sujeito desta pesquisa foi um aluno surdo de nascença, que aqui recebe o nome fictício de Vitor com a idade de 19 anos, que não sabia ler, escrever e não conhecia a Libras, e estava cursando inicialmente a 3ª e posteriormente a 4ª etapa da EJA. O lócus de pesquisa foi uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental de Salinópolis – PA. A constituição dos dados foi realizada por meio de: (a) observação sistemática ou estruturada, que como bem nos revela a própria denominação, caracteriza-se por ser uma ação minuciosamente planejada, com vista a atender critérios preestabelecidos; (b) diário de campo; e (c) produção e aplicação de material didático adaptado para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos.

O *corpus* para a análise foi composto por registros fotográficos e pelas descrições e impressões registradas no diário de campo das intervenções didáticas realizadas ao longo de 15 meses com o sujeito surdo participante da pesquisa. Finalmente, a análise dos dados foi realizada por meio da abordagem qualitativa do tipo descritiva, porque segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentamos o referencial teórico que nos serviu de base para o desenvolvimento deste trabalho.

a aquisição tardia de uma língua comunitária é bem sucedida graças às bases linguísticas presentes nas LSEmg. O uso prévio de uma LSEmg favoriza portanto a aquisição de uma LS comunitária. A ideia de um período crítico na aquisição de uma língua sinalizada institucionalizada é portanto recolocada em questão assim que um sistema de LSEmg pôde surgir. Esses sistemas não devem ser negligenciados no atendimento de uma criança surda escolarizada tardiamente e que tenha desenvolvido uma LSEmg. Ao contrário eles podem servir de base às aprendizagens (PERINI, 2005-2006. p. 18).

Ademais, a criança era capaz de compreender e de se fazer compreender a outra criança surda, graças ao recurso às estruturas de grande iconicidade. Mesmo antes da aquisição de uma língua de sinais institucionalizada, as crianças surdas são capazes de adquirir conceitos abstratos. É por isso que a prática precoce de uma língua sinalizada é primordial para um bom desenvolvimento cognitivo da criança. O papel da família é, certamente, essencial para tornar possível essa comunicação (PERINI, 2005-2006.p. 19).

3.1 O cenário atual do ensino de Língua Portuguesa para surdos no Brasil.

De acordo com Quadros e Schmiedt, a tarefa de ensino da língua portuguesa para surdos tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida, efetivamente, como primeira língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Estas mesmas autoras também afirmam que as crianças surdas com acesso à língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances e que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é “a” primeira língua e merece receber esse tratamento e que os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa.

No entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseado no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de

métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado (QUADROS; CHMIEDT, 2006, p 23).

Infelizmente, essa realidade não é alcançada pela maioria da população dos indivíduos surdos no Brasil, principalmente os que não residem nos grandes centros das principais capitais do país. O que se apresenta em desacordo com a Lei 10.436/02, homologada pelo Decreto 5.626/05 que assegura que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é um meio legal de comunicação e expressão e que a criança surda tem o direito de ser matriculada numa turma de escola comum junto com crianças na mesma idade e com a garantia de meios e recursos que supram os seus impedimentos à aprendizagem e ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Utilizar a língua de sinais está sendo reconhecido como elemento necessário para uma mudança de pensamento e de metodologias no atendimento dos alunos surdos, não podendo ser ignorada no processo ensino-aprendizagem, constituindo-se como principal alicerce para a comunicação.

Baseando-se no princípio “igualdade de oportunidades” e “educação para todos”, questiona-se as condições de escolarização oferecidas ao aluno surdo, já que este é um compromisso assumido pelo Brasil no efetivo combate à exclusão e discriminação de toda e qualquer pessoa no sistema educacional de ensino no país.

Sendo a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 o reconhecimento da Libras como a língua oficial a ser utilizada pela comunidade surda e a integração do aluno surdo no sistema regular de ensino, é necessária uma reflexão sobre a legislação e o processo ensino-aprendizagem sobre estes indivíduos de nossa esfera social, para que a inclusão realmente aconteça.

No município de Salinópolis-Pa, onde este trabalho foi realizado, a realidade não é diferente da encontrada em grande maioria dos municípios Brasileiros, onde temos algumas escolas até bem estruturadas, com salas de recursos multimídias e alunos portadores de surdez devidamente matriculados em séries regulares mas, com professores despreparados que não recebem treinamento apropriado, que não fazem uso dos recursos disponíveis por não saber manuseá-los e sem embasamento prático e teórico para compreender e atender as diversas possibilidades de aprendizagem necessitadas por sua

clientela que, deveria estar por Lei, devidamente incluída no processo já que, ainda não se dispõe de um modelo de ensino bilíngue.

O Decreto Nº 5.626/05, em seu Artigo 11, estabelece que o Ministério da Educação deverá promover a criação de cursos de graduação:

- I – para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;
- II – de licenciatura em Letras; Libras ou Letras; Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III – de formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Além disso, o Artigo 13, desse mesmo documento, dispõe que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Esse decreto veio homologar a Lei Nº 10.436/02 e, juntamente com esta, garantir direitos e deveres que não são acessíveis à grande maioria dos surdos do país. Essas medidas deveriam garantir a presença de escolas bilíngues, professores capacitados, metodologias adaptadas, recursos tecnológicos, intérpretes de Libras entre outros direitos. Entretanto, em grande parte do país a escola bilíngue é mera utopia, sendo tão desconhecida em seu contexto ao ponto de ser confundida com escola inclusiva (que também apresenta na grande maioria dos casos, uma inclusão de fachada) e um dos principais motivos para a não existência dessa modalidade de ensino, e a falta de profissionais capacitados para exercer a função de ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Muitas vezes, esses professores acreditam que o que usam seja a língua de sinais. Isso tem implicações no processo educacional da criança surda. A escola deve buscar alternativas para garantir à criança acesso aos conhecimentos escolares na língua de

sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, pag. 10).

Nas escolas utilizam-se metodologias pré-estabelecidas e elaboradas pelas Secretarias de Educação, onde o ensino de Língua Portuguesa como primeira língua é institucionalizado e considerado como a única forma de ensino e meio avaliativo dos alunos de forma generalizada e, mesmo a escola possuindo vários recursos tecnológicos, os mesmos nem sempre são explorados por falta de formação dos profissionais aos quais eles foram confiados e seriam de grande ajuda, principalmente no campo visual, para o ensino dos surdos.

O Decreto assegura também a presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula, o que seria muito válido se os mesmos se depararem com alunos surdos conhecedores da Libras, o que provavelmente nem sempre será possível pois, para se formar um indivíduo surdo conhecedor e utilitário da Libras, a mesma deve ser apresentada e ensinada ao mesmo, que pelo motivo de nascer em uma família de ouvintes, nunca ter frequentado uma escola bilíngue, o que é a realidade da maioria dos surdos do Brasil, esse mesmo indivíduo, comunicar-se utilizando uma língua diferente da Libras, uma língua emergente.

3.2 O papel dos professores de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

A presença do aluno surdo em sala, requer que o professor de Língua Portuguesa reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à sua forma de aprendizagem, em vistas de criar condições para que esse espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola: ser um espaço que promove a inclusão escolar.

De acordo com Frias (2010, p 13), a inclusão dos alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiga com as necessidades desses alunos; requer também elaboração de trabalhos que promovam à interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos. A inclusão deve ocorrer, ainda

que existam desafios, com garantias de oportunidades ao aluno surdo, iguais as dos alunos ouvintes.

Esse é um dos caminhos possíveis para que alunos surdos possam atender às exigências do currículo comum, que necessita ser reformulado no sentido de oferecer-lhes as mesmas condições de desenvolvimento dos alunos ouvintes, sendo o professor responsável por regular a sua prática educativa para ajustá-la às suas reais necessidades.

Cada criança tem um ritmo próprio, um potencial, ninguém é igual ao outro. Cabe ao professor conhecê-lo e trabalhar suas dificuldades sempre respeitando sua cultura, língua, dificuldades e capacidade. Ela necessita de mais tempo e de materiais pedagógicos, que possam auxiliar na aprendizagem, sem contar com um fator muito importante que é a paciência.

Todavia pode até ser mais cômodo, para alguns professores, simplesmente negar a necessidade educacional dos surdos e continuar a ministrar suas aulas sem nenhuma adaptação. Contudo, não podem negar o direito à educação de qualidade a esses alunos, e – para isso – é necessário adaptar as atividades para que esse público também possa participar e construir seus conhecimentos. Se atitudes inclusivas não forem tomadas agora, os surdos não terão total acesso à educação e ficarão à mercê dos outros (SACKS, 2010, p. 21-22). Desta forma, tornam-se necessárias ações que incentivem a adaptação de atividades escolares, caso contrário as pessoas com surdez não conseguirão se desenvolver plenamente na vida escolar.

3.3 O papel das línguas de sinais emergentes no ensino de surdos

Segundo Pizzio e Quadros (2011), em torno de 95% das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais, o que nos leva a crer que, estas mesmas crianças, a grande maioria dos surdos do país, utilizam-se inicialmente de uma outra língua diferente da língua de sinais institucionalizada, ou seja a Libras para estabelecer comunicação.

A necessidade de estabelecimento de uma forma de comunicação leva o indivíduo surdo a criar, inicialmente em seu meio familiar sinais peculiares para significar coisas, pessoas, fatos, vontades e emoções, por meio de um “vocabulário” reduzido se comparado à língua de sinais institucionalizada, mas

que pelo desconhecimento e necessidade lhe serve como um *link* com o mundo que lhe cerca.

O fato deste indivíduo não conhecer, por vários motivos externos, a Libras, nos faz refletir se é correto primeiramente lhe alfabetizar nesta língua para depois lhe alfabetizar na Língua Portuguesa para que o mesmo obtenha sucesso em sua vida escolar.

Talvez esse tempo aplicado no ensino da Libras, fosse muito melhor aproveitado se, tivéssemos a certeza de que ao estar alfabetizado nesta língua, este indivíduo tivesse a oportunidade de frequentar uma escola bilíngue ou inclusiva, com a presença de um profissional intérprete, o que está muito longe de acontecer, principalmente quando comparamos a realidade dos interiores da região Norte com a Sul. Então o que fazer? Será correto parar o ensino secular para aprofundamento do ensinamento da Libras, uma língua que não será utilizada pelo aluno nem na escola e muito menos em seu meio social, ou aproveitar e ampliar a língua que este aluno já possui, criando possibilidades de aprendizagem para que ele desenvolva conhecimento na Língua Portuguesa e possa por meio deste, tomar conhecimento de outros conteúdos curriculares?

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresento os dados coletados junto à um aluno surdo da 3ª Etapa da EJA, no segundo semestre de 2019, e durante o ano de 2020 quando o mesmo aluno cursava a 4ª Etapa.

4.1 As observações na sala regular durante a 3ª Etapa da EJA

Em setembro de 2019, na sala regular da 3ª Etapa da EJA, iniciei as observações com um duplo objetivo: (1) verificar o nível do conhecimento linguageiro de Vitor; e (2) conhecer a metodologia de ensino de língua portuguesa para surdos utilizada pela professora de Vitor.

Vitor foi diagnosticado com surdez profunda bilateral. Quando o conheci, ele tinha 19 anos. Minhas primeiras impressões a seu respeito foram de que ele não estava motivado para a aprendizagem da língua portuguesa, dada a total falta de comunicação com a maioria ouvinte, que incluía inclusive a professora dessa disciplina. Uma vez que Vitor não encontrava “atrativos” na sala de aula,

ele simplesmente saia da sala e, conforme informação de funcionários, essa atitude era repetida diariamente, o que pude comprovar nos dias seguintes de minhas observações.

Durante esse período de observação, a professora de língua portuguesa de Vitor informou aos alunos que sua 4ª avaliação consistiria em um seminário, a ser realizado no final de novembro, cujo tema seria “Sociedade de consumo e os recursos naturais”. Esse seminário, de acordo com as orientações da professora, deveria abranger todas as disciplinas cursadas. Nesse mesmo momento, houve a divisão das equipes para o seminário e a designação das funções para os participantes. Nesse momento, observei que, mesmo com alguma objeção por parte dos componentes, e após pedido da professora, Vitor foi incluído em uma equipe, ficando responsável pela abertura do trabalho e apresentação dos componentes. A proposta desse seminário, vale ressaltar, foi o ponto de partida para minhas intervenções didáticas com Vitor, reportadas nas subseções 4.3 e 4.4.

4.2 A comunicação com Vitor

Durante minhas observações, notei que Vitor se comunicava somente com sua mãe, que também era aluna na mesma escola e estudava no horário que ele na turma da 2ª etapa da EJA. Na busca de uma maior aproximação com Vitor, que se mostrou bastante fechado e arredio, comecei a tentar fazer algumas perguntas e, neste momento percebi que ele também tenta estabelecer uma comunicação, mas, por meio de sinais diferentes dos que eu conhecia.

Dentre os poucos sinais timidamente produzidos por Vitor, nesse primeiro contato, dois sinais me chamaram mais a atenção: (I) [MÃE], realizado com as duas mãos na configuração em “B”, com as palmas voltadas para cima, batendo no tronco, em baixo dos seios, simultaneamente por duas vezes; (II) [PAI], realizado com o dedo indicador em cima do lábio superior, entre a boca e o nariz, sinal este que percebo posteriormente ser referência para qualquer outra figura masculina.

Ao longo dos dias, diante de sua comunicação gestual, percebi que ele havia criado uma língua de sinais na interação, sobretudo, com sua mãe – que me parecia ser sua interlocutora privilegiada -, já que os sinais que ele utilizava

apresentavam forte iconicidade, além disso as estruturas de suas frases pareciam ter uma sintaxe própria e ele nunca havia tido contato com a Libras. E, além disso, ele me deu exemplos de sinais que parecem ter se complexificado ou reduzido com o uso, como no caso de [MÃE], em que ele, primeiro realiza a forma reduzida e, em seguida, por conta da falta de entendimento de minha parte, ele desmembra o sinal e com a mesma configuração de mão, com as palmas agora voltadas para baixo, em movimento semicircular, como que representando uma barriga de mulher grávida e apontando em seguida para si mesmo uma única vez e para a barriga anteriormente representada, por duas vezes, com a mão direita e mantendo a mão esquerda na posição de demonstrar a barriga.

Uma vez que Vitor facilitava a compreensão de sua língua, a cada vez que percebia o meu não entendimento, a barreira da comunicação foi sendo derrubada pela assimilação de contextos e associação de seus sinais com os objetos a nossa volta, bem como no contato frequente com construções de enunciados diversos.

4.3 As intervenções didáticas durante a 3ª Etapa da EJA.

Em face da constatação de que Vitor ainda não havia passado por um processo de letramento nem em Libras, nem em língua portuguesa, em outubro de 2019, iniciei, uma série de intervenções didáticas tendo em vista as demandas das aulas de português da sala de aula regular. Assim, meu ponto de partida foi desenvolver um processo de duplo letramento, em Libras e em língua portuguesa, com o objetivo de poder instrumentalizá-lo para realizar as atividades solicitadas pela professora de língua portuguesa, sobretudo, para a apresentação do seminário que serviria de requisito para a 4ª avaliação dessa disciplina. Além disso, o ensino de Libras me parecia, àquela altura, uma solução para a grande barreira de compreensão entre Vitor e eu.

Dessa forma, aproveitando meu tempo livre durante a noite, comecei a ensiná-lo alguns sinais da Libras que poderiam ser utilizados na apresentação do seminário, bem como a datilologia do alfabeto manual, com ênfase na soletração digital dos nomes dos integrantes da equipe. A partir disso, passamos a “treinar” o que ele sinalizaria durante o seminário previsto para o fim de

novembro. Essa preparação acontecia duas vezes na semana, em uma sala de aula separada da turma regular. Vale ressaltar que estes foram os primeiros contatos de Vitor com a Libras.

Uma vez que não existia um ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para Vitor, no contexto da sala regular da EJA, foi necessário que eu adaptasse minhas intervenções às demandas de um ensino estruturalista e descontextualizado de primeira língua (L1) que exigia de Vitor um conhecimento estritamente gramatical. Por isso, durante as intervenções, eu escrevia algumas palavras no quadro e tentava explicar-lhe que aqueles conjuntos de letras faziam referência à objetos, animais e pessoas (inclusive seu próprio nome). Vitor demonstrou entendimento imediato nessa associação, o que me deixou bem mais segura para iniciar a explicação de que aquelas palavras poderiam ser divididas em sílabas e as letras, classificadas em vogais e consoantes, e ter formas maiúsculas e minúsculas, no modelo de ensino tradicional de Língua Portuguesa como L1.

É importante destacar que durante as intervenções, Vitor se mostrou bastante interessado permanecendo em sala de aula, recusando-se até mesmo a sair na hora do intervalo. Ele apresentou resultados positivos acerca da noção de palavras, entretanto, pouco aproveitamento na separação silábica, principalmente quando se tratava de sílabas compostas por três letras. Paralelamente de letramento, os ensaios para o seminário seguiam acontecendo.

A esse respeito, para que Vitor compreendesse o gênero seminário, decidi fazer uma das intervenções na sala de informática da escola. Lá, buscamos imagens na internet e assistimos à um breve vídeo de uma apresentação de seminário, para que ele percebesse como deveria posicionar-se e como agir no dia do seminário. É importante destacar que as intervenções aqui relatadas, embora o ensino de Libras já tivesse iniciado, eram realizadas por meio do reemprego dos sinais da língua de Vitor e de mímicas.

A experiência na sala de informática me fez perceber o grande interesse de Vitor pelos computadores, e sua desenvoltura frente às máquinas, escolhendo uma entre várias e ligando o equipamento com rapidez. Em posse

dessa informação, fiquei a imaginar de que forma poderia aproveitar esse fato para tornar as aulas mais atrativas e interessantes para ele.

Assim, passei a utilizar mais a sala de informática e por meio da datilologia e soletrar nomes de frutas, animais e objetos, para serem digitados pelo aluno no computador, treinando assim as letras do alfabeto, as palavras na Língua Portuguesa e após verificação de imagens pesquisadas, os sinais da Libras, e aproveitando os desenhos animados do *Sonic* (série de jogos de uma franquia japonesa), e o preferido de Vitor, para apresentar os sinais das cores das roupas dos personagens e outras cores presentes.

Em outra oportunidade, por meio de mímicas e datilologia, pedi ao aluno que digitasse a palavra “cores”, abrindo-se página da Web apresentando quadrados com algumas cores e seus respectivos nomes, aos quais fui apontando, fazendo junto com o aluno a datilologia e apresentando sinais da Libras respectivos que são repetidos pelo aluno, e quando foi apresentado ao mesmo a cor denominada vermelho vivo, o aluno apontou na tela a palavra “vivo” e fez o sinal referente a telefone, associando a palavra “vivo” à operadora Vivo.

Conforme planejado pela professora de português, o seminário aconteceu no fim de novembro. Na apresentação, mesmo Vitor tendo treinado os sinais da Libras referentes ao tema “Sociedade de Consumo e os Recursos Naturais”, assim como a saudação e introdução à apresentação dos componentes da equipe, ele apresentou o referido tema por meio somente da datilologia, assim como o nome de cada componente do grupo.

Vitor demonstra visivelmente elevado grau de nervosismo, movimentando o corpo para os lados, junto com as letras do alfabeto manual, o que é compreensível pois, segundo informações de sua mãe, mesmo estando com 19 anos de idade e cursando a 3ª etapa da EJA, ele nunca tinha participado de qualquer tipo de apresentação em sua vida, o que comprova a exclusão pela qual Vitor esteve exposto em todas as várias escolas que o mesmo frequentou.

O seminário marcou o encerramento do ano letivo, e Vitor foi aprovado para cursar a 4ª etapa da EJA, mesmo sem saber ler e escrever, apresentando-se quando presente em sala de aula regular somente como copista ou desenhando em seu caderno figuras presentes em revistas do tipo “Mangá”, o que consegue fazer com bastante primor e perfeição, estando seu caderno

repleto de tais desenhos, feitos à lápis, já que o aluno recusava-se a escrever ou desenhar utilizando canetas. Ressalto que esta metodologia apresentou-se muito produtiva no sentido de atrair o interesse do aluno para a grande variação de imagens disponíveis na internet de forma inesperada, mas tirava a atenção das explicações, pois o aluno a todo momento desviava a atenção e o conteúdo da tela para desenhos animados diversos e em encontros seguintes, na revisão dos sinais e palavras anteriormente vistos, pude perceber que o aluno não recordava de nada do que já tinha sido apresentado.

4.4 As intervenções didáticas durante a 4ª Etapa da EJA

No início do mês de fevereiro de 2020, antes do começo da pandemia do COVID 19, iniciou-se as aulas e o aluno Vitor apresentou-se para cursar a 4ª etapa da EJA, turma “B” no turno da noite, na mesma escola, continuando as aulas na sala de informática, iniciando por uma revisão dos assuntos vistos anteriormente e, como já visto, o aluno não lembrava de nenhum sinal da Libras de cores, animais, frutas e objetos, apresentando também dificuldade em distinguir as letras “F” e “T”, “G” e “Q” e as letras “P”, “K” e “H” no alfabeto manual.

Seguindo as aulas na sala de informática, iniciamos o assunto dias da semana, calendário e hora e, segundo informações de funcionários, nos dias em que não assistia as aulas na sala de informática, o aluno mantinha a postura antiga de passar a noite andando pelas dependências da escola, e alguns professores relataram que mesmo o aluno sendo frequentador assíduo da escola, nunca teve a frequência registrada em suas disciplinas. Essa assiduidade dava-se pelo fato de o aluno não ter autonomia para ir e vir à escola, tendo que acompanhar sua mãe que estudava na mesma instituição.

No dia 18.03.2020, por meio de ligação telefônica, a genitora me relatou que após atender pedido do aluno em comprar um pequeno relógio despertador, a mesma se surpreendeu com a atitude de Vitor que passou a ver na televisão seu programa favorito, ir no calendário, marcar a data da programação, e no dia marcado, programar o despertador para despertar na hora desejada e por meio do sentido da vibração do relógio, ligar a televisão e assistir o programa desejado, o que mostrou que o aluno já tinha conseguido assimilar o tema hora e calendário.

A mãe do aluno recordou que anteriormente o aluno perguntava quantos dias ele tinha que dormir para chegar até determinada data, e agora ele demonstrando autonomia podia controlar sozinho dia e hora de ligar a televisão.

Com a proximidade da data prevista para o início da 2ª avaliação (na 1ª avaliação não pude estar presente), inquietou-me pensar que os assuntos do letramento em andamento seriam de grande ajuda para o desenvolvimento do conhecimento do aluno junto a série que o mesmo estava cursando, ou seja, o mesmo seria aprovado novamente no final do ano sem saber nada do conteúdo curricular correspondente, já que eu estava me propondo em tentar alfabetizar primeiramente o aluno em Libras como L1 e português como L2, desconsiderando a língua que o aluno possuía e que servia como base de minha comunicação com o mesmo.

Na tentativa de repassar conhecimentos correspondentes à série cursada, passei a acompanhar a resolução das atividades enviadas pelos professores de sala regular, eu utilizando a “nossa língua” para explicar os conteúdos e Vitor passando a entender e a responder à algumas atividades menos complexas (em todas as disciplinas, mas neste trabalho trataremos somente da Língua Portuguesa), o que lhe deixou bem mais entusiasmado e motivado.

Para complementar os ensinamentos do turno da noite, passamos a ter aula de Língua Portuguesa como L2 nas segundas, quartas e sextas-feiras no turno da tarde no horário de 15:00h às 17:00h na sala dos professores, na mesma escola, utilizando desenhos e seus respectivos nomes, para compor enunciados, sempre explicados na língua emergente, sendo o aluno já capaz de identificar algumas palavras, escrever frases curtas e ler frases curtas, sempre em sua língua própria.

No dia 01.11.2020, a docente da disciplina Língua Portuguesa, enviou atividade e explicação sobre a classificação dos verbos e os tempos verbais, e como já tínhamos trabalhado anteriormente sobre os verbos, pronomes pessoais e radicais, esse assunto foi muito bem aceito e entendido, chegando ao ponto de a docente da disciplina, propor uma atividade sobre conjugação verbal, por não acreditar que o aluno Vitor, seria capaz de resolver presencialmente, o que foi logo esclarecido quando a docente constatou que o aluno já dominava totalmente o assunto, domínio este mais uma vez comprovado, com a aplicação

da 4ª avaliação, onde somente os enunciados das questões foram explanados ao mesmo em língua emergente e as referidas questões foram devidamente respondidas pelo aluno, sem qualquer tipo de adaptação em sua prova e estando o aluno em igualdade com os outros componentes da turma, em total inclusão, mostrando que sua dificuldade de comunicação não representa alguma dificuldade cognitiva.

Nessa experiência, pude concluir que ele possuía grande capacidade de interpretação de imagens e conseguia entender os enunciados das questões, o que segundo a professora da disciplina, o fez ser merecedor de receber a nota 8,00. Essa foi a primeira nota recebida por Vitor em toda sua vida escolar, alcançada pelo seu próprio mérito, e não pela benevolência das pessoas.

A partir daí, seguiram-se as aulas durante às noites, com o aluno agora com uma postura completamente diferente da anterior, apresentando-se pontualmente às aulas, de todas as disciplinas curriculares, copiando os conteúdos que eram explicados por mim em língua própria, juntamente com algumas mímicas, o que se mostrou eficiente quando das correções das atividades pelos professores, ficando o aluno tão entusiasmado com a efetiva sensação de inclusão, ao ponto de mudar a atitude de me esperar todos os dias no portão da escola, pela atitude de passar a ir me buscar na porta de minha casa.

Durante as aulas da tarde, passamos a tratar a questão dos gêneros, números e alguns verbos, utilizando uma atividade que utilizava *emoticons*, que são uma forma de comunicação paralinguística, que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial e que normalmente são usados nas comunicações escritas de programas mensageiros, como MSN Messenger ou pelo Skype, WhatsApp e outros meios de mensagens instantâneas, metodologia essa que se mostrou muitíssimo eficiente quando aplicada para trabalhar os pronomes pessoais.

Nessa atividade, eu fazia o sinal, por exemplo, apontava para mim e mostrava o *emoticons* correspondente à feliz, e o aluno identificava o sinal de “eu”, escrevia no espaço a palavra “eu”, mostrando também que sabia ler a palavra feliz e assim sucessivamente. Assim como atendendo meu pedido de

que ele escrevesse uma frase, eu fazia o sinal de nós e mostrava a imagem de triste e o aluno escrevia “nós triste”.

Para iniciar o assunto “verbo” e acompanhar os conteúdos curriculares, foi feita a introdução por meio dos pronomes pessoais, e os tempos verbais, agora não mais utilizando os *emoticons*, mas somente os sinais de sua LSEmg, passando o aluno a simplesmente “ler” meus sinais e escrever em seu caderno frases simples. Mas, não posso deixar de relatar que, mesmo com a amplificação do vocabulário de sua LSEmg, em algumas situações, ainda faltavam sinais para representar as temáticas tratadas em minhas intervenções. Então, comecei a pensar em como resolver isso. A resposta veio a partir da minha observação de que em nossa volta existia uma enorme quantidade de livros didáticos simplesmente descartados e sem qualquer utilidade, e diante disso, passei a recortar figuras destes para ilustrar nossas aulas.

A “quebra” da barreira da comunicação é inspiradora e capaz de mudar vidas, não só de uma pessoa, nesse caso o jovem Vitor, mas de uma família inteira, que agora pode falar com orgulho que o fato de ser surdo, não significa ser incapaz, mudando também o pensamento de uma comunidade escolar inteira, passando a proporcionar a uma pessoa que antes representava apenas um nome em uma lista de frequência o direito de participar, de aprender, de interagir e de existir.

Por fim, é importante destacar que a auto estima de Vitor foi visivelmente elevada, assim como de sua família que fazia questão de falar e mostrar que o antes “surdinho” agora era um aluno exemplar, e (diga-se de passagem) o melhor aluno da turma, inclusive até a corrigir alguns pequenos equívocos de seus professores. Vitor passou de totalmente dependente de sua mãe, sentindo-se confiante ao ponto de até fazer pequenas compras sozinho, perdeu o medo de tentar interagir com outras pessoas, emagreceu, mudou até o estilo de vestimenta. Agora, ao invés de andar de mãos dadas com sua mãe como fazia antes, anda sozinho, como qualquer adolescente de sua idade.

5. Considerações finais

Embora eu tivesse consciência de que o que Vitor necessitava era um ensino de segunda língua que lhe proporcionasse a possibilidade de desenvolver

uma competência comunicativa em língua portuguesa, tivemos que nos adaptar às demandas do sistema escolar que privilegia, única e exclusivamente, o desenvolvimento de um conhecimento gramatical da língua portuguesa, por meio de metodologias de ensino de L1, cujo foco é demasiado estruturalista e descontextualizado.

Sentir na própria pele o poder da exclusão é muito pior do que tentar absorver este preconceito de forma teórica. Nunca foi minha intenção “salvar o mundo”, mas sim como professora de Letras Libras e Língua Portuguesa como L2 para surdos, tentar entender se a ideia de que para um indivíduo surdo ser letrado em Língua Portuguesa, é uma exigência ele ser falante da Libras, que soa como uma condenação estipulada à pessoas que já tem muitas dificuldades a serem enfrentadas.

Procurar possibilidades de aprendizagem é uma missão um tanto aleatória, mas não impossível, principalmente quando começamos a ver que o esforço vale à pena, vemos acontecer verdadeiras transformações. A “quebra” da barreira da comunicação é inspiradora e capaz de mudar vidas, não só de uma pessoa, nesse caso o jovem Vitor, mas de uma família inteira, que agora pode falar com orgulho que o fato de ser surdo, não significa ser o incapaz, muda também o pensamento de uma comunidade escolar inteira, passando a proporcionar a uma pessoa que antes representava apenas um nome em uma lista de frequência o direito de participar, de aprender, de interagir e de existir.

Começamos este trabalho com um aluno totalmente ausente na escola, em diversos aspectos, e encerramos com a certeza de que com um pouco de determinação, criatividade, paciência e amor à profissão e à causa, É POSSÍVEL SIM, ensinar a Língua Portuguesa para indivíduos surdos não conhecedores da Libras, afirmação está comprovada pelo desempenho escolar de Vitor, que ao levantar de sua carteira para levar suas atividades para a correção dos professores, o fazia com a certeza de que agora sim, ele simplesmente tinha os mesmos direitos de aprender e, ao receber suas avaliações, fazia questão de mostrar suas notas e ainda brincava com os colegas que nem sempre conseguiam o mesmo desempenho.

Confiança, esperança, uma outra visão de futuro, uma certeza de capacidade, uma efetiva inclusão, isso tudo mostrando-se possível, através de uma simples atitude, de acreditar que é possível fazer a diferença.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL, Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências.

BRAZ DA SILVA, A. M. T. Representações sociais: uma contraproposta para o estudo das concepções alternativas em ensino de Física, 1998, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CASSIANO, Paulo Victos. O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626. Edição nº 21 / Maio de 2017 Arara Azul – ISSN 1982-6842. <http://editora-arara-azul.com.br/site/revistaedicoes>.

CUNHA. Murilo Bastos da. Metodologias para Estudo dos Usuários de Informação Científica e Tecnológica. R. Bibliotecon. Brasília 10(2): jul./dez. 1982.

FUSELLIER-SOUZA. I. . Apprentissage institutionnel d une troisième langue par les apprenants sourds. Discussion autour d une approche bilingue dans l enseignement d une langue vivante. Langue Française, Paris, 2002.

FUSELLIER-SOUZA, *I Sémiogênese des langues des signes: étude de langue des signes émergentes* (LS ÉMG) pratiquées par des sourds brésiliens. Tese (Doutorado) – Universidade Paris 8 – Vincennes – Saint – Denis, Ciências da Linguagem. Paris, 2004, p. 22-29.

MEC. Adaptações Metodológicas de Pequeno Porte no Ensino de Língua Espanhola para Surdos – II CINTEDI (II Congresso Internacional de Educação Inclusiva). Ed. Realize. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/>. Acesso em 19 de julho de 2020.

PERINI, Marie. *L'enseignement du français écrit pour les sourds dans le cadre de l'approche bilingue français écrit / LSF: Quelle méthodologie?* Dissertação (Mestrado) – Université Paris VIII, UFR Sciences du Langage, Département Didactique des Langues, Paris 2005 – 2006. P. 17-19.

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

SILVA, Elizete Monteiro da, Revista Virtual de Cultura Surda – Centro Virtual de Cultura Surda, Ed n° 12 / Arara Azul. Janeiro de 2014. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao12>. Acesso em 19 de maio de 2021.

Interculturalidade na educação do campo: por entre vivências e saberes

Tatiane de Nazaré Rodrigues da Cunha

Resumo

Este artigo discute a educação do campo em uma perspectiva intercultural e sua relevância na valorização dos saberes provindos da experiência e da ancestralidade. O estudo parte de um levantamento bibliográfico, iniciando com um breve apanhado histórico, sobre a implementação da educação no campo, evidenciando a fundamental participação das lutas e resistência dos movimentos sociais na defesa de uma educação do campo e não mais de uma educação rural. Refletimos na interpretação sobre interculturalidade, com objetivo de mostrar a importância de uma educação intercultural para os povos do campo que afirme sua identidade cultural e a insira no meio educacional. A título de finalização, compartilhamos algumas considerações sobre a importância da implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas emancipatórias, que desconstruam as amarras hegemônicas, se comprometendo com as especificidades das práticas socioculturais e políticas dos camponeses favorecendo a construção de alternativas de transformação social para esses sujeitos.

Palavras-chave: educação do campo; saberes; interculturalidade.

Introdução

Novas realidades educativas, são fruto das transformações sociais ocorridas nas últimas décadas. Novos desafios e paradigmas vêm se estabelecendo em paralelo com a globalização.

A sociedade contemporânea é cercada de uma vasta diversidade cultural. Trataremos aqui dos povos do campo, que apesar de tudo que já conquistaram com luta e a resistência dos movimentos sociais, ainda clamam por uma educação que não ignore os saberes provindos da experiência, da ancestralidade. E que tenham, portanto, uma educação baseada no diálogo e na

diversidade entre as culturas, como nos diz Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.151) “Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo”. Postulando que a identidade e saberes do campo possam ser inseridos e valorizados no meio científico educacional, contrariando assim a educação hegemônica que temos atualmente, como forma de ultrapassar o etnocentrismo sociocultural.

Dessa forma, a educação no campo em uma perspectiva intercultural é fundamental para o resgate da identidade do camponês, de maneira a se afirmar como sujeito social ativo, reconhecendo a si próprio como produtor de saberes, que podem sim, alcançar o meio científico. Assim refletimos com Fleuri (2003, p. 31), quando afirma que a educação intercultural se preocupa com as relações entre pessoas de culturas distintas, com objetivo não apenas de aprender sobre elas, mas também para “compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos”.

A relevância e o valor das práticas socioculturais dos diferentes grupos precisam ser reconhecidos, para assim se desenvolver novos modelos de educação pautados no interculturalismo, voltados para a realidade local e os saberes presentes nela. Princípios políticos e epistemológicos, que norteiam a construção de conhecimento, precisam ser desconstruídos com intuito de avançar na construção de práticas educativas interculturais.

Partindo desse pressuposto, a partir de um levantamento e análise bibliográfica, este artigo tem como um foco principal evidenciar a importância de uma educação intercultural para os povos do campo que afirme sua identidade cultural e a insira no meio educacional.

Educação do campo e resistência

A educação do campo é um desafio histórico no Brasil, o campo sempre foi visto com sendo menosprezado socialmente. A educação era voltada aos grupos oligárquicos sempre pensada em um contexto urbano, mesmo que por muitos séculos a predominância da população brasileira fosse rural. Ao voltar-se

para a classe rural trabalhadora, em sua maioria analfabeta, a educação era destinada a promover o crescimento econômico das classes dominantes.

Na década de 80, as transformações nesse contexto se iniciaram com as lutas dos movimentos sociais, especificamente com o MST, como afirma Caldart (2009), os movimentos sociais são os principais protagonistas da educação do campo, pois se preocupam em garantir educação adequada as crianças dos assentamentos, colocando uma pedagogia voltada à realidade complexa em que vivem. A partir de então, a educação do campo surge como sinônimo de resistência e transformação da população camponesa no enfrentamento das desigualdades sociais

Ressaltamos então que a educação do campo surge mediante o interesse do próprio sujeito do campo em transformar sua realidade e garantir seus direitos, já que não estavam satisfeitos com o modelo de educação rural que tinham, onde o aluno somente aprendia a ler, escrever e contar. Como nos mostra Arroyo et al. (2004, p. 149), a crença pessimista em que “para mexer com a enxada ou cuidar do gado não são necessários nem letras nem competências. Não é necessária a escola” encurtava os horizontes políticos educacionais dos povos do campo. Sobre esta visão negativa analisamos Arroyo (2010) quando diz que tal estereótipo precisa ser mudado, para assim entender que os povos do campo também são sujeitos políticos, em um território de grande tensão social, política, econômica e cultural.

Desconstruir o paradigma hegemônico de desenvolvimento e de educação é essencial para pensar em uma educação do campo a partir dos sujeitos do campo ou trabalhadores rurais. No entanto, destaca-se aqui, que a consolidação de uma sociedade humanizada, sem injustiças sociais está longe de terminar, pois diversos aspectos negativos permeiam o êxito na educação do campo, porém a implementação da educação do campo é considerada um grande avanço como constata Souza (2006, p. 16) “A Educação do Campo nasceu em contraposição à Educação Rural. O que a Educação Rural não fez durante um século. A Educação do Campo fez uma década”. Visto que a Educação do campo possibilita a expressão da identidade dos camponeses, valorizando e priorizando o sujeito respeitando suas culturas e necessidades.

A realidade que observamos hoje nas escolas do campo, nos leva a refletir que a busca pela educação do campo é algo que vai além de protestos por reformas em escolas, como afirma Arroyo (2010), quanto mais aceitamos que o campo tem suas especificidades mais se afirmar que a escola do campo merece maior atenção, pois se trata de um povo que por várias vezes foi excluído e precisa de uma maior valorização de sua identidade.

Nesse sentido compreendemos que a educação do campo não se dá somente por práticas escolares, mas também pela realidade histórica e cultural das comunidades. Arroyo (2010), afirma que é indispensável que no campo se tenha uma educação que aborde o camponês como protagonista da própria história, para assim, valores e cultura serem reafirmados na formação de sua identidade. No sentido de analisar a educação do campo de forma não somente escolar destacamos:

Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo (MOLINA, 2015, p.382).

É necessário pensar em uma escola do campo como movimento de transformação da realidade, Arroyo (2010) trata sobre a necessidade de mudar a visão negativa do campo e conseqüentemente das escolas, para assim entender que os povos do campo também são sujeitos políticos, em um território de grande tensão social, política, econômica e cultural.

No que se refere a legislação em 1996, pela primeira vez a educação do campo aparece na constituição com a LDB (9394/96) a qual foi destinada os artigos 23,26,28. Constata-se então uma vitória dos povos do campo. No entanto, para uma educação do campo de qualidade, faltam políticas públicas, que efetivem o que é garantido por lei para o campo, como exemplo, facilitar o acesso à escola, boa infraestrutura, equipamentos que auxiliem na atuação do professor e que forneçam melhores condições para se assumir uma educação específica para o campo. Arroyo (2010) aborda, precisamos de políticas públicas específicas que garantam a valorização e fortalecimento da identidade e cultura

negadas aos camponeses, e que garanta um atendimento diferenciado, porém não desigual, para assim romper o processo discriminatório aos quais os camponeses são submetidos.

Interculturalidade e a valorização de saberes

A grande diversidade de cultura e saberes entre os povos do campo exige que a educação do campo seja vista de forma diferenciada, que considere e valorize as especificidades da região e dos sujeitos entre suas diversidades e pluralidade. Nesse sentido se faz necessário a interculturalidade na educação do campo.

Para compreender o que é interculturalidade é necessário desviar o olhar para um outro conceito *a priori*, a multiculturalidade. Nessa perspectiva discutiremos Candau (2008), pois a autora concebe o multiculturalismo por duas abordagens: descritiva e propositiva. A primeira é considerada liberal, onde o multiculturalismo é visto como um atributo das sociedades contemporâneas, onde cada sociedade o configura em seu contexto. Na abordagem propositiva, considerada crítica, onde o multiculturalismo é atuante e interventor, capaz de transformar da dinâmica social.

Candau (2008), também enfatiza que a abordagem propositiva pode ser dividida em três concepções de multiculturalismo: assimilacionista, diferencialista e interacionista (interculturalidade). Na abordagem multicultural assimilacionista, existe o reconhecimento da desigualdade social, contudo as políticas são favoráveis a integração dos sujeitos na sociedade assimilados a cultura dominantes. Sobre o multiculturalismo diferencialista, este critica o assimilacionista por censurar a diferença de culturas, reconhecendo a diversidade cultural, porém de forma estática, pois não considera o processo de interação entre diferentes identidades.

Ainda na perspectiva de Candau, chegamos ao ponto chave para abordar a educação do campo, o multiculturalismo interacionista ou interculturalidade. A autora aborda a interculturalidade, como o pressuposto da interação e diálogo entre as culturas dos diferentes grupos presentes na sociedade. Reconhece ainda a desigualdade social e o poder implícito nas interações culturais, contribuindo assim para a construção de uma sociedade democrática.

Distingue-se então a interculturalidade do multiculturalismo, pois como aborda Candau, o multiculturalismo situa-se em uma política de reconhecimento e afirmação da diversidade cultural e convivência de forma pacífica em um mesmo ambiente. Ainda sobre essa distinção esclarece Oliveira (2015) que a interculturalidade vai além do multiculturalismo, pois este apenas compreende que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas, enquanto o diálogo e a inter-relação entre essas diferentes culturas, expressa-se no interculturalismo.

Caracterizamos então a interculturalidade como um processo de interação cotidiana entre sujeitos de diferentes contextos, que a partir do diálogo buscam se apoiar em suas historicidades individuais e coletivas. Tal interação acontece a partir de trocas de saberes culturais e materiais, de forma que o convívio com o diferente acontece de forma harmônica e ultrapassa o etnocentrismo sociocultural.

Nesse sentido, relacionando interculturalidade e educação destacamos o que propõe Candau (2012, p. 49) quando afirma que:

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade etc.

Partimos assim para a reflexão sobre a necessidade de práticas pedagógicas interculturais para os sujeitos do campo, que abordem não somente sua diversidade de saberes, como também questões como discriminação e preconceito e as diversas identidades que compõem a sociedade subalternizada.

Interculturalidade e os saberes na educação no campo

Santos (2008) em um ponto de vista epistemológico analisa que a sociedade capitalista desqualifica qualquer prática não relacionada ao

conhecimento científico, fator que favorece determinados grupos sociais e desfavorece outros, visto que o conhecimento científico não é difundido uniformemente na sociedade. No entanto o autor esclarece que não se deve rejeitar o conhecimento científico, e sim contextualizá-lo amplamente em diálogo com outros tipos de conhecimentos.

No que se referem especificamente as singularidades e heterogeneidade socioculturais na Amazônia, direcionada ao território do campo, observamos a diversidade populacional, pois são povoados que habitam: remanescentes de quilombos, indígenas, ribeirinhos, camponeses, entre outros povos. Desta maneira esclarece Corrêa (2011) que o campo é um local rico em saberes e experiências vivenciadas no cotidiano de suas populações, e que necessita de olhares diferenciados, com políticas públicas e práticas pedagógicas inter/multiculturais que fortaleçam a identidade das populações amazônicas.

Nesse sentido compreendemos que o conhecimento científico, no que se refere à educação no campo, não se dá somente por práticas escolares, mas também pela valorização histórica e cultural das comunidades, como também pela interação de saberes das diferentes culturas de forma intercultural. Como destaca Walsh (2009) e Candau (2008) a interculturalidade emerge da necessidade de reconhecer a identidade cultural de cada grupo a fim de buscar a interação entre os diferentes sujeitos como fator de enriquecimento cultural mútuo. É necessário compreender que:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (ARROYO *et al.*, 2004, p. 16).

Observamos, portanto, que trabalhar com a terra também é produzir saberes e culturas, e essa diversidade nas populações camponesas torna a interculturalidade como algo fundamental no processo educativo, um movimento capaz de promover resistência e lutas contra uma sociedade hegemônica. Dessa forma a educação do campo de forma intercultural é pautada no

reconhecimento das diferenças e a partir disso potencializa diálogos na base do reconhecimento e valorização do outro.

Oliveira (2015, p.22) em sua pesquisa sobre as propostas de Freire, destaca na educação freireana a importância de valorizar as experiências dos sujeitos em sua formação social, propondo “uma educação que valorize e respeite as diferenças culturais e os saberes e as experiências da vida dos sujeitos”. Destacamos também Fleuri (2000), onde este argumenta que a transmissão de informações entre os sujeitos não é o foco da educação intercultural, mas sim as relações de reciprocidade conflituais e cooperativas entre eles.

Para Freire (2005) o pensamento científico moderno, ao que diz respeito a produção de conhecimentos instituídos, se fundamenta em princípios como: descontextualizar, fragmentar e neutralizar. O que contraria o diálogo, como produção de conhecimento entre diferentes práticas sociais e saberes que se complementam e se interrelacionam em seus diversos contextos. Desta forma,

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural (OLIVEIRA, 2011, p. 122).

Partindo dessa perspectiva, a educação do campo de forma intercultural, proporciona mudanças que alteram a forma de viver, pois assumem a necessidade revolucionária de trazer o sujeito do campo para um papel ativo na sociedade, em um processo que transcenda seu universo. É necessário portanto, desenvolver a educação do campo de forma a superar os paradigmas hegemônicos de produção de conhecimento, com concepções excludentes e preconceituosas sobre os povos do campo, permitindo que o contexto sociocultural do campo seja valorizado como um processo rico de saberes para inserir uma educação crítica aos educandos, e a partir dessa compressão encontrem referências políticas e ideológicas presentes em seus contextos sociais.

Considerações finais

Vivemos em um tempo histórico de profundas transformações, em todos os aspectos de uma sociedade. O presente trabalho procurou abordar a educação do campo e a importância do reconhecimento dos saberes que a compõem, e que clamam por uma educação intercultural.

O fato é que, ainda temos um modelo de educação dotado de padrões hegemônicos, que dificultam a valorização das lutas do campo. Sendo a escola um local privilegiado na construção de conhecimento e valores, compete a ela principalmente, favorecer o respeito e reconhecimento da diversidade e do sincretismo cultural, resgatando assim saberes não escolares, que hoje são excluídos do ambiente escolar, e dessa forma valorizando as diferentes formas de conhecimento.

Propor uma educação do campo em perspectiva intercultural é um desafio capaz de superar os preconceitos e a exclusão sociocultural vividos pelos povos do campo, criando assim condições para que haja o crescimento educacional, sociocultural e político da população do campo.

Esse cenário necessita da implementação de políticas públicas que garantam os direitos sociais, e que dialoguem com os saberes e práticas provenientes do contexto culturalmente diversificado do campo. Mudanças nas políticas públicas educacionais também são essenciais para garantir a valorização dos saberes camponeses, como por exemplo, a formação docente e as redefinições de políticas curriculares e metodológicas, preparando assim, a escola e os docentes, para inserir o sujeito do campo no contexto sociopolítico e cultural brasileiro, de uma forma acolhedora que respeite suas complexidades e diferenças promovendo assim, a inclusão.

Referências

ARROYO, Miguel G.; CARDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica. C. **Por uma Educação do Campo**. 5 ed- Petrópolis – RJ: Vozes, 2004

ARROYO, Miguel G. Prefácio. Escola: terra de direito. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de

dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CALDART, Roseli. "Educação do Campo: notas para uma análise de percurso". **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/27585> >. Acesso em: 15 Jun 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CORRÊA, Sérgio Roberto Morais; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/ multiculturais. **Revista NERA**- ANO 14, Nº 18- janeiro de 2011- ISSN: 1806- 6755.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 23, Maio/Jun/Ago, 2003. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 10 Jun 2021.

FLEURI, Reinaldo M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas**. Viçosa: Educação e perspectiva, v.6, n.2, p. 378-400, jul/dez, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, nº. 25, p. 109-124, Jan./Jun., 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Paulo Freire**: gênese da interculturalidade no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.