A (IN)SUSTENTABILIDADE NA DIALÉTICA DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO

MARIA DO SOCORRO PEREIRA DE ALMEIDA
SÉRGIO LUIZ MALTA DE AZEVEDO
SONIA MARIA DE LIRA

Realização:

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECOLOGIA HUMANA

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECOLOGIA HUMANA
CNPJ: 21.200.341/0001-80
Contatos: 75.99217 6860
E-mail: editora.sabeh@gmail.com
Site: www.sabeh.org.br

Diagramação e capa:
Rubervânio Lima
editoraoxente@gmail.com
Criação de arte da capa:
Émerson Lira da Silva
Ilustração: freepik.com
Revisão Textual:
Rubervânio Lima

Catalogação na publicação (CIP)
Ficha Catalográfica

SA237c Almeida, Maria do Socorro Pereira de, Azevedo, Sérgio Luiz Malta de, e Lira, Sonia Maria de. Orgs.
A (In)Sustentabilidade na dialética da inclusão/ exclusão /Maria do Socorro Pereira de Almeida, Sérgio Luiz Malta de Azevedo e Sonia Maria de Lira. Organizadores. Paulo Afonso-BA: SABEH, 2021.
444 p.; il.

ISBN: 978-65-5732-030-3

1. Aspectos Educacionais 2. Sociologia educacional 3. Interdisciplinaridade - I. Título

CDD: 306.43

E-BOOK

Conselho Editorial

BRASIL

Dr. Juracy Marques dos Santos
(SABEH/SOLAEH/ UNEB)
Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida
(UFAM/PPGAS)
Dr. João Pacheco de Oliveira
(UFRJ/Museu Nacional)
Dra. Maria Cleonice de Souza Vergne
(CAAPA/PPGEcoH/UNEB)
Dra. Eliane Maria de Souza Nogueira
(NECTAS/PPGEcoH/UNEB)
Dr. Fábio Pedro Souza de F. Bandeira
(UEFS/PPGEcoH)
Dr. José Geraldo Wanderley Marques
(UNICAMP/UEFS/PPGEcoH)
Dr. Júlio Cesar de Sá Rocha
(PPGEcoH/UNEB)
Dra. Flavia de Barros Prado Moura
(UFAL)
Dr. Ricardo Amorim
(PPGEcoH/UNEB)

Dr. Ronaldo Gomes Alvim
(UNIT)
Dr. Artur Dias Lima
(UNEB/PPGECOH)
Dra. Adriana Cunha
(UNEB/PPGECOH)
Dra. Alpina Begossi
(UNICAMP)
Dr. Anderson da Costa Armstrong
(UNIVASF)
Dr. Luciano Sérgio Ventin Bomfim
(PPGEcoH/UNEB)
Dr. Ernani M. F. Lins Neto
(UNIVASF)
Dr. Gustavo Hees de Negreiros
(UNIVASF/SABEH)
Dr. Carlos Alberto Batista Santos
(PPGEcoH/UNEB)
Dra. Dinani Gomes Amorim
(PPGECOH/UNEB)

INTERNACIONAL

Dr. Ajibula Isau Badiru
NIGÉRIA (UNIT)
Dr. Martín Boada Jucá
ESPANHA (UAB)
Dra. Iva Miranda Pires
PORTUGAL (FCSH)

Dr. Paulo Magalhães
PORTUGAL (QUERCUS)
Dr. Amado Insfrán Ortiz
PARAGUAI (UNA)
Dra. María José Aparicio Meza
PARAGUAI (UNA)

Sobre os autores

ADRIANDSON LINS GOUVEIA

Graduando no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Já atuou como monitor no Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG). Participou como bolsista do Programa Residência Pedagógica. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG) e também do Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual (GRAEDV).
E-mail adriandsongouveia@gmail.com

ALCENI DE BRITO GOMES

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor de Química em caráter efetivo do estado da Paraíba.
E-mail: alcenibrito@gmail.com

ALZENÍ DE FREITAS TOMÁZ

Mestre em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental da PPGEcoH - UNEB, Bacharel em Direito e Especialização em Teorias Sociais e Produção de Conhecimento, atua como Educadora Popular e Pesquisadora junto aos Povos e Comunidades Tradicionais através do Projeto da Nova Cartografia Social do Brasil. Membro da Sociedade Brasileira de Ecologia Humana - SABEH e membro do Instituto Acção.
E-mail: alzenitomaz@gmail.com

ANA PAULA BORGES LAURINDO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da UEPB. Especialista em Inclusão Escolar pela Faculdade Integrada de Patos- FIP, Graduada em Psicologia e em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, Atua como professora de Educação básica no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB.
E-mail: anapaulapsi2009@hotmail.com

ANA PATRÍCIA MARTINS BARROS DINIZ

Professora da Educação básica na Prefeitura Municipal de Queimadas-PB; Mestra no Ensino de Ciências e Educação Matemática- PPGECEM (UEPB); Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (UEPB), Especialista no Ensino de Química-UCAM; Graduada em Licenciatura em Química pela UEPB. Membro do Grupo de Pesquisa em Metodologias para Educação em Química-GPMEQ, desde 2017. Pesquisadora e educadora na área de Inclusão.
Email: anapatriciamb@hotmail.com

ANDREZA KELLY GUEDES DE MEDEIROS

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participa do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas e ensino de Geografia (GPPEG) e o Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual (GRAESDV), desenvolvendo pesquisa sobre o ensino de Geografia, com ênfase em educação espacial inclusiva. Atuou três anos no Projeto de Extensão ligado a cartografia tátil e ensino inclusivo para estudantes com deficiência visual; como também integrou o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFCG. Atualmente, pesquisa sobre a inclusão espacial e escolar das pessoas com deficiência.
E-mail: Andreza.guedes.medeiros@gmail.com

CRISÓLOGO VIEIRA DE SOUZA

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2012). Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2015). Professor da Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba (2013) e da ECI Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz (2019). Preceptor bolsista do programa Residência Pedagógica na escola ECI Deputado Álvaro Gaudêncio; subprojeto de Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Tem experiência na área da Geografia, com ênfase em Agrária e Desenvolvimento Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura familiar; Território; Espaço e Campesinato; Assentamento Rural; Indicadores de Desenvolvimento; Ensino de Geografia.
E-mail: crisologo.souza1@professor.pb.gov.br

CRISANTO DE FIGUEIREDO SILVA FILHO

Graduando do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande. Professor de Geografia no Pré-Vestibular Solidário – UFCG. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG). Atuou como bolsista do Programa Residência Pedagógica. Desenvolve pesquisas na área da educação e desigualdades sociais.
E-mail crisanto.f@hotmail.com

DANIELA SANTANA DE OLIVEIRA

Professora do Colégio Walfredo Siqueira Luna, na área de Geografia. Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Cruzeiro do Sul. Especialista em Educação Básica pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
E-mail: danielasantana.1@hotmail.com

DAYZI SILVA OLIVEIRA

Graduada em Gestão da Informação e Pedagogia (UFPE). Mestre e doutoranda em Educação (UFPE). Pesquisadora do Observatório de Política e Gestão da Educação (OBSERVA) UFPE.
E-mail: dayzi.oliveira@ufpe.br

EDSON GARCIA DA SILVA

Licenciando do curso de Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; membro do Grupo de Pesquisa Sobre Políticas e Educação Geográfica – GPPEG e do Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual – GRAESDV. Integrante da comissão organizadora do I e do II Encontro de Inclusão no Ensino Superior, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, entre 2018 e 2020; participou do projeto de extensão "Oficinas utilizando o livro falado de Literatura e Geografia para estudantes com deficiência visual, no ano 2020. Bolsista do Programa Institucional de Residência Pedagógica (RP) entre 2020 – 2021.
E-mail: edsongarciadasilva2016@gmail.com

EDGLEICY PRAXEDES SILVA

Psicóloga da Coordenação de Educação Especial/Inclusiva do Ribeirão-PE. Licenciatura no Programa Especial de Formação Docente (UCB). Especialista em Educação Especial/Inclusiva (FAEL), Psicopedagogia Clínica e Institucional (ESUDA) e Neuropsicologia da Educação (ESUDA).
E-mail:edgleicypraxedes@yahoo.com.br

EDUARDO GOMES ONOFRE

Doutor em Sociologia pela Universidade de Strasbourg – França. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e

Educação Matemática na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Coordenador do Núcleo de Educação Especial (NEDESP), da UEPB.
E-mail eduonofre@gmail.com

ELÂNIA DANIELE SILVA ARAÚJO

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (2014). Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2018). Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professora da Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, na escola E.E.E.F.M. Major Veneziano Vital do Rêgo (2018). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Semiárido, Vegetação de Caatinga; Sensoriamento Remoto; Geoprocessamento; Mapas; Ensino de Geografia.

ÉMERSON LIRA DA SILVA

Técnico em Designer Gráfico e Marketing Digital. Graduado em Geografia pela UFCG. Participou como bolsista do Programa Residência Pedagógica entre 2018 e 2019. É membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG) desde 2018. Participa do Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual (GRAESDV) desde 2018. Foi organizador do 1º Encontro de Inclusão no Ensino Superior, na UFCG, em 2019. Participou do Projeto de Extensão "Oficinas utilizando o livro falado de Literatura e Geografia para estudantes com deficiência visual", em 2019, no Instituto dos Cegos.
E-mail: contatoemersonlira@gmail.com

EVELINE RODRIGUES ARAÚJO

Psicóloga formada pela UEPB (2010), realizou Estágio Supervisionado na área de Psicologia Escolar/Educacional (2009-2010). Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e

em Saúde Pública pela Faculdade Integradas de Patos (FIP) - presencial (2011-2013) e Psicologia Cognitiva-Comportamental (Uniara) em 2019. Atualmente no âmbito profissional realiza atividades acadêmicas e administrativas no curso de Psicologia da Faculdade Integradas de Patos - FIP, sede Campina grande-PB. Colaboradora no grupo de estudo e de Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento - GEPELLL-DGp-CNPq.
Email: evelinearaujo2020@outlook.com

FABÍOLA MÔNICA DA SILVA GONÇALVES

Professora do Departamento de Educação da UEPB, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da UEPB. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFPE. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento - GEPELLL- DGp-CNPq. Membro do GT 59 da Psicologia e Políticas Educacionais (ANPPEP). Membro do GT 03 da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED). Pesquisadora do Núcleo de Acessibilidade Inclusiva da UEPB.
Email: francesfabiola@gmail.com

GÉSSIKA DEMÉTRIO DE ALCÂNTARA

Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva. Graduada em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Participou do Probex, atuando com a produção de material didático e ensino de francês para cegos no Instituto dos Cegos de CG. Integrou o PET/Letras, trabalhando com a temática da inclusão. Participou do Centro Acadêmico do curso de Letras e atuou como Apoiadora Inclusiva do Centro de Humanidades da mesma instituição. Atualmente é integrante do Grupo de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (GRAESDV) e do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica (GPEG). Seu interesse de estudos está voltado às reflexões, práticas e

expansão do ensino de línguas para as pessoas com deficiência visual como também da sua inclusão tanto no ensino quanto na sociedade.
E-mail: gskdemetrio@gmail.com

GISLAYNE BEZERRA MOURA

Licencianda em Geografia pela UFCG; Integrante do Grupo de Pesquisas sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG); Monitora Educacional da Prefeitura Municipal de Queimadas-PB.
Email: gigy.bm@hotmail.com

GISLAYNE PONTES DA SILVA HERMOGENS

Licencianda do curso de Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica – GPPEG; atua como residente bolsista; integrante do projeto de extensão: oficinas refletindo sobre os espaços cotidiano negados para homens e mulheres negras e a educação como ação social emancipadora contra o racismo e o sexismo.
Email: gislaynepontes2407@gmail.com

HEVERTON KAYQUE DA SILVA

Graduando em Licenciatura em Geografia pela UFCG. Foi bolsista do Projeto de Extensão "Oficinas utilizando o livro falado de Literatura e Geografia para estudantes com deficiência visual", em 2019, no Instituto dos Cegos. É membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG), da UFCG.
E-mail: hevertonkayque@gmail.com

IGOR OSEIAS FERREIRA DE PINTO

Graduando no curso de Licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no qual já atuou como monitor na disciplina Cartografia e Estudos Correlatos, extensionista em Projeto de Extensão

e como bolsista do Programa Residência Pedagógica. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG). Desenvolve pesquisas na área da educação, com especial interesse por produção de recursos didáticos para a educação inclusiva.
E-mail: igoroseias@hotmail.com

JOSÉ GERALDO DA COSTA NETO

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). Especialização em Educação Básica pela Universidade Federal de Campina Grande (2017). Professor da Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba (2018) na ECIT Maria Honorina Santiago. Têm experiência na área de Geografia com ênfase em Educação Geográfica, atuando principalmente nos seguintes temas: concepções e tendências pedagógicas; estudo do meio; rural-urbano e geografia escolar.
E-mail: jose.neto44@professor.pb.gov.br

JOSENI SANTOS DE ALMEIDA

Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participa do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas e ensino de Geografia (GPPEG) e o Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual (GRAESDV). Tem experiência na área de Ensino de Geografia, com ênfase em Inclusão, Geografia Feminista, atuando principalmente no seguinte tema: Identidade de Gênero e reflexos políticos e espaciais, além de inclusão das pessoas com deficiências.
E-mail: geographyprofessor.josy@gmail.com

LUCIVANIA ARAUJO DE LIMA

Graduada em Letras pela FASETE, (Faculdade Sete de Setembro) atualmente UNIRIOS (Centro Universitário do Rio São Francisco). Já atuou como professora, palestrante da jornada pedagógica em

Chorrochó, Santa Brígida e ministrante de uma oficina no Festival Literário de Paulo Afonso (FLIPA).

MARIA AUXILIADORA GOMES DA SILVA

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Atua como Professora de Geografia na Escola Marianina de Rosis Moraes-SP. Interessa-se por estudos que envolvam discursos interdisciplinares e ambientais.
E-mail: doraageo@gmail.com

MARIA JOSÉ ELAINE COSTA SILVA

Graduada do curso de Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Atuou no PROBEX, como bolsista, com ênfase em Cartografia tátil. É membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica-GPPEG. Participou do PET-Educação.
E-mail: elainevc_08@hotmail.com

MARIA DA PENHA PEREIRA DE ALMEIDA

Professora do ensino básico (médio e fundamental), Graduada em Letras, Especialista em Literatura brasileira, Graduanda em Serviço social. Atua nas áreas Linguagens e ensino e Sociocultural.
E-mail: penh.apa@hotmail.com

MARIA DO SOCORRO P. DE ALMEIDA

Doutora em literatura e cultura, professora adjunta II da UFRPE/ UAST. Pesquisadora CNPQ tem pesquisa nas áreas de Ecocrítica, Literatura feminina, Literatura popular, Literatura e ensino e Literatura Infantil. Coordenadora do GPLECS Grupo de Pesquisa em literatura, estudos culturais e socioambientais, pesquisadora do GEPLE Grupo

de estudo e pesquisa em educação e linguagens. Membro da Sociedade Brasileira de Ecologia Humana – SABEH.
E-mail: socorroalmeidaletras@gmail.com

PAULO SÉRGIO CUNHA FARIAS

Possui Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (1996), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (2010). Atualmente é pesquisador colaborador da Universidade Federal de Pernambuco e professor associado I da Universidade Federal de Campina Grande, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de geografia, geografia econômica, geografia agrária, teorias geográficas.
E-mail: pscfarias@bol.com.br

PAULO WATARU MORIMITSU

Mestre em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela Universidade Estadual da Bahia, Especialista em Metodologias Ativas TDIC na Educação e Especialista em Cooperativismo. Licenciado em Matemática. Professor Substituto Tecnologias Digitais e Estatística na UNEB. Consultor em Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial. Coordenador de projetos de Ação Socioambiental no Semiárido. Colabora na implementação das tecnologias digitais na Educação do Campo na Escola Família Agrícola. Realiza oficinas e capacitações de acesso remoto das plataformas digitais educacionais colaborativos e participativos. Membro da Sociedade Brasileira de Ecologia Humana – SABEH.
E-mail: pmorimitsu@uneb.br

POLYANA PEREIRA DA SILVA

Graduanda em Geografia pela UFCG. Participou como bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2017 e 2018. Participou como bolsista do Programa Residência Pedagógica

entre 2018 e 2019. É membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG) desde 2018. Participa do Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual (GRAESDV) desde 2018. Foi organizadora do 1º Encontro de Inclusão no Ensino Superior, na UFCG, em 2019. Participou do Projeto de Extensão "Oficinas utilizando o livro falado de Literatura e Geografia para estudantes com deficiência visual", em 2019, no Instituto dos Cegos. Pesquisa sobre a educação geográfica inclusiva.
E-mail: polyps99.ps@gmail.com

POLYANNA NAYANNA DE BRITO CALUÊTE

Educadora popular licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Desenvolve pesquisa nas áreas de educação, gênero e sexualidade. Faz parte do Grupo de Pesquisas sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG) e Laboratório de Estudos sobre Política, Território e Cultura (LEPOLITC).
Email: poly_nayanna@hotmail.com

RAYANE DA SILVA RODRIGUES

Graduanda em Geografia pela UFCG. Participou como bolsista do Programa Residência Pedagógica, entre 2018 e 2019. É membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG), desde 2018. Participa do Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual (GRAESDV), desde 2018. Foi organizadora do 1º Encontro de Inclusão no Ensino Superior, na UFCG, em 2019. Participou do Projeto de Extensão "Oficinas utilizando o livro falado de Literatura e Geografia para estudantes com deficiência visual", em 2019, no Instituto dos Cegos. Pesquisa sobre Políticas Inclusivas no Ensino Superior.
E-mail: rayane.silrcc@gmail.com

SÉRGIO LUIZ MALTA DE AZEVEDO

Doutor em geografia pela universidade Federal de Pernambuco (2008). Pós-doutorado em Geografia (UFPE – concluído - 2016). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Campina Grande (PB) e colaborador do programa residência Pedagógica para o ensino de Geografia na UFCG (2020). Membro do Grupo de Pesquisas Sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG) (vice líder). Membro do Grupo de Pesquisa em literatura, estudos culturais e socioambientais - GPLECS, Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual (GRAESDV) da UFCG, Professor do Programa de Pós-graduação em Ecologia Humana e Gestão Sócio ambiental (PPGEcoh) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Membro da Sociedade Brasileira de Ecologia Humana – SABEH.
E-mail: maltaslma@gmail.com

SONIA MARIA DE LIRA

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Unidade Acadêmica de Geografia (UFCG). Desenvolve pesquisas nas áreas de Políticas Educacionais, Inclusão, Diversidade e Prática de ensino em Geografia. É coordenadora do Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG/UAG), Líder do Grupo de Pesquisas sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG) e Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual (GRAESDV). Preocupada com a formação docente inclusiva, comprometida com mudanças educacionais, tem desenvolvido trabalhos de extensão em escolas da Educação Básica e no Instituto dos Cegos de Campina Grande; e se dedicado à produção de recursos de tecnologias assistivas táteis e com audiodescrição.
Email: sonia.lira@professor.ufcg.edu.br

TAYNÁ MARIA AMORIM MONTEIRO XAVIER

Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Atuou como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto Matemática na UEPB, no período de 2014 à 2016 . Tem experiência na área de Educação Matemática, Educação Especial - principalmente voltada ao ensino de pessoas com deficiência visual ou auditiva - e experiência no ensino das quatro operações básicas da matemática, quais sejam: adição, subtração, multiplicação e divisão através do uso do sorobã (ábaco japonês) para videntes e/ou cegos.

TONIVALDO BARBOSA DE SOUZA

Mestre em Psicologia Social (2006), Especialização para a Formação de Professores em Letras/Libras (2019), Graduação em Formação em Psicologia (2006) e Graduação em Licenciatura em Psicologia (2003) pela Universidade Federal da Paraíba. Professor efetivo da UNEB - Campus VIII - Paulo Afonso. Atua principalmente nos seguintes temas: valores e crenças sociais, preconceito, psicologia humanista (A.C.P.), aprendizagem, distúrbios alimentares, psicologia hospitalar, psicologia da saúde, educação especial, educação especial indígena, educação inclusiva e educação especializada. É fundador e coordenador do NETEME (Núcleo de Estudos em Tecnologias e Metodologias em Educação Especializada).
E-mail: tonsouza@uneb.br

THALITA CÉLI DAMASCENO DOS SANTOS FERREIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem curso de Aperfeiçoamento em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela UFPE. Atuou como Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial na Prefeitura da Cidade do Recife (AADEE). É membro do Grupo de Estudos em Formação de

Professores e Práticas Inclusivas da UFPE (GEFOPI).
E-mail:thalitaceli@gmail.com

VANESSA PORTO ALEXANDRINO

Doutoranda em Psicologia Social Pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora da Faculdade Três Marias – FTM.
E-mail: vanessaporto.alexandrino@gmail.com

VANUBIA MARTINS DOS SANTOS

Técnica em Mineração pelo Instituto Federal da Paraíba – Campus Campina Grande. Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.
E-mail: vanubiavdn@hotmail.com

ZÉLIA MARIA DE ARRUDA SANTIAGO

Graduação Pedagogia (UEPB) e Letras (UFCG). Especialização "Comunicação Educacional" (UEPB). Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade (UEPB). Doutorado em Educação (UFPB). Docente do Departamento de Educação (UEPB), Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar (UEPB), Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Ciências (PPGECEM/UEPB), Universidade Aberta à Maturidade (UAMA/UEPB). Coordena Projetos de Pesquisa e Extensão em Educação. Atua nas áreas de Linguística Aplicada e Educação, enfatizando os temas: formação continuada, alfabetização, multiletramentos, leitura e escrita, oralidade na sala de aula e intergeracionalidade.

ZENILZA MARIA FERREIRA DE LIMA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e Libras pelo Centro de Apoio ao Surdo (CAS).
E-mail: z_ferreira@hotmail.com

Sumário

PREFÁCIO 21

SEÇÃO 1 - INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR 23

Capítulo 1

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ENSINANDO MATEMÁTICA A ALUNOS VIDENTES: UM ESTUDO DO PLANO CARTESIANO ATRAVÉS DO JOGO BATALHA NAVAL 25

Tayná Maria Amorim Monteiro Xavier
Sonia Maria de Lira
Zélia Maria de Arruda Santiago

Capítulo 2

DA LITERACIA À INUMERACIA DIGITAL. 49

Paulo Wataru Morimitsu
Tonivaldo Barbosa de Souza

Capítulo 3

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES ORIUNDOS DE ÁREAS RURAIS E COM DEFICIÊNCIA VISUAL: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E NA URCA 65

Adriandson Lins Gouveia
Crisanto de Figueiredo Silva Filho
Igor Oseias Ferreira Pinto
Sonia Maria de Lira

Capítulo 4

UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR NOS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO SOCIAL 86

Eveline Rodrigues Araújo
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Capítulo 5

O ENSINO DE QUÍMICA NA ÓTICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIAL 112

Alceni de Brito Gomes
Eduardo Gomes Onofre
Vanessa Porto Alexandrino

Capítulo 6

O BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PÓS-GRADUAÇÕES NO BRASIL 133

Dayzi Silva Oliveira
Edgleicy Praxedes Silva
Zenilza Maria Ferreira de Lima
Thalita Céli Damasceno dos Santos Ferreira
Fabiola Monica da Silva Gonçalves

Capítulo 7
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL 161
Ana Patrícia Martins Barros Diniz
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Capítulo 8
A "INCLUSÃO" DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE
Sonia Maria de Lira
Maria José Elaine Costa Silva 182
Andreza Kelly Guedes de Medeiros
Géssika Demétrio de Alcântara
Polyanna Nayanna de Brito Caluête
Joseni Santos de Almeida

Capítulo 9
REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 212
Ana Paula Borges Laurindo
Fabiola Mônica da Silva Gonçalves

Capítulo 10
O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR NO PERÍODO DA PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA 232
Crisólogo Vieira de Souza
Elânia Daniele Silva Araújo
José Geraldo da Costa Neto

SEÇÃO 2 - INCLUSÃO/EXCLUSÃO EM CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS E OUTRAS LINGUAGENS 252

Capítulo 1
POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS:
INVISIBILIDADE, EXCLUSÃO E VIOLÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA 253
Alzení de Freitas Tomáz

Capítulo 2
O ESTUDO ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO A PARTIR DOS DOCENTES DAS ÁREAS DAS HUMANANIDADES EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE QUEIMADAS – PB 264
Gislayne Bezerra Moura
Sonia Maria de Lira

Capítulo 3
LUTAS DE CLASSES E EXCLUSÃO SOCIAL: INQUIETAÇÕES E CONSIDERAÇÕES 284
Maria da Penha Pereira de Almeida

Capítulo 4
A POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ NO ESTUDO DO SEMIÁRIDO NORDESTINO: um recurso para o ensino de Geografia 299
Daniela Santana de Oliveira
Paulo Sérgio Cunha Farias

Capítulo 5
O EU E O OUTRO NA SOCIEDADE E NA LITERATURA: UMA LEITURA DAS OBRAS BICHOS DE MIGUEL TORGA E VIDAS SECAS GRACILIANO RAMOS 323
Maria do Socorro Pereira de Almeida

Capítulo 6
GEOGRAFIA E LITERATURA: A PAISAGEM GEOGRÁFICA NO CONTO "CAIARARA" DE ANA PRIMAVESI 345
Maria Auxiliadora Gomes da Silva
Sérgio Luiz Malta de Azevedo

Capítulo 7
LITERATURA, CINEMA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO, UMA LEITURA DO FILME MEU PÉ ESQUERDO 365
Lucivânia Araújo Lima
Maria do Socorro Pereira de Almeida

Capítulo 8
OFICINAS GEOLITERÁRIAS COM USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO DOS CEGOS DE CAMPINA GRANDE – PB 388
Emerson Lira da Silva
Heverton Kayque da Silva
Polyana Pereira da Silva
Rayane da Silva Rodrigues
Sonia Maria de Lira

Capítulo 9
DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO INCLUSIVA DE CONHECIMENTOS LITEROGEOGRÁFICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NUMA ESCOLA ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE - PB 409
Edson Garcia da Silva
Vanubia Martins dos Santos
Sonia Maria de Lira
Sérgio Luiz Malta de Azevedo

Capítulo 10
ESPAÇOS COTIDIANOS NEGADOS PARA HOMENS E MULHERES NEGRAS: O PROCESSO EDUCATIVO PODE SER PALCO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIOESPACIAL? 427
Gislayne Bezerra Moura
Gislayne Pontes da Silva Hermogens
Sonia Maria de Lira
Sérgio Luiz Malta de Azevedo

POSFÁCIO 452

Prefácio

Para nós é motivo de satisfação poder apresentar esta obra, fruto de esforço coletivo de vários pesquisadores e estudantes, que colocaram, diligentemente, suas energias em torno dessa contextura, demonstrando, assim, que a mobilidade do dito o é, também, do contradito. Nesse sentido, simetrias e assimetrias formam um par dialético que se afastam e se aproximam e é nessa catarse que se apoia os esforços que emergem neste livro.

São tessituras em que se oferecem análises primorosas e é nesse movimento que somos içados aos rudimentos que pululam o nosso imaginário consciente e inconsciente. Sendo assim, a obra tem como mote principal, a relação de conformidade-inconformidade entre inclusão e exclusão em seus diversos desdobramentos e multidimensionalidades, factuais e conceituais. O título da obra, *A (in)sustentabilidade na dialética da inclusão/exclusão*, já é por si, indicativa do que o leitor encontrará nos pronunciados e enunciados do livro.

Dessa forma, nota-se que inclusão-exclusão caminham juntas e assim sendo, encontraremos na própria lógica das relações contraditórias e desiguais do capitalismo, interatuando com outras dimensões do conhecimento, os achados dessa profícua reflexão epistemológica.

O livro é dividido em duas seções. Na primeira, os autores se detém ao entendimento da relação da (in)sustentabilidade, inclusão-exclusão no contexto escolar. Nessa perspectiva, a centralidade das discussões giram em torno de relatos de experiências, discussões teóricas e empíricas acerca da formação acadêmica e escolar na educação em geral focados, sobretudo, mas não exclusivamente, nas pessoas com deficiências, sejam elas físicas ou psicológicas. Nesse sentido, percebe-se que o setor educacional brasileiro ainda continua, contraditoriamente, em processo de exclusão abissal.

Deduz-se da leitura dos escritos, que as instituições de ensino (as quais deveriam centrar atenção nas estratégias formativas de modo a dar acesso às pessoas com algum grau de deficiência) têm atuado, muitas vezes, em sentido inverso, ampliando a segregação de tais estudantes. O leitor há de

entender os motivos pelos quais isso acontece. Só para denotar, percebe-se que a base desses problemas estão nas políticas públicas de educação e a elas se somam muitos outros fatores que concorrem para essa condição abismal.

Note-se que, apesar de as escolas, no geral, não terem logrado êxito esperado com essa modalidade de ensino, é fundamental ressalvar os esforços feitos por muitos, dentre os quais se incluem os escritores dessa obra. É o que se pode asseverar a partir das narrativas emblematicamente postas nestes escritos, quase todos concentrados em estudos acadêmicos e/ou nos relatos de experiências vivenciadas em instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiências.

Na segunda seção, a centralidade dos postulados giram em torno de contextos socioculturais e outras linguagens, ou seja, em sentido lato, poderíamos nos referir a abordagens que comportam a (in)sustentabilidade dos processos de inclusão-exclusão nas diversas matizes de conhecimentos que permitem perceber tais problemáticas, originárias das relações contraditórias e desiguais das relações capitalistas. São essencialmente observadas as invisibilidades de Povos e comunidades tradicionais, os processos de segregação étnico-raciais, inclusive no âmbito acadêmico e escolar e as inquietações das lutas de classe nos processos de exclusão social.

Observe-se que a literatura, como instrumento de leitura de mundo em perspectiva multidimensional, é largamente contemplada nessa seção. A leitura do eu e do outro (outridade) é acolhida, não só na perspectiva mimética, mas, também, nas relações que a literatura mantém com outras ciências, sobretudo daquelas que se detém à análise da espacialidade de fenômenos geográficos, muitos dos quais associados a potência didática, que tais leituras proporcionam como instrumentação pedagógica.

Diante do exposto, desejamos e recomendamos vivamente essa viagem pela leiturização (por esse pedacinho de leitura) e salientamos a importância de contextualizar as realidades vistas e vividas, bem como a necessidade de leituras críticas e articuladas ao mundo em que vivemos.

Socorro Almeida
Sérgio Malta
Sônia Lira

Organizadores

Seção 1

Inclusão/exclusão no espaço escolar

Capítulo 1

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ENSINANDO MATEMÁTICA A ALUNOS VIDENTES: um estudo do plano cartesiano através do jogo batalha naval

Tayná Maria Amorim Monteiro Xavier
Sonia Maria de Lira
Zélia Maria de Arruda Santiago

1 - INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência demanda inquietações dos Profissionais da educação, principalmente dos docentes atuantes com aqueles que necessitam de atendimento especial na sala de aula. Entre essas deficiências, destacamos a visual em virtude de as pessoas com esse tipo de deficiência encontrarem barreiras à efetiva participação inclusiva nos espaços sociais (BRASIL, 2009), inclusive na escola.

Com o crescente acesso dos referidos estudantes à rede regular de ensino brasileira, em que a obrigatoriedade de aceitação dessas matrículas são garantidas por lei (LDB 9.394/96,[1] art. 208, III da Constituição Federal[2]), as escolas vêm enfrentando problemas estruturais, organizacionais, funcionais e pedagógicos no atendimento desse público, sobretudo em relação à formação docente, seja inicial ou continuada.

Desse modo, o interesse por esta temática surge no momento em que foi necessário ministrar aulas de Matemática a um aluno cego. Esta

1. Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
2. III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

experiência norteou a vontade de investigar dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual na aprendizagem do conteúdo Plano Cartesiano, pois este exige uma apresentação mais visual. Neste caso, os alunos com deficiência visual (ADVs) não conseguem abstrair tais conhecimentos de forma meramente expositiva.

Com este propósito, surgem as seguintes questões: será que os alunos com deficiência visual apresentam dificuldades em relação ao conteúdo Plano Cartesiano? Estes estudantes conseguiriam maior desempenho neste conteúdo por meio do jogo Batalha Naval? Além disso, é possível que os alunos com deficiência visual ensinem este assunto aos alunos videntes por meio do referido jogo?

Com base nesses questionamentos, tem-se como objetivo geral deste trabalho, analisar a influência do jogo Batalha Naval na aprendizagem dos alunos com deficiência visual relacionado ao conteúdo Plano Cartesiano, verificando o desempenho desses alunos em situações de ensino inclusivo com estudantes videntes. O objetivo principal dialoga com os seguintes objetivos específicos: (i) Detectar lacunas de aprendizagem relacionadas ao conteúdo Plano Cartesiano entre os alunos com deficiência visual; (ii) Proporcionar a estes alunos situações de aprendizagem inclusiva por meio de experiências lúdicas com a elaboração do jogo Batalha Naval adaptado ao Plano Cartesiano; (iii) Oportunizar aos alunos com deficiência visual, a construção de situações didáticas inclusivas ao ensinarem este conteúdo aos alunos videntes em sala de aula.

Desse modo, iniciamos o trabalho, fazendo breve explanação sobre os caminhos metodológicos da pesquisa. Em seguida, encaminhamos algumas considerações sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual na escola, através dos jogos. Também discutimos sobre o jogo Batalha Naval, utilizado para trabalhar o assunto Plano Cartesiano e concluímos apresentando a experiência vivenciada no Instituto dos Cegos e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo, situadas em Campina Grande – PB, com o processo inclusivo entre ADVs e videntes.

2 - METODOLOGIA

Nesta pesquisa, utiliza-se a abordagem qualitativa no tratamento investigativo e de análise das informações geradas, registradas, transcritas e interpretadas, a partir de suas fontes gestadas no local em que se desenvolveram as investigações direcionadas, a partir de um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 *apud* OLIVEIRA, 2008). Tal abordagem permitiu a utilização de instrumentos de registros como notas de campo, fotografias, vídeos, áudios e entrevistas durante a realização dos encontros com os participantes e etapas da realização, com a elaboração e aplicação de uma proposta lúdico-pedagógica no ensino inclusivo da Matemática com os ADVs.

Os primeiros encontros trataram do contato com seis alunos do 2º ano do Ensino Médio, com deficiência visual, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo e no Instituto dos Cegos.[3] Nesta segunda instituição de ensino básico, ocorreram os encontros nos quais se realizou uma sondagem para conhecer os saberes prévios dos alunos acerca do aprendizado relacionado ao conteúdo Plano Cartesiano. A referida sondagem foi realizada no Instituto dos Cegos devido ao horário/tempo diferenciado da escola e por ser este o lugar de estudos no contraturno dos ADVs. Essas informações inspiraram a elaboração da proposta pedagógica focada no conteúdo Plano Cartesiano, didaticamente adaptado ao jogo Batalha Naval, aplicado aos ADVs.

As etapas da pesquisa envolveram visita à escola, através de contato com o diretor e professor de Matemática, localização dos alunos com deficiência visual e convite à participação na experiência, sondagem prévia dos saberes sobre o conteúdo Plano Cartesiano e aplicação do jogo (acima mencionado). Após as referidas etapas, os alunos retornaram à escola, a fim de exporem o conteúdo Plano

3. O Instituto dos Cegos assiste os ADVs com acesso à educação infantil, aulas de braille, soroban, música, atividades culturais, informática adaptada, esportes - judô, *goalball,* futsal, natação – e alunos cegos da escola regular no contraturno ao horário da aula, acompanhamento e auxílio na impressão de braille e ledores para atividades não adaptadas.

Cartesiano adaptado ao jogo Batalha Naval aos videntes, sendo protagonistas do ensino aos seus colegas.

Registra-se que, durante a pesquisa, houve várias remarcações para realização das atividades devido ao engajamento da maioria dos ADVs em competições desportivas (g*oalball,* judô). Dessa forma, a pesquisa respeitou as oportunidades inclusivas vivenciadas por estes estudantes para que todos participassem.

Entre os seis alunos participantes, quatro são residentes na área urbana de Campina Grande - PB, um mora em São José da Mata - PB (área rural do citado município) e outro é proveniente da cidade de Algodão de Jandaíra - PB. Todos estão inseridos na faixa etária entre 15 e 22 anos. Entre eles, quatro possuem baixa visão e dois têm cegueira total. Para identificá-los em seus depoimentos, os próprios concordaram na utilização dos nomes representados pelas letras iniciais V, P, F, Ta, J e Ti, informações acordadas na entrevista.

Através da sondagem inicial, elaborou-se uma proposta didático-pedagógica focando trabalhar com os ADVs a leitura dos eixos X e Y, que facilitam a interpretação de gráficos de linhas e barras do Plano Cartesiano, seguindo alguns procedimentos didáticos: (i) Identificação de lacunas de aprendizagem no referido conteúdo matemático; (ii) Adaptação deste conteúdo ao jogo Batalha Naval; (iii) Construção do material didático, considerando as necessidades educacionais dos referidos estudantes; (iv) Aplicação do jogo Batalha Naval com os ADVs, contendo o assunto Plano Cartesiano. Os procedimentos referentes à segunda etapa da pesquisa realizada pelos citados alunos pautaram-se em: (i) Planejamento das aulas sobre o conteúdo Plano Cartesiano pelos ADVs; (iii) Exposição deste conteúdo, adaptado ao jogo Batalha Naval, pelos ADVs aos videntes em sala de aula; e (iv) Avaliação do projeto mediante feedback com os alunos com deficiência visual e videntes. Tal percurso metodológico contribuiu para a análise sobre as potencialidades e os limites de uma educação matemática inclusiva envolvendo ADVs e videntes.

3 - ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

Os estudantes com deficiências têm ampliado sua participação nas escolas brasileiras, destacando-se, nesta expansão, aqueles com deficiência visual, por terem o maior percentual dentro da população brasileira.

> Segundo dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, 18,6% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual. Desse total, 6,5 milhões apresentam deficiência visual severa, sendo que 506 mil têm perda total da visão (0,3% da população) e 6 milhões, grande dificuldade para enxergar (3,2%). (MEC, 2017, p. 01).

Dessa forma, há a necessidade de as escolas conhecerem as especificidades desses estudantes e estarem preparadas para lhes garantir a oportunidade de apropriação dos saberes sistematizados nas diversas áreas do conhecimento. Por isso, faremos algumas considerações sobre a deficiência visual e os desafios e possibilidades para a aprendizagem dessas pessoas.

3.1 - A aprendizagem dos ADVs no espaço escolar

Entende-se por deficiência visual a perda total ou parcial da visão de ordem congênita ou adquirida, colocações esclarecidas com as contribuições de BRASIL (2016), que se referem aos níveis de baixa visão, através da qual as pessoas veem em curta distância, apenas vultos, havendo graus em que tais pessoas distinguem, minimamente, projeções luminosas entre claro e escuro; enquanto na cegueira total, a percepção luminosa sequer existe.

Tanto os alunos com cegueira quanto os com baixa visão

enfrentam limitações sociais pelo comprometimento funcional da visão, sobretudo na escola, por isso necessitam de atendimento especial, a exemplo de recursos didáticos adequados, a fim de obterem maior assimilação dos conteúdos estudados em sala de aula, não dependendo apenas da audição e do tato como meios sensoriais à aprendizagem (BRASIL, 2007).

Neste contexto, entende-se a escola como um espaço que deveria promover a aprendizagem, mas pautada nas regras do "respeito" às multidiferenças, entre elas, o diferente tempo de aprendizagem de cada sujeito aprendente (TARDELI, 2003). Entretanto, este ainda é um desafio a ser superado, pois o ensino escolar não trata as heterogeneidades com o devido respeito, mas se mantém preso às homogeneidades.

Nesta perspectiva, as pessoas com deficiências continuam sendo desrespeitadas na maioria das instituições educacionais. Como exemplo, podemos citar o caso das pessoas com deficiência visual que, ao acessarem à escola, deveriam nela permanecer e crescer na formação escolar. Mas seu atendimento pedagógico, em muitas escolas, ainda necessita do uso dos recursos em braille, ledores, escuta de textos em aparelhos com áudio, recursos didáticos táteis, entre outros. Como também os estudantes com baixa visão precisam de textos com fontes ampliadas, materiais com cores contrastantes, etc.

Na Lei n° 9.394/96, a LDB, sobretudo no artigo 58, incisos 1º, 2º e 3º, identificam-se textos que referenciam a Educação Especial, os quais reconhecem o atendimento didático-pedagógico necessário às diferenças especiais conforme peculiaridades, desde a faixa etária de zero a seis anos na Educação Infantil, seguindo as demais séries escolares e faixas etárias. O referido atendimento, segundo a lei, deveria ocorrer com implantação operacional direcionada aos alunos cegos ou com baixa visão na sala de aula, assegurando-lhes não apenas a atenção didático-pedagógica adequada da parte do professor, ou mesmo dos demais colegas, mas também de outras pessoas qualificadas para atendê-los com múltiplos recursos didáticos, a exemplo dos

instrumentos tecnológicos (computador, celular, *tablet,* ledor de tela, jogos eletrônicos, etc.) ou jogos lúdicos-convencionais, como se pretende neste trabalho.

Contudo, verifica-se que os alunos com necessidades educacionais especiais se inserem num processo de exclusão sócio-histórica antecedente aos tempos atuais, pois muitos estiveram/estão configurados nesta realidade de exclusão social pelas suas características específicas, muitas vezes sendo taxados como anormais, por isso estigmatizados como os diferentes na sociedade.

Tal exclusão social é decorrente, principalmente, dos estigmas e preconceitos relacionados às diferenças biopsicossociais dessas pessoas. Neste sentido, atualmente, a concepção da educação inclusiva sustenta textos legais e pesquisas acadêmico-científicas em concordância com a desconstrução dos mecanismos sociais que produzem, mantêm e alimentam a segregação de crianças, jovens, adultos e idosos com tais características, pois todos têm o direito de usufruir de uma educação que atente para as necessidades sociais básicas e especiais da aprendizagem escolar (CARVALHO, 2004).

Sendo assim, os alunos com necessidades especiais (sensorial, intelectual, física, motora ou múltipla), no ambiente escolar, demandam de atendimento especializado competente, mas a maioria desses espaços não dispõe de estrutura física (ambientes e salas de aula adaptadas), material (laboratórios, recursos e materiais didáticos, propostas curriculares adequadas), humana (profissionais) para lhes proporcionar atendimento destinado às suas especificidades.

As contribuições conceituais da educação inclusiva não percebem a escola como uma instituição social voltada para si mesmo ao manter regras padronizadas de ensino-aprendizagem (currículo, conteúdo, metodologia, relação professor-aluno, avaliação, faixa etária, séries escolares, recursos didáticos), mas atentam para o atendimento integral dos alunos (social, cognitivo, afetivo, motor, emotivo), tendo em vista a convivência inclusiva dos "diferentes" com o "outro" (MEYER, 2003 *apud* BARBOSA, 2003).

Nesse sentido, entende-se que tanto a escola quanto os docentes devem "sair de si" no encontro receptivo com o "outro" para ensinar-aprender a "conhecer", a "fazer", a "viver juntos" para "aprender a ser" (DELORS, 2003), receptividade pautada no currículo do respeito à escola-aluno-professor-aluno e, sobremodo, ao conteúdo-aprendizagem, ao professor, não apenas centrado no objeto de estudo (disciplina), mas no objeto de ensino (aprendizagem).

Todavia, para isso, são necessárias políticas públicas que proporcionem esse ambiente inclusivo, envolvendo condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação, formação continuada, além das estruturas já aludidas neste texto.

Em relação a esses aspectos, Lira e Alencar ressaltam que:

> Na prática, constata-se a fragilidade das propostas de inclusão, uma vez que o discurso contradiz a realidade das escolas brasileiras, [...]as quais se caracterizam por classes superlotadas, instalações físicas inadequadas, quadros docentes cuja formação não favorece as práticas de inclusão. Essas condições, portanto, põem em discussão a própria proposta da inclusão como política educacional que simplesmente propõe a inserção desses alunos em turmas regulares, desconsiderando a amplitude da política inclusiva e o suporte necessário para sua efetivação [...]. (2017, p. 84-85)

Dessa forma, a educação inclusiva ainda precisa percorrer um longo caminho para se efetivar de fato e não apenas como marco normativo de direito em nosso país, porque os estudantes com deficiência necessitam ter o acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade como qualquer cidadão, inclusive aqueles estudantes com deficiência visual. Por isso, o processo pedagógico com esses alunos deve acontecer com respeito às suas especificidades, pois eles têm capacidade de superação e apresentam o mesmo potencial de aprendizagem que os demais estudantes. Conforme reiterou Vygotsky:

> O defeito se converte, de tal modo, no ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento, psíquico da personalidade. Se a luta termina com a vitória do organismo, este não só vence as dificuldades criadas pelo defeito, mas também se eleva, em seu desenvolvimento, a um nível superior, transformando a deficiência em talento, o defeito em capacidade, a fraqueza em força, a insuficiência em sobrevalor. (VYGOTSKY, 1989, p. 103, tradução nossa).[4]

Tal capacidade é verificada em muitos exemplos de pessoas com deficiências que venceram seus limites em projetos atléticos, profissionais, acadêmicos, etc. Isso porque elas desenvolvem processos compensatórios que possibilitam ir além de suas dificuldades. Nesta perspectiva, a teoria da supercompensação explicada pelo autor citado anteriormente esclarece tal processo.

> A teoria da supercompensação tem fundamental importância e serve de base psicológica para a teoria e a prática da educação da criança com defeito no ouvido, visão e etc. Que perspectivas se abrem ante um pedagogo quando sabe que o defeito não é só uma carência, uma deficiência, uma fraqueza, mas também uma vantagem, um manancial de força e atitudes, que existe nele certo sentido positivo! [...] (VYGOTSKY, 1989, p. 45-46, tradução nossa).[5]

4. "El defecto se convierte, de tal modo, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo, psíquico de la personalidad. Si la lucha termina com la vitoria del organismo, éste no sólo vence las dificultades creadas pro el defecto, sino que tambipen se eleva, em su desarrollo, a um nivel superior, transformando la deficiencia em talento, el defecto em capacidad, la debilidad em fuerza, la insuficiencia en sobrevalor."

5. "La teoria de la supercompensación tiene fundamental importância y sirve de base psicológica para la teoria y la práctica de la educación del niño com defectos de oído, vista, etcétera.! Qué perspectivas se abren ante um pedagogo quando sabe que el defecto no es sólo uma carência, um deficiência, uma debilidade, sino también uma ventaja, um manantial de fuerza y aptitudes, que existe em él certo sentido positivo! [...]"

Além dos pedagogos, outros profissionais também podem se utilizar da referida teoria para entender as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência. Neste sentido, Vygotsky (1989, p. 45, tradução nossa) também relata que:

> A garantia do desenvolvimento supereficiente está dada pela presença da insuficiência; por isso, a força motriz do desenvolvimento da criança é a inadaptação e a supercompensação. Tal concepção nos dá a chave para a psicologia e a pedagogia de classes. Assim como o curso de uma torrente está delimitado pelas margens e pelo canal, a linha psicológica diretriz, o objetivo da vida do homem no desenvolvimento e crescimento, estão delimitados pela necessidade objetiva do canal social e as margens sociais da personalidade.[6]

Desse modo, a supercompensação ocorre pela necessidade de participação social e contribui para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, sendo a escola um espaço privilegiado para o avanço de suas potencialidades. A escola deve, então, proporcionar as condições para aprendizagem através dos sentidos remanescentes. Como ressaltam Sá *et al.* (2007, p. 21):

> Para que o aprendizado seja completo e significativo, é importante possibilitar a coleta de informação por meio dos sentidos remanescentes. A audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou porta de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro. Lembramos que se torna necessário criar um ambiente que privilegie a convivência e a interação com diversos meios de acesso à leitura, à escrita e aos conteúdos escolares em geral.

6. "La garantia del desarrollo supereficiente está dada por la presencia de la insuficiência; por eso, las fuerzas motrices del desarrollo del niño son la inadaptación y la supercompensación. Tal concepción nos da la clave para la psicologia y la pedagogia de clases. Así como el curso de um torrente está delimitado por las márgenes y el cauce, la línea psicológica directriz, el objetivo de la vida del hombre em desarrollo y crecimiento, están delimitados por la necessidade objetiva del cauce social y las márgenes sociales de la personalidade"

Entre os conteúdos necessários a todos os estudantes, destacamos os conhecimentos matemáticos. Mas estes têm sido negados aos discentes, pois muitos deles sofrem reprovações na disciplina em seu percurso escolar. Isso porque as diferenças nas formas de aprender não são respeitadas pelos espaços educacionais. E entre estas diferenças, ressaltamos as provenientes daqueles com deficiências visuais.

Segundo Sá e Simão (2010, p. 33):

> Existem diferenças individuais significativas, assim como acontece com [aqueles] que enxergam. [Eles] podem apresentar ou não dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, o que não é consequência da cegueira. Os obstáculos e as barreiras de acessibilidade física ou de comunicação e as limitações na experiência de vida das pessoas cegas são muito mais comprometedoras no processo de desenvolvimento e de aprendizagem do que a falta da visão.

A ausência da visão não é um limitador para a aprendizagem, como já discorremos neste texto. No entanto, são necessárias estratégias pedagógicas que contribuam para atingir a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) desses estudantes, e os jogos são instrumentos importantes para isso, como refletiremos a seguir.

3.2 - ZDP e a aprendizagem matemática através dos jogos

A escola tem o papel primordial de contribuir para a construção do conhecimento e este ocorre através das inter-relações sociais. Ademais, Vygotsky (1988, p. 79) ressalta que o "aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando, assim, um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais".

Contudo, Vygotsky (1991) também enfatiza que a aprendizagem

ocorre antes de o estudante se inserir na escola, através do desenvolvimento real (funções mentais que estabelecem ciclos de desenvolvimento), que iria contribuir para atingir a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Segundo o autor, a ZDP seria a:

> Distância entre o nível de desenvolvimento, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de adultos e colegas. (VYGOSTKY, 1991, p. 58).

A problematização é necessária para desequilibrar as hipóteses iniciais dos estudantes a partir de determinadas temáticas para que assim a aprendizagem aconteça de forma ativa pelo estudante, podendo favorecer o desenvolvimento dos sujeitos cognoscentes. Neste sentido, a aprendizagem escolar ocorreria também pela apropriação dos conceitos científicos.

Para Vygotsky (1988), "um conceito é mais que uma mera soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental: é um ato real e complexo que não pode ser ensinado por meio de treinamento" (VYGOTSKY, 1988, p. 71). Por isso, o ensino não pode ocorrer de forma mnemônica, mas de forma problematizadora.

Entretanto, a forma como esses conceitos vêm sendo trabalhados nas escolas não contribui para a verdadeira construção do conhecimento, pois utiliza-se somente da memorização para repetir palavras ou decorar fórmulas, o que, de fato, não favorece a construção conceitual. Nesta perspectiva, as conceituações matemáticas também vêm sendo prejudicadas nos espaços escolares porque continuam sendo encaminhadas através de meras exposições verbais.

Por isso, além das problematizações, são necessárias mediações pedagógicas que utilizem recursos diferenciados para atingir a ZDP e proporcionar a apropriação conceitual. Vygotsky ressaltou que o uso

dos brinquedos poderia proporcionar tal desenvolvimento. Isso porque:

> O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOSTKY, 1991, p. 69).

Ademais, quando as regras são criadas para utilização dos jogos, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento "e, quanto mais rígidas elas são, maior a exigência de atenção da criança, maior a regulação da atividade da criança, mais tenso e agudo torna-se o brinquedo" (VYGOSTKY, 1991, p. 69).

Destarte, os brinquedos com regras mais desafiantes são fundamentais para o processo de aprendizagem dos estudantes. Por isso, este trabalho se debruçou sobre o potencial deste instrumento pedagógico para a construção dos conhecimentos matemáticos.

3.2.1 - Jogos pedagógicos

Vários estudiosos refletiram sobre o uso de materiais didáticos concretos na escola, a exemplo dos jogos. Entre eles, podemos destacar Montessori, que desenvolveu materiais didáticos para o ensino da Matemática direcionados às crianças com deficiências, defendendo o aprendizado em ação.

Contudo, Fiorentini e Miorim (1993) enfatizam que a simples utilização dos jogos não garante o efetivo aprendizado da Matemática, necessitando, portanto, do planejamento para sua utilização, pois dialogam com uma proposta de ensino-aprendizagem (conteúdo e participantes). Ou seja, o jogo é um instrumento que favorecerá o desenvolvimento,

como também ressalta Vygotsky, entretanto é a intervenção pedagógica com a participação ativa do estudante que possibilitam a aprendizagem.

Dessa forma, escolhemos o jogo Batalha Naval para trabalhar as conceituações envolvendo produtos cartesianos, sendo utilizado com os estudantes com deficiência visual e videntes, o qual apresentaremos em seguida.

3.2.1.1 - Aspectos históricos do jogo Batalha Naval

Ortega (2012) esclarece que o jogo Batalha Naval foi desenvolvido por soldados russos durante a 1ª Guerra Mundial. Na versão original, dois adversários desenhavam em folhas de papel navios posicionados em um mar imaginário quadriculado, e quem descobrisse primeiro as coordenadas do oponente ganhava a partida.

Na década de 1920, tornou-se um jogo popular entre prisioneiros e soldados no intervalo dos combates. Em 1931, surgiu nos Estados Unidos sua primeira versão comercial, nomeada de Salvo. Em 1943, durante a 2ª Guerra Mundial, foi lançado o*Battleship*; e em 1967, durante a Guerra Fria, surgiu a primeira versão em tabuleiro com maletas e navios de plástico encaixáveis, versão lançada no Brasil em 1988.

Esta versão permanece e configura-se com três jogadores, composto por dois adversários e um juiz. Por meio de coordenadas formadas por uma letra e um número, os jogadores tentam descobrir em quais quadrados estão os navios oponentes, com o objetivo de derrubá-los ao combinar estratégias para este fim. Atualmente, além das versões em papel e plástico, existem alguns aplicativos para celular e computador que possibilitam jogá-lo virtualmente, sendo possível acessá-lo em suas variações didáticas, a exemplo da adaptação da tabela periódica na área da Química, bem como a batalha circular no estudo do círculo trigonométrico.

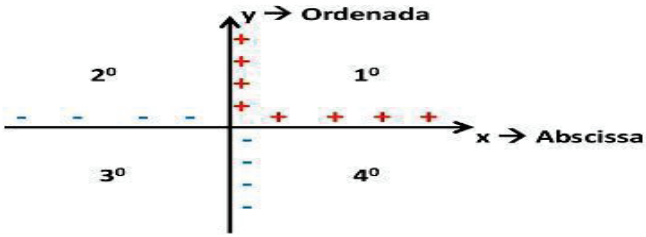
Nessa perspectiva, pensamos em adaptar o jogo Batalha Naval ao conteúdo Plano Cartesiano para auxiliar os alunos com deficiência visual a assimilarem o referido conteúdo, havendo uma modificação estrutural

para transformá-lo em uma ferramenta didática para esta aprendizagem. Assim, ao invés de trabalhar com letras e números, conforme a versão original, foram introduzidas estratégias pedagógicas baseadas nos ataques realizados por meio das coordenadas cartesianas.

4 - A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA COM O CONTEÚDO PLANO CARTESIANO PARA ADVs

O Sistema de Coordenadas Cartesiano, também conhecido como Plano Cartesiano, é formado por duas retas numéricas perpendiculares, possuindo os eixos: 0X de forma horizontal, ou eixo das abscissas; e o eixo 0Y de forma vertical, ou eixo das ordenadas, os quais se interceptam no ponto O, denominado por Origem do sistema. Um par ordenado de números reais (X, Y) associa-se a um ponto neste plano, tal que X representa a projeção ortogonal do ponto em relação ao eixo 0X, referindo-se ao deslocamento horizontal. Y representa a projeção ortogonal do ponto em relação ao eixo 0Y, determinando o quanto acima ou abaixo da origem está localizado o ponto. A partir da perpendicularidade dos dois eixos, o plano é dividido em quatro partes denominadas por quadrantes, que são numerados em sentido anti-horário, sendo: 1º quadrante – superior direito; 2º quadrante – superior esquerdo; 3ª quadrante – inferior esquerdo; 4º quadrante – inferior direito.

Figura 1 - Quadrantes e sinais do plano cartesiano



Fonte: Estudo prático, 2019.

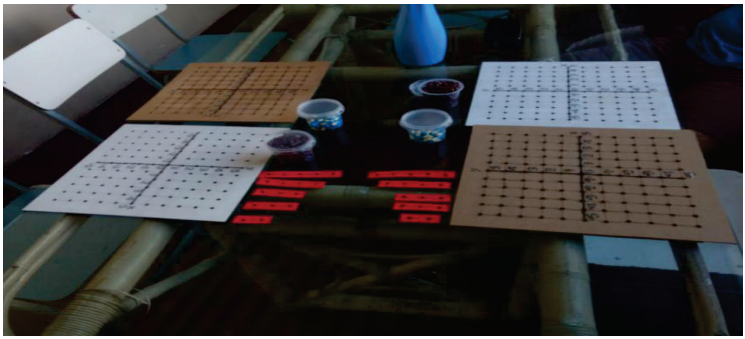
Analisamos a relevância deste conteúdo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que na sua plataforma on-line, se define como "um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica". Neste contexto, coloca-se que, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, deve ser desenvolvida a competência de "utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano [...] a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas". No entanto, identificamos que os ADVs no Ensino Médio ainda não haviam construído tais conhecimentos. Por isso, fizemos a adaptação do jogo Batalha Naval para proporcionar essa aprendizagem e, posteriormente, eles também retomarem o conteúdo com os videntes.

4.1 - Jogo Batalha Naval adaptado à deficiência visual

Para adaptar a estrutura original do jogo Batalha Naval de forma a atender às necessidades dos ADVs, buscou-se fazer os tabuleiros baseados nas análises contínuas, a partir de quem iria utilizá-los, com critérios definidos enquanto recursos didáticos no Atendimento Educacional Especializado escolar.

Assim, ao mensurar as dimensões utilizadas na construção dos tabuleiros do jogo, tomaram-se por base as dimensões do Geoplano, que, em sua estrutura original, dispõe dos eixos X e Y, ao centro do tabuleiro e à distância entre seus furos, possibilitando a disposição mais perceptível dos "barcos". Por isso, os ADVs participaram da adaptação pedagógica do jogo opinando sobre o contraste de cor e a texturas dos tabuleiros, pinos, representação dos barcos e o relevo para que os eixos ficassem destacados em relação às linhas que preenchem os quadrantes para representação dos pares ordenados, conforme a Fig. 02.

Figura 2 - Adaptação Kit Batalha Naval



Fonte: Elaborada pela autora.

Antes da adaptação do jogo, foi necessária uma sondagem para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto plano cartesiano.

4.2 - Plano cartesiano: sondando dificuldades e executando o trabalho com videntes

A atividade de sondagem teve como intuito avaliar noções básicas referentes ao conteúdo Plano Cartesiano. Para tal, foram elaboradas três questões envolvendo a localização de pares ordenados a partir de sua coordenada e localização de pontos nos quadrantes do Plano Cartesiano. O teste foi entregue em braille aos alunos cegos e, com fonte ampliada, para aqueles com baixa visão.

Posteriormente, as questões com as respostas deles foram registradas no tabuleiro, mas, no decorrer da atividade, percebeu-se que poucos dominavam as conceituações envolvendo Plano Cartesiano. Isso porque não compreendiam que "par ordenado" referia-se a um único ponto, já que, para cada uma das alternativas, houve registro de dois pinos, recorrendo-se muitas vezes a respostas aleatórias sem o raciocínio matemático. Desse modo, percebeu-se que estas conceituações deveriam ser aprofundadas utilizando-se o jogo, como descreveremos a seguir.

4.3 - Aplicação do jogo Batalha Naval

Apresentou-se o material seguindo a explicação dos seus componentes, funções e regras, deixando os alunos livres para criarem estratégias quanto à distribuição das embarcações, colocando-os como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Ta e F (cegueira total) demoraram mais em relação aos alunos com baixa visão, tanto no reconhecimento do tabuleiro quanto no dos pinos, os quais foram utilizados para marcar jogadas do "par ordenado", por causa do reconhecimento tátil. Já os outros com baixa visão, além do tato, também tinham o auxílio visual. Isso demonstra a necessidade de apoio individualizado, principalmente para os estudantes com cegueira, os quais necessitam de mais tempo no uso dos recursos táteis.

Com o início das jogadas, surgiram dúvidas a respeito da marcação, a exemplo da ordem dos números no "par ordenado", sendo perceptível que todos os jogadores se acostumaram a dizer "X" e "Y", não utilizando as coordenadas como "x-3, y2".

Diferente do primeiro contato com o jogo, quando os alunos ficaram livres para montar as estratégias, no segundo, pediu-se que as embarcações fossem distribuídas nos quadrantes, obedecendo à seguinte ordem: navio com 5 furos no 1º quadrante, 2 furos no 2º, 3 furos no 3º, 4 furos no 4º. Dessa forma, os sinais de positivo e negativo para ambos os eixos e a marcação em cima do eixo foram motivos de muitas dúvidas entre os jogadores. Contudo, entende-se o erro como um caminho no processo de construção do conhecimento, por isso encaminhamos as outras etapas mediando essa apropriação.

Após a aplicação do jogo, fez-se breve explanação sobre Plano Cartesiano e sua aplicabilidade no cotidiano, além do resgate sobre a história do jogo, relacionando às conceituações. No encontro seguinte, verificou-se que os participantes estavam mais seguros com os conceitos trabalhados, relacionando o projeto de forma prática e teórica.

Na continuidade, aplicou-se uma atividade de avaliação cujas respostas seriam dadas oralmente ou mostradas no tabuleiro, a fim de relacionarem as conceituações às situações. As perguntas envolviam a relação aos eixos X e Y de cada quadrante, encontrando os pares ordenados solicitados e dizendo quais eram os pares marcados e aqueles que representavam os vértices do triângulo no tabuleiro. Durante a aplicação, houve a necessidade de retomar a marcação em cima do eixo para mediar esta dificuldade, pois eles continuavam mencionando os pares utilizando X e Y à frente dos números, a exemplo de "(x1, y1)". Mas, ao superarem tal dificuldade, os ADVs foram consultados e assumiram o compromisso de encaminharem as atividades com os videntes em sala de aula.

4.4 - Cegos e videntes em sala de aula: alunos aprendentes e ensinantes

Este momento da pesquisa teve um papel interativo muito importante entre os ADVs e os videntes, pois serem protagonistas neste processo de aprendizagem era inédito para os ADVs.

Contudo, dos seis participantes, apenas J e P aceitaram planejar a aula com o conteúdo Plano Cartesiano adaptado ao jogo Batalha Naval. Isso porque os demais não se sentiram simpatizantes com a proposta, embora tenham apreciado o empenho dos colegas de estudo no Instituto dos Cegos em Campina Grande-PB.

Além disso, também J e P iniciaram os questionamentos e a exposição verbal dos conteúdos no 2º ano B, do Ensino Médio. Eles planejaram a aula, gravaram um vídeo simulando a aula para verificar dificuldades, como, por exemplo, a utilização dos conceitos: plano cartesiano, eixo, origem, par ordenado, além da manipulação do jogo Batalha Naval.

Durante esse processo, P relatou: "*Tô* me sentindo importante fazendo planejamento de aula [...] Olha a responsabilidade!". Esta fala demonstra como uma atividade deste tipo proporciona uma elevação da autoestima destes estudantes, trazendo destaque e importância à

sua atuação no espaço escolar.

Na operacionalização, P introduziu o assunto com perguntas norteadoras, tais como: "Sabem o que é um plano cartesiano? O que são os eixos? O que é um par ordenado? O que são quadrantes? Conhecem o jogo Batalha Naval?". A partir disso, solicitou a participação dos colegas de classe.

E J se responsabilizou por resumir as regras do jogo, de forma mais objetiva, para facilitar a compressão da turma. Em seguida, foram divididos dois grupos, com dois juízes para controlar e verificar o cumprimento das regras.

Percebeu-se que, de modo geral, as dificuldades na turma foram semelhantes às percebidas com os ADVs. Entretanto, devido ao curto espaço de tempo, seriam necessários mais momentos para ampliar a aprendizagem dos videntes, o que foi inviabilizado pelo cronograma apertado do docente responsável pela turma.

Em avaliação posterior sobre a experiência com o jogo, o aluno vidente "1" comentou "[ser] relevante [a] ideia da adaptação [do jogo] ao conteúdo da Matemática, destacando a importância [...] na inclusão social de tais pessoas (alunos com deficiência visual), melhorando também suas interações [...]". E o aluno vidente 2 também destacou que "foi muito legal poder ver como os deficientes visuais jogavam". Sendo assim, a atividade protagonizada pelos ADVs trouxe uma nova percepção dos colegas na turma.

Outros alunos videntes também consideraram que a utilização do jogo pedagógico auxilia "pessoas que têm uma maior dificuldade para aprender a disciplina, [pois] conseguem compreender melhor o assunto [...]", afirmando que o jogo ajuda a "entender a ordem das incógnitas no par ordenado [...] e a identificá-lo em um gráfico [...]". Ou seja, que o jogo contribui para diminuir as dificuldades nas formas de aprender.

Na avaliação dos ADVs, eles afirmaram que o maior problema na aplicação didática consistiu em localizar os pares ordenados, mas reconheceram que o manuseio do jogo facilitou a sua localização.

P e J concordaram que estas dificuldades foram diminuindo com a movimentação das peças, pois "quando a gente pegou a prática do material [...] foi desenrolando [...]", mas com a compreensão de que ainda "precisa de um tempo pra se acostumar [...]". Um deles também enfatizou que "conseguiu pegar o conteúdo de plano cartesiano bem mais fácil com o auxílio do jogo [...]". E um dos estudantes cegos ressaltou que se o professor trabalhasse este conteúdo daquela forma "não teríamos toda essa dificuldade [...]". Tais relatos revelam a necessidade dos recursos adaptados e do acompanhamento individual aos ADVs em suas dificuldades, como também aos demais estudantes. Além disso, o uso do jogo favorece a aprendizagem, pois, como citava Vygotsky, contribui para atingir a ZDP.

Em relação ao processo inclusivo, P colocou que "o pessoal conseguiu interagir legal [...]", sendo assim uma experiência "bastante interessante [...]".

Por isso, verificamos que o desenvolvimento da pesquisa proporcionou maior interação entre os ADVs e os videntes, promovendo a inclusão interativa entre eles. Neste sentido, considera-se importante ampliar as possibilidades de inclusão escolar não apenas para a aprendizagem do conteúdo escolar, mas para a viabilidade das inter-relações que ampliem o respeito mútuo e a socialização dos conhecimentos.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas atividades propostas, verifica-se a inclusão cognitiva, mas sobretudo a afetivo-emocional entre os diferentes alunos que conviveram naquela turma, contribuindo assim para a capacidade de convivência com as diferenças, pois é possível aos ADVs apresentarem suas potencialidades e exercitarem o respeito mútuo, demonstrando suas competências tanto na liderança das atividades em grupo quanto na socialização da aprendizagem.

Dessa forma, além de a pesquisa constatar a importância do jogo na aprendizagem matemática, ela também trouxe questionamentos

sobre a necessidade de a escola desenvolver atividades de sensibilização e articulação de momentos interativos entre os ADVs e os videntes, o que até então não havia acontecido naquela turma. Isso foi verificado porque anteriormente, nos trabalhos em grupos, os videntes se negavam a participar com os ADVS das atividades avaliativas das disciplinas, conforme depoimentos das estudantes cegas.

Neste contexto, a escola e as políticas públicas de educação devem garantir as condições estruturais e pedagógicas necessárias à construção dos conhecimentos de todos os estudantes, mas também favorecer novas inter-relações que possibilitem a construção de uma sociedade menos excludente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Benjamin Constant. **Definição de cegueira e baixa visão**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/educacao/71-educacao-basica/ensino-fundamental/258-definicao-de-cegueira-e-baixa-visao. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Consed, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase#. Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Visual. Brasília: MEC/Seesp, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 09 nov. 2019.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, F. B. Depois do Cubo, o xadrez: depoimento. [Janeiro de 2014]. São Paulo: **Revista Cálculo: matemática para todos**. Entrevista concebida a Márcio Simões.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "IS". Porto Alegre; Mediação, 2004.

FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L. Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática. **UNIÓN** - **Revista Iberoamericana de educación matemática**. n. 10, p. 59-76, jun. 2007.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. Boletim Sbem-SP. Ano 4, n. 7, 1993.

LIRA, S. M.; ALENCAR, D. N. F. A dialética inclusão/exclusão no contexto socioespacial do Semiárido Nordestino: o direito à educação geográfica para as pessoas com deficiência visual. **Rev. Incl.** v. 4. Num. Especial, Enero-Marzo (2017), ISSN 0719-4706, p. 75-104.

MEC. **Data reafirma direitos das pessoas com deficiência visual.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/45981 Acesso em: 20 abr. 2020.

MEYER, D. E. E. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas**.** São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, C. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. Cascavel, PR: Travessias, v. 2, n. 3, 2008. Quadrimestral. ISSN 1982-5935. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122. Acesso em: 26 fev. 2020.

ORTEGA, Rodrigo. **Como surgiu o jogo Batalha Naval**. 2012. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-surgiu-o-jogo-batalha-naval/ Acesso em: 26 fev. 2020.

SÁ, Elizabet Dias de; SIMÃO, Valdirene Stiegler. Alunos com cegueira. *In*: DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

TARDELI, Denise D'Aurea. **O respeito na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Obras Completas**: fundamentos da defectologia. Tomo V. Trad. Lic Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 2

DA LITERACIA À INUMERACIA DIGITAL.

Paulo Wataru Morimitsu
Tonivaldo Barbosa de Souza

1 - INTRODUÇÃO

A expressão mais popular sobre o analógico e digital pode ser observada com a mudança da tecnologia da transmissão da TV quando a onda eletromagnética contínua foi substituída pela onda quadrada 0 e 1, passando a ser denominada como TV digital e que deverá ser implementada em todo território nacional, atendendo a um decreto federal[1], até 2023. Outro clássico exemplo são as máquinas fotográficas que precisavam de filmes especiais para revelar negativos e imprimir em papel, que agora se tornaram digitais, hoje raramente se tem fotos impressas em papel filme.

Repentinamente então surge o novo Corona vírus, denominado SARS-CoV-2 causador da Covid-19 (MOORE *et al.*, 2020), se alastrando em uma pandemia que obriga as pessoas ao distanciamento social no mundo todo. Na Educação, as aulas presenciais foram imediatamente suspensas e esta condição já permanece por um ano, sem previsões aceitáveis e consensuais para retorno.

O processo de ensino-aprendizagem alternativo, passa a ser o acesso remoto, com uso de recursos tecnológicos digitais, buscando alternativas para as aulas, até então analógicas, nas plataformas educacionais digitais existentes, como o *Moodle*, por exemplo, as quais eram mais focadas no Ensino a Distância (EAD), visando agora atender a toda a demanda em virtude de não poder mais estar nas Universidades na modalidade presencial. Empresas como a Google, a Microsoft e a Zoom já vinham oferecendo suas plataformas, como o

1. DECRETO Nº 5.820 DE 29 DE JUNHO DE 2006

G Suite for Education, o *Teams* e o *Zoom Educação,* respectivamente. Todas elas tendo em comum a oferta de um ambiente de armazenamento e troca de arquivos e documentos para sala de aula virtual.

No caso do *G Suite for Education* algumas escolas privadas mais elitizadas já se utilizavam dessa plataforma educacional, ofertando *tablets e* computadores educacionais conhecidos como *Chromebook* ou *Surface,* como uma forma de marketing para atrair novos alunos em função de um sistema educacional moderno. Por outro lado, a Google também oferece uma plataforma, gratuitamente, para órgãos públicos, como no caso da rede educacional do Estado da Bahia, que criou o e-Nova Educação[2], desde o ano de 2017, e vem capacitando os professores e alunos nesta rede. Concede também para outras escolas, como é o caso da Educação do Campo, no regime de alternância das Escolas Famílias Agrícolas através da iniciativa de Irará-BA que tem o domínio www.efa.g12.br, com concessão ilimitada para todas as escolas deste sistema, no Brasil.

Contudo, a condição de pandemia e mudanças bruscas nos modos educacionais, fez emergir o conceito de "literacia digital" dessas plataformas educacionais. O processo de utilização esbarrou não somente em selecionar os itens do menu e clicar, mas em várias palavras e jargões usuais desta última geração, dos ditos "nativos da informática digital". Portanto, determinando um posicionamento na alfabetização digital (LALONDE, 2019), o que passou a ser um desafio para os professores e alunos, principalmente os oriundos do ensino médio das escolas públicas.

Na análise de conteúdo busca-se como corpus de análises textuais os resumos de 16 artigos[3],

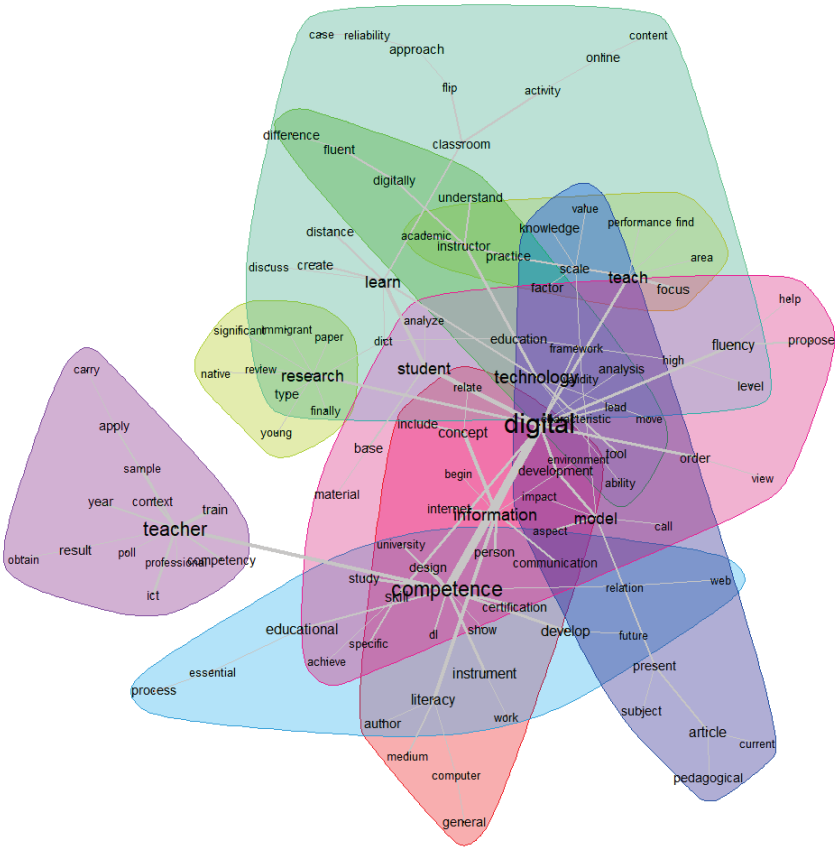
2. https://www.enova.educacao.ba.gov.br/

3. School's Strategy For Teacher's Professionalism Through Digital Literacy In The Industrial Revolution 4.0. (AGUSTINI; BUKMAN; ARTANTI, 2020), (2) Traducciones Revisión de los Conceptos de Alfabetización Informacional y Alfabetización Digital. (BAWDEN, 2002), (3) ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018), (4) Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. (DURÁN CUARTERO; PRENDES ESPINOSA; GUTIÉRREZ PORLÁN, 2019), (5) Análisis de la Competencia

A partir deste corpo textual, procurou-se identificar as conexões e comunidades textuais, através da análise léxico pelo aplicativo Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2013) *(Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires).* Assim, resultou num agrupamento estruturado, do qual destaca-se cinco perfis, cujos dados qualitativos serão analisados os a lematização e similitude pelo Iramuteq, obteve-se como figura 1 as comunidades textuais e suas conexões em torno das palavras centrais como: "*teacher"* destacando-se de forma isolada vinculada a "*competence"*, que possui uma forte conexão com o "*information"* e "*digital"* na abordagem entre os autores de seus artigo, outras comunidades textuais como: *reserch*}", "*learn"* e "teach". Apesar de não estarem envoltos nesse conjunto, elas são adjacentes e complementam o que pode ser um instrumento de avaliação dessas conexões, apesar de ser complexa de ser realizada via teste para determinar taxas de competência digital o grau "literacy" and "numeracy" (SOUZA, 1999), inclusive da "*fluency*" como indicadores macros componentes para comparar e mensurar as necessidade para uma ação de transformação digital nas instituições de ensino –

Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. (FUENTES; LÓPEZ; POZO, 2019), (6) The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. (KOLTAY, 2011), (7) Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. (GISBERT CERVERA; GONZÁLEZ MARTÍNEZ; ESTEVE MON, 2016), (8) Digital Fluency Vs. Digital Literacy. (LALONDE, 2019), (9) 'Digital fluency': towards young people's critical use of the internet. (MILLER; BARTLETT, 2012), (10) El Nivel de Competencias Digitales En Posgrado: un Estudio Comparativo Entre Una Universidad Pública y Una Privada. (SÁNCHEZ-OLAVARRÍA; CARRO-OLVERA; CARRASCO-LOZANO, 2017), (11) Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). (TOURÓN et al., 2018), (12) Competencia Digital Docente: ¿dónde Estamos?. Perfil Del Docente de Educación Primaria y Secundaria. el Caso de Ecuador. (VALDIVIESO GUERRERO; GONZÁLES GALÁN, 2016), (13) Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. (VALENTE, 2014), (14) Digital Natives And Digital Immigrants: Towards a Model Of Digital Fluency. (WANG; MICHAEL; SUNDARAM, 2012), (15) Digital Fluency: skills necessary for learning in the digital age. (WHITE, 2013), (16) Teaching training in ICT and digital competences in Higher Education System. (ZEMPOALTECA DURÁN et al., 2017).

Figura 1 - Análise de similitude



Fonte: elaboração dos autores

O "literacia" (*literacy*) aparece na comunidade "competência" (*competence*), é um processo essencial educacional e de comunicação, a "competência" nos artigos analisados estão fortemente conectadas com a informação digital, mas tem conexão com a comunidade textual "professor" (*teacher*), no qual não se apresenta intercalado com aprendizado (*learn*) e ensino (*teach*). Neste caso, aparece como processo de aprendizado pela prática para obter a fluência digital, mas

já se percebe uma transversalidade com as atividades em salas de aula online (*classroom activity online*).

Existem outros fatores como, por exemplo, falta de infraestrutura tecnológica da grande maioria das escolas, mas, em momento de distanciamento social, os professores tiveram que abrir mão das salas de aulas físicas e utilizaram as suas casas como "home classroom", o que culminou em uma transferência de responsabilidade estrutural tecnológica para os docentes. Estes profissionais, de uma hora para a outra, foram forçados a adquirir e utilizar seus equipamentos e redes de internet, investindo, por conta própria, na melhoria de tais equipamentos e acessórios e na ampliação da velocidade das redes, que antes eram restritas ao uso pessoal.

Em alguns casos, uma saída possível foi a de os governos e instituições educacionais iniciarem as aquisições de computadores e acesso à internet de qualidade através de convênios locais, para os professores, o que tem se dado de forma muito lenta, tanto em função da burocracia que permeia tais procedimentos como também da enxurrada de demanda que tais equipamentos estão tendo, causando quase um escassez global e aumento expressivo de preços. Mas, mesmo com todos estes esforços, alguns componentes curriculares apresentaram dificuldades a mais, pois alguns estão vinculados a práticas em laboratórios e/ou atividades de campo, por exemplo, o que também foram suspensas, em quase sua totalidade.

Mesmo no caso dos componentes curriculares majoritariamente ou totalmente teóricas, os mesmos requerem o domínio do professor sobre os dispositivos móveis e aplicativos de videoconferências para uma "aula show", manter a atratividade e atenção dos discentes, tentando proporcionar o aprendizado, porém de modo distinto ao que era nas aulas analógicas/presenciais, para as quais quase que a totalidade dos docentes em exercício foram formados/qualificados para atuar.

Para a condição citada acima, por exemplo, nos cursos de licenciatura, praticamente não havia a necessidade do conhecimento de

tecnologias digitais de ensino, não era exigido conhecimento apurado dos componentes voltados para a literacia ou competência digital para os futuros docentes. Em muitos casos, havia apenas o básico, e ainda de forma muito precária, bastando apenas se somar a carga horária dos componentes voltados para a área de informática para se entender como suficientes para tais formações.

Deste modo, não se pode julgar a falta de conhecimento e/ou domínio das tecnologias tanto por parte dos docentes como dos discentes. É preciso lembrar que o Brasil é um país que apresenta desigualdades sociais gritantes, as quais nos faz lembrar de uma das acepções do conceito de maneabilidade como sendo o que se tem acesso com as mãos, o que se manipula. Assim, então podemos lembrar que ter acesso a tecnologias relativamente atuais não é uma prerrogativa de tal população. Como poderiam os docentes e discentes estarem preparados e habilitados para o uso de tais tecnologias demandadas pela pandemia, se as mesmas, na maioria dos casos, não lhes haviam sequer sido apresentadas? Se não faziam parte dos repertórios de manipulações desses indivíduos?

Mesmo em tempos de aulas presenciais, enriquecidas pelo uso de tecnologia, a pouca disponibilidade dos equipamentos e dispositivos sempre foi outro fator de desestímulos, pois só se tornava possível realizar tal feito a partir da iniciativa parcial ou integral utilizando de recursos próprios do professor e dos alunos. As instituições públicas de ensino em geral, fornecem o computador com configurações básicas, apenas para apresentar em um projetor, também de baixa qualidade visual, e neste caso, conceitualmente, uma conversão dos velho analógico retroprojetor de transparência e sua substituição para o *powerpoint*, imagens e/ou textos com alguma dinâmica de animação. Tal condição demonstra que só houve alguma modificação do uso do equipamento e não o seu aproveitamento potencial completo no sentido de proporcionar aprendizagens interativas.

Do modo como se vê na analogia da alfabetização funcional, que faz uso da redação como um processo de avaliação de fluência

em que escrever decorre, por analogia, do hábito da leitura, da mesma maneira, para uma boa competência digital se torna necessário conhecer, adotar e praticar a manipulação dos componentes e ferramentas de acessórios e programas educacionais para adequar o conteúdo das ementas à inovação e criatividade para, desta forma, realizar aulas com a necessária fluência digital.

Contudo, a adequação exigida pela pandemia não se dá de uma hora para outra, alguns docentes não desenvolveram essa habilidade digital porquê nunca foi uma exigência requerida para a sua prática profissional. No entanto, para as pessoas que nasceram a partir da virada do milênio, os quais são considerados "nativos digitais", se esperava que houvesse uma certa naturalidade no sistema de ensino remoto. Porém esse processo digital recente fez criar facilidades de comunicação e acesso à informação, mas não necessariamente comunicações e informações voltadas para a aprendizagem formal, sistematizada. Tal condição, coloca os nativos digitais quase que em pé de igualdade, no que diz respeito ao processo de aprendizagem sistemática e de conteúdos formais do "imigrante digital" (WANG; MICHAEL; SUNDARAM, 2012).

Esses nativos digitais, ao acessarem conteúdo das matérias funcionais, como alunos, optam pelas mídias sociais já consolidadas como *e-mail, whatsapp, facebook, youtube,* dentre outras. Alternativas como *Massive Open Online Course* (MOOC, 2020) vinculadas às melhores universidades do mundo, vem sendo incentivadas para o uso, por possuírem conteúdos de melhor qualidade educacional e acadêmico, pautando-se em maior rigor científico.

O Ensino Híbrido, também como estratégia de metodologia ativa (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), antes da pandemia, já vinha adquirindo destaques, com introdução e pesquisas em centenas de escolas nos EUA. É um estudo a ser considerado por indicar haver melhoria de qualidade e de acessibilidade, qualificando uma nova geração de professores, agora fluentes digitais, o que aumenta o nível da literacia digital tanto desses profissionais como dos discentes, algo

extremamente valoroso, em tempos de pandemia, mas que se acredita que irá perdurar mesmo em um pós-pandemia.

2 - ILITERACIA E INUMERACIA DIGITAL

A partir do texto para discussão IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, foram utilizados os conceitos de literacia (alfabetismo ou letramento) e numeracia (domínio do cálculo, tabelas e gráficos) para modernizar o analfabetismo funcional (SOUZA, 1999). No contexto de sua praticidade do cotidiano, na utilidade doméstica ou nos trabalhos.

Conforme os dados do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), os níveis de habilidades matemáticas estão subdivididas em 1) rudimentar: lê e escreve números de uso frequente, como por exemplo acessar e compreender preços, horários, números de telefone, medir um comprimento com fita métrica e consultar um calendário; 2) básico: lê números maiores, compara preços, conta dinheiro e calcula um troco, ou seja, resolve problemas envolvendo uma operação; e 3) pleno: consegue resolver problemas que envolvem sequências de operações, por exemplo cálculo de proporção ou percentual de desconto, interpreta informações oferecidas em gráficos, tabelas e mapas (RIBEIRO, 2006).

Contudo, mesmo que haja indivíduos no nível pleno de numeracia funcional, estes mesmos indivíduos ainda podem se encontrar no nível de inumeracia digital. A aprendizagem para uso de calculadoras científicas ou financeiras, embutidas como aplicativos digitais nos celulares, ou em outros equipamentos, ainda não fazem parte ou estão associadas às ementas dos componentes curriculares. Em muitos casos o aprendizado se dá por iniciativa pessoal ou por necessidades de demanda do trabalho profissional para a utilização de planilhas de cálculos digitais.

A palavra "digital" vem do latim *digitus,* cuja expressão mais popular se refere a digital dos dedos. Comumente utilizada para

obter comprovações em documentos de identidade e como forma de validação para os analfabetos, utilizando a digital do polegar em substituição à assinatura, Também utilizado desde o início da computação em relação a contagem com os dedos, na base do sistema decimal.

Historicamente, a "planilha de cálculo" foi inventada 1979, por Dan Bricklin[4], a qual consistia basicamente em ser uma folha de cálculo baseada em linhas e colunas. Ao longo do tempo, outros concorrentes foram incorporando novas funcionalidades em formato de banco de dados e gráficos, o que passou a ser uma das aquisições realizadas pela *Microsoft* - O*Excel*, acabando por se tornar um sinônimo de planilha de cálculos com diversas funcionalidades, inclusive a de programação, e sendo vinculada posteriormente a outros programas como *Word, PowerPoint*, etc, dominou e se estabeleceu como o pacote de funcionalidades - *Office* - voltado para trabalhos de escritórios e utilizados por empresas, de todo porte, e também pessoas ao redor do mundo: "O VisiCalc pegou 20 horas de trabalho por semana de algumas pessoas e transformou-as em 15 minutos, liberando-as para ser muito mais criativas". (DAN BRICKLIN, 2018, s/n)

Com o crescimento da internet, as planilhas são acessadas pelos navegadores, permitindo de qualquer lugar acesso remoto e não precisando mais serem instalados nos computadores pessoais, estando inclusive disponíveis para compartilhamento na "nuvem" com outras pessoas, o que proporciona o trabalho colaborativo, em tempo real, mesmo se estando a distância.

As funções financeiras, estatísticas de banco de dados, matemática, voltadas para a engenharia ou qualquer outra aplicabilidade eram todas padronizadas em inglês. No entanto, hoje estão disponíveis em mais de 20 línguas, facilitando o acesso daqueles que não dominavam o comando padrão em inglês, popularizando o seu acesso inclusive para o essa nova era dos dispositivos móveis como os *tablets* e *smartphones*. Porém o uso mais intenso e profissional de tais recursos,

4. http://www.bricklin.com/default.htm (Acesso, 05/10/2020).

ficou mais restrito às grandes instituições, as quais comumente estão sediadas nas cidades polos e de lá controlam as unidades menores através de sistemas padronizados, o que acabou limitando esse interesse pelo aprofundamento para o uso de planilhas, produção de relatórios e, consequentemente, melhores tecnologias. Finalmente, passou a ocorrer os vínculos com partes ou páginas daquelas planilhas com outros aplicativos, como os de desenho e processadores de textos sincronizados e atualizados, combinando habilidades e competências de outros profissionais.

Nas escolas, os professores passaram a exigir ou permitir trabalhos escolares realizados com o uso do computador. Passou a ser comum então o uso de *Lan House*, por parte dos discentes, para realizarem esses trabalhos de pesquisa e produção e, muitas vezes, pela prática dos proprietários, forneciam dados e davam as dicas de onde conseguirem as informações, em lugar de as produzir, e imprimiam as versões finais das atividades estudantis, cobrando por esses serviços, sem nenhuma perspectiva do caráter pedagógico. Tampouco, os professores que solicitam esse formato de apresentação de trabalhos, com raras exceções para as poucas escolas que possuíam acesso aos laboratórios com computadores, tinham como acompanhar ou verificar a qualidade dos mesmos, proporcionando a cultura do "copiar e colar" de conteúdos da internet, contribuindo para o aumento da *iliteracia digital*.

No ensino superior, a mesma exigência de realizarem os trabalhos textuais semestrais, bem como o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), padronizados com modelos de metodologias científicas e/ou da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), algumas universidade adotam templates via programa do LaTeX, ou similares, para que os discentes se preocupem apenas com o conteúdo. Contudo, por ter maior complexidade e não ser *wysiwyg "what you see is what your get"*, é mais utilizado por cursos de engenharia, computação e ciências exatas, em diversas instituições, bastando consultar o site da Overleaf que dispõe o editor de texto LaTex, para produzir, de

forma colaborativa entre o orientador e orientando, com inclusive o gerenciamento de referências bibliográficas, totalmente no ambiente virtual.

Uma pesquisa realizada pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) para o FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis), em 2011, mostra claramente o momento de transição o qual se vivencia nesta virada de milênio, para a questão do acesso a recursos digitais. Os dados levantados demonstram que, com relação ao domínio de computadores, houve uma inversão estatística para o período entre 1996/7 e 2010. Sendo que, para os estudantes universitários, ocorreram as mudanças de 24,6% para 0,72% com relação ao número de indivíduos que não dominavam o uso de computadores; 52,59% para 20,31% tinham alguma noção quanto ao uso; 22,8% para 51,98% tinham experiência no uso e de 0% para 26,99% tinham muita experiência quanto ao uso de computadores. Tais dados demonstram o quão recente é o acesso a melhores tecnologias e tecnologias digitais, uma vez que os mesmos ainda se referem a uma ínfima parcela da população que estava tendo acesso ao que se tinha de mais avançado cientificamente no país.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, o isolamento social é uma situação inesperada e seu impacto foi sentido de forma direta no processo educacional, cujo modelo remoto está sendo marcado pelos improvisos, desbravamentos, trocas de experiências e conhecimentos entre os docentes e técnicos e constantes capacitações. A literacia digital e sua infraestrutura necessária passaram a ser pautas de longas discussões, pois o sistema não estava preparado para lidar com o ensino por tecnologia remota, fazendo com que as dificuldades sejam muitas, por falta de hábito, por falta de habilidades desenvolvidas ou de recursos para o acesso às plataformas de videoconferências e documentos compartilhados.

Os municípios raramente oferecem aos professores acesso a qualificações para o desenvolvimento digital, os quais passam a ocorrer quase que somente em função da resiliência de alguns professores criativos, adequando-se e encontrando formas de realizarem suas aulas.

Nas raras iniciativas apresentadas como soluções para os professores, encontramos a divisão da turma em pequenos grupos, para que o ensino possa ocorrer por vídeo-chamadas, como estratégia para manter os alunos mais envolvidos, o que muda significativamente a logística de ensino. Uma outra iniciativa que convém ser destacada, foi a de deixar sala de aula virtual aberta para que os alunos pudessem entrar e sair da sala, interagindo com os colegas, enquanto o professor prepara as aulas.

Não se pode confundir a iliteracia e inumeracia digital com incapacidade ou incompetência. Tais condições são sim indicadores da necessidade de investimentos científicos e educacionais, no entanto vale, mais uma vez, lembrar o quão recente são os novos recursos tecnológicos e o quanto desigual é a distribuição de renda brasileira. Não se pode desenvolver competências e capacidades com relação ao que não se tem acesso. Infelizmente ainda se está, no Brasil, no nível de uma precária qualificação dos nossos docentes, para que os mesmos um dia possam, por sua vez, se tornar multiplicadores de conhecimentos, repassando-os para os seus discentes. Tal condição se espera culminar em uma máxima educacional apresentada por Lev Vygotsky, de que a aprendizagem leve as sociedades para uma nova forma de desenvolvimento.

Muitos estudos e ensaios sobre a ensinagem por acesso remoto, vão ser discutidos no âmbito acadêmico. Da mesma forma que existem pesquisas sobre índice de analfabetismo absoluto e níveis de letramentos funcionais, deverá similarmente se buscar indicadores de literacia, literacia digital e iliteracia, assim como da mesma maneira indicadores para a numeracia, numeracia digital e inumeracia, os quais proporcionarão acesso a dados estatísticos e inferências probabilísticas que serão subsídios para formas de mitigação do analfabetismo

funcional e para a transformação digital como estratégia efetiva de desenvolvimento educacional.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, D.; BUKMAN, L.; ARTANTI, P. S. SCHOOL'S STRATEGY FOR TEACHER'S PROFESSIONALISM THROUGH DIGITAL LITERACY IN THE INDUSTRIAL REVOLUTION 4.0. **Study Program Doctor of Education Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Bengkulu**, 12 abr. 2020. v. 2, n. 2.

BAWDEN, D. TRADUCCIONES REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL. **Anales de Documentación**, 2002. p. 48.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: **Um software gratuito para análise de dados textuai**s. Temas em Psicologia, 2013. v. 21, n. 2, p. 513–518. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

CASTAÑEDA, L.; ESTEVE, F.; ADELL, J. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? **Revista de Educación a Distancia** (RED), 30 jan. 2018. n. 56. Disponível em: <http://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? **Uma introdução à teoria dos híbridos**. CLAYTON CHRISTENSEN INSTITUTE.

DURÁN CUARTERO, M.; PRENDES ESPINOSA, M. P.; GUTIÉRREZ PORLÁN, I. Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. **RIED. Revista**

Iberoamericana de Educación a Distancia, 2 jan. 2019. v. 22, n. 1, p. 187. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22069>. Acesso em: 15 set. 2020.

Disponível em: https://www.greelane.com/pt/humanidades/hist%C3%B3ria--cultura/dan-bricklin-bob-frankston-spreadsheet-visicalc-4078060. (2018) Acesso em 10 -02-2012.

FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Brasília - 2011. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf. Acesso em 06 fev. 2021.

FUENTES, A.; LÓPEZ, J.; POZO, S. Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 4 mar. 2019. v. 17, n. 2, p. 27. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/reice2019.17.2.002>. Acesso em: 15 set. 2020.

GISBERT CERVERA, M.; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J.; ESTEVE MON, F. M. Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. **Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa**, 30 jun. 2016. Disponível em: <http://revistas.um.es/riite/article/view/257631>. Acesso em: 15 set. 2020.

KOLTAY, T. The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. **Media, Culture & Society**, mar. 2011. v. 33, n. 2, p. 211–221. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0163443710393382>. Acesso em: 15 set. 2020.

LALONDE, C. DIGITAL FLUENCY VS. DIGITAL LITERACY. abr. 2019. p. 16. Disponível em: <scisdata.com/connections>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MOOC, EdX. Massive Open Online Course (MOOC). **Sobre los MOOCs ¿Los MOOCs son nuevos para ti? Conoce la historia de los MOOCs y los beneficios del uso de plataformas de eLearning**., 1 maio. 2020. Disponível em: <https://www.mooc.org/es/about-moocs>.

RIBEIRO, V. M. **Analfabetismo e Analfabetismo Funcional no Brasil**. [S.l.]: Scipione, 2006.

SÁNCHEZ-OLAVARRÍA, C.; CARRO-OLVERA, A.; CARRASCO-LOZANO, M. E. E. EL NIVEL DE COMPETENCIAS DIGITALES EN POSGRADO: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y UNA PRIVADA. 2017. p. 16.

TOURÓN, J. et al. Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). Revista Española de Pedagogía, 1 jan. 2018. v. 76, n. 269. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/lxxvi/no-269/validacion-de-constructo-de-un-instrumento-para-medir-la-competencia-digital-docente-de-los-profesores-cdd/101400035295/>. Acesso em: 15 set. 2020.

SOUZA, M. M. C. De. **O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico**. O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico, abr. 1999.

TOURÓN, J. et al. Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). **Revista Española de Pedagogía**, 1 jan. 2018. v. 76, n. 269. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/lxxvi/no-269/validacion-de-

constructo-de-un-instrumento-para-medir-la-competencia-digital-docente-de-los-profesores-cdd/101400035295/>. Acesso em: 15 set. 2020.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, 2014. n. spe4, p. 79–97. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800079&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 10 jun. 2020.

WANG, E.; MICHAEL, D. M.; SUNDARAM, D. DIGITAL NATIVES AND DIGITAL IMMIGRANTS: TOWARDS A MODEL OF DIGITAL FLUENCY. 2012. n. Paper 39, p. 13. Disponível em: <http://aisel.aisnet.org/ecis2012/39>.

ZEMPOALTECA DURÁN, B. et al. **Teaching training in ICT and digital competences in Higher Education System**. Apertura, 1 abr. 2017. v. 9, n. 1, p. 80–96. Disponível em: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/922>. Acesso em: 15 set. 2020.

ORTEGA, Rodrigo. **Como surgiu o jogo Batalha Naval**. 2012. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-surgiu-o-jogo-batalha-naval/ Acesso em: 26 fev. 2020.

Capítulo 3

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES ORIUNDOS DE ÁREAS RURAIS E COM DEFICIÊNCIA VISUAL: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E NA URCA

Adriandson Lins Gouveia
Crisanto de Figueiredo Silva Filho
Igor Oseias Ferreira Pinto
Sonia Maria de Lira

1 - INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de um relato de experiências, realizadas no decorrer do ano de 2019, envolvendo metodologias inclusivas desenvolvidas no Programa da Residência Pedagógica e num evento na Universidade Regional do Cariri (URCA/CE). A experiência na Escola Estadual Monsenhor Salles, localizada no Distrito de Galante – Campina Grande/PB, foi realizada com alunos do 6° e 7° anos, do Ensino Fundamental. A maioria destes estudantes são oriundos de áreas rurais, contexto que os levam a enfrentar diversas dificuldades, como: evasão escolar, gravidez na adolescência, *bullyng*, falta de merenda, baixo aproveitamento escolar, reprovação, dentre outras. Esses fatores possibilitam a preconização da escola como espaço favorável a uma formação cidadã básica.

Depois do reconhecimento das dificuldades vividas no ambiente escolar pudemos produzir recursos didáticos capazes de trabalhar a ludicidade no ensino de Geografia e despertar no educando a curiosidade a respeito dos saberes espaciais, sendo favoráveis ao surgimento de momentos de aprendizagem. Pensamos em adaptar um desses recursos para as pessoas cegas, o material foi apresentado no II Encontro de Práticas Inclusivas do Cariri, por meio de uma oficina que contou com a participação de

graduandos videntes e cegos da URCA e UFCG, consistindo um momento de partilha e aprendizagem, em que foi ressaltado a importância do lúdico para um ensino de Geografia inclusivo.

Além disso, pudemos pôr à prova se o recurso didático favorece à construção do conhecimento geográfico e se cumpre com as finalidades pelas quais ele foi pensando, dentre as quais se destaca a problematização dos conceitos durante o jogo e as regras como geradoras de situações imaginárias. A oficina contou com a participação *feedback* de duas pessoas cegas sobre o jogo inclusivo.

Desse modo, o objetivo principal deste trabalho consiste em analisar experiências de práticas inclusivas vivenciadas com estudantes de áreas rurais e com deficiência visual. Dentre os objetivos específicos destacamos: analisar dificuldades e possibilidades para um ensino de Geografia de modo que todos se apropriem do espaço; apresentar as experiências pedagógicas inclusivas vivenciadas na Monsenhor Salles e na URCA, refletir como tais experiências contribuem para a formação docente em Geografia de forma mais comprometida com a inclusão.

Neste contexto, foram encaminhados momentos de reforço, aulas, palestras, estudo do meio, produção de recursos didáticos, oficinas, entre outros, buscando incluir os segmentos citados na apropriação do conhecimento espacial. Foram realizadas reflexões sobre os limites e possibilidades de tais práticas em conjunturas educacionais de desvalorização e precarização do trabalho docente. A seguir, discutiremos sobre os limites e possibilidades de tais práticas nas escolas brasileiras.

2 - LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

As escolas brasileiras enfrentam inúmeras dificuldades, entre elas a persistência do uso do ensino tradicional, resultando em um processo pedagógico excludente que não se preocupa com as subjetividades e diferenças dos discentes, mas sim com uma formação pautada na lógica da submissão, do silêncio e da homogeneidade de

aprendizagem. Desta forma, o estudante não é visto como um membro da cultura, detentor de experiência a ser partilhada no processo de construção do conhecimento. Isto, porque

> [...] experiências e vivências, adquiridas, por exemplo, por crianças que são obrigadas a trabalhar desde pequenas, embora possam conter uma extraordinária riqueza, não são levadas em conta pela escola e em nada ajudam o aluno que as acumulou na compreensão de matérias abstratas e livrescas. (HARPER, et. al. 1986, p. 77).

Diante do exposto, é necessário explorar as potencialidades que o educando carrega, não se limitar a um convencionalismo no ensino, algo já recorrente no cotidiano dos discentes. Dentre as possibilidades de mudanças durante nossa atuação no Monsenhor Salles, propomos uma prática inclusiva, a partir da utilização de debates em rodas, estudos do meio, recursos lúdicos e outras formas de aprendizagem mais afetuosas, que permitem aprender em conjunto sobre a vida real e promover o envolvimento destes estudantes a um ensino crítico.

Constatamos o contínuo aumento na participação do alunado no decorrer das atividades executadas na Residência Pedagógica, isso porque nossa atuação estava voltada para uma mediação pedagógica dialógica com o aluno para entender as dificuldades enfrentadas por ele. Mantoan enriquece o debate ao atentar que:

> Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (MANTOAN, 2003, p. 30).

Nesta perspectiva, diante do cenário de pessoas marginalizadas no ambiente de uma escola da área rural, na qual os estudantes possuem baixa autoestima, sem perspectivas para o futuro, apresentando dificuldades de aprendizagem. (Inclusive, podendo ser considerados semianalfabetos mesmo estando matriculados e cursando os anos finais do Ensino Fundamental), entendemos ser inclusivo um ensino comprometido em ressaltar as identidades individuais e locais, aproveitando os conhecimentos prévios para as diversas áreas do conhecimento. Todavia, um ensino sob essa perspectiva torna-se difícil de ser realizado nas escolas das zonas rurais, devido a preconização das instituições educacionais.

Conforme ressalta (MONTEIRO, 2019) as escolas nas zonas rurais não conseguem ofertar um ensino que valorize o saber do campo, por enfrentar diversas dificuldades, entre elas, ressalta-se as salas multisseriadas que contribuem para uma educação muito precária, das quais muitos estudantes saem semianalfabetos. Isto pode ser constatado na escola que participamos, pois ela possui um dos piores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado da Paraíba, conforme depoimento da gestora.

Ademais, percebemos um certo descaso por parte do Estado quanto aos aspectos pedagógicos, administrativos e estruturais, como também o desinteresse por parte do corpo docente em mudar aquela realidade, (talvez por conta das precárias condições de trabalho).

Entretanto, tais aspectos podem ser exemplificados por causa da ausência de um quadro de funcionários suficiente para atender a demanda escolar, da falta de materiais e recursos didáticos, de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E que não há mesmo com a presença de estudantes com deficiências na escola), necessidade de formação continuada, dentre outros.

Nesse contexto, a precariedade nas condições do trabalho docente traz alguns obstáculos para o avanço de propostas pedagógicas mais progressistas. Fatores como a condição salarial que obriga o

docente a ter vários empregos para sobreviver, restando-lhe pouco tempo para planejar, estudar e elaborar recursos didáticos para o trabalho pedagógico. Além de salas de aulas superlotadas, que exigem uma sobrecarga mental e emocional do docente, podendo levar até a problemas de saúde, dentre os quais ressaltamos a *Síndrome de Burnout*, devido ao estresse vivenciado no âmbito escolar. Mediante a discussão CARLOTTO aponta que

> A função docente se caracteriza pela exigência de altos níveis de concentração, precisão e atenção diversificada. Do ponto de vista emocional, lhe é exigido envolvimento com os alunos, pais ou responsáveis, colegas e equipe técnica, relações estas que, em muitas ocasiões, podem ser ou tornar-se conflitivas [...] uma vez que estas não são escolhidas por ele e com frequência não aceitam beneficiar-se ou reconhecer seus esforços (CARLOTTO, 2011, p. 403-404).

Sendo assim, o ato de educar deve ser levado a sério por todas as esferas da sociedade, inclusive sendo garantido pelas políticas públicas para que valorizem a profissão docente, pois estes profissionais precisam de tempo para planejar e executar atividades que favoreçam e atendam às diferenças encontradas em sala de aula, trabalhando assim a subjetividade e respeitando as diferentes formas de aprendizagens.

Ensinar na perspectiva inclusiva requer que o professor encaminhe aulas que promovam novos conhecimentos e possibilitem o desenvolvimento psicológico e cultural, superando o sistema tradicional e garantindo o princípio democrático da educação para todos (MANTOAN, 2003).

No entanto, para se trabalhar a inclusão, o corpo docente também precisa ter tempo pedagógico para encaminhar suas funções e acompanhar a configuração heterogênea da turma, observando o estudante individualmente, buscando entender as subjetividades de todos. As aulas precisam ser dinâmicas e interativas, por intermédio de trocas culturais. Os sentidos dos professores precisam ser direcionados

para ter capacidade de perceber o aluno, avaliar os problemas que irão enfrentar e traçar caminhos pedagógicos para uma educação significativa para todos os alunos, sem exceções.

As instituições de ensino não podem continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anular e segregar as diferenças nos processos de ensinar e aprender, porque "quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação" (GÓES; LAPLANE, 2004, p. 16).

Contudo, na prática, vemos um cenário diferente, escolas sem as mínimas condições de inserir todos os alunos no seu espaço físico, pois essas não dispõem de uma estrutura acessível, não permitindo a acessibilidade para cadeirantes e cegos se locomoverem em seu interior. O currículo apresenta-se fechado, de grande exigência conteudista e inibe a construção ativa e crítica, desencadeando a reprovação e a exclusão daqueles que possuem dificuldades nas aprendizagens.

Ademais, é necessário que os estudantes com deficiências tenham suas singularidades respeitadas e possam ter perspectivas de futuro. Sem estas possibilidades não poderemos conceber um mundo mais includente, pois conforme ressaltam Góes e Laplane

> As pessoas com deficiências [devem ter] oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. (GÓES; LAPLANE, 2004, p.16).

Diante disso, quando a escola não assume o papel de incluir está negligenciando o direito à educação, condenando à ignorância e ao preconceito por parte da sociedade que não sabe acolher e respeitar. O aluno evadido tem seu direito democrático negado em obter os bens culturais construídos historicamente pela humanidade – terrível crime da educação. E estas exclusões encontramos com todos os estudantes

como um todo com quem convivemos nas áreas rurais, e não só com aqueles que possuem deficiências porque seus direitos também continuam sendo negados na maioria dos ambientes educacionais.

Diante das possibilidades e benefícios apontados a partir da inclusão, buscamos desenvolver práticas educacionais que contribuíssem para a inclusão de estudantes que se encontram em situação de exclusão nos espaços escolares, pois eles vêm sendo marginalizados no processo de construção do conhecimento e precisam de práticas pedagógicas que os respeitem, partindo de problemáticas de suas vivências, aproximando o objeto de estudo das suas realidades, tornando as aprendizagens mais significativas.

2.1 - Estratégias pedagógicas para incluir

A primeira vivência pedagógica ocorreu na Escola Monsenhor Salles, como já citado neste texto, pois tivemos orientações da coordenação do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia da UFCG, para efetuarmos momentos de reforço para os estudantes com dificuldades nos conhecimentos geográficos.

Sendo assim, a partir de estudos paralelos de recuperação com estudantes de baixo rendimento escolar e problemas de relacionamento na sala de aula, indicados pela preceptora da turma, iniciamos as atividades. Para além das discussões geográficas, buscamos compreender os alunos através de suas subjetividades, utilizando de uma mediação pautada no acolhimento e reconstrução de uma perspectiva escolar capaz de respeitar às diferenças, possibilitar uma melhoria em suas aprendizagens e resgatar o interesse deles em aprender.

Investigamos as particularidades daqueles alunos e identificamos quais dificuldades são encontradas por eles dentro e fora da escola, o que eles faziam além de estudar, dentre outras. Verificamos que eles pertenciam a famílias de baixo poder aquisitivo e que estes estudantes trabalhavam no horário oposto ao escolar, como também, possuíam notas baixas e autoestima abalada, pois se viam incapazes de aprender e frequentavam a escola de forma obrigatória, além de não terem grande

apreço pela estrutura ou pelos profissionais escolares.

Para aumentar a autoestima dos educandos, tratamos de ressaltar os conhecimentos geográficos espontâneos que eles possuíam, por meio de atividade em que eles desenhavam o percurso de suas casas até a escola. Percebemos, então, as capacidades que já possuíam de representar o espaço, uma vez que se localizavam com segurança e relacionavam os conhecimentos com conceitos envolvendo o espaço vivido. Nesse contexto, foi preciso mediarmos alguns complementos conceituais cartográficos, todavia eles possuíam conhecimentos espaciais que nos surpreenderam.

Para mais, ampliamos diálogos com os alunos acerca da necessidade sobre serem mais responsáveis e comprometidos com suas atividades escolares, incentivando a leitura, o respeito aos pais, professores e ao próximo. Também buscamos descobrir as áreas de maior afinidade deles, levando poemas para leitura e reflexões coletivas e orientações de como poderiam tomar decisões que contribuíssem para melhorar o curso de suas vidas. Isto porque também somos estudantes oriundos das classes populares e vemos a educação como um dos aspectos mais importantes para a emancipação pessoal.

Dessa forma, concordamos com Harper que "na escola, não se adquire apenas conhecimentos. Aprende-se na escola também uma série de valores e de normas de comportamento..." (HARPER, et. al. 1986, p. 82). Comungando desse pensamento, ampliamos o debate acerca da compreensão de que o mundo é vasto de possibilidades e, mesmo que as oportunidades ainda não sejam iguais para todos, eles necessitam ter atitudes para alcançar os objetivos almejados.

Dando continuidade ao trabalho em sala de aula com a participação dos outros educandos, procuramos também instigar o pensar crítico do espaço, através de atividades como leitura de texto e mapas, exposição oral problematizando sobre os elementos das paisagens geográficas. Entretanto, esses momentos se mostraram pouco proveitosos, devido ao baixo envolvimento da turma. Esse comportamento nos possibilitou, na aula seguinte, realizarmos, em grupos menores, um estudo do meio em frente à escola. Nesse momento, trabalhamos com os discentes as

noções de orientar-se, reconhecer-se, marcar, recortar, institucionalizar e apropriar-se do espaço (Claval, 2007). Nesse sentido, Pontuschka valoriza este instrumento para os estudos espaciais, citando que:

> O estudo do meio, além de ser interdisciplinar, permite que o aluno e professor se embrenhem num processo de pesquisa. Mais importante do que dar conta de um rol de conteúdos extremamente longo, sem relação com a vivência do aluno e com aquilo que ele já detém como conhecimento primeiro, é saber como esses conteúdos são produzidos. (PONTUSCHKA, 2009, p. 173)

Nesta perspectiva, problematizamos a observação da paisagem e os elementos que a compõem, pedimos para os alunos descrevê-la não apenas utilizando-se da visão, mas de outros sentidos, tendo em vista que a paisagem não é unicamente visível, mas sentida. Nas falas deles, percebemos também, as relações de pertencimento e identidade com aquele lugar, assim como as delimitações das territorialidades, isso porque eles vivenciam aquele espaço. Essa carga de conhecimentos prévios nos proporcionou condições para incrementar a aprendizagem dos diversos conceitos geográficos, por aproximar o objeto de estudo a realidade do educando.

Os alunos foram muito perspicazes na observação da vegetação da Caatinga nativa e nos plantios de grãos e hortaliças, comuns na localidade e importantes para a economia local. Em vista disso, buscamos dialogar sobre como acontece o processo de transformação na paisagem e como as ações antrópicas são prejudiciais à flora e fauna. Assim, ampliamos a discussão sobre a importância da preservação para a garantia da vida e a permanência da cultura agrícola. Posteriormente, utilizamos uma Maquete do Relevo do Nordeste, trabalhando noções de relevo e escala, relacionando com o relevo do distrito em que se localiza a escola.

Outro elemento muito elencado, alvo de nossas discussões em sala, foi a utilização da linha férrea (inaugurada no ano de 1907 para atender à demanda da cultura algodoeira). A partir da curiosidade dos

estudantes pela ferrovia, encorajamos a imaginação sobre possíveis percursos que os mesmos pudessem realizar para espaços distantes, transportando cargas com aquele tipo de transporte, ampliando o debate para questões econômicas e seus impactos sociais. Nessa perspectiva, debatemos possibilidades e benefícios de um transporte ferroviário público e de qualidade disponível à população e não somente sua utilização em evento turístico materializado anualmente no período das festas juninas.

Desse modo, o estudo conceitual do espaço trouxe reflexões sobre os objetos geográficos e outras ações possíveis, conforme os interesses dos agentes que neles atuam, resgatando acerca do papel dos "Sistemas de Objetos e Sistemas de Ação" de acordo com Santos (2006) para a institucionalização no espaço.

Por meio dos debates realizados em sala e da observação no entorno da escola propusemos outro estudo do meio, em ambiente externo, com a possibilidade de visitar alguns museus dentro da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A proposta foi aceita e conduzimos os encaminhamentos necessários com solicitação de autorização aos pais e gestora da escola.

Nesse sentido, elaboramos o planejamento do estudo de campo, assim como havíamos feito para as aulas na escola, pois tínhamos como objetivo integrar outras áreas de conhecimento, além de aproximar questões do cotidiano às aprendizagens geográficas. Sendo assim, percebemos que uma atividade como esta é trabalhosa, mas é também gratificante, pois identificamos como a visita pedagógica fez diferença na vida educacional daqueles aprendizes.

No entanto, tivemos vários empecilhos para realização desta atividade, um deles foi a questão do transporte, o qual teve que ser custeado com a colaboração de toda equipe. Não obstante, isso não impediu que encaminhássemos o estudo.

Na visita ao Museu de Mineralogia do Nordeste e ao Museu Interativo do Semiárido (MISA), os estudantes observaram aspectos importantes da região nordestina, presentes em seus artefatos da cultura e em outras localidades da região.

O MISA é um ambiente rico de conhecimentos com um interessante acervo que remonta a história do povo nordestino, muitas vezes descrita nos livros didáticos de forma estereotipada e discriminatória. Visitar o Museu (Figura nº 01) favoreceu indagações acerca do modo de vida, do *know-how* e dos fenômenos históricos vividos pelo sertanejo, possibilitando aos estudantes reconhecerem-se naquele espaço, por meio da presença de artefatos e costumes que também vivenciavam em seus contextos socioespaciais.

Figura 1 - Alunos em frente ao MISA no percurso do estudo de campo

Fonte: autoria própria, 2019.

No Museu de Mineralogia os estudantes conheceram os minerais de várias partes da nossa região, e também presentes em outras áreas do mundo. Os referidos materiais encontravam-se em suas formas brutas e lapidadas. Posteriormente, fizemos questionamentos sobre a importância dos recursos minerais para nossa vida e se aqueles produtos também eram encontrados em seus cotidianos, o que foi

confirmado pelos estudantes.

Verificamos que esta experiência educacional foi valiosa para as vidas desses estudantes, no sentido de que muitos daqueles jovens não tinham como perspectiva de vida um dia poder ingressar num ambiente universitário, e a partir dessa visita trouxe-lhes o desejo de estudar na UFCG, conforme depoimentos deles.

Ao retornarmos à sala de aula resgatamos algumas questões que foram vivenciadas no estudo de campo e produzimos um jogo, pois conforme afirma Vygotsky (1991) o jogo é um fator muito importante do desenvolvimento, favorece a dissociação do objeto ao significado, o imaginar permite uma percepção além do campo da visão, de outro modo, induz ao pensamento, porque com o jogo o educando aprende a desejar, a desempenhar um papel, subordinar-se a complexas regras, renunciando à ação por impulso, para atingir o prazer.

O jogo da memória sobre os minerais foi planejado para despertar o interesse no educando e o fazer pensar o mineral sob uma percepção diferenciada ou transformada, fazendo assim correlações para alcançar o objetivo. Com o brincar podemos se debruçar sobre o objeto de estudo e a agir conforme regras, assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de conceitos acontece de forma lúdica. Isto, porque, segundo Vygotsky,

> [...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p.122).

O autor ressalta que o brinquedo ou o jogo é capaz de potencializar o desenvolvimento da criança, porque auxilia a atuação numa esfera que vai além da imaginação, pois o ato de brincar beneficia

as funções psicológicas superiores e contribui para atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), fundamental para o processo de aprendizagem. Sendo assim, percebemos que os estudantes participaram com desenvoltura do jogo, contribuindo para ampliação de seus conhecimentos sobre o tema. Outrossim, passados alguns dias, um dos alunos trouxe para sala de aula outros minerais e rochas coletados em seu sítio, demonstrando como foi importante aquela aprendizagem para contribuir no processo de formação de conceitos, já que os discentes passaram a assimilar os elementos espaciais corriqueiros em seus cotidianos aos conteúdos trabalhados em sala, favorecendo os processos de assimilação e internalização.

Ademais, a experiência com o jogo trouxe-nos outras inquietações, porque notamos que aquele jogo não poderia ser utilizado para estudantes com cegueira, preocupação essa, advinda da nossa participação no Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual da UFCG (GRAESDV). Diante disso, resolvemos produzir um jogo que pudesse ser utilizado pelos estudantes com deficiência visual, especificamente os cegos. Então, elaboramos o GeoBaralho Inclusivo, um jogo inspirado nas regras do baralho comum, mas com uma temática voltada aos minerais e sua utilização em nosso cotidiano.

3 - RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O GEOBARALHO INCLUSIVO NA URCA

Com o intuito de contemplar as pessoas com cegueira iniciadas no Braille, imaginamos o GeoBaralho Inclusivo (Figura nº 02), o qual busca explorar a potencialidade tátil dos minerais, possibilitando a aprendizagem daqueles materiais de forma concreta, de um modo lúdico e dinâmico.

Figura 2 - GeoBaralho Inclusivo

Fonte: autoria própria, 2019.

Dessa forma, pensamos cada etapa do jogo para que pudesse ser um recurso didático capaz de promover situações imaginárias, fazer o jogador pensar em estabelecer estratégias para atingir o prazer máximo de vencer o jogo, sendo assim potencializador do desenvolvimento. Por isso, durante a elaboração nos preocupamos com a aprendizagem, a inclusão, a jogabilidade, as regras, a forma física e o entretenimento. O jogo é voltado para a aprendizagem dos conceitos geográficos envolvendo os minerais, com estudantes videntes enão videntes, porque o brincar precisa respeitar as necessidades individuais e manter a equidade e jogabilidade para todos os participantes.

Poderíamos descrever a produção do GeoBaralho em várias etapas, tendo como principais: o *brainstorm* para a criação, a adaptação das regras e da jogabilidade, seguido de pesquisas acerca da temática dos minerais e sua composição, a parte gráfica (designer) e a montagem das cartas. Dos minerais que utilizamos, parte foi de nossa aquisição própria e a outra parte o professor Alcides Ramos de Brito, coordenador do

Museu de Mineralogia da UFCG, concedeu, como também do corte e polimento. Com essa ajuda foi possível fixar os minerais nas cartas, possibilitando assim uma melhor aprendizagem para as pessoas cegas sentirem os relevos, as texturas e a dureza dos minerais.

Neste contexto, nos atentamos a complexidade das regras para instigar ações planejadas, que permitissem aos educandos problematizar os conceitos. Nas pesquisas, sobre os minerais a serem utilizados, foram escolhidos os de comum ocorrência na natureza, com propriedades físicas facilmente distinguíveis e com as texturas diferenciadas. Para possibilitar a leitura das informações pelo tato, as cartas possuem legendas escritas em Braille, e em Português.

> [...] aprender o Braille é importante no processo ensino/aprendizagem do aluno com deficiência visual, pois favorece e dinamiza o desenvolvimento e concretização deste processo. O Braille é a ferramenta que permite a conexão do deficiente visual com o universo do conhecimento e da informação. (BALSANELI; TREVISO, 2015, p. 162).

A elaboração de um recurso didático é difícil, principalmente quando se trata de um jogo inclusivo com escrita em Braille, porque necessita ser planejado de modo a promover a construção do conhecimento. Diante da situação, tivemos a preocupação de não criar um jogo apenas de entretenimento, mas com elementos do espaço presentes na vida dos estudantes, pois os minerais são encontrados nos vários objetos que fazem parte do cotidiano.

O referido jogo foi apresentado por meio de oficina, no II Encontro de Práticas Inclusivas, realizado na URCA/CE, com a participação de estudantes videntes de licenciatura em Geografia, uma graduanda em Psicologia cega, da UFCG, e um professor da Educação Básica também cego, conforme figura nº 03.

Figura 3 - Oficina utilizando o Geobaralho Inclusivo

Fonte: autoria própria, 2019.

A oficina começou com a apresentação dos minerais, que puderam ser tocados, enfatizando sua utilização pela sociedade e ocorrência na natureza. Em seguida, após feita a apresentação do jogo e suas regras, iniciou-se o brincar com todos os integrantes presentes. Essa ocasião foi muito especial, pois a partir da presença das pessoas cegas houve uma interação diferenciada que contribuiu para o real objetivo inclusivo daquele material.

Desse modo, após a oficina seguiu-se um debate acerca da potencialidade do GeoBaralho para o ensino, foram questionados aspectos positivos e negativos dos materiais produzidos, inclusive quanto a jogabilidade, para que pudesse ser melhorado e garantisse melhor aprendizagem para as pessoas com cegueira.

O professor da Educação Básica contribuiu com o depoimento a seguir:

> Sou deficiente visual total e tive acesso ao jogo GeoBaralho, o objetivo do jogo é você conseguir duas trincas do mesmo mineral. No jogo você tem a carta com o mineral para que o deficiente visual tenha

> uma noção real de como é aquele mineral. [...] É uma maneira excelente para que a gente aprenda a respeito dos minerais uma vez que a gente pode brincar e isso acaba influenciando diretamente na nossa educação. [...] Um jogo desse é fundamental para que as pessoas aprendam através do lúdico, porque é interessante, você se sente instigado a ganhar do outro e [...] acaba aprendendo as informações que existem nas cartas. [...] Se mais adiante você estiver diante dele, vai saber qual é aquele mineral que está tocando [...] vai saber identificá-lo. [...] No curso de Geografia, [...] existe a possibilidade de se fazer esse jogo, onde o objetivo é educar as pessoas através do lúdico, você ganha conhecimento aparentemente sem fazer esforço, você está com o objetivo de ganhar do outro e acaba adquirindo conhecimento para si. Então esse tipo de jogo é fundamental para que as pessoas consigam aprender cada vez mais.

A estudante de Psicologia também deu o seguinte depoimento:

> O cego [...] consegue definir a diferença de materiais, como [...] minérios [...] tipo [...] uma turmalina ou um quartzo [...] [identificando] que esse é um pouco mais grosso, esse contém mica, esse não tem. E você também ía perceber [...] pela própria textura, [porque] se ele for grosso ou não, se ele tiver uma mistura de fino com áspero ou se tiver uma mistura de áspero com grosso e tiver aquele pozinho da mica. Isso contribui para que a gente possa conhecer as diferenças e também a gente [...] poder aprender junto com os outros, porque aí é a inclusão que está existindo em uma escola. A inclusão existe para que tanto deficiente, tanto vidente tenham a aprendizagem da mesma maneira.

A partir dessas falas percebemos a relevância do jogo ao proporcionar a aproximação ao objeto de estudo, permitindo assim a percepção das características físicas dos minerais, contribuindo de

fato para uma educação inclusiva, em que todos possam participar das dinâmicas e momentos de aprendizagem, pois estes materiais podem contribuir para atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) enfatizada por Vygotsky (1991).

Notamos também, como de forma lúdica, o jogo dinamizou a oficina e ocasionou melhores interações sociais, nas quais o interesse em jogar, levou os envolvidos a pensar em agir estrategicamente para alcançar o prazer máximo do brincar, fazendo assim, com que os mesmos percebessem as diferenças dos minerais e como os mesmos estão presentes em sua volta.

A avaliação das pessoas cegas, na utilização do jogo, foi de fundamental importância para nossa formação enquanto futuros docentes de Geografia, pois verificamos de que forma poderíamos aperfeiçoar tal recurso pedagógico e utilizá-lo promovendo uma aprendizagem inclusiva, no qual o jogo é adequado a estimular o desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da concentração, da atenção e do raciocínio lógico. Em vista disso, criar jogos para os cegos é muito importante, pois há uma grande escassez desse recurso nas escolas básicas.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os momentos formativos proporcionados pelo Programa Residência Pedagógica, a partir da vivência em escola rural, foi de fundamental importância para a formação docente dos licenciandos, pois é importante que a licenciatura seja espaço para o desenvolvimento de pesquisas e capaz de defrontar o estudante-professor às discussões teóricas e a experiência em escolas do ensino básico, para que assim, sejam formados profissionais mais comprometidos com os diversos segmentos da sociedade.

Tal experiência mostrou que todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades educacionais, sejam eles "deficientes e superdotados, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem

remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados" (UNESCO, 1994, p. 6). Pois, isto, de fato, garante uma educação inclusiva.

Nesta perspectiva, a inclusão envolve todos aqueles que estão marginalizados no processo de aprendizagem, mas necessita da participação de cada indivíduo ativamente nos processos de ensinar e aprender, independentemente de suas limitações, características individuais, de áreas rurais ou urbanas, com deficiências ou superdotadas, pois todas as diferenças transformam a sala de aula em um ambiente único e heterogêneo.

Dessa forma, nos sentimos inspirados em dar nossa contribuição, seja nas salas de aulas que tivemos o privilégio de lecionar, como também nos eventos de inclusão que as universidades desenvolveram. Contudo, também pudemos observar as limitações nas condições de trabalho dos profissionais da educação, na estrutura física das escolas e na necessidade de formação continuada.

Portanto, é fundamental que as políticas públicas garantam as condições para que haja tempo pedagógico para: estudos, planejamentos, avaliação respeitosa dos estudantes, elaboração de recursos pedagógicos que valorizem as diferenças, trabalho paralelo de acompanhamento individual dos estudantes etc. Porque sem essas condições a dialética inclusão/exclusão continuará presente em cada espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BALSANELI, Heloisa Monteiro; TREVISO, Vanessa Cristina. Crianças com deficiência visual e o braile. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade.** Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 155-168, 2015.

CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de Burnout,** 2011. Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]. 2011, vol.27, n.4, pp.403-

410. ISSN 0102-3772. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722011000400003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 30 mar. 2020.

CLAVAL, Paul. **Geografia Cultural.** 3ª ed. Florianópolis: editora da UFSC, 2007.

GÓES, Maria C. Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia F. de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosisca Darcy de. **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 22. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MONTEIRO, Denise M. Leal Ramalho. **A educação do/no campo no ensino de geografia:** a experiência das escolas de nível fundamental, anos finais, no município de Lagoa Seca/PB. 2019. 67 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação nas áreas das necessidades educativas especiais. In: **Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais:** acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 4

UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR NOS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Eveline Rodrigues Araújo
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

1 - INTRODUÇÃO

Os dilemas sociais vivenciados na atualidade são refletidos no contexto escolar com os educandos, professores e demais membros da escola. Esse contexto contemporâneo tem como consequência dificuldades nas relações interpessoais, fracasso escolar, desmotivação e práticas educativas e normativas não inclusivas na realidade escolar (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010).

Para Minayio (2009), a violência consiste em um fenômeno social e histórico, representado por atos cometidos por pessoas, famílias ou grupos, classes, nações com intuito de prejudicar o outro ou a si próprio. Desse modo, a violência se encontra presente nos diversos âmbitos da sociedade, porém no contexto escolar torna-se forte e evidente a preocupação de pais, professores e alunos com o aumento da incidência de atos ou comportamentos violentos. Dentre os prejuízos que a exposição aos atos violentos provoca, evidenciamos: o desenvolvimento de comportamento antissocial, estresse pós-traumático, agressividade, sintomas depressivos e ansiosos (PAIM, 2009; NETO, 2005).

A presente discussão é interesse de investigação no campo educacional por vislumbrar um leque de possibilidades de análise da violência escolar e as suas consequências no comprometimento emocional e físico dos alunos envolvidos nesse fenômeno social, o qual constitui processos de exclusão e inclusão na esfera escolar.

Consideramos que as configurações subjetivas integram a multiplicidade dos cenários sociais da vida atual de alunos e de professores, através de sentidos subjetivos que estão além de suas representações conscientes, logo, buscamos abordar a violência enquanto temática de investigação na área escolar no viés múltiplo, analisando o aspecto psíquico, social, cultural e relacional inserido na discussão da violência (CALAF, 2010; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010).

Para Rey (2011), a subjetividade se configura como a produção diferenciada e simultânea de sentidos subjetivos em dois níveis estreitamente relacionados entre si: individual e social. O aspecto social é fundamental no processo de posicionamento ativo do sujeito nos diferentes espaços sociais a qual está inserido. Desse modo, salientamos que, ao analisar os dilemas sociais e culturais, necessitamos enfatizar as configurações subjetivas do sujeito. Tal categoria é considerada como "recurso de conhecimento sobre as experiências de vida da pessoa que, implica conhecer a importância do trabalho de campo nos cenários sociais das pessoas estudadas" (REY, 2011, p.38), permitindo uma compreensão mais rica e aprofundada da vivência social e cultural em que os sujeitos encontram-se situados.

As discussões a respeito do contexto escolar precisam estar atreladas à subjetividade, sociedade, educação e saúde com jovens na atualidade, visto que os sentidos subjetivos supracitados encontram-se interligados às condições socioeconômicas e repercutem nos processos de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e na condição de saúde no momento em que o jovem vivencia situações de vulnerabilidade.

Diante dessas considerações preliminares, o presente estudo considera a primeira concepção dado à violência é oriunda de uma demanda social e multifacetada, e tem como objetivo analisar os periódicos nacionais sobre a violência escolar nos processos de exclusão e inclusão na esfera social em uma perspectiva de revisão de literatura no período entre 2020-2016; caracterizando-se, em termos

metodológicos, como uma revisão de literatura no campo temático da violência escolar. (CALDAS, 1986; MOREIRA, 2004)

2 - UM CENÁRIO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA ATUALIDADE

Em termos dos estudos voltados à compreensão do fenômeno da violência escolar, nota-se diversas representações e conceitualizações sobre a temática em questão (CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2001; ABRAMOVAY; CALAF, 2010; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010; IIJIMA e SCHROEDER, 2012; FANTE, 2013;FERREIRA, 2016), o que reforça e comprova a complexidade desse fenômeno social e os desafios impostos na agenda das pesquisas daqueles que mergulham nesse campo do conhecimento.

Nesse sentido, Charlot (2002) insere a temática violência na escola em um viés sociológico, especialmente, por pesquisadores franceses. O referido autor esclarece que o surgimento do fenômeno da violência deu-se no século XIX, com o advento das relações interpessoais entre professores e alunos de maneira grosseira nos estabelecimentos de ensino profissional na década de 1950 ou 60.

A violência na escola - espaço físico - refere-se ao ato praticado dentro do contexto escolar, sem vinculação às atividades pedagógicas desenvolvidas - à escola está atrelada à natureza e às atividades da instituição escolar, especialmente quando os alunos provocam atos inadequados entre si ou contra os próprios os professores.

Ainda é possível identificar a violência institucional e simbólica experienciada pelos jovens dentro do ambiente educacional quando os demais agentes do processo exercem ações de poder como composição de notas, de orientação ou até palavras consideradas como injustas. Nessa direção, Charlot (2002) esclarece de maneira objetiva que os acontecimentos ou fatos violentos se produzem sobre um lugar de tensão social e escolar forte. Logo, as fontes de tensão, por sua vez, podem estar associadas ao estado da sociedade e do bairro, sendo assim visualizado

em uma perspectiva de probabilidade e não um raciocínio automático.

Para Charlot (2002) e Debarbieux (2002) distinguir conceitualmente as diferentes manifestações da violência dentro da escola se torna tarefa desafiadora e difícil, porém fundamental na medida em que possibilita não inserir tudo em uma categoria única, pois designa diferentemente espaços e modos de tratamento dos fenômenos. Na atualidade, as temáticas sobre a escola e a violência são fortemente discutidas no debate público, no entanto visualizamos que os estudos e pesquisas sobre violência e escola são incipientes no Brasil, especialmente quanto a prevenção e ao enfrentamento da violência no âmbito escolar, conforme Iijima e Schroeder (2012) e Sposito (2001).

Stelko-Pereira e Williams (2010) propõem a investigação sobre a frequência da violência escolar, visando avaliá-la na percepção dos estudantes. Sobre o conceito de violência, os referidos autores destacam: (a) local ou estrutura física da escola que aconteceu a violência, trajeto casa-escola; (b) público-alvo: alunos, professores, funcionários; (c) tipos de violência: física, emocional, sexual, patrimonial e negligência; ou violência direta – física, patrimonial ou sexual; ou d) violência indireta (emocional); (e) violência institucional, por meio das práticas, regras e normas implícitas da própria instituição, e; (f) fatores externos – uso de drogas e porte de armas.

Fante (2013) detém-se no tocante à modalidade de violência emocional e física que se refere ao *bullying* – subconjunto de comportamentos agressivos, repetitivo, intencionais e sem motivação evidente. Além disso, destaca como o *bullying* acontece no contexto de sala de aula, exemplificando e pontuando formas de promover a conscientização para alunos e professores. Ferreira (2016) destaca que a violência na escola tem origem na violência social, oriunda das condições sociais e históricas. Por outro lado, Abramovay (2002) propõe maneiras de minimizar e erradicar a violência.

Revilla Castro (2002) identificou que na Escandinávia há uma incidência menor de estudantes implicados no tipo da violência escolar, apenas (10%). Noutros países, como no caso da Alemanha e Itália,

verifica-se que os maus-tratos entre os escolares é superior a 30%.

Abramovay (2006) evidenciou que a violência verbal ou física atingiu 42% dos estudantes da rede pública nos últimos doze meses no Brasil, conforme pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLASCO), em parceria com o Ministério da Educação e Organização dos Estados Interamericanos (OEI). Segundo o referido estudo que ocorreu no período de Janeiro e Novembro de 2015, com público-alvo de 6.709 estudantes, entre 12 e 29 anos, em sete capitais brasileiras: Maceió, Fortaleza, São Luiz, Salvador, Belém e Belo Horizonte, as taxas de homicídio estão elevadas em relação à média nacional sendo de (82,7 homicídio por 100 mil jovens), conforme os dados do mapa da violência em 2014.

Abranmovay (2006), em consonância com os dados relativos ao mapa da violência em 2014, esclarece que a violência física, a violência simbólica, a violência psicológica, o bullying, o*cyberbullying*, dentre outros tipos de violência ocorrem na escola. Além disso, nesse mesmo estudo, a referida autora aponta furtos e roubos (19%), outros conflitos com alunos (12%), ameaças (12%), *cyberbullying (*7%), invasão das outras pessoas nas escolas (7%) e demandas com os professores (7%) como os tipos de violência mais frequentes no contexto escolar.

Diante dos dados apresentados acima, o fenômeno da violência não se restringe apenas a agressões físicas e homicídios, mas se propagam em forma de "brincadeira", como xingamentos, todo tipo de discriminação e ameaças. Em virtude disso, é fundamental o estudo delimitado sobre os diversos tipos de violência no ambiente da escola com estudantes e professores.

Cotidianamente visualizamos atos de violências nos noticiários, na internet, no trânsito, consequentemente, também nas escolas. Os meios de comunicação do Brasil explicitam que o índice de violência na escola encontra-se elevado, tendo multifatores inseridos nas causas da violência. O Jornal El país – vinculado ao Brasil, destaca em 27 de março de 2019 o massacre que ocorreu na cidade de Suzano, em São Paulo - SP. Tal situação de violência ocorreu com dois ex-alunos que atiraram

nos demais, totalizando oito pessoas mortas e onze feridas, incluindo os infratores (atiradores) que, posteriormente, tiraram as próprias vidas. O relato levou educadores de todo o Brasil a discutir como as escolas devem se atentar à saúde mental de seus estudantes, a debater o que pode ser feito para identificar onde há transtornos e, assim, evitar que evoluam para desfechos trágicos.

Malta *et al* (2010) evidencia na pesquisa sobre Saúde estudantil realizada com 60.973 estudantes nas capitais brasileiras, que os escolares faltavam às aulas devido à sensação de insegurança, porcentagem de 5,5% e, 12,9% relataram envolvimento em brigas com agressão física.

Diante a realidade exposta, ressaltamos que o estudo da violência na escola tem relevância social e científica na atualidade, partindo do pressuposto de que a violência se insere no cotidiano dos cidadãos interferindo no processo de motivação, de aprendizagem, e em habilidades sociais e emocionais.

3 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

A educação é um processo de interação que acontece ininterruptamente, pautada no convívio em sociedade (REY, 2011). Logo, o processo de troca entre estudantes e profissionais da educação que atuam no contexto escolar, acontece de modo conflitivo e/ou harmonioso. Esse convívio social acontece na sala de aula, no pátio, nos corredores; isto é, nos diversos ambientes que constituem a escola. Além disso, concebemos o ambiente escolar, enquanto espaço de formação dos cidadãos, e que se constitui como um microssistema social em que eclodem os dilemas do mundo e seus problemas, dentre as quais visualizamos as competições, desafios, dificuldades nas relações professor(es) - aluno(s), conflitos entre os pares (educandos), conforme aponta Farjado *et al.,* (2010).

A escola é um local privilegiado de educação, socialização e criação de redes de sociabilidade, com a finalidade de desempenhar

importante papel na formação dos indivíduos e promoção de desenvolvimento humano. Sendo assim, lugar essencial para que os educandos "adquiram competências necessárias para ter sucesso na vida, por meio da superação das adversidades" (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p.766). Ramizes e Cruz (2009) referenciam que na escola ocorre multiplicidade de processos, fenômenos, agentes inseridos na realidade de complexidade e diversidade.

A violência é uma problemática que tem sido intensificada em diversos estudos ocupados em estabelecer relações entre o contexto escolar e a dinâmica social contemporânea (ALMEIDA, 2009; MORAES, 2008; XAVIER; NUNES; SANTOS, 2008; ANDRADE, *et al.*, 2014; CUGINI, 2014), sob múltiplas perspectiva, como no âmbito da educação, da psicologia, e da sociologia, sobretudo, no tocante ao estudo das transformações sociais e ao estudo da identidade, bem como ênfases nas transformações das relações interpessoais. Buscaremos, assim, o aprofundamento do estudo da violência no contexto escolar no viés interdisciplinar (FAZENDA, 2016; BONATTO *et al.*, 2012), detendo-se ao estudo da violência interpessoal, na classificação adotada por Minayo (2009).

Assim, a violência escolar é um fenômeno que não é restrito ao espaço físico da escola, mas as suas relações se ampliam entre os atores (professores, alunos e comunidade escolar) que convivem cotidianamente nesse espaço social. Tal pensamento é corroborado por Silva e Salles (2010) ao afirmarem que a violência se manifesta por signos, preconceitos, metáforas, desenhos e outras atitudes, sendo identificada como a violência simbólica.

No levantamento realizado por Sposito (2001), sobre as pesquisas em violência nas unidades escolares, verifica-se que alguns estudos buscam quantificar a incidência da violência (MARTINS, 1996; ZALUAR, 1999; PERALVA, 1997, 2000). O referido autor foi um dos primeiros a realizar trabalhos no Brasil sobre a temática na década de 80, buscando, nesse período mapear os episódios ocorridos na escola, enfatizando a questão da segurança e a democracia na escola.

Sposito (2001) destaca que o fenômeno violência escolar encontra-se presente em diversas pesquisas, sendo evidenciado pela relação conflituosa entre alunos e professores, tal relação tem ocasionado medo por parte dos docentes, que apelam para segurança policial nas instituições escolares. Consoante com os achados de Sposito (2001) há estudos que afirmam que o medo e o apelo pela segurança policial, tem afetando a qualidade interativa em sala de aula e o clima escolar (SILVA; SALLES, 2010; STELKO-PEREIRA, WILLIANS E FREITAS, 2010.; GIORDANI *et al*, 2017). Desse modo, Silva e Sales (2010) ressaltam que as agressões entre alunos e professores tornam-se cada vez mais evidentes nas escolas públicas, e isto tem ocasionado índice elevado de adoecimento e afastamento dos professores por problemas de saúde.

Ademais, os conflitos entre professores e alunos acontecem por meio de abusos no relacionamento interpessoal, e às vezes não são identificados de maneira apropriada. Vale salientar que tanto a violência simbólica e psicológica quanto à vitimização dos professores, direta ou indireta (SOUZA, 2012; ROCHA; COLS, 2012) estão inseridas no contexto da violência escolar (ABRAMOVAY, 2002).

Ainda destacamos a preocupação com o enfrentamento da cultura da violência no cotidiano escolar, com a finalidade de ampliar a compreensão sobre as distintas formas de expressão da violência. Em função dessa multiplicidade de manifestações da violência escolar, recorremos à tipologia delineada por Minayo (2009), a saber: (I) violência estrutural; (II) violência institucional; (III) violência interpessoal; (IV) violência intrafamiliar; (V) violência racial; (VI) violência de gênero, e; (VII) violência cultural.

O primeiro tipo traçado por Minayo (2009), a violência estrutural, refere-se às diferentes formas de desigualdades sociais, culturais, etárias, étnica que produzem condições de submissão e exploração ao ser humano (GIORDANI; OLIVEIRA; SILVA, 2018). Já o segundo tipo, a violência institucional, ocorre dentro das instituições, por meio das regras, normas de funcionamento e

relações burocráticas e políticas. Tanto o primeiro quanto o segundo tipo de violência estão interligadas ao conceito de violência simbólica, defendida por Bourdieu (1999), que aparece como modo eficaz para explicar a relação de dominação – no tocante às normativas, sanções, até mesmo estabelecidas pela classe dominante da sociedade.

O terceiro tipo, a violência interpessoal, caracteriza-se por várias formas de relação e comunicação, permeada por intimidação, prepotência, discriminação, vingança, raiva, inveja entre os sujeitos, ocasionando problemas psicológicos e físicos, segundo Giordani, Oliveira e Silva (2018). Para Minayo (2009), atrelada à violência interpessoal está inserida o quarto tipo delas que é a violência familiar, por contemplar atos ou atitudes agressivas no espaço do lar entre os familiares.

Já o quinto tipo, a violência racial, se apresenta como uma das mais frequentes e insidiosas, pois as manifestações racistas no ambiente escolar são identificadas de forma mais explícita, observadas durante a formação de grupos, escolha de colegas nas brincadeiras, comentários, piadas ou palavras que desqualifiquem o sujeito devido à cor da pele (GIORDANI; OLIVEIRA; SILVA, 2018)

A penúltima na tipologia de Minayo (2009), a violência de gênero, constitui-se em forma de crueldade e de opressão nas relações entre mulheres e homens reproduzidas no cotidiano, sofridas tanto pelas populações heteronormativas quanto pelas populações LGBTS. Por fim, a violência cultural que é expressa por meio de crenças, valores e práticas, de modo repetitivo que vão sendo naturalizadas.

Com efeito, nesta revisão de literatura adotamos a opção pela tipologia de violência proposta por Minayo (2009), em específico no tipo (II): a violência interpessoal. Diante das discussões realizadas, compreendemos, assim como Sposito (2001), que os atos violentos sinalizam as dificuldades da escola em criar possibilidades interventivas para que tais condutas possam ser mediadas e superadas pelo coletivo de atores sociais que convivem nesse espaço educacional de desenvolvimento humano por meio de uma prática cultural democrática e emancipadora.

4 - A METODOLOGIA ADOTADA NO LEVANTAMENTO DA LITERATURA

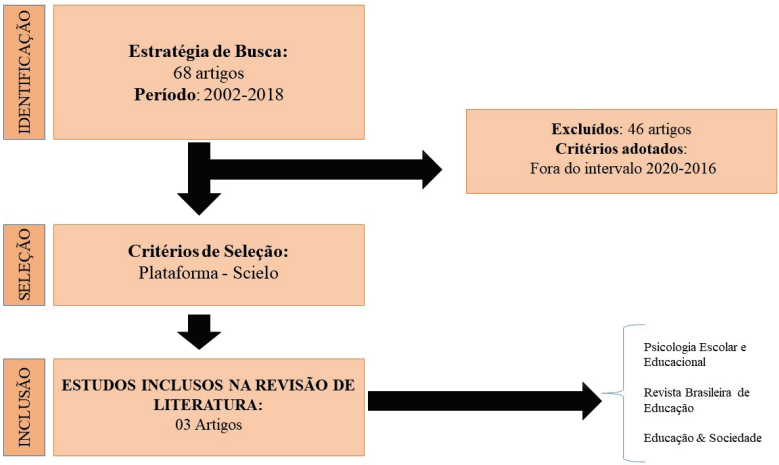
Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão de literatura que se constitui num "tipo de texto que discute informações produzidas na área de estudo" (MOREIRA, 2004; p. 22). Ademais, o material produzido a partir da revisão da literatura é fruto de um levantamento bibliográfico apoiado em uma delimitação cronológica, que visa fornecer uma visão holística ou um relatório do estado-da-arte sobre um tema de pesquisa em particular (NORONHA, FERREIRA, 2000).

Assim, foi realizada uma revisão de literatura, nos últimos cinco (05) anos nos indexadores de base digital SCIELO, no intervalo de tempo compreendido entre 2016 a 2020, a fim de identificar os estudos publicados em revistas nacionais sobre a violência escolar a partir do tipo (III), a violência interpessoal, categorizada por Minayo (2009).

Para as buscas na base de dados, os descritores inseridos foram: violência escolar; inclusão e exclusão social. No total foram encontrados (trezentos e vinte e um) 321 documentos, sendo artigos e dissertações. Como procedimento de seleção para análise foram tomados os seguintes passos: a leitura de todos resumos dos estudos encontrados a fim de verificar a presença da violência interpessoal como objeto de pesquisa e o ano de publicação do trabalho, de acordo com o recorte temporal delimitado. Outro passo de delimitação do nosso objeto de estudo foi centrar-se em periódicos nacionais em detrimento dos internacionais.

Na etapa seguinte, realizamos o aprofundamento e selecionamos as coleções brasileiras, quanto às áreas temáticas: educação e pesquisa educacional, psicologia – multidisciplinar, psicologia educacional, questões sociais, educação e disciplinas científicas; tipo de literatura (artigo) – totalizando trezentos e dois (302) documentos. Em seguida, selecionamos aqueles artigos voltados para a temática: violência escolar no viés interpessoal, sendo selecionado sete (07) documentos.

Figura 1 - Representação das estratégias de busca dos periódicos

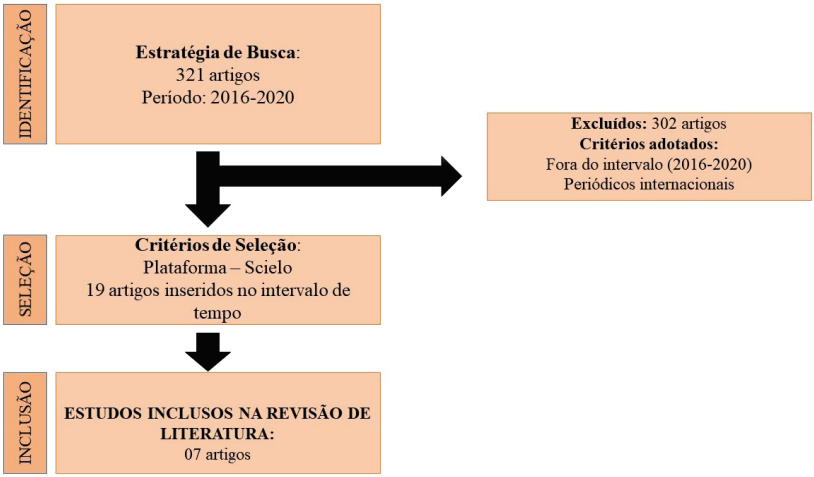


Fonte: Elaboração própria - ARAÚJO (2020)

Sendo assim, visualizado a distribuição por ano de publicação dos artigos encontramos três artigos (03) do ano 2018, dois (02) artigos em 2017 e dois artigos (02) em 2016. Não foi encontrada nenhuma produção em 2019 e 2020, que estivesse de acordo com os critérios para compor a amostra analisada nesse trabalho. Na seção seguinte serão apresentados os resultados encontrados após o refinamento realizado e as discussões e reflexões desdobradas em função do material selecionado para as análises da revisão da literatura em destaque.

Quanto aos descritores violência escolar; inclusão e exclusão social não foram identificados documentos. Sendo assim, delimitamos apenas os descritores: inclusão e exclusão social, sendo verificado sessenta e oito (68) documentos, que, após a inserção dos critérios, delimitou-se vinte e dois (22) artigos e, por fim, afunilando-se para a seleção de três (03) documentos, conforme análise da figura 2, abaixo:

Figura 2 - Representação dos descritores inclusão e exclusão



Fonte: Elaboração Própria – ARAÚJO (2020)

5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados encontrados demonstram que a maioria dos estudos relativos à violência escolar são publicados em revistas na área de educação, psicologia, saúde e economia ratificando assim, a perspectiva de que a violência escolar configura-se como multicausal, e deve ser aprofundada no viés interdisciplinar, uma vez que está atrelada ao comprometimento da percepção no tocante à saúde (SILVA et al, 2018), como também se insere no processo de exclusão nas práticas de violência relacionadas ao *bullying,* sendo caracterizado este último como

> a repetição e frequencia de insultos e de agressões entre os pares, geralmente dirigida a um dos membros desses grupos, e cuja prática está de modo recorrente relacionada às diferenças sociais entre agressor e vítima, e se fortalece numa relação desigual de poder, a partir de diferenças sociais e físicas que são valorizadas / desvalorizadas nos grupos (CRUZ e MACIEL, 2018, p.294).

A partir de Cruz e Maciel (2018), verificamos a articulação da violência interpessoal (*bullying*) entre as disparidades sociais do agressor e de quem sofre a agressão, por meio de distinções a partir das características físicas e sociais nos grupos.

Aprofundaremos as discussões do quadro a seguir, apresentando os aspectos considerados para o processo de seleção e análise dos dados:

Quadro 1: Elementos gerais dos artigos encontrados e selecionados na pesquisa

AUTORES	TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO	OBJETIVOS
Silva *et al* (2018)	Autopercepção negativa de saúde associada à violência escolar em adolescentes	Revista Ciência & Saúde Coletiva	Verificar a associação entre autopercepção negativa em saúde e violência escolar em adolescentes estudantes do Município de Olinda - PE.
Cruz e Maciel (2018)	Excluir, Xingar, Bater: sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba.	Psicologia Escolar e Educacional	Analisar as repercussões do fenômeno nas interações da realidade escolar.
Neto e Barreto (2018)	(In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso	Educação e Pesquisa	Identificar os fatores capazes de produzir a disciplina e minimizar a violência, bem como obter mais clareza sobre os processos por meio dos quais essa ordem pode ser produzida.

Silva e Assis (2017)	Prevenção da violência escolar: uma revisão de literatura	Educação e pesquisa	Levantamento bibliográfico sobre prevenção da violência escolar, por meio de revisão sistemática realizada em periódicos nacionais e internacionais sem delimitação temporal, a partir de artigos indexados em bases multidisciplinares e da saúde.
Giordani *et al* (2017).	Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública	Psicologia escolar e Educacional	Investigar a percepção de estudantes e de professores acerca da violência no espaço escolar.
Becker e kassouf (2016)	Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar.	Nova economia	Analisar alguns fatores do ambiente escolar que podem levar a ocorrência de um ato agressivo cometido por um aluno na escola
Faria e Martins (2016)	Violência entre adolescentes escolares: condições de vulnerabilidades	Enfermaria Global	Identificar o consumo de álcool, drogas e conflito familiar junto às situações de violência, seja na forma sofrida, exercida, e tanto sofrida como exercida. Estudo transversal, desenvolvido em escolas públicas de Cuiabá, Mato Grosso, com adolescentes do ensino médio.

Fonte: Elaboração própria - ARAÚJO (2020)

Silva *et al* (2018) discutem que a violência na sociedade atual apresenta diversas facetas, relacionando-se pelas características do poder sobre o outro, conquistas pessoais ou superioridade que retratam várias formas de violência. No contexto escolar acontecem troca culturais, interação e aceitação de diferenças, e nesse sentido, perpassam os conflitos e violência, seja física, psicológica, conforme Villela*et al,* (2010). Nessa contextualização, Silva *et al* (2018) associam a autopercepção em saúde, especificamente, quanto aos expositores crescentes à violência e à autopercepção negativa em saúde no município de Olinda-PE. Quanto ao aspecto metodológico, identificamos que se tratou de um estudo transversal, descritivo e analítico, tendo como resultado a prevalência de autopercepção negativa em saúde dos adolescentes no Nordeste.

Cruz e Maciel (2018) a partir do conceito de Representação Social (RS), analisam as repercussões do fenômeno das interações da realidade escolar no ensino fundamental. Parte-se do pressuposto - na discussão dos autores (CRUZ e MACIEL, 2018) - que a violência é como um fenômeno dinâmico e mutável, repleto de significados, reforçando a ideia sobre à conceitualização da violência na perspectiva de Abramovay (2006), que ocasionam prejuízos nas esferas dos danos físicos, emocionais e simbólicos.

Portanto, torna-se essencial a discussão da temática violência como expressão do cotidiano e das práticas sociais, sendo considerada um tema transversal à educação, pois a dinâmica interativa sugere um movimento que propicia conflitos e confrontos interpessoais, conforme aponta Cruz e Soares (2012). Os resultados encontrados em Cruz e Maciel (2018) indicam que os alunos apontaram os tipos de violências e suas intensidades, sendo verificado: expressões mais brandas (apelidos e xingamentos), bem como as intensas (morte/ sangue).

Além disso foram citadas expressões que sinalizaram a violência física (bater/ espancar), verbal (apelidos / xingar) no cotidiano da escola. Tais indicadores aproximam-se dos resultados encontrados em Lima e cols (2013), ao esclarecerem que os alunos inserem os sentidos da violência no âmbito relacional, considerando os aspectos afetivos e psicossociais, comungando com as ideias de Sposito (2001) que propõe

que a violência na escola se relaciona com as esferas sociais em que o sujeito está inserido.

Neto e Barreto (2018) discutiram a (In)disciplina e violência na perspectiva etnográfica por meio de estudo de caso, visando identificar os fatores capazes de produzir a disciplina com intuito de diminuir a violência e compreender as situações de violência. Nesse sentido, propõe-se intervenções pedagógicas considerando os diversos segmentos escolares, trabalho solidário e coletivo, organização do currículo e apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem para que as desigualdades sociais não fundissem em desvantagens escolares.

Os resultados indicaram algumas medidas de controle sobre a violência e (in)disciplina, possibilitando assim que a instituição escolar tivesse a capacidade de produzir um ambiente harmônico e modificasse a cultura escolar. As ações foram perceptíveis, nos estabelecimentos de combinados (pactos) com os diversos segmentos da escola; na condução e reestruturação do projeto pedagógico da escola – articulação da atividade de gestão com o estímulo à atividade dos professores.

Diante do exposto, as práticas interventivas aconteceram no período de maio/ 2009- Outubro/ 2010, de forma sistemática, e os casos de incidência da violência e de indisciplina - atrelados aos indicadores: faixa etária, gênero, pertencimento étnico-racial, faixa de escolaridade dos alunos tiveram diminuição.

Silva e Assis (2018) aprofundam a discussão sobre a prevenção da violência escolar numa revisão sistemática em periódicos nacionais e internacionais sem estabelecimento temporal, nas bases de investigação: BVS, PubMed, Eric, Scielo, Web of Science e Sociological, Abstracts. O referido estudo selecionou trinta e três artigos, os quais discutiam sobre estratégias de prevenção e enfrentamento da violência em nível escolar, visando o estabelecimento de relações democráticas, favorecendo assim a convivência e o respeito às diferenças.

Giordani *et al* (2017) apresentam uma investigação sobre a percepção dos estudantes e professores sobre a violência escolar na esfera pública de ensino, utilizando da metodologia qualitativa por meio dos grupos focais com docentes e discentes. Os dados foram analisados

por meio da análise de conteúdo e os resultados obtidos discorrem que a violência se apresenta como multifacetada atreladas às ocorrências escolares, sendo identificado distintos tipos de violência: verbal, física, intra e extrafamiliar. Além disso, verificou-se distinções nas discussões em cada grupo (professores e alunos), sendo tomadas decisões pela gestão da escola visando resolver os conflitos. Para tanto, destacaram a relevância de implantar projetos interventivos com o foco nas relações sociais entre os adolescentes e formação de professores – equipe diretiva para manejo das situações de conflitos.

Becker e Kassouf (2016) analisam a relação do comportamento agressivo dos alunos com ambiente escolar, sendo identificado principalmente os fatores ambientais que levam ao ato agressivo. Os autores citados adotaram um modelo logit de efeito fixo em que os gestores monitoravam os episódios de violência na escola. Portanto, as propostas interventivas visaram a socialização e a reestruturação dos comportamentos, já que promover a justiça punitiva ou o monitoramento do evento violento não solucionaria a diminuição dos eventos de violência física, patrimonial e outras. Os resultados de Becker e Kassouf (2016) indicam os episódios de violência são elevados com alunos com traços de violência.

Em outra perspectiva, em termos metodológicos, Faria e Martins (2016) realizam investigação com objetivo de identificar o consumo de álcool e outras drogas atreladas ao conflito familiar e obtiveram como resultados a verificação que 44,4% da amostra pesquisada encontrava-se em situação de violência, tendo a prevalência de vulnerabilidades (consumo de álcool e drogas).

Diante das discussões, identificamos que a inserção do adolescente (jovem) em situação de vulnerabilidade atrelada ao consumo de álcool e outras drogas, está vinculada aos conflitos familiares e escolar. Nesse momento, tendo como objeto a violência escolar, do tipo III - violência interpessoal - percebe-se que ela é relacionada aos fatores ambientais, conforme discorrem Becker e Kassouf (2016).

Aprofundando as discussões na perspectiva inclusiva, apresentaremos o quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Elementos destacados nos artigos sobre inclusão e exclusão escolar.

TIPO DE DOCUMENTO	QUANTIDADE	REVISTA	AUTORES
ARTIGOS	03	Psicologia Escolar e Educacional; Revista Brasileira de Educação; Educação & Sociedade.	MOURA e TAMBORIL (2018); BEZERRA (2017); SOUZA, NONATO e BIGALHO (2017)

Fonte: Elaboração Própria - (ARAÚJO, 2020).

Os documentos (artigos) encontrados refletem o critério de inclusão e exclusão no viés escolar direcionado para o estudo étnico-racial de um grupo de estudantes cotistas investigando a experiência de escolarização (MOURA e TAMBORIL, 2018). Adotou-se o estudo de cunho qualitativo destacando o processo de desigualdade social vivenciado pelos grupos minoritários, a partir do princípio meritocrático nas cotas. Destacamos o fundamento da psicologia sobre a análise dos processos de inclusão / exclusão dos estudantes beneficiários de políticas vinculado às instituições.

Bezerra (2017) estabelece as discussões visando compreender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no sistema público de ensino brasileiro, após a década de 1990, com o fundamento teórico-metodológico de Pierre Bourdieu. Realizaram pesquisa de campo realizada em uma sala de recursos multifuncionais sobre os resultados das pesquisas produzidas no Brasil. Diante o estudo, verificou-se que a inclusão de alunos com deficiência na e pelas escolas comuns ainda demonstram um aspecto seletivo e, estigmatizante. Tal perspectiva contribui para a reprodução e legitimação das desigualdades entre os agentes escolares, destacando-se nessa perspectiva o processo de exclusão presente na escola.

Souza, Nonato e Bicalho (2017) dialogam sobre a educação escolar no âmbito das instituições prisionais femininas em quatro locais de Minas Gerais. O critério metodológico (instrumentos de coleta de dados) foram a elaboração do formulário socioeconômico, análise dos projetos pedagógicos e entrevista. Destacamos que a análise dos dados foi baseada nas categorias inclusão/ exclusão que configuram a situação de privação de liberdade.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados e discussões apresentadas, consideramos que o objetivo proposto foi alcançado. No entanto, destacamos que os estudos se vinculam e se atentam para violência escolar no aspecto jurídico - analise punitiva, educacional, saúde e economia. Sendo assim, esperávamos número maior de publicações nas discussões da violência na escola, considerando o aspecto de inclusão e exclusão social, uma vez que é no contexto escolar que ocorrem as troca culturais, a interação e a aceitação de diferenças, e nesse sentido, é espaço que se visualizam os conflitos e violência, seja física, psicológica, conforme Villela *et al,* (2010).

Observamos ainda que os debates no campo da inclusão/ exclusão atrelam-se às demandas de cunho escolar vinculadas às restrições no campo da escolarização, nos processos de inclusão de alunos com deficiências e na educação escolar com mulheres inseridas nas instituições prisionais. Além disso, discussões étnico-raciais de um grupo de estudantes cotistas investigando a experiência de escolarização, isto é, no viés de inclusão no processo de aprendizagem e ingresso do aluno nas instituições de ensino.

Destacamos que há relevantes contribuições sobre a percepção dos alunos e professores sobre o fenômeno da violência na escola. Todavia, predomina a ideia de culpabilização do sujeito agressor em detrimento da análise global da condição social, cultural, econômica que o sujeito se depara cotidianamente.

É importante ainda assim, ampliar as discussões sobre a

violência escolar - de maneira interventiva por meio de instrumentos metodológicos como a pesquisa-ação - no tocante aos prejuízos das relações interpessoais, da dinâmica de ensino/ aprendizagem, da relação professor-aluno, da convivência entre os alunos noutros ambientes escolares e familiares de maneira interventiva por meio de instrumentos metodológicos como a pesquisa-ação. Sendo relevante, ainda, ampliação do estudo quanto à nova proposta interventiva de cunho de formação continuada para os docentes, coordenadores e alunos sobre a violência na escola. Portanto, torna-se essencial a discussão da temática violência como expressão do cotidiano e das práticas sociais, considerada um tema transversal à educação, e presente nos conflitos e confrontos interpessoais, conforme aponta Cruz e Soares (2012).

REFERÊNCIAS

ANJOS, H. P. dos; ANDRADE, E. P. de; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro , v. 14, n. 40, p. 116-129, abr. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100010.

AVILA, L. A. **Grupos e exclusão escolar: os nós que amarram a inclusão e os laços que a envolvem.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Pret**o**, v. 18, n. 40, p. 399-400,2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000200015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000200015.

BECKER, K. L; KASSOUF, A. L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo

e o ambiente escolar. **Nova Economia**, vol. 26, n.2, Mai/Ago, Belo Horizonte: 2016. Acesso em: 09 de Setembro de 2020. https://doi.org/10.1590/0103-6351/2591

BENEVIDES, P. S. As **retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva**. Psicol. Soc., Florianópolis, v.23, n.2, p.248-253, ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000200005.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 475-497, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200475&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226924.

CALDAS, M. A. E. **Estudos de revisão de literatura: fundamentos e estratégias**. São Paulo: Huicitec, 1986.

COSTA, W. G; SILVA, V. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios Brasileiros. **Educ. rev**., Curitiba , n. 36, p. 245-260, 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100016.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010.

CRUZ, F. M. L; MACIEL, M. A. 'Excluir', 'Xingar', 'Bater': sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba. **Psicol. Esc. Educ**. vol.22, n.2, Maringá May/Aug. 2018. Acesso em 09 de Setembro de 2020. http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018025719

FARIA, C. de S; MARTINS, C.B. de. G. Violência entre adolescentes escolares: condições de vulnerabilidades. **Enfermería Global,** vol. 15, n.42, Abr, Murcia: 2016. Acesso em: 09 de Setembro de 2020, Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412016000200007&lng=pt&tlng=pt>.

GIORDANI, M. V. G. G.; OLIVEIRA, A. L. de.; SILVA, L. E. da. Violência e cotidiano escolar: percepções a partir da realidade de uma escola pública de Matinhos-PR. **Journal Multi-Science**, v.1, n.12, 2018.

GOMES, C; REY, F. L. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicol. cienc**. prof., Brasília , v. 27, n. 3, p. 406-417, set. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000300004.

GLORIA, D. M. A. Direito à educação escolar: o discurso da inclusão x a prática da exclusão. **Educ. rev.,** Curitiba , n. 20, p. 209-222, dez. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602002000200016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/0104-4060.273.

MACEDO, M. del C. S. R. *et al*. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicol. estud**., Maringá , v. 19, n. 2, p. 179-189, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.

php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/1413-737218196001.

MATTOS, S. M.N.de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educ. rev**., Curitiba, n. 44, p. 217-233, jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000200014.

MAZZOTTA, M. J. da S; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saude soc**., São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010.

MOURA, M. R. S. de; TAMBORIL, M. I. B. "Não é assim de graça!": Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicol. Esc. Edu**c., Maringá, v. 22, n. 3, p. 593-601, dez. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300593&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/2175-35392018035604.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. Janus, ano 1, n. 1, p. 21-30, segundo semestre de 2004.

NAIFF, L. A. M; SA, C. P. de; NAIFF, D. G. M. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto , v. 18, n. 39, p.

125-138, 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100012.

NETO, C. M. da.; BARRETO, E. S. de SÁ. (In) disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, vol. 44, May, São Paulo: 2018. Acesso em 09 de Setembro de 2020. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844165933

NORONHA, D. P.;FERREIRA, S. M. S.P. Revisões de literatura. In: Bernadete Santos Campelo, Beatriz Valadares Condón e Jeannette Marguerite Kremer (Orgs). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo horizonte: UFMG, 2000.

ROCHA, M. L. da. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 13, n. 3, p. 477-484, set. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000300008.

SILVA, B. R. V. S *et al.*, Autopercepção negativa de saúde associada à violência escolar em adolescentes. **Ciênc. saúde coletiva**, vol.23 n.9, Rio de Janeiro Sept. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000902909, acesso em 09 de Setembro de 2020. https://doi.org/10.1590/1413-81232018239.12962018

SILVA, F. R. da.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão de literatura. **Educação e Pesquisa**, vol. 44, Abril, São Paulo: 2017. Acesso em 09 de Setembro de 2020. https://doi.org/10.1590/s1517-9702201703157305

SOUZA, M. C. F.; NONATO, E. M. N; BICALHO, M. G. P. LÓGICAS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO PRISIONAL FEMININO. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 38, n. 138, p. 45-61, jan. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100045&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. Epub 05-Jan-2017. https://doi.org/10.1590/es0101-73302016158634.

SOUZA, A. M. de L; MACEDO, M. del C. S. R. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Psicol. Esc. Educ., Maringá**, v. 16, n. 2, p. 283-290, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200011.

SOUZA, M.C.F; NONATO, E. M.N; BICALHO, M. G. P. LÓGICAS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO PRISIONAL FEMININO. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 38, n. 138, p. 45-61, jan. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100045&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. Epub 05-Jan-2017. https://doi.org/10.1590/es0101-73302016158634.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015.

VILLAS BOAS, B. M.de F; DIAS, E. T. G. Provinha Brasil e avaliação

formativa: um diálogo possível?. **Educ. rev**., Curitiba , n. spe1, p. 35-53, 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000500035&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2020. https://doi.org/10.1590/0104-4060.41421.

VILLELA L. C. M.; MORAES S. A., SUZUKI C. S.; FREITAS I. C. M. Tendência da mortalidade por homicídios em Belo Horizonte e região metropolitana: 1980-2005. **Rev Saude Publica.** 44(3):486-95. 2010. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102010000300012>. Acesso em: 09 de Setembro de 2020. https://doi.org/10.1590/S0034-89102010005000007

Capítulo 5

O ENSINO DE QUÍMICA NA ÓTICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIAL

Alceni de Brito Gomes
Eduardo Gomes Onofre
Vanessa Porto Alexandrino

1 - INTRODUÇÃO

Dentre as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro, o ensino voltado para alunos com necessidades educacionais especiais tem se tornado um grande desafio devido ao fato de que a grande maioria das escolas públicas regulares do Brasil, apesar dos avanços nas legislações, não tem uma *práxis* pedagógica que venha responder as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

A implantação do que temos como sistema de ensino inclusivo requer a implementação de ações que subsidiem práticas pedagógicas capazes de atender às peculiaridades humanas (BRASIL, 2011). Assim, um olhar mais sério se faz necessário quando o foco é a formação docente, inicial e continuada, que contempla os pressupostos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Tendo como foco o ensino de ciências, especificamente o ensino de Química, voltado para alunos com deficiência visual, alguns autores relatam sobre as dificuldades em lidar com o ensino da referida disciplina para tais alunos, assim como ressaltam que tal fato é uma realidade enfrentada por muitos professores da rede pública de ensino. Bertalli (2010), Beltramin e Góis (2012), Pires (2010), Camargo et al (2008), Figueiredo e Kato (2015) afirmam que quando se deparam com alunos com deficiência visual, os professores se veem perdidos,

uma vez que não receberem formação para ensinar tais alunos. Muitas escolas brasileiras não dispõem de materiais didáticos específicos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem dos referidos alunos, principalmente no que se refere ao ensino das ciências exatas.

Como ponto de partida para amenizar tal problemática, Pires (2010, p. 46) ressalta que existe a necessidade de elaboração de recursos didáticos apoiadores como "adequação de materiais (descrições e adaptações em relevo, por exemplo) para que os alunos com deficiência visual tenham acesso às mesmas informações a que os alunos videntes têm acesso". A autora supracitada reitera que se faz de extrema importância para a discussão dessa temática, duas questões pertinentes sobre o fazer pedagógico voltado para o ensino de Química para alunos com deficiência visual. Uma delas diz respeito a como deve ser o ensino de Química para que tais alunos tenham acesso aos respectivos conteúdos. E a outra se trata de uma indagação referente ao fato de que existem professores que omitem alguns conceitos de Química para aluno com deficiência visual.

Mediante o exposto, o presente artigo tem como foco principal investigar o processo de ensino-aprendizagem de Química em uma instituição filantrópica de apoio para pessoas com deficiência visual na cidade de Campina Grande, Paraíba - Brasil.

2 - O ENSINO DE QUÍMICA NO BRASIL

De acordo com as concepções de Schenetzler (2002), o ensino de Química objetiva transformar o conhecimento químico em conhecimento escolar, assim como desenvolver métodos didáticos mais adequados ao ensino e a investigar sobre o processo de reelaboração dos seus conceitos e/ou transposição didática.

A respeito do processo de ensino-aprendizagem em relação à Química, Kuenzer (2005) relata que o ensino da referida disciplina tem sido realizado por meio da seleção de conteúdos imaginados como fundamentais à formação básica, necessários ao prosseguimento dos

estudos até o nível superior. Nesta linha de pensamento, o objetivo de formar cidadãos críticos a partir do conhecimento científico estaria sendo substituído por um ensino voltado à transmissão e recepção, baseado na memorização de fórmulas e descrição de teorias que não apresentam ligação direta com a realidade dos discentes.

O trabalho descontextualizado do ensino da ciência Química, com o cotidiano, pode provocar um desinteresse em aprender por parte dos alunos. Por meio da desmotivação causada pelo modelo de ensino que prioriza a memorização dos conceitos referentes à disciplina, o objetivo de formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades e deveres através do papel de equalizadora social que deveria assumir a escola, acaba ficando comprometido. Para Silva e Watanabe (2011) o ensino de Química apresenta a função de desenvolver a iniciativa de decisão, o que implica a necessidade de vinculação do conteúdo trabalhado com o contexto social em que o aluno está inserido.

É válido ressaltar que a Química é comumente compreendida como sendo uma ciência de caráter experimental. Sendo assim, se faz necessário a utilização de aulas laboratoriais para que se possa estabelecer uma melhor relação entre a teoria ministrada com a prática científica. Para Salvadego e Laburú (2009) a experimentação ganha bastante importância na atividade pedagógica porque a partir dela são criadas possibilidades de dar sentido aos conceitos químicos. Ainda de acordo com os autores supracitados "o currículo para o ensino de Química deve conter experimentos porque eles auxiliam na compreensão de fenômenos químicos" (p. 216).

Independentemente do nível no qual se está estudando, a experimentação em Química é vista como algo motivador, lúdico e bastante atrativo para os alunos. Comumente, implica no aumento do aprendizado, uma vez que eleva o interesse pela disciplina devido à experiência prática que, por sua vez, pode dinamizar aulas expositivas e "monótonas".

Entretanto, ao refletirmos sobre o uso de laboratórios no ensino de Química para o melhor aprimoramento do processo de ensino e

aprendizagem dos conceitos químicos, não se deve esquecer que boa parte das escolas públicas e privadas do Brasil não conta com esse recurso, e, quando tem, são laboratórios que se apresentam de forma precária. Outro fator que contribui para o enfraquecimento da prática experimental é a falta de preparo de muitos professores de química para manusear substâncias e materiais diversos num laboratório. Essa falta de preparo dos professores de química é resultado de uma ausência de uma formação docente, seja inicial ou continua que prepare tal profissional em desenvolver atividades pedagógicas em laboratórios.

Mas, no caso dos alunos com deficiência visual, o que o professor deve ou pode fazer? Isto é, se a experimentação em Química é comprovadamente positiva para o aprendizado, como estender essa experiência aos alunos cegos? Ou ainda, como questiona Gonçalves: "Poderá um aluno com handicap visual ser capaz de descobrir e compreender princípios científicos como resultado de um trabalho experimental?". Como esses alunos poderão constatar as "mudanças de cor ocorridas nas reações?". Eles poderão fazer uso, de modo seguro, "de aparelhos e técnicas potencialmente perigosos nos trabalhos experimentais? Haverá necessidade de adquirir aparelhos especiais para os alunos participarem ativamente nas experiências?" (GONÇALVES, 1995, *apud* NUNES et al. 2010, p. 02).

Conforme ressaltam Schwahn e Oaigen (2008, p. 03), "o professor é responsável pelo desempenho de seus alunos e sua prática docente está intimamente relacionada a isto, visto que a interação entre conteúdo, aluno e professor possibilita o processo de ensino e aprendizagem". Cabe ressaltar que o docente deve se preocupar em conduzir melhor a sua prática em sala de aula, levando em consideração a importância do seu papel no processo de difusão do conhecimento científico.

Destarte, depreende-se que o conhecimento químico deve ser apresentado de forma que permita a sua contextualização. O domínio do conhecimento e suas interpretações não são suficientes para que seja possível alcançar excelência na formação de cidadãos plenamente

conscientes de seus direitos e responsabilidades dentro da sociedade. É necessário que o detentor do conhecimento químico adquira a capacidade de intervir nos meios onde vive, utilizando para tal sua criticidade atrelada ao conhecimento científico advindo dos saberes proporcionado pelo estudo da Ciência.

2.1 - Contextualizando o processo de inclusão educacional.

A inclusão escolar de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência é uma questão que, normalmente, tem gerado conflitos na comunidade escolar. Apesar de legislações brasileiras, a exemplo da LDB garantir o acesso e a permanência de tais alunos na escola regular, ou seja, a implementação de uma política de educação inclusiva, muitos educadores e/ou pais ou responsáveis ainda se posicionam de maneira cética face a tal processo.

De acordo com Sassaki (1999), a inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades educacionais especiais, e simultaneamente estas, se preparam para assumir seus papéis dentro da sociedade. Diante disso, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais pode ser pensada como um processo que deve contribuir com a construção de um novo tipo de sociedade, com viés mais justo e democrático.

Segundo Mantoan (2006, p. 16), "se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças".

Nesse contexto, a questão sobre a educação inclusiva se torna mais complexa quando se leva em consideração o fato de que, em sua grande maioria, as escolas brasileiras ainda vêm utilizando uma prática pedagógica vinculada aos modelos de ensino tradicional. Ainda de acordo com Mantoan (2006), a educação inclusiva tem por base não só a integração de alunos com deficiência no meio escolar, como também

teoriza a possibilidade de uma escola que agregue alunos com ou sem deficiência num ambiente que venha proporcionar um aprendizado significativo sobre a questão das diferenças e da diversidade

Um dos documentos internacionais mais importantes que visa à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, na Espanha, em 1994. Para Miranda (2010, p. 45).

> A Declaração de Salamanca passou a significar o marco histórico da Educação Inclusiva que, a partir de então, transforma-se na diretriz educacional de quase todos os países, principalmente daqueles que subscreveram a declaração após o encontro. Os governos desses países, através das políticas educacionais assumem a responsabilidade com os objetivos e orientações da proposta de Educação para Todos, buscando alcançar um sistema educacional com orientação inclusiva.

Dentro dos proclames ressaltados na Declaração de Salamanca, destacam-se:

> • Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
> • Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade de características e necessidades;
> • As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (UNESCO, 1994, p. 07).

Ressaltando essas ideias, Mantoan (2006) reafirma a importância de um sistema educacional voltado para educação inclusiva, onde a escola comum é detentora de um papel ímpar no que diz respeito

à inserção de alunos com deficiência. Para a autora supracitada, é importante frisar que os alunos com uma deficiência não podem, jamais, serem considerados inferiores, ou mesmo terem seus valores subestimados devido a sua deficiência em qualquer atividade escolar.

2.2 - O ensino de Química para alunos com deficiência visual

No que se refere ao ensino de Química para alunos com deficiência visual nota-se que os professores comumente apresentam muitas dificuldades em lidar com o referido corpo discente, uma vez que a disciplina, elaborada e exposta de forma visual, faz uso de uma linguagem própria para a representação de seus fenômenos. Nesse sentido, os conteúdos da disciplina de Química não conseguindo ser assimilados por meio do tato e nem pela audição, os alunos com deficiência visual terão grandes dificuldades em compreender os conceitos da disciplina em questão.

Alguns estudos da área de Educação Inclusiva no contexto do ensino de química apontam dificuldades encontradas para alunos com deficiência visual. Essas dificuldades:

> [...]residem nos seguintes fatores: - Encontrar maneiras e meios de criar e estimular interesse na disciplina. - Conseguir eficiente comunicação de informação de outra forma, sem ser através da comunicação visual. Os livros de texto são a solução parcial mais comum. Contudo, nem todos os livros editados se encontram feitos em Braille. Os livros, próprios para estes alunos, parecem ser menos atrativos que os outros que têm fotografias estimulantes, cores, diagramas e, além disso, um livro para um estudante normovisual pode corresponder a vários volumes de Braille para um estudante cego (GOLÇALVES, 1995, *apud* BERTALLI, 2010, p. 20).

Diante desse contexto, os autores do presente estudo levantam os questionamentos a seguir: Os professores licenciados em

Química são preparados para lecionar tal disciplina de acordo com os pressupostos da educação inclusiva? Nas universidades, os cursos de licenciatura em Química têm componentes curriculares que preparam seu corpo discente a responderem as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual?

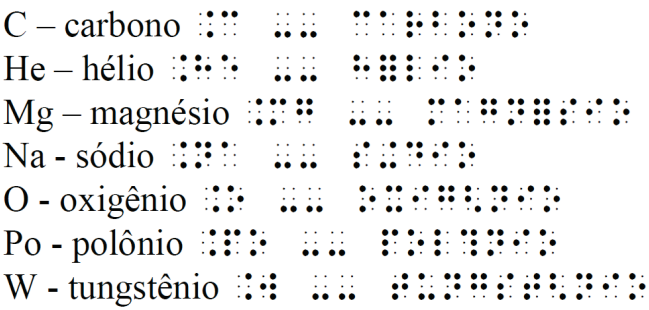
Em tese, acredita-se que o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais comumente leva os educadores a uma reflexão sobre metodologias alternativas que possam ser utilizadas em sala de aula e em atividades extraclasses que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência inseridos nas escolas regulares.

Algumas soluções que objetivam minimizar a problemática do processo de ensino e aprendizagem em Química para alunos com deficiência visual já foram parcialmente estabelecidas. Para a representação de fórmulas, equações e símbolos, foi elaborada pelo MEC, em 2002, a Grafia Química Braille.

> Por meio dessa Grafia pode-se representar substâncias e equações e assim permitir o acesso do aluno usuário de Braille ao nível representacional da Química. Além de representar símbolos, fórmulas e equações, a Grafia Química Braille para uso no Brasil permite a representação de estruturas moleculares (BRASIL, 2011, p.09).

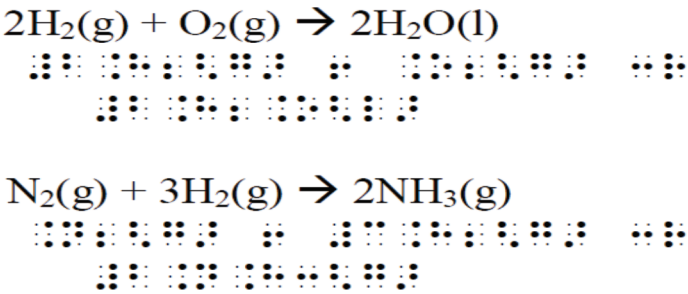
A Grafia Química Braille é uma das mais importantes ferramentas desenvolvidas para o apoio do ensino de Química aos alunos com deficiência visual em nosso país. Nela, são dispostos símbolos, diagramas, notações específicas, figuras e diversas estruturas que compreendem vários graus de complexidade, que permitem o maior e melhor acesso de pessoas cegas aos textos científicos (BRASIL, 2011). Como pode-se observar, as figuras 1 e 2 são representações em braile de símbolos dos elementos químicos e escrita de equações químicas, respectivamente.

Figura 1 - Representação de elementos químicos



Fonte: BRASIL, 2011.

Figura 2 - Coeficientes estequiométricos em equações químicas



Fonte: BRASIL, 2011.

Em relação ao ato de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, Pires (2010, p.42) ressalta que "o professor deve ser um organizador do processo de ensino-aprendizagem e deve basear-se em aspectos de análise como ferramenta importante para planejar este ensino". Seguindo essa mesma linha de pensamento, Creppe (2009, p. 39) diz que os "educadores envolvidos no âmbito da inclusão devem buscar recursos necessários para atender o aluno deficiente visual e suprir suas necessidades, através de recursos especiais para orientação e apoio de que ele precisar".

Acerca do respeito às diferenças e de um trabalho pedagógico

focado no desenvolvimento e na aprendizagem, Martins (2006, p. 56) destaca que:

> A partir do momento que há um trabalho pedagógico sério e integrado, realizado por profissionais comprometidos com uma educação de qualidade para todos, haverá também a preocupação com: a adaptação curricular, com base nas especificidades dos alunos; a valorização de suas potencialidades; o estímulo a valores como a cooperação e respeito às diferenças, considerados fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Apenas inserir alunos com necessidades educacionais nas escolas regulares do país não basta para que tenhamos uma solução sobre a inclusão deles. Os alunos que necessitam de um atendimento educacional especializado, tendo ou não alguma deficiência, estão presentes nas escolas regulares, e um dos deveres dos educadores é elaborar adaptações curriculares e materiais didáticos para tornarem os conhecimentos cada vez mais acessíveis a tais alunos. Dentro de suas possibilidades, é preferível que professores busquem por aperfeiçoamento de metodologias de ensino diversificadas, além de mudanças em suas posturas em salas de aula, compreender a pluralidade existente no corpo discente de uma escola e respeita-la. Além disso, o ato de encorajar e auxiliar na formação dos alunos com deficiência para se desenvolverem como cidadãos conscientes e críticos, preparando-os assim para o exercício pleno de sua cidadania, é um ponto que deve estar sempre presente na prática educativa dos docentes.

3 - METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma instituição filantrópica de educação especial para pessoas com deficiência visual, localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba. cidade do agreste paraibano. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2019.

A pesquisa teve caráter investigativo e analítico. Foi utilizado na amostra um número de quatro alunos com deficiência visual que frequentavam a referida instituição. Dentre esses alunos, um estava incluido no ensino Médio em uma escola Publica e os outros três recebiam apoio pedagógio na mencionada instituição de ensino. Os participantes da pesquisa assistiam aulas de todas as diciplinas exigidas para o processo de seleção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a exemplo da disciplina de Química.

O referido instituto é uma instituição especializada para pessoas com deficiência visual e desenvolve um trabalho de parceria com escolas regulares e com instituições de ensino superior que tenham alunos com tal deficência. Como instrumento metodológico, utilizamos um questionário composto de seis itens de caráter analítico. Salientamos que os quatro alunos participantes do presente estudo são identificados nesta pesquisa como participantes A1, A2, A3 e A4. As perguntas foram lidas para cada um dos alunos, sendo as respostas gravadas e transcritas na íntegra para posteriormente serem apresentadas e discutidas, conforme podemos observar no item a seguir.

4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira questão foi elaborada com o intuito de se analisar a maneira como os alunos cegos percebem a disciplina de Química. Diante desse questionamento, tivemos as seguintes respostas:

> *Tenho dificuldade em Química. Não consigo entender. É difícil (A1)*
> *Olha, em partes... Em partes dá pra ir levando, agora a outra parte, eu apresento duas partes, a segunda é a questão do material que nós não temos, material didático, nós não temos material didático adequado para o deficiente visual, exemplo: um laboratório, é... O material Braille, entendeu? (A2)*
> *É porque, nós, é... Vemos a matéria, o assunto que é estudado, né? Sobre... E a química eu acho que é fácil pra uma pessoa*

que é deficiente visua (l..) – (A3).
Confusa, uma matéria muito confusa (A4)

Diante das respostas apresentadas, um dos fatos que não pode ser ignorado é o de que dos quatro entrevistados, três alegaram sentir dificuldades para aprender Química. O entrevistado A2 coloca como um dos motivos de apresentar tal dificuldade a falta de material em braile.

A fala do A2 nos revela que sem um material adequado às necessidades educacionais especiais do aluno, o processo de ensino-aprendizagem vai apresentar um déficit. Fica evidente nas falas dos participantes A1, A2 e A4, que o ensino de Química, realizado de forma apenas teórico-expositivo, não apresenta total significância para o aluno cego. Os conteúdos vinculados à Química ministrados para alunos que não possuam uma deficiência podem ser assimilados sem muitas dificuldades. Infelizmente, a formação inicial de muitos educadores das ciências exatas está sendo elaborada, repensada e passada sem que seja abordada uma prática que responda as necessidades educacionais especiais de determinados alunos que venham apresentar uma deficiência.

A nosso ver, é importante que na formação inicial dos professores tenham disciplinas e atividades extracurriculares que discutam ações pedagógicas que devem ser adotadas de acordo com as possíveis necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. Para tanto, adaptações curriculares são necessárias para que possamos construir materiais didáticos que mediam o processo de ensino e aprendizagem.

As adaptações curriculares vão estar voltadas para as habilidades dos alunos com ou sem deficiência. Respeitar as habilidades dos alunos com deficiência é adaptar materiais didáticos de acordo com a sua maneira de assimilar e de interagir com o mundo e com os outros. Nesse sentido, Pires (2010, p. 47) ressalta a importância de um material didático adaptado:

> Uma das coisas que se deve fazer, visando uma educação de qualidade, que possa proporcionar o pleno desenvolvimento escolar de alunos DV, é adaptar materiais didáticos, além de mudar certas atitudes no fazer pedagógico de professores em sala de aula. É importante desenvolver recursos didáticos adequados para esses alunos, pois o uso destes recursos pode lhes dar oportunidades de participar do contexto da sala de aula e fora dela, diminuído a dependência em relação aos outros.

As falas apresentadas anteriormente mostram que adaptar os conteúdos abordados em Química para braile e áudio são procedimentos didáticos que vão favorecer a aprendizagem dos alunos cegos. O contexto da segunda questão está ligado ao da primeira. Trata-se de uma forma de explorar a (s) principal (is) dificuldade (s) encontrada (s) pelos entrevistados para o estudo desta disciplina, a Química. Assim, dos quatro alunos duas falas definiram tais dificuldades. Vejamos:

> *É essa a questão, o material didático....(A2)*
> *A maior dificuldade é que tem muitas coisas que a gente não sabe, né? / Coisas que têm que ir pra laboratório, né? Então, eu nunca tinha feito essa [pausa silenciosa] / Eu nunca tinha estudado, porque lá no meu lugar o pessoal tinha preconceito contra mim, aí eu começava e parava. (A4).*

A fala do aluno A2 bem corrobora com a nossa discussão em parágrafos anteriores onde abordamos a importância em adaptar materiais didáticos de acordo com as necessidades educacionais especiais do aluno cego. A fala do aluno A4deixou explícito que sente dificuldade em assimilar os conceitos de Química, e aponta como uma das causas principais a falta de conhecimento prévio da disciplina.

É relevante ressaltar que o trabalho para fixação da base dos conteúdos iniciais é de suma importância, principalmente se valendo de que os alunos com deficiência visual necessitam de métodos de aprendizagem que requerem adaptações de acordo com suas

habilidades. As dificuldades encontradas por estes alunos seriam mais facilmente sanadas se os mesmos apresentassem algum nível de conhecimento prévio, o que culminaria no não estranhamento de novos conteúdos.

A relativa dificuldade manifestada pelos entrevistados em lidar com os conceitos relacionados à Química entra em contraponto ao que Pires (2010, p 42) postula a respeito do ensino dessa disciplina que deve "proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências, permitindo que os alunos sejam capazes de argumentar, compreender e agir, adquirindo uma atitude permanente de aprendizado".

Em nosso ponto de vista, não estabelecer uma ponte entre teoria e prática nas aulas de Química seja em salas de aula ou em laboratório compromete significativamente a aprendizagem de alunos cegos, a exemplo de uma aula sobre partículas subatômicas, como manifestado por um dos entrevistados no recorte abaixo:

> Assim professor, eu tenho, eu tinha uma dificuldade sobre nêutrons, sobre elétrons, sobre, sobre, é [*pausa longa*] sobre o assunto que foi dado sobre eletrosfera... Só. (A3)

A partir das manifestações dos alunos entrevistados acerca do questionamento feito, é possível pensar em alternativas para contornar a situação de dificuldade inerente ao contexto de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, no sentido de estabelecer uma forma mais concreta para a abordagem de alguns conhecimentos básicos a respeito da disciplina Química. Como exemplo, na evolução dos modelos atômicos poder-se-ia construir materiais manipuláveis para o ensino deste conteúdo.

No caso do primeiro modelo atômico, de Dalton, a título de exemplo, qualquer esfera poderia representá-lo, tal como uma bola de isopor representando o átomo como um todo. O modelo de Thomson, por sua vez, poderia ser pensado também por meio da utilização de uma bola de isopor maior e outras menores; a parte maior seria a parte

que possuía carga elétrica positiva, e as bolas menores seriam colocadas ao redor da maior, representando os elétrons.

O terceiro modelo, proposto por Rutherford e Bohr, poderia ser feito utilizando uma bola de isopor cortada ao meio, barbante e bolas de isopor menores e também cortadas ao meio. O esquema se daria da seguinte forma: 1. No centro, seria fixada a bola de isopor maior (metade); 2. Em círculos seriam colados os barbantes, de modo a simbolizar as órbitas; 3. Por cima do barbante colocar-se-iam as bolas de isopor de menor porte (cortadas pela metade), representando os elétrons. Desse modo, a bola de isopor maior seria o núcleo, o barbante estaria representando as órbitas do átomo e dentro das órbitas estariam girando os elétrons, as bolas de isopor menores. Já o quarto modelo, de Summerfeld, seria estruturado praticamente igual ao modelo supracitado, alterando a disposição dos barbantes (de círculos para elipses).

As explicações expostas mostram as inúmeras possibilidades de adaptar materiais didáticos que possam ajudar os alunos cegos a melhor compreender os conteúdos da Química. Podemos construir materiais manipuláveis e em alto relevo que representem os diversos assuntos discutidos em tal disciplina.

A terceira questão indagou os entrevistados sobre a existência de material de apoio apropriado que atue de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem no estudo da Química. Vejamos a seguir as respostas:

> *Se existe material?... Não, até agora não trabalhamos (A1)*
> *Não, aqui não existe. Aqui quem está desenvolvendo um trabalho é a professora de química, mas que a gente tem o material de fato, a gente não tem. Acho que temos só alguns livros na biblioteca, mas já velhinhos. (A2).*
> *Se existe outro material? Assim... Existe, existia, né? Através do DVD. Aí... Não, assim, não está tendo aula com o DVD porque realmente, é... O... A televisão subiu, o vídeo subiu lá pra cima pra trabalhar mais voltado para as crianças...Não temos livro em Braille de química. (A3).*

> *Tem o ledor, a pessoa que nos ajuda, ela lê pra gente e a gente estuda em casa, como eu fiz, né? Gravei, levei as apostilas também em braile e em tinta e estudei muito em casa, aí no dia da prova, o ledor leu a prova pra mim e eu respondi. (A4).*

As respostas acima destacaram o livro didático de Química, o material em DVD, um gravador e o ledor. Em relação ao livro didático, ao visitarmos a biblioteca do referido instituto onde realizamos a presente pesquisa, observamos que os livros didáticos de Química não são em Braille, citados pelo entrevistado A2 e se apresentam bastante deteriorados. Esse material não pode ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem por já apresentar uma linguagem ultrapassada e sobretudo não ser em Braille. No que concerne ao DVD, podemos colocar aulas em áudio de professores mostrando variados caminhos para que o aluno consiga assimilar os conteúdos de uma maneira mais simples. Outro ponto que vale salientar é a utilização por parte de um dos entrevistados, de aparelhos atuantes como facilitadores para o prosseguimento de seus estudos, a exemplo de gravador de áudio. O mesmo (o entrevistado) se utiliza das aulas gravadas para reforçar o que já tinha sido exposto dentro da sala de aula.

No mais, percebemos a existência de uma associação por parte do entrevistado entre o que vem a ser material de apoio e um mediador, representado na figura de um ledor. O trabalho desenvolvido pelo ledor é de suma importância pelo fato deste ler os conteúdos que estão nos livros didáticos. É importante que do ledor ale de ler de forma clara, seja imparcial. O tom da voz e uma discussão pode inviabilizar o trabalho do ledor.

A quarta questão tratou da participação da família ou responsáveis no processo de escolarização dos participantes dessa pesquisa. Indagamos se esses alunos possuem ou não o apoio de seus parentes ou responsáveis para o prosseguimento dos estudos. Vejamos as respostas: Dos quatro alunos entrevistados, três deles manifestaram possuir total apoio da família para o prosseguimento dos estudos, como pode ser observado a seguir:

> *Sim (A1).*
> *Rapaz... Em partes sim, em partes não, porque meus irmãos são casados, eu moro só com minha mãe, aí eu nunca a deixei desamparada não (A2).*
> *Tenho, minha mãe me dá muito apoio e o desejo dela é ver eu formado. Como ela viu meu irmão formado, ela quer me ver formado como professor qualificado (A3).*
> *Com certeza (A4).*

Diante das respostas acima, observamos que os entrevistados A1, A3 e A4 afirmam que a família dá apoio, mas não especifica quais ações são promovidas pela família que os ajudam em seu processo de escolarização. O entrevistado fala sobre um apoio parcial. A participação da família é fundamental para o desenvolvimento do aluno com ou sem deficiência. Gil (2000) destaca a importância do papel da família dentro da vida do aluno com deficiência visual. A referida autora postula que:

> À família, base do desenvolvimento do ser humano, cabe a tarefa de oferecer ao portador de DV condições para seu crescimento como indivíduo, tornando-o capaz de ser feliz e produtivo, dentro de sua realidade, de suas potencialidades e de seus limites. Embora nem sempre seja fácil, a família precisa entender que o portador de deficiência é, antes de mais nada e acima de tudo, uma pessoa total. (p.13).

De um modo geral, fica notório que o deficiente visual é, portanto, um ser pensante, com diversas potencialidades assim como qualquer pessoa. Ele é capaz de estudar, de ser independente, fazer amigos, construir família. O apoio daqueles que o amam só potencializa todas essas capacidades, e é através desse apoio que um cidadão consciente de seus deveres e obrigações, autônomo em suas decisões e crítico acerca de suas atitudes frente às novas tecnologias, é capaz de crescer.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de uma formação inicial e continuada no percurso profissional dos professores de Química que discutam os direitos adquiridos, ao longo do tempo, pelas pessoas com deficiência e ao acesso a uma escolarização no ensino regular, assim como uma prática pedagógica que possa responder as necessidades educacionais especiais de tais pessoas, especificamente aquelas com cegueira, dificultam o processo de inclusão escolar e, consequentemente, social.

Compreendemos que meio de uma formação profissional, os professores de Química terão ideias de como construir materiais adaptados às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual, cegos e baixa visão. A compreensão das necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual fará os docentes perceberem as habilidades e as formas que tais pessoas se comunicam com o mundo e com os outros

A partir do estudo realizado foi possível evidenciar que existe a necessidade de uma reflexão sobre o dever institucional e também governamental no sentido de adotar políticas educacionais no campo da educação inclusiva, sobretudo as discussões face a escolarização de alunos com deficiência visual nas escolas regulares. Diante disso, é preciso considerar que devemos aperfeiçoar técnicas, mudar atitudes e pensamentos arcaicos, bem como nos adequar enquanto sujeito sociocultural com o foco de despertar a sensibilidade em toda a comunidade escolar para receber os alunos com deficiência. Portanto, favorecer a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares deve ser um dos maiores preceitos da educação no século XXI.

REFERÊNCIAS

BERTALLI, G. J. **Ensino de geometria molecular para alunos com e sem deficiência visual, por meio de modelo atômico alternativo.** 2010. 70f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)

- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Capítulo V – Da Educação Especial. Brasília: Edições Câmara, 1996.

_____. **Grafia Química Braille para uso no Brasil**. 2. ed. In: RAPOSO, P. N. et al. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2011.

CREPPE, C. H. **O ensino de química orgânica para deficientes visuais empregando modelo molecular**. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Educação Básica) - UnigranRio, Duque de Caxias, 2009.

GIL, M. **Deficiência Visual**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação e Distância, 2000.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio:** Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, L. A. R. Formação professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações.In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPPE, 2006.

MIRANDA, C. R. S. **A educação inclusiva e a escola:** saberes construídos. 2010. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MÓL, G. S. et al. **Ensinando e experimentando química com**

alunos deficientes visuais. In: XII Encontro Nacional de Ensino de Química, XIII ECODEQ, III ECOQ, V Semana do Químico. Goiânia/GO, 2005. Disponível em: <http://143.107.52.76/resumos/28RA/T0933-1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

Nunes, Brenda Clara *et al*. Propostas de atividades experimentais elaboradas por futuros professores de química para alunos com deficiência visual. *In*:**XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV Eneq)**, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.xveneq2010.unb.br/resum os/R1092-1.pdf. Acesso em: dez. 2018.

PIRES, R. F. M. **Proposta de guia para apoiar a prática pedagógica de professores de química em sala de aula inclusiva com alunos que apresentam deficiência visual.** 2010. 158f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, DF, 2010.

SALVADEGO, W. N. C.; LABURÚ, C. E. Uma análise das relações do saber profissional do professor do Ensino Médio com a atividade experimental no ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 3, p. 216-223, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHENETZLER, R. P. Pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, v. 25 (Supl.1), p. 14-24, 2002.

SCHWAHN, M. C. A.; OAIGEN, E. R.O uso do laboratório de ensino de química como ferramenta: investigando as concepções de licenciandos em química sobre o predizer, observar, explicar (POE). **Acta Scientiae**, Canoas, v. 10, n. 2, p. 151-69, jul./dez. 2008.

SILVA, A. D. L.; WATANABE, L. A. **O ensino de química e a construção da cidadania:** um novo paradigma educacional rumo ao desenvolvimento social. 9º SIMPEQUI, Natal/RN, 2011. Disponível em: <http://www.abq.org.br/simpequi/2011/trabalhos/12-9939.htm>. Acesso em: 28 ago. 2012.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais:** acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

Capítulo 6

O BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PÓS-GRADUAÇÕES NO BRASIL

Dayzi Silva Oliveira
Edgleicy Praxedes Silva
Zenilza Maria Ferreira de Lima
Thalita Céli Damasceno dos Santos Ferreira
Fabiola Monica da Silva Gonçalves

1 - INTRODUÇÃO

Há uma considerável literatura sobre a síndrome de Down (SD) em diversas áreas do conhecimento, entre elas, na educação (*e.g.*PUESCHE, 2005; LIMA, 2016; SAAD, 2002; PIMENTEL, 2011). O debate também está presente no cinema através de filmes nacionais, como *Colegas* (2012), de Marcelo Galvão; *O Filho Eterno* (2016), de Paulo Machline; e de documentários, como *Do Luto à Luta* (2005), de Evaldo Mocarzel. Na ficção, podemos destacar *Não Era Você Que Eu Esperava* (2017), de Fabien Toulmé; *Trabalhando com Hannah uma Criança Especial* (2003), de Liz Wise e Chris Glass; e outros. A literatura infantil também possui produções próprias, como *Alguém Muito Especial* (2002), de Miriam Portela e Odilon Moraes; e *A Bailarina Especial* (2012), de Aline Favaro Tomaz.

No entanto, vale destacar que, tanto na literatura quanto no cinema, os debates observados, em sua maioria, apresentam um claro recorte de classe social, ou seja, as famílias retratadas podem proporcionar um conjunto de experiências aos indivíduos com SD fundamentadas na busca de autonomia e estímulos precoces. Nesta lógica, como afirmam Carvalho e Hennig (2007), a síndrome de Down

tem como uma das características principais o fato de seus portadores terem a possibilidade de exercer atividades comuns aos indivíduos ditos "normais". Todavia, essa característica é resultado do empenho de seus pais, que se traduz na forma como hoje é possível ver seus portadores inseridos no mercado de trabalho nas mais diversas funções, incluindo a televisão. Os autores ainda destacam que tudo isso é resultado de um investimento precoce, que acontece após o diagnóstico ser confirmado, em que "a fase importante para trabalhar com todos os aspectos do desenvolvimento (motor, intelectual e socioemocional) é na faixa etária que compreende o nascimento até completar oito anos aproximadamente" (CARVALHO; HENNIG, 2006, p. 116). Porém, como observado nas representações audiovisuais e na literatura, é possível apreender que essa recomendação relacionada à idade ideal para estimulação precoce não é uma realidade para todos.

Consequentemente a questão da raça (majoritariamente brancos) também está presente, em suas ausências, indicando assim que, embora o debate esteja sendo realizado e divulgado, este precisa não só ser ampliado, mas problematizado na própria exclusão que produz, já que "no processo dialético entre inclusão e exclusão, a constituição e a firmação de tais grupos (quaisquer que sejam, e por mais justo que seja) acabam por reproduzir a própria lógica da exclusão" (SANTOS, 2007, p. 20).

Mas não é esse tipo de exclusão diante do debate da inclusão a ser desenvolvido aqui. Embora a totalidade das reflexões precise abarcar as diversas questões em suas contradições (e, por este motivo, são sinalizadas para indicativos de aprofundamentos), o que se almeja, inicialmente, é entender como as pesquisas estão sendo realizadas em um recorte específico, quando se fala do ambiente escolar, mais especificamente, quando uma família leva o seu filho com SD nos primeiros anos de vida para a educação infantil. Também é apreender questões sobre as perspectivas teórico-epistemológicas que embasam o assunto ou os estudos, quais as reflexões que estão a ser produzidas sobre a temática nos programas de pós-graduação no Brasil e o que os

educadores têm disponível e para que realizar o atendimento escolar com qualidade e segurança pedagógica.

Assim, com a proposta de endossar, mas não de trazer um debate especificamente teórico sobre o assunto, o objetivo deste texto é apresentar um levantamento das produções do Banco de Teses e Dissertações da Capes que abordam o bebê (0 a 3 anos) com síndrome de Down (SD) na educação infantil, sendo este um levantamento temático através do descritor "síndrome de Down", sem um recorte temporal, dado o interesse de buscar subsídios educacionais nos estudos com educando com SD na etapa da escolarização, no caso, na educação infantil (BRASIL, 1996).

Além do levantamento proposto, o trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira parte, há um debate teórico sobre a temática, 'com ênfase na constituição genética como fenotípicos e genotípicos da SD enquanto objeto de estudo; por conseguinte, o bebê com SD na educação infantil, envolvendo questões teóricas e jurídicas. E, por fim, o resultado do levantamento do estado do conhecimento sobre a proposta em uma base específica. Assim, o que se objetiva é apreender e apresentar "a familiaridade com o estado de conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar o tema e de indicar a contribuição que seu estudo pretende trazer para a expansão do conhecimento" (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 182).

2 - SÍNDROME DE DOWN: UM BREVE DEBATE

Como sinaliza Filgueiras (2007, p.173), a palavra síndrome "pode ser definida como um conjunto de sinais e sintomas. Entre os diversos tipos existentes, encontramos as síndromes genéticas e as síndromes neurológicas. " As síndromes são capazes de acarretar prejuízo ao desenvolvimento neuropsicomotor de duas formas diferentes, porém interligadas, são elas:

> A direta, pelos comprometimentos de origem orgânica que o quadro pode apresentar, como, por exemplo, um déficit cognitivo e/ou motor, característicos de algumas síndromes; e a indireta, secundária, consequência de um prejuízo das relações familiares e sociais da criança, comprometendo a formação de sua imagem corporal e; consequentemente, do esquema corporal, atingindo, assim, todo o desenvolvimento ulterior. (FILGUEIRAS, 2007, p. 173).

Segundo Dezzotti (2011), mais especificamente, a SD foi descrita em 1866 pelo médico britânico John Langdon Haydon Down (1828-1896), no entanto, sua base cromossômica só foi totalmente apreendida em 1959, com estudos citogenéticos do cariótipo das pessoas afetadas.

Como afirmam Carvalho e Hennig (2007), a trissomia 21 (síndrome de Down) é uma entidade clínica na qual, em vez de 46 cromossomos, o indivíduo é portador de 47, assim existindo um a mais: o cromossomo 21. "O excesso de material genético existente no cromossomo redundante é responsável pelas modificações fenotípicas, morfológicas e funcionais que constituem a entidade clínica síndrome de Down ou trissomia 21" (CARVALHO; HENNIG, 2007, p. 115). As características do indivíduo são formadas da combinação entre as informações vindas dos pais por meio de suas dominâncias, assim "a criança com síndrome de Down carrega as características dos pais e apresenta, também, as características provenientes da alteração genética, comum nas pessoas com síndrome de Down" (DÉA; BALDIN; DUARTE, 2009 p. 27).

Destarte, entendendo o desenvolvimento humano como um processo contínuo, Déa e Duarte (2009) destacam que este se inicia desde a concepção, na formação da célula (zigoto), com os cromossomos e genes do pai e da mãe. No entanto, os autores relatam que podem ocorrer alguns erros cromossômicos e a mãe pode gerar um bebê com algum tipo de malformação, como esta, que ocorre no desenvolvimento genético, na formação da célula diante da quantidade

de cromossomos. As causas para o desenvolvimento da síndrome de Down ainda não foram totalmente definidas, mas as autoras destacam que "existem vários estudos com hipóteses sobre alterações hormonais presentes na mãe, uso prolongado de contraceptivos orais e de drogas como álcool, fumo, etc." (DÉA; BALDIN; DUARTE, 2009, p. 29).

Sobre os portadores de SD, "podemos identificar que a característica que define as pessoas com deficiência intelectual está relacionada com a redução notável das habilidades cognitivas." (DEZOTTI, 2011, p. 27). No entanto, quando ao se referir a uma pessoa com esta síndrome, é importante ter cuidado para não cometer o equívoco relacionando-a a um indivíduo doente:

> Essa informação é incorreta, pois a síndrome é um conjunto de sinais e sintomas comprovados pelo mesmo organismo e dependentes de causas diversas que podem levar a uma doença ou perturbação. Doença é um estado que necessita de cura, caracterizado por um estado resultante da consciência da perda da homeostase, ou seja, da condição estável do organismo. (DÉA; BALDIN; DUARTE, 2009, p. 25).

Portanto, não sendo uma doença, a criança Down tem todas as condições de aprender e de se cuidar, de se deslocar sozinho pelas ruas e, no futuro, exercer um cargo profissional com eficiência. Diante do exposto, Dezotti (2011) se refere ao indivíduo com síndrome de Down como alguém que deve ser respeitado nas suas características únicas, próprias da diversidade humana, que pode mais e de formas diversas compreender espaços e buscar caminhos entre aberturas e descobertas nas relações com as pessoas, podendo, portanto, pertencer aos diversos ambientes. Neste ponto, temos o debate sobre a inclusão social "entendida como a participação ativa nos vários grupos de convivência social" (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 377), e com a SD não poderia ser diferente, pois a participação e a inclusão em diversos espaços, como trabalho, escola, lazer, política e demais, se fazem imperantes.

3 - O BEBÊ COM SD NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o artigo 206 da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), o ensino será ministrado com base em alguns princípios, sendo o primeiro o da igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou Lei nº 9.394/96, em seu artigo 4º, designa como dever do Estado a educação escolar pública, sendo obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, ou seja, da educação infantil (pré-escola) ao ensino médio. A creche, embora gratuita, não é obrigatória, e é nessa faixa etária que se encontram os bebês. O artigo 29 especifica que "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996).

Além disso, especificamente, temos os artigos 58, 59 e 60, que garantem o direito à educação especial. O art. 58 §3º determina que "a oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida" (BRASIL, 1996). Tanto a LDB quanto as Diretrizes para a Educação Especial (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009) e demais dispositivos sobre a temática estabelecem que alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação devem ser matriculados preferencialmente nas classes de ensino regular, consequentemente, a inclusão escolar das pessoas com síndrome de Down deve ocorrer desde a educação infantil e, como previsto, ao longo da vida. Todavia, como afirmam Mazzotta e D'Antino (2011):

> Uma política de inclusão escolar que respeita e reafirma a igualdade de direitos e assegura a educação escolar para todos há de ser aquela que não pratique uma inclusão selvagem, como qualificou Mazzotta (2008), significando esta uma imposição de matrícula e permanência de todos os alunos em estruturas

> escolares supostamente idênticas forjando a garantia da igualdade das condições para a escolarização, desconsiderando necessidades especiais de recursos, suportes e serviços especializados para significativos segmentos da população escolar. (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p.382).

Assim, Déa e Duarte (2009 p. 85) sinalizam há "vantagens das crianças frequentarem uma escola regular, como o fato dela facilitar a integração com outros alunos sem deficiência". No caso particular das crianças com Down, os benefícios são ainda maiores, já que, na maioria das vezes, elas como excelentes imitadores absorvem rapidamente bons hábitos e atitudes. De modo geral, como afirma Santos (2007):

> Fica claro que, se antes já havia dúvida quanto a ele sempre ser definido em termo de deficiência, agora essa dúvida dá lugar à certeza de que não há esse limite: no contexto da proposta de educação inclusiva, que, por sua vez, ressignifica a educação especial dentro da proposta de educação para todos, a educação especial deve atender todos os alunos. Isso implica redimensioná-la para fazer parte do sistema educacional como um todo. (SANTOS, 2007, p. 21).

Para Silveira (2007), o desenvolvimento da criança com SD é semelhante ao de crianças vistas como "normais". No entanto, as etapas e marcos deste desenvolvimento são conquistados em um ritmo compassado. Apesar dos atrasos no desenvolvimento infantil, o que não implica dizer que o processo relativo à educação de um indivíduo com SD seja impossível de ser realizado, para poder dar resposta às necessidades de uma criança em um determinado momento "é preciso saber a proveniência dessa necessidade: uma patologia concreta, as condições iniciais, as possibilidades e as capacidades dos diferentes contextos em que a criança está inserida." (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 140). Desta forma, as ações no espaço escolar devem ter como objetivo a seguinte questão:

> A oferta educacional não pode estar centrada apenas em torno do lidar com as deficiências. Ela deve ser equacionada para buscar o rompimento de barreiras que impeçam o estudante de aprender. Essas barreiras podem se dar de aspectos inerentes ao próprio estudante, como também por causa de aspectos sociais e econômicos, e ainda, em razão da má organização do próprio sistema educacional que, exagerando suas características de padronização, desconsidera as particularidades de cada caso presenta na escola. (SANTOS, 2007, p. 21).

Reconhecendo especificamente as características da pessoa com SD, devido ao comprometimento intelectual, que ocorre em razão do excesso de cromossomos, o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos sofrem interferências. Ainda assim, isso está associado ao estímulo que estes recebem, sobretudo, nos primeiros anos de vida.

Mendes (2010) aponta que os primeiros anos de vida do ser humano são considerados importantes, sendo fundamentais para a formação da inteligência, da personalidade, da socialização, dentre outras funções. Voivodic e Storer (2002) indicam que o desenvolvimento cognitivo atua de modo diferente em crianças com SD e, conforme elas crescem, as dessemelhanças apresentam-se maiores se igualadas às crianças sem deficiência.

Cintra, Oliveira e Veiga (2015) evidenciam que a motivação e o incentivo às crianças com SD resultam no seu bom desenvolvimento físico e cognitivo. Vale ressaltar que, apesar de as crianças com a síndrome serem parecidas fisicamente, cada uma possui suas particularidades, gostos, tempo de aprendizagens e desenvolvimento. Assim, Rossit (2009) destaca:

> As experiências vividas durante os primeiros anos de vida da criança determinam o vir a ser do indivíduo, tendo o cuidador um papel de extrema importância. Sabe-se que, desde muito cedo, um sistema de comunicação se estabelece entre o cuidador e o bebê,

> o qual abre possibilidades para o desenvolvimento nessa fase inicial da vida. A interação cuidador-bebê nesse período tem sido considerada particularmente importante para o desenvolvimento do repertório da criança, uma vez que, em geral, é o cuidador quem proporciona muitos dos estímulos relevantes para a organização inicial do seu mundo. (ROSSIT, 2009, p. 152).

O bebê em seus primeiros anos de vida tem contato constante com seus cuidadores, pelo qual é atendido nas suas necessidades fisiológicas, bem como afetivas. A mãe, o pai, o parente, o educador de creche ou pré-escola podem ser cuidadores desse indivíduo e constituem grande parte do seu "ambiente" (ROSSIT, 2009).

O nascimento de um bebê propicia uma transformação nos hábitos da família e esse evento torna-se um acontecimento de grande importância, gerando muitas expectativas (SILVEIRA, 2007; VIEIRA; VIEIRA, 2009). No entanto, ao nascer uma criança com SD, os sentimentos de depressão e culpa muitas vezes se fazem presentes (ROSSIT, 2009). Embora o choque seja inevitável, a família em um momento supera a crise e atinge o equilíbrio, estimulando a criança para o desenvolvimento (VIEIRA; VIEIRA, 2009).

Em harmonia com Cintra, Oliveira e Veiga (2015), uma forma de estimular crianças com essa síndrome é através do lúdico, com brincadeiras e atividades prazerosas que envolvam inúmeras linguagens artísticas, como, por exemplo, a dança, a música e o teatro. Damasceno *et al.* (2017) reiteram que o brincar é uma das ferramentas mais relevantes para o desenvolvimento integral de qualquer criança, principalmente para as com SD, pois afeta diretamente seu cotidiano e até mesmo sua vida. Com isso, o trabalho de estimulação precisa ser desenvolvido desde seus primeiros dias de vida. Conforme Cintra, Oliveira e Veiga (2015), o ato de brincar tem uma função social, cultural, e dessa forma:

> No ato de brincar as crianças entram em contato com um mundo novo, novos objetos, novas possibilidades, sentimentos; o ato de brincar, apesar de parecer simples, é algo muito complexo, que exige muito da criança. Esse contato com outros indivíduos e com o mundo é fundamental para que a criança com síndrome de Down desenvolva sua identidade, sua autonomia e descubra o mundo a sua volta. (CINTRA; OLIVEIRA; VEIGA, 2015, p. 163).

Ferrarini (2016), ao tratar do desenvolvimento cognitivo, considera como essencial que este é um processo composto não só pela genética, mas também pelas competências adquiridas ao longo da vida. É na infância que a criança desenvolve habilidades e é por este motivo que se deve dar importância ao acesso precoce à educação, tendo em vista que "intervir precocemente significa lidar com um sujeito em constituição do ponto de vista das estruturas anatomofisiológicas, crescimento corporal, aquisições, como linguagem, psicomotricidade, aprendizagem e também desenvolvimento psíquico" (RAMOS, 2007, p. 42). Na escola, a criança terá uma interação mais aprofundada, que acontece através de estímulos prazerosos, resultando, além do desenvolvimento cognitivo, na aquisição da linguagem.

De acordo com Anunciação *et al*. (2015), as áreas do conhecimento que a educação infantil contempla são: música, natureza e sociedade, matemática, linguagem oral e escrita, artes e movimento, tendo a ludicidade como fundamento e englobando jogos e brincadeiras para promover a aprendizagem das crianças, através da mediação pedagógica. É fundamental que o professor compreenda a necessidade da inclusão da criança com SD na educação infantil, perceba suas dificuldades e reconheça os seus avanços, visto que este é um período essencial para o seu desenvolvimento. Para Ferrarini (2016), é preciso inserir esta criança de modo que ela se sinta em um ambiente seguro e repleto de pessoas não as excluam. Em concordância, Anhão *et al.* (2010) afirmam que:

> A criança com necessidades educacionais especiais irá se relacionar consigo mesma de acordo com o ambiente em que ela estiver inserida. Se esse ambiente for acolhedor e produtivo, ela tenderá a se sentir acolhida e produtiva; em contrapartida, se esse ambiente for discriminatório e improdutivo, ela tenderá a se sentir discriminada e incapaz. (ANHÃO *et al.*, 2010, p. 33).

A pessoa com SD, muitas vezes, é apresentada apenas como uma pessoa com deficiência, desacreditada pelos outros. Devido ao fato de serem vistas de forma diferente, bem como a falta de estímulos, ela pode ter um desenvolvimento cognitivo diferenciado, preso à síndrome e não ao que seria seu desenvolvimento real. Na educação, "embora as escolas tenham um discurso de aceitação à diversidade, não modificam sua prática para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos" (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 382).

É necessário evidenciar que o aprender ocorre na interação com o outro, sendo este o diferencial na caminhada do indivíduo (DEZOTTI, 2011). A SD precisa ser vista como uma forma de vida e não como uma doença. Pois indivíduos com SD têm a capacidade de fazer tudo que as pessoas com desenvolvimento típico fazem, só levam um tempo maior para potencializar algumas habilidades específicas. Por isso, a estimulação é essencial desde o nascimento (CINTRA, OLIVEIRA, VEIGA, 2015).

4 - ESTADO DO CONHECIMENTO: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Conforme proposto, após um breve debate teórico, o objetivo do trabalho é apresentar um levantamento sobre o bebê com SD no espaço escolar como objeto sujeito de estudo. O levantamento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que

disponibiliza os resumos de todas as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil. Considerando um trabalho de revisão, como afirmam Noronha e Ferreira (2000), este pode ser entendido como:

> São estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada. Assim, a consulta a um trabalho de revisão propicia ao pesquisador tomar conhecimento, em uma única fonte, do que ocorreu ou está ocorrendo periodicamente no campo estudado, podendo substituir a consulta a uma série de outros trabalhos. As revisões podem também contribuir com sugestões de ideias para o desenvolvimento de novos projetos de pesquisa. (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 192).

Com base em Noronha e Ferreira (2000), o trabalho adota a seguinte estruturação. Sua abrangência é temática, em que a revisão é calcada em um recorte específico de um tema, cujo descritor utilizado para recuperação da informação foi "síndrome de Down"; e é de atualização, tendo em vista que busca a identificação de informações para o desenvolvimento corrente do conhecimento. Sobre o tratamento e a abordagem, é bibliográfico, ou seja, consiste em um apanhado dos documentos selecionados, sem grandes análises ou apontamentos críticos, tendo em vista que a leitura inicial deu-se apenas pelos resumos para identificar as produções que, de fato, trabalham o bebê com síndrome de Down no espaço escolar; mas também é de tratamento crítico, já que, com o número reduzido de trabalhos selecionados sobre a temática, foi possível sua leitura completa.

Assim, o descritor utilizado foi "síndrome de Down", sobre o qual foi recuperado o total de 965 (novecentos e sessenta e cinco) trabalhos. O primeiro passos de análise incluiu verificar as áreas de

conhecimento que mais abordavam a temática de modo geral. Das 74 (setenta e quatro) áreas categorizadas, 11 (onze) tinham, no mínimo, 20 (vinte) trabalhos sobre a temática; nas demais, os valores de produção eram menores.

Outras áreas do conhecimento, como administração, antropologia, arquitetura e urbanismo, ciência da informação e sociologia, por exemplo, apresentavam em suas produções um único trabalho. Muitos, inclusive, relevantes para a área da educação, como a tese de Marina Dias de Faria, intitulada *A eterna criança e as barreiras do ter: consumo de pessoas com síndrome de Down e suas famílias*" (2015), tendo em vista que, se pensamos as práticas de consumo, principalmente o crítico, na formação do indivíduo e nas suas relações familiares, poucos são os trabalhos que dialogam sobre a criança com deficiência. Assim, as áreas de conhecimento com maiores produções são:

TABELA 1: Quantitativo por área de conhecimento

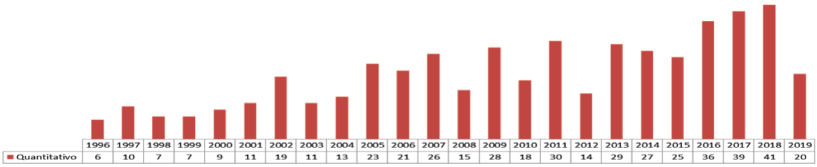
ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTITATIVO TRABALHOS
EDUCAÇÃO	162
MEDICINA	122
PSICOLOGIA	99
ODONTOLOGIA	72
EDUCAÇÃO FÍSICA	61
INTERDISCIPLINAR	47
SAÚDE E BIOLÓGICAS	47
LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA	39
GENÉTICA	34
FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL	21
FONOAUDIOLOGIA	20

Fonte: Consolidado do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Das ciências humanas, temos a área de educação, que possui o maior número de produções; seguida da saúde, com medicina. Como o objetivo do trabalho é verificar o bebê com SD no espaço escolar, mais especificamente a criança entre 0-3 anos, um novo filtro foi realizado,

a partir do qual foram selecionados trabalhos nas seguintes áreas gerais de conhecimento: ciências humanas, ciências sociais aplicadas, multidisciplinar, linguística, letras e artes. Foram excluídos trabalhos indexados das ciências agrárias, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências exatas e da terra e engenharias. Assim, 453 (quatrocentos e cinquenta e três) trabalhos foram recuperados para análise dos seus respectivos resumos. Não foi feito o recorte temporal, tendo em vista a viabilidade de tabulação e leitura dos resumos dos trabalhos recuperados. A evolução quantitativa pode ser observada no gráfico seguinte:

GRÁFICO 1: Evolução quantitativa em ciências humanas, ciências sociais aplicadas, multidisciplinar e linguística, letras e artes



Fonte: Consolidado do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020)

Como é possível verificar, a produção sobre a temática de modo geral apresenta variações, mas visivelmente aponta aumentos. Sobre este ponto, não é possível tirar conclusões assertivas, tendo em vista que o aumento pode também representar uma questão de registros e comunicação entre a CAPES e as universidades de modo geral. Outro indicativo do aumento pode ser referente à Lei Federal nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Assim, o passo seguinte foi leitura e categorização dos trabalhos dentro do recorte de áreas do conhecimento. Embora o objetivo do trabalho fosse localizar os específicos sobre bebês, houve a necessidade de mapear de modo geral os trabalhos no campo da educação

para apreender a direção das pesquisas sobre a criança com SD no espaço escolar. Antes se faz importante apontar questionamentos metodológicos para resguardar a transparência das ações realizadas.

O primeiro é a questão dos próprios resumos. Embora teóricos, a exemplo de Lancaster (1991), destaca-se que estes "ajudam o leitor a decidir se determinado item apresenta a possibilidade de satisfazer a seu interesse. Desse modo, poupam tempo ao leitor evitando, por exemplo, que obtenha artigos que não teriam interesse para ele" (LANCASTER, 1991, p. 103). No entanto, houve dificuldades com vários deles, tendo entre os problemas a ausência de informações de ordem metodológica, sendo assim necessário muitas vezes ir diretamente ao arquivo completo procurar maior compreensão sobre a proposta.

Outra questão foi a impossibilidade de localizar alguns trabalhos, já que o banco da CAPES apenas disponibiliza em alguns casos o título, principalmente quando o trabalho é muito antigo. Assim, tivemos duas dificuldades centrais nesse primeiro momento: um de ordem técnica e outro mais subjetivo, tendo em vista que não há indicativos oficiais de padrão sobre produções de resumos qualitativos, embora, como novamente destaque Lancaster (1991), as particularidades de um bom resumo sejam brevidade, exatidão e clareza, portanto, o resumo deve evitar redundância.

Posteriormente, foi feita uma categorização dos trabalhos para identificar as principais linhas temáticas sobre a SD nos trabalhos selecionados. É possível concluir que os principais temas envolvidos são: inclusão no espaço escolar, com foco na experiência dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental; leitura, escrita e alfabetização; percepção das famílias sobre a SD e também situações e comportamentos delas em relação a crianças com SD; e desenvolvimento motor, um tema de grande relevância e bastante presente, já que "o processo de desenvolvimento, e de modo mais específico o processo de desenvolvimento motor, deve nos fazer lembrar constantemente da individualidade do aprendiz"

(GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013, p. 23).

Sobre o ensino da matemática, apenas 11 (onze) trabalhos foram localizados, prevalecendo produções sobre leitura e escrita. Um ponto interessante foi o quantitativo de produções que abordam a relação mãe-filho com SD em relação aos trabalhos sobre a mesma em relação com os pais. Se na primeira havia 14 (quatorze) estudos sobre a temática, na segunda, o quantitativo caiu pela metade. De toda forma, trabalhos assim são importantes, pois, para que "as primeiras relações se estabeleçam de modo saudável, é necessário que inicialmente o vínculo entre pais e bebês tenha sido formado" (FILGUEIRAS, 2007, p.173), ainda que seja excludente e exclusivo em relação ao gênero.

Durante o processo de pesquisa, alguns trabalhos foram verificados como interessantes para a leitura e construção de trabalhos sobre a temática, ou seja, tinham especificamente o bebê como protagonista de estudo. Os da área da psicologia são: *Crenças e conhecimento de pais e profissionais de saúde sobre o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down até dois anos de idade* (2010), de Aline Melo de Aguiar; *Síndrome de Down: influências na interação mãe-bebê* (2017), de Tahena Silva Ferreira; *O bebê com síndrome de Down e sua mãe: um estudo sobre o desenvolvimento da comunicação* (2006), de Symone Fernandes de Melo; *Percepção de fala em crianças com síndrome de Down no primeiro ano de vida* (2001), de Maria Rosana Tristão; *Análise preliminar da relação mãe-criança portadora da síndrome de Down, de 0 a 3 anos de idade, em um contexto social na instituição APAE-Belém* (2002), de Idaisa do Socorro Sales; *Síndrome de Down: da estimulação precoce do bebê ao acolhimento precoce da família* (2007), de Fernanda Travassos-Rodriguez. No campo da educação, é possível trazer alguns trabalhos como: *Pares "mães bebes síndrome de Down": estudo da estimulação e dos aspectos qualitativos da interação* (1991), de Neucideia Aparecida Silva; *Análise do desenvolvimento de bebês com síndrome de Down em função da capacitação da mãe: uma proposta de intervenção* (1997), de Rosana Aparecida Salvador; *Participação de mães na avaliação do desenvolvimento do bebê com síndrome de Down*, *realizada pelo psicólogo, na estimulação precoce* (2009), de Carolina Ribeiro; *Análise do processo de escolarização inicial*

de uma criança com síndrome de Down: algumas considerações sobre educação inclusiva na educação infantil (2009), de Keila Cristiane de Oliveira, este, importante destacar, que não envolve bebês. Ressalta-se que o objetivo não é o encerramento de trabalhos que possam auxiliar na construção do debate, tendo em vista que outras áreas de conhecimento podem ser consideradas. A sua relevância é pela oportunidade que oferecem para serem bases para novos trabalhos, especificamente sobre os bebês na educação infantil.

Assim, após a leitura dos resumos e a categorização das pós-graduações, foi possível localizar, de modo geral, apenas um trabalho que abarcava de modo assertivo o bebê com SD no espaço escolar: *O bebê com síndrome de Down: um estudo no centro de educação infantil CRIARTE-UFES* (2015), uma dissertação defendida na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) por Israel Rocha Dias.

Sendo o trabalho de Dias (2015) o único localizado, os objetivos do autor foram: descrever as principais características, peculiaridades e particularidades da síndrome de Down; compreender, no contexto da educação infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas com foco na inclusão do bebê com síndrome de Down; descrever e problematizar os modos de organização de uma escola de educação infantil federal para o atendimento e a inclusão do bebê com síndrome de Down, a partir da contribuição histórico-cultural.

O referencial teórico epistemológico do pesquisador foi Vygotsky (1997, 1991, 1996, 2001), que "se apoiou na sociologia marxista para compreender e estabelecer sua concepção de homem, [...] sob uma perspectiva filosófica – através da dialética [...] ele vai implementar uma metodologia para compreensão dos fenômenos psicológicos" (MARTINS, 2010, p. 351). É interessante destacar que, em geral, muitos dos resumos lidos, quando explicitavam sobre a SD, tinham Vygotsky como referencial epistemológico. A predominância do autor pode ser compreendida através da fala de Santos (2007), que destacou a abordagem de Vygotsky como a que "contempla tanto mecanismos psicológicos quanto socioculturais da constituição do

sujeito. Na teoria vygotskiana, o sujeito é constituído a partir de teias de relações psicológicas e socioculturais" (SANTOS, 2007, p. 17).

Para ter certeza de que o autor não utilizara outros trabalhos sobre o bebê com SD no espaço escolar, foi realizada a leitura dos seus referenciais bibliográficos. Neles, não foi localizado nenhum trabalho sobre a temática, em específico, quanto ao bebê com SD. Sobre o assunto em si, ou seja, o bebê com deficiência, o autor citou apenas *O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas* (2014), de Dayane Bollis Rabelo. A confirmação é feita a partir do próprio trabalho, quando o pesquisador destaca que "não foram encontrados estudos que tivessem como foco analítico bebês com síndrome de Down em processo de inclusão em tais espaços" (DIAS, 2015, p. 67). A estratégia de recuperação da informação do pesquisador se deu da seguinte forma:

> Utilizando a expressão "síndrome de Down" por meio do banco de dados da Capes, encontramos 99 trabalhos que abrangiam áreas como: medicina, odontologia, educação física, saúde e biologia, educação, entre outros. Com foco específico na área da educação, identificamos 12 trabalhos. Desse total de 12 trabalhos, foram selecionados 5 que se aproximam da temática de estudo, uma vez que tratam mais diretamente da inclusão, versam sobre educação infantil, focalizam as práticas pedagógicas, tendo como sujeito de investigação a criança com síndrome de Down na escola comum. (DIAS, 2015, p. 20).

Diferentemente deste trabalho, embora no mesmo banco de dados, o marco temporal do autor foi a partir de 2008, com a justificativa de que, neste ano, fora aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Também destacou o fato de que selecionou trabalhos na área de educação, porém não deixou transparentes os filtros utilizados. O autor selecionou alguns trabalhos que considerou importantes segundo

alguns critérios como: trabalhos que trataram mais diretamente da inclusão, com foco sobre a educação infantil, das práticas pedagógicas e de que os sujeitos de investigação fossem crianças com síndrome de Down na escola comum.

As ações metodológicas envolveram a observação participante de um bebê com síndrome de Down em processo de inclusão na educação infantil, entrevistas semiestruturadas das profissionais do Centro de Educação Infantil (CEI) que lidavam diretamente com ele e seus familiares, e análise documental, majoritariamente, um estudo de caso. Sobre o processo de investigação, o autor destaca que:

> O processo de observação participante desenvolvido na pesquisa deu-se pelo período de um ano, sendo o segundo semestre de 2014, quando o bebê estava matriculado no Grupo 1; e no primeiro semestre de 2015, quando estava matriculado no Grupo 2. Assim, pode-se ter uma ideia bem ampla daquilo que era desenvolvido com o bebê e seu processo de desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico, dentre outros aspectos. Observamos momentos de brincadeira, garantindo a ampliação de experiências que possibilitem movimentação; expressão artística e física; imersão em diferentes linguagens, como a histórica, geográfica, matemática, entre outras; convívio com diferentes ambientes culturais, como museus, galerias de arte; estímulo à autonomia, por meio do incentivo ao cuidado pessoal, à independência na alimentação; experiências éticas e estéticas, entre uma série de aspectos vivenciados pelo bebê que contribuíram para que passasse a fazer uso da linguagem oral e gestual para indicar suas necessidades, gostos, memória, interesses e desejos. No CEI Criarte, lócus deste estudo, percebemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2 com Lucas e as demais crianças, de acordo o que se é esperado para a educação infantil, seguem aquilo que é explicitado pelos documentos norteadores para a educação infantil, além de

> mostrarem um entendimento teórico e metodológico alicerçado em bases sustentadas na teoria, ou seja, não é um fazer qualquer, mas um fazer que segue uma linha de raciocínio, onde a criança ocupa o papel de protagonista das ações. (DRAGO; DIAS, 2017, p. 525).

Alguns elementos precisam ser destacados sobre a qualidade resultante das ações pedagógicas observadas pelo pesquisador e presentes nas considerações sobre o trabalho. A primeira é que a escola onde o estudo de caso foi desenvolvido é uma instituição federal, vinculada à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), cujo objetivo é promover o espaço para filhos de funcionários e alunos da instituição.

Há conhecimento das diferenças de qualidade técnica e estrutural entre escolas que recebem financiamento da União e dos municípios, além de que "os estados, o Distrito Federal e os municípios são os maiores responsáveis pela educação básica do país, cabendo à União prestar assistência aos entes federados" (CRUZ, 2014, p. 59). Outro ponto é que foi possível observar, no quadro técnico exposto no próprio trabalho, professores e funcionários com mestrado e doutorado, consequentemente, concursados.

A própria qualidade das condições de trabalho em escolas com esses tipos de recursos proporciona aos alunos propostas diferenciadas. Outro ponto, são os destaques para a autonomia da criança observada pelo autor, corroborada pela fala da professora do aluno.

> Sobre Lucas, ela me confidenciou que está gostando muito de trabalhar com um bebê com síndrome de Down, porque ela teve outras experiências, mas foram no grupo 5, e que está aprendendo muito com ele. Disse também que está sendo muito interessante, pois é um bebê que tem muitos estímulos, apoio da família, então facilita o processo dele na escola. (DIAS, 2015, p. 95).

O autor destaca que a mãe da criança, além de funcionária da instituição, era também pedagoga, reverberando os estímulos para além do espaço escolar. Neste ponto, vale a fala de Silva e Kleinhans (2006) quando destacam que a constatação da trissomia não tem valor no prognóstico, ou seja, nem determina o aspecto físico mais ou menos pronunciado nem uma maior ou menor capacidade intelectual. As diferenças, como afirmam os autores, de desenvolvimento são características individuais decorrentes de herança genética, estimulação, educação, meio ambiente, problemas clínicos, dentre outros.

Portanto, o fato de ser um trabalho inédito sobre o assunto permite vislumbrar práticas pedagógicas sensoriais e motoras, como as presentes na dissertação, voltadas para a autonomia da criança, além do constante diálogo com a família, o que mostra sua importância enquanto referencial. Embora uma experiência exitosa, ainda assim é desenvolvida em uma realidade que não é mesma das diversas instituições de educação infantil, que abarcam diversos modelos financiados pelos municípios como: CEIs (Centros de Educação Infantil e creches conveniadas), CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil, que recebe crianças de zero a 5 anos e 11 meses), além das instituições privadas e sem fins lucrativos, que recebem financiamento dos setores público e privado.

Assim entendendo a diversidade de instituições e complexidades que envolvem questões de várias determinações, como as culturais, políticas, familiares e, consequentemente, sociais, é possível perceber, entre outras, que as diferentes causas da exclusão envolvem "o desenraizamento causado pela mobilidade profissional, as desigualdades de renda e o acesso aos serviços" (WANDERLEY, 2008, p. 16).

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho mostrou que, embora a literatura seja muito restrita, enquanto temática específica, os primeiros passos foram dados. A questão observada advém de a pesquisa ter sido realizada em uma

realidade muito particular, o que mostra a necessidade de investigações em outros espaços, principalmente com a ciência sobre as desigualdades estruturais presentes nas diversas etapas e modalidades da educação.

Assim, embora o acesso à educação infantil venha sendo ampliado para além do caráter assistencialista que a permeou historicamente, em consonância com o debate sobre qualidade, esta etapa ainda é envolvida em diversos questionamentos e lacunas, resultantes de lutas que advogam o aprendizado integral da criança para além da assistência.

Assim, diversos questionamentos são movimentados, e um deles, que envolveu este trabalho, foi justamente entender para quem está sendo ampliada a educação infantil, para a pessoa com deficiência? Mais especificamente, quando falamos do bebê com deficiência no espaço escolar, o que está sendo produzido e debatido? O recorte foi proposital (SD), pois exclui outras deficiências ao focalizar em apenas uma, mas proporciona contraditoriamente a discussão.

Vale destacar, como afirma Campos (2009), que é verdade que os resultados de nossas pesquisas poderiam ser mais divulgados e mais utilizados nas decisões sobre políticas e práticas educacionais, mas seria ilusório achar que apenas eles são mobilizadores. A autora afirma que questões mais amplas sobre valores, ética, projetos alternativos de nação, que afetam profundamente a educação, não são resolvidas com resultados de pesquisa, mas dependem de processos sociais muito mais complexos, que se inserem no bojo da história, com todos os seus conflitos e as suas contradições, os quais excluem e incluem. De qualquer forma, compreende-se ao mesmo tempo que, com o debate, as influências na prática são menores do que o desejável, mas sua ausência impede as possibilidades de transformação e inclusão social.

Assim, os objetivos foram mapear a produção do conhecimento, para em seguida, mesmo diante das dificuldades, levar aos debates. Com embasamento teórico fundamentado, houve o entendimento da importância dos estímulos precoces, processos de socialização e de comunicação afetiva com a família, que permeiam o processo de

inclusão da pessoa com deficiência em qualquer etapa da educação básica. Assim o levantamento no Banco de Teses e Dissertações mostrou que, embora haja uma vasta produção em diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação, os trabalhos direcionados para a criança com SD, em sua maioria, ou remetem ao ensino pré-escolar ou ao ensino fundamental, envolvendo questões de concepções docentes e familiares sobre a SD, bem como as interações no espaço escolar e familiar de modo geral.

Sobre a temática do bebê, em específico, na educação infantil, apenas uma dissertação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) foi localizada, na qual o pesquisador desenvolveu reflexões diretas sobre práticas pedagógicas e inclusão de uma criança com síndrome de Down. Portanto, esse recorte temático mostrou ser um campo em aberto para reflexões teóricas e práticas para os profissionais da educação, sendo necessário não excluir outras realidades. O avanço de pesquisas nessa direção permite não só o debate em espaços formais de formação docente, como também a possibilidade de pensar políticas educacionais "que implant[em] e implemente[em] condições reais de acesso, permanência e sucesso na escola, praticando a inclusão com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares" (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 382). E para o que foi proposto aqui, a qualidade aos que estão entrando em um mundo para incluir sem excluir demanda muita luta.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. **Crenças e conhecimento de pais e profissionais de saúde sobre o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down até dois anos de idade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2010.

ALVES-MAZZOTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. edição. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANHÃO, P. F. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. Interação social de crianças com síndrome de Down na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 31-46, jan./abr. 2010.

ANUNCIAÇÃO, L. M. R. L.; COSTA, M. P. R.; DENARI, F. E. Educação infantil e práticas pedagógicas para o aluno com síndrome de Down: o enfoque no desenvolvimento motor**.Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 21, n. 2, p. 229-244, abr./jun. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília, 1996.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Caderno de Pesquisa**, v. 39, n. 136, 2009. Disponível em: https://www.scielo.

br/pdf/cp/v39n136/a1339136.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

CARVALHO, M. A da R. e S. de; HENNIG, M. de A. e S. Psicomotricidade *versus* Síndrome de Down *versus* escola inclusiva: uma boa parceria? *In*: FERREIRA, C. A. de M.; RAMOS, M. I. B. **Psicomotricidade, educação especial e inclusão social**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

DAMASCENO, B. C. E.; LEANDRO, V. S. B.; FANTACINI, R. A. F. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down**. Research, Society and Developmen**t, v. 4, n. 2, p. 142-152, fev. 2017.

DÉA, V. H. S. D.; BALDIN, A. D.; DÉA, V. P. B. D. Informações gerais sobre a síndrome de Down. *In*: DÉA, V. H. S. D.; DUARTE, E. (orgs.) **Síndrome de Down**: informações, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2009. p. 23-42.

DEZZOTI, M. C. **Indivíduo com síndrome de Down**: história, legislação e identidade.Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, s.n., 2011. 165p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-133539/publico/MARIANGELA_CARVALHO_DEZOTTI.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

DIAS, I. R. **O bebê com síndrome de Down**: um estudo no centro de educação infantil CRIARTE-UFES. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. 168p. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9297_Disserta%E7%E3o%20Israel.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

DRAGO, R.; DIAS, I. R. O bebê com síndrome de Down na educação infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, maio/ago. 2017, p. 515-528. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3131/313152151018.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

FERREIRA, C. A. de M.; RAMOS, M. I. B. **Psicomotricidade, educação especial e inclusão social**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

FERRARINI, A. C. **A criança com síndrome de Down na Educação Infantil: uma pesquisa bibliográfica**.Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, 2016.

FONSECA, V. da. Tendências futuras da educação inclusiva. *In*: FERREIRA, C. A. de M.; RAMOS, M. I. B. **Psicomotricidade, educação especial e inclusão social**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

FURNIVAL, A. C. **Os fundamentos da lógica aplicada à recuperação da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J.; GOODWAY, J. D.**Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. edição. Editora MCGRAW-HILL: Porto Alegre, 2012.

LIMA, A. C. D. R. **Síndrome de Down e as práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MARTINS, J. B. A importância do livro Psicologia Pedagógica para a teoria histórico--cultural de Vigotski. **Análise Psicológica,** v. 28, n. 2, Lisboa, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a09.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

MAZZOTTA, M. J. da; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de

pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade,** v. 20 n.2, São Paulo, abr./jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero**: começando pelas creches. São Paulo: Juqueira & Marin, 2010.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. *In*: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, J. M. (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

ROSSIT, R. A. S. Terapia ocupacional: contribuições para a aquisição de habilidades. *In*: DÉA, V. H. S. D.; DUARTE, E. (orgs.)**Síndrome de Down**: informações, caminhos e histórias de amor. 2009.

SANTOS, M. P. Deficiência e eficiência: quem é o sujeito? *In*: FERREIRA, C. A. de M.; RAMOS, M. I. B. **Psicomotricidade, educação especial e inclusão social**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SILVA, E. J. C. da; RAMOS, M. I. B. As marcas do diagnóstico e a importância da intervenção precoce. *In*: FERREIRA, C. A. de M.; RAMOS, M. I. B. **Psicomotricidade, educação especial e inclusão social**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 12, n. 1, p.123-138, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31988.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVEIRA, L. L. **Um estudo sobre a interação mãe-criança**

com síndrome de Down. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, B. (org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008.

VOIVODIC, M. A.; STORER, M. R. S. O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. **Revista Psicologia**: teoria e prática, v. 4, n. 2, p. 31-40, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872002000200004. Acesso em: 13 jul. 2020.

Capítulo 7

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Patrícia Martins Barros Diniz
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

1 - INTRODUÇÃO

É perceptível que o processo de ensino aprendizagem escolar, que tem como público-alvo os alunos com deficiência visual, tem passado por transformações desde a legislação educacional no campo da Educação Especial, para melhor assegurar o direito à educação de qualidade e com vistas à construção da cidadania das pessoas com deficiência, como destaca a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015) – na qual foi reservado um capítulo apenas sobre o direito à educação, informando em seu artigo 27 que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistemas educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" (BRASIL, 2015).

Quando pensamos nos obstáculos de aprendizagem que são recorrentes para o aluno cego em uma sala de aula regular, logo se evidencia a necessidade pedagógica de se realizarem as devidas adaptações curriculares que auxiliem o estudo desses alunos. Nesse sentido, percebemos uma carência significativa de ações didáticas e pedagógicas em um ponto essencial, qual seja, o material didático, considerando-se a formação de professores que visam inovar em suas aulas, principalmente em uma etapa tão importante que é a educação infantil, por se constituir na etapa inicial da educação básica.

Desse modo, entendemos o material didático como fundamental

no processo de ensino e aprendizagem, tanto para os professores como para a estruturação de seu fazer pedagógico, uma vez que o material didático consiste, para além das estratégias de ensino-aprendizagem, como um guia de estudos, e também uma ferramenta pedagógica que contribui para o processo de mediação no ensino. Assim, os materiais didáticos podem desempenhar uma função semelhante à de um mapa e ser uma maneira de codificar ações futuras da sala de aula e possíveis interações entre aluno(a) e professor(a). Dessa maneira, eles não são apenas um apoio ao fazer pedagógico, mas uma base codificada (ALMEIDA FILHO, 2013).

Com efeito, no tocante à educação inclusiva, especificamente, compreendemos que o material didático escolhido para o ensino deve levar em consideração as particularidades, as necessidades, os ritmos e os métodos de aprendizagem de cada grupo específico. Uma vez que não há um grande número de materiais didáticos criados para alunos com deficiência visual e que estes alunos estão, muitas vezes, inseridos em salas de aula compostas também por alunos videntes, vemos a adaptação como uma forma de assegurar àqueles o direito à educação.

Segundo Mendes (2006), a história da educação especial começou no século XVI por meio da atuação de médicos e pedagogos que tinham como intenção educar indivíduos que, historicamente, vinham sendo excluídos da educação formal. No início, tanto os pedagogos quanto os médicos concebiam as pessoas com deficiência como ineducáveis pela sociedade. Foi apenas entre a década de 1980 e de 1990 que o ideal de educação inclusiva se expandi, em especial, a partir da Declaração de Salamanca em 1994, que propõe o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Conforme esta declaração, as NEE englobam toda condição que limita ou impede a participação do indivíduo na rede regular de ensino e propõe, entre outras coisas, que todos aqueles que apresentam qualquer tipo de NEE devem ser incluídos nas escolas regulares, sendo estas responsáveis por adequar-se às necessidades destes alunos.

Ao considerar a perspectiva preconizada pela Declaração

de Salamanca sobre a educação especial, o objetivo deste capítulo é abordar a formação de professores para a produção e reflexão de materiais alternativos para o ensino da escrita e leitura de alunos com deficiência visual na educação infantil.

Nessa direção, o trabalho está estruturado em quatro tópicos que se relacionam entre si. O primeiro tópico é destinado à deficiência visual e aos desafios pedagógicos na educação infantil. Já no segundo tópico, a ênfase recai sobre a formação de professores na educação infantil visando à inclusão de alunos cegos. Por último, o terceiro tópico destaca a produção de materiais alternativos por professores na educação infantil.

Para tal, a metodologia assumida nesse estudo foi a bibliográfica. Para Godoy (1995), a pesquisa bibliográfica é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados.

2 - DEFICIÊNCIA VISUAL:DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Ampudia (2011), a deficiência visual se configura como o comprometimento total ou parcial da visão. Problemas visuais como miopia, astigmatismo ou hipermetropia, que têm possibilidades de correção com uso de lentes ou cirurgia, não são considerados como deficiência visual.

Muitos são os avanços obtidos na educação infantil para crianças de 0 a 6 anos a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) de 1996, que reconheceu a criança como um sujeito de direitos, inclusive o direito a uma educação de qualidade. Esses avanços representam um marco nas políticas públicas, e assim Gomes (2009, p. 46), destaca algumas

leis que reforçam essa decisão:

> O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), que, baseado na "Doutrina da Proteção Integral", buscou garantir e proteger direitos para crianças e adolescentes previstos na CF/88; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que também reforçou e ampliou essa perspectiva, ao tratar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

O avanço teórico tem sido considerável, entretanto, ainda há uma grande distância entre a teoria e a prática vivida no interior das instituições de ensino que promovem essa etapa da educação, o que tem acarretado dúvidas, ansiedades e, até mesmo, certa descrença entre famílias e professores em relação à viabilidade da inclusão de crianças com deficiência visual nessas instituições.

A inclusão de crianças com deficiência visual em creches e pré-escolas, que são os espaços de socialização e cultura por excelência, em conjunto com a família, desempenha importante papel no processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação social dessas crianças. A inclusão e a escolarização precoce são fatores preciosos não apenas para a otimização do potencial de aprendizagem das crianças com deficiência visual, mas são capazes de romper com a visão mítica, discriminatória e carregada de preconceito acerca das possibilidades das pessoas com deficiência visual. A criança com deficiência visual, como as demais crianças, apresentam inúmeras possibilidades. Entretanto, diferentemente das outras, elas têm necessidades específicas de aprendizagem, para a quais precisam de apoio e recursos educacionais especializados, com vistas ao atendimento educacional compatível com as suas demandas educativas.

Tendo em vista que não há um grande número de materiais didáticos criados para alunos com deficiência visual que possibilitem a

compreensão da escrita, da leitura e da matemática, uma vez que esses alunos estão inseridos em salas de aulas compostas, também, por alunos videntes, a prática curricular por meio do uso de materiais didáticos adaptados se constitui uma maneira capaz de assegurar o direito à educação e de promover o aprendizado dos alunos com deficiência.

Medrado (2014) defende que "uma educação para todos é, sobretudo, um princípio que recomenda que o trabalho do professor não deve segregar, inibir ou discriminar" (p. 27). Sendo assim, ao pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores, faz-se necessário a implementação de programas de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para atenderem alunos com deficiência em sala de aula, fazendo adaptações de materiais quando necessário, para que eles, também, possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

Pires (2008) afirma que o processo inclusivo ainda não vem acontecendo na maioria de nossas escolas porque os educadores ainda não se acostumaram a trabalhar de forma cooperativa e solidária, não perceberam o valor e a riqueza da diversidade e das diferenças, e não venceram o medo do enfrentamento do novo e do desconhecido. É preciso libertar-se dos preconceitos, ter consciência de que educar é um compromisso, reconhecer o valor das diferenças e a riqueza com que elas contribuem para o desenvolvimento de cada um dos alunos e ao crescimento profissional dos educadores.

No que diz respeito à formação de professores, Mazzotta (1993) destaca que o educador deve se apropriar do saber científico mais amplo e comum ao coletivo de alunos de uma turma e, em seguida, partir para o saber particular que diz respeito a sua área de atuação didática. Assim a formação do professor alcança os alunos com necessidades especiais, levando o processo de ensino-aprendizagem a "ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional" (FREITAS,

2006 p. 173). Já Mantoan (2006), enfatiza a formação profissional voltada para acolher a todos, sem preconceitos, reconhecendo o desenvolvimento dos alunos. Desse modo, Mazzotta (1993) Freitas (2006) e Mantoan (2006) apresentam em seus estudos reflexões em relação à formação dos professores, necessária à prática educacional inclusiva, esclarecendo suas concepções acerca do processo de inclusão.

As discussões sobre a educação inclusiva sempre provocam inquietações, pois seu assentimento na sociedade não é consensual. A educação inclusiva é um processo complexo e necessita de mudanças para que a compreensão de que todos têm direito à educação ganhe significado social. É importante salientar que, no conceito de "todos", também estão inseridas as minorias sociais, independentemente, de sua condição de gênero, classe, etnia, cor, condição física ou intelectual, o que requer ampliar a compreensão do papel educacional da escola como um agente social (MITTLER, 2003; OMOTE, 2004).

O fazer docente numa perspectiva de educação inclusiva, deve considerar as diferentes formas de aprender, em que o professor assume a responsabilidade de entender e superar as barreiras que, naquele momento, impedem o acesso ao currículo, no estabelecimento de maneiras diversificadas de organizar o tempo, o espaço, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem e, ainda, planejando estratégias adequadas às particularidades de cada aluno.

A criança precisa desenvolver sua capacidade de aprender, para que tal aprendizagem aconteça, relacionar-se necessariamente com outras crianças, sendo estas cegas ou não, pois esta relação é fundamental na construção do sujeito enquanto integrante de uma sociedade. Sendo assim, a escola é o ambiente mais apropriado para ocorrer esse processo, pois na escola, tanto alunos quanto professores utilizam-se dos conhecimentos compartilhados para a sua construção de seu próprio desenvolvimento. Nesses termos,

> O aluno com deficiência visual não precisa de um currículo ou método de alfabetização diferente

> dos demais, mas de adaptações e complementos curriculares, tais como adequação de recursos específicos, tempo, espaço, modificação do meio, procedimentos metodológicos e didáticos e processos de avaliação adequados a suas necessidades. (BRUNO, 2006, p. 59).

As crianças com necessidades educacionais especiais, assim como as crianças sem deficiência, necessitam que se articulem tanto os saberes construídos na educação informal, apreendidos no meio social e no convívio dos pais e de seus familiares, quanto os da educação formal, que se aprende na escola, como a leitura a escrita, as operações lógicas e matemáticas, para conviverem com autonomia numa sociedade que privilegia os conhecimentos científicos em seu funcionamento. Segundo Mittler (2003), a maioria dos docentes das escolas regulares apoia o princípio da inclusão, mas muitos têm dúvidas se isso funcionaria em suas escolas.

De acordo com Vygotsky (1991), para o indivíduo se desenvolver, é necessário que este se relacione com outro indivíduo para construir seu próprio conhecimento. Nesse sentido, o professor age a partir dos conhecimentos científicos produzidos pelas gerações antecedentes, mediando-os no contexto escolar da sala de aula. Assim, é uma das tarefas cruciais do professor a busca constante por meios de ensino que estimulem o aprendizado, criando situações que exijam envolvimento de todos os alunos da turma, com sensibilidade para entender e respeitar as limitações e dificuldades de cada um.

Oliveira e Bomtempo (2009), em considerações sobre o processo lúdico e o desenvolvimento de crianças com deficiência visual, ressaltam a importância da "automotivação lúdica", momentos criados espontaneamente no brincar, sem a tutela diretiva do adulto. Explicam que o brincar livre favorece a reorganização dos sistemas sensoriais na medida em que a criança se movimenta e experimenta novas situações. Nesse sentido, a motivação intrínseca do brincar favorece a espontaneidade do movimento e o desenvolvimento de

novas habilidades.

Vygotsky (1997) afirma que a pessoa cega recebe informações por meio dos sentidos remanescentes e as organiza por meio da linguagem. Para o autor, "a cegueira, ao criar uma configuração da personalidade nova e peculiar, dá origem a novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e forma a psique do homem de modo criativo e orgânico" (VYGOTSKY, 1997, p. 993). Segundo essa concepção, a cegueira não deve ser considerada somente um problema, mas também uma fonte de manifestação das capacidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com esse tipo de deficiência. Considerando a cegueira sob esse ponto de vista, é importante entender os processos de reorganização do indivíduo que apresenta essa deficiência e como o ambiente em que está inserido pode interferir no processo.

Desse modo, a interação social no contexto escolar promovida pelos profissionais da educação pode desenvolver um ambiente de colaboração mútua no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na construção de sujeitos participativos na vida social. Diante do exposto, é fundamental discutir o processo de formação inicial e continuada de professores na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com vistas a possibilitar um trabalho pedagógico que atente para a necessidade das adequações curriculares, adentrando no campo da construção de materiais didáticos alinhados às necessidades específicas da criança com deficiência visual.

3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL VISANDO À INCLUSÃO DE ALUNOS CEGOS

Ao se pensar na inclusão, é imprescindível rever as ideias sobre aprendizagem. Dessa maneira, Mantoan (2006) defende que o sucesso da aprendizagem se dá a partir do momento em que se exploram talentos e habilidades, desenvolvendo predisposições naturais. Para ela, ensinar deve abarcar as diferenças dos alunos, sem fazer distinção,

adotando "uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber" (MANTOAN, 2006, p. 49). A prática da inclusão exige mudanças na formação e na prática docente. É de extrema importância que o educador, em sua formação, construa conhecimentos teóricos em relação ao ensino e à aprendizagem que lhe possibilitem exercer melhor a sua prática. Dessa forma, poderá fazer com que o processo da aprendizagem seja algo prazeroso.

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), diz que as salas de recursos multifuncionais, devem estar localizadas dentro das escolas públicas como um serviço suplementar ou complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula. São constituídas de materiais didáticos, recursos pedagógicos, mobiliários e equipamentos específicos para o funcionamento do AEE:

> [...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral. (MANTOAN, 2006, p. 27).

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que adeque a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento

às necessidades específicas dos seus alunos.

Assim, o documento "Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2001) traz importantes elementos acerca do processo global de escolarização da criança cega. Nessa perspectiva, logo no início de seu desenvolvimento, a criança com perdas visuais precisará passar por estimulação dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), para que sua percepção de si mesma e do ambiente que a cerca lhe permita experienciar a vida de maneira que seus aprendizados a emancipem para a convivência produtiva em sociedade. Diante do exposto, cabe salientar que:

> A alfabetização requer da criança maior atenção concentrada e motivação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, facilitada pelos estímulos visuais e sonoros do ambiente familiar, da escola e dos meios de comunicação. O desenvolvimento da criança cega sofre interferência da perda visual, acarretando dificuldades para a compreensão e organização do meio. Observa-se a necessidade de estimulação permanente, dentro das possibilidades da faixa etária, a fim de que alcance progresso em todas suas potencialidades. Crianças com perda visual severa podem apresentar ainda atraso no desenvolvimento global. Isso se deve em grande parte à dificuldade de interação, apreensão, exploração e domínio do meio físico. (BRASIL, 2001, p. 25).

É nesse sentido que alguns professores da educação especial, principalmente aqueles da área de deficiência visual, ressaltam a importância dos estímulos sensório-motores aplicados bem no início do desenvolvimento, preferencialmente logo após o nascimento, às crianças cegas e/ou com perda importante da acuidade visual. A compreensão das noções e dos conceitos que envolvem a relação espacial e temporal (que evocam processos de orientação, mobilidade e compreensão das questões cotidianas que denotam o transcorrer do tempo) é de fundamental importância para o processo de desenvolvimento escolar da criança cega, uma vez que a situa em

relação à realidade prática da vida (BRASIL, 2001). Daí, o convívio social com seus pares e com pessoas sem deficiências, ou ainda com pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, poderá propiciar trocas e aprendizados que permitirão aos sujeitos envolvidos um maior conhecimento de si mesmo, do outro e das possibilidades que eles podem desenvolver juntos dia a dia (BRASIL, 2001).

A formação continuada de professores pautada na escolarização de crianças cegas deve propiciar a esses profissionais, além das competências de alfabetização e mediação para a apropriação de conteúdos curriculares por parte desses educandos, uma formação pedagógica que valorize a dimensão socializadora no processo de ensino-aprendizagem, que dê enfoque ao projeto de inserção integral desses sujeitos em sociedade; e mais ainda criar possibilidades pedagógicas para que esses docentes elaborem métodos de ensino humanizados e materiais didáticos inovadores que contemplem as especificidades dos alunos com deficiência.

Mosquera (2012) vai relatar que, quando esses profissionais recebem alunos com deficiência visual, principalmente aqueles que são cegos, encontram grande dificuldade em adaptar conteúdos, materiais e métodos para que esses educandos sejam inseridos no contexto de ensino e aprendizagem, inviabilizando assim sua inclusão escolar e social. Ademais, há documentos que enfatizam à necessidade de superação dos obstáculos didáticos que provocam a fragmentação do ensino (BRASIL, 2000).

Para Lira (2017), as escolas deveriam dispor de melhores condições de trabalho para os professores, como a questão da superlotação em sala de aula, que acaba por comprometer a qualidade do trabalho do professor com os alunos com deficiência visual; e, sobretudo, de uma proposta de formação continuada para os professores sobre a imersão dos conceitos das áreas de conhecimento que constituem o currículo escolar, favorecendo a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva. A autora conclui destacando que é preciso

avançar com as políticas educacionais voltadas à formação continuada do professor no campo da educação especial.

Nesse sentido, os cursos de formação inicial de professores são elementos fundamentais para potencializar a aprendizagem dos futuros docentes com vistas ao desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e científicos que favoreçam o saber lidar com as demandas da sala de aula inclusiva, tendo como base da atuação profissional no magistério o cuidado com a aprendizagem dos educandos em suas necessidades educativas.

4 - PRODUÇÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS POR PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Honora e Frizanco (2008) assinalam que alunos com cegueira e baixa visão não estão em posição de igualdade por não terem estímulos táteis disponíveis na mesma intensidade em que existem para os estudantes videntes.

De acordo com Profeta (2007), uma das dificuldades da inclusão do deficiente visual é a falta de adaptação de material. E Caiado (2003) afirma que o professor especializado tem a atribuição da produção e adaptação de material didático. Mas será que só o docente especializado tem a obrigação de adaptar e produzir recursos pedagógicos para alunos com deficiência visual? Os estudantes cegos e com baixa visão queixam-se da falta de materiais didáticos para estudar, pois nem sempre todas as instituições de ensino possuem educadores especializados, textos ampliados, livros e provas em braile.

Para Bittencourt (1998), os livros em tinta estão cada vez mais visuais, com fotos, ilustrações e esquemas, facilitando o aprendizado dos estudantes videntes, uma vez que concretizam conceitos abstratos. Caiado (2003), destaca que o aluno cego e o com baixa visão ficam prejudicados pela falta de material didático, edificando barreiras ao acesso aos conhecimentos. Diante das considerações desses autores, torna-se, então, um desafio para o professor trabalhar esses conceitos

abstratos com alunos com deficiência visual.

Segundo Cerqueira e Ferreira (2000), os materiais didáticos são de fundamental importância para o ensino de deficientes visuais, pois a sua falta pode levar esses alunos a um mero verbalismo sem conexão com a realidade, privado de contextualização, logo, não gerando significado para que eles, de fato, aprendam. Para esses autores, os professores que criam materiais para deficientes precisam prestar atenção ao tamanho dos objetos. Quando muito pequenos, os detalhes não aparecem; e quando grandes demais, fica difícil a apreensão da totalidade. Por fim, eles esclarecem os critérios para atingir a eficiência na utilização dos recursos didáticos.

A modalidade tátil é de ampla confiabilidade, vai além do mero sentido do tato, inclui também a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial. Esta modalidade fornece informações a respeito do ambiente, menos refinadas que as fornecidas pela visão. As informações obtidas por meio do tato têm de ser adquiridas sistematicamente e reguladas de acordo com o desenvolvimento, para que os estímulos ambientais sejam significativos. Ao contrário, o sentido da visão, que se desenvolveu com o passar do tempo, pode captar as informações instantaneamente e também processar nuances de informação por meio de *input* sensorial (LEDERMAN; KLATZKY, 1987).

Para Selau *et. al.* (2010), o material didático para alunos cegos deve ser em relevo e, para os com baixa visão, contrastantes e ampliados. Devem-se utilizar materiais concretos para posteriormente usar as representações simbólicas da realidade. É necessário disponibilizar materiais diversos que estimulem a percepção do estudante deficiente visual. A estimulação do sistema tátil é importante no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência, com isso, é possível favorecer ao aluno com deficiência visual meios pedagógicos que o auxiliem a organizar o mundo em que vive a partir da percepção tátil com os objetos em sua volta.

Esses autores complementam que as texturas e os relevos criam

sensações táteis e conceitos mentais importantes para a aprendizagem. O trabalho tátil deve proporcionar prazer e motivação, acarretando a iniciativa e a autonomia. A ausência de materiais didáticos adequados pode levar ao comportamento passivo e à inibição do interesse pelo estudo. Dessa maneira, os materiais didáticos adaptados possibilitam aos deficientes visuais uma melhor compreensão dos conteúdos e autonomia para estudar, melhorando, assim, sua autoestima no seu percurso de aprendizagem. O recurso tátil, juntamente com o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, promove o processo de apreensão dos conteúdos e a concretização da aprendizagem pelos alunos cegos e com baixa visão.

Para Farias (2018), desde a educação infantil, metodologias que assegurem o desenvolvimento da coordenação motora nas crianças cegas, lhes permitirão, no início do ensino fundamental, o reconhecimento dos caracteres em braile, cujo aprendizado é indispensável a sua inclusão em qualquer nível de ensino. Essa autora ainda destaca que se deve proporcionar a crianças, jovens e adultos cegos o prazer de uma leitura autônoma, desprendida, inicialmente, das intervenções dos ledores humanos ou virtuais. Uma pessoa que faz uso contínuo do sistema braile, adquire maior segurança na realização de tarefas do dia a dia, dentro e fora do ambiente escolar.

A escola capacita seus professores com a preparação, a organização e a adaptação de material para oferecer uma educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais. A inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades especificas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

> [...] imprescindível que nossa escola esteja preparada para lidar, no seu interior, com as diferenças. É preciso capacitá-la para trabalhar a unidade na diversidade [...]. Para tal, faz-se necessário que os profissionais da escola sejam capazes de oferecer oportunidades

> de atendimento educacional que prevejam as necessidades, as limitações, as potencialidades e os interesses de cada aluno, ou seja, individualizando o ensino de acordo com sua necessidade específica. (BRASIL, 1999, p.12).

A formação inicial e a continuada, podem viabilizar ao professor uma atuação segura junto aos alunos com e sem deficiência, por meio da articulação entre teoria e prática, propiciando uma proposta pedagógica mais qualificada e diversificada às demandas educativas da sala de aula sob sua responsabilidade.

> Ao atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Entretanto, para atuar na educação especial e inclusiva, o docente tem que se qualificar para melhor atender os alunos com necessidades especiais, seja na sua formação inicial ou na continuada, e assim garantir ao aluno uma educação mais inclusiva e de qualidade. O aluno com deficiência visual necessita de um docente qualificado com especialização pedagógica na área para que possam atender as demandas educacionais dessa clientela, pois o principal método de escrita para o estudante cego ou com baixa visão é o braile e o professor precisa conhecer essa escrita, bem como os demais recursos que facilitam e promovem a aprendizagem desses estudantes.

Farias (2018) destaca que algumas informações e experiências exclusivamente visuais não fazem sentido, não têm significado, por isso são impossíveis de serem compreendidas e interpretadas pela criança com deficiência visual. Dessa forma, é importante enfatizar a potencialidade de inovações nas metodologias e nos materiais. Contudo, as principais implicações para a educação especial estão associadas a um processo de segregação socioespacial, juntamente com a falta de professores capacitados para atender a esse público, a ausência de materiais pedagógicos adequados às necessidades dos educandos e a carência de esclarecimento à sociedade em geral, sobre ainclusão social, qual deve aceitar e valorizar a contribuição de cada um de acordo com suas condições pessoais.

Freire (2008) destaca a importância da construção de uma educação inclusiva que respeite a diversidade cultural, as capacidades e as potencialidades de todos os alunos, com um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos, portanto, uma escola que reconhece e valoriza as diferenças numa perspectiva integral de desenvolvimento humano.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva inclusiva requer conhecimentos sobre o papel da escola e a atividade de adultos e crianças em espaços de educação formal e coletiva. Esse reconhecimento implica estrutura curricular de cursos de graduação e de cursos de aperfeiçoamento profissional desenvolvidas no chão da escola, para que favoreça ao professor o conhecimento teórico e metodológico atualizado e comprometido com a educação de qualidade, tanto para alunos com deficiência como para os sem deficiência. Ratificamos, assim, a necessidade de a escola tornar-se espaço de ensino e de aprendizagem, pautada nas possibilidades de apropriação e de objetivação de conhecimentos, tendo com princípio pedagógico básico o respeito à diversidade cultural e às necessidades

educativas especiais dos seus educandos.

Como foi possível perceber, em termos da produção e elaboração de materiais didáticos que possam auxiliar o professor na mediação didática junto aos alunos com deficiência visual, há especificações que precisam ser levadas em conta para as confecções dos materiais e também, com base nos autores estudados, ainda há muito que avançar na adequação curricular dos conteúdos de ensino, sobretudo na produção de materiais que favoreçam o pleno desenvolvimento escolar dos estudantes cegos ou com baixa visão.

Outro elemento relevante refletido a partir dessa pesquisa bibliográfica foi a necessidade de se aprofundar em estudos que focalizem os cursos de formação continuada em educação especial, na perspectiva inclusiva, oferecidos aos professores da educação básica brasileira pela esfera pública em âmbito federal, estadual e municipal. Outro fator é o propósito de verificar qual tem sido a contribuição desse tipo de atualização profissional à prática pedagógica do professor no contexto da sala de aula, com enfoque nos materiais didáticos adaptados às necessidades educativas dos alunos com deficiência, sobretudo na elaboração e aplicação de metodologias inovadoras que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem com deficiência visual, por ser o interesse central do trabalho em tela.

Compartilhar experiências exitosas no campo da prática pedagógica em sala de aula e da formação continuada de professores que atendem crianças com deficiência visual é um caminho fundamental a ser trilhado para se avançar na superação das desigualdades educacionais entre alunos videntes e alunos cegos. Muitas dessas desigualdades são impostas pela não adequação curricular e pela falta de recursos didáticos, o que pode erradicar a inclusão, não apenas no nível prescritivo e documental das políticas e legislações educacionais voltadas ao direito de aprendizagem da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para o ensino e aprendizagem de línguas. *In*: PEREIRA, A. L. **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2013.

AMPUDIA, R. O que é deficiência visual? **Revista Nova Escola**. 2011. Disponível em:https://novaescola.org.br/conteudo/270/deficiencia-visual-inclusao. Acesso em: 28 ago. 2020.

BITTENCOURT, C. (org.). Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1998. Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições e Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRUNO, M. M. G. . **Deficiência Visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 2006.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados; PUC, 2003. 150p.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. Recursos didáticos na educação especial. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 15, p. 24-28, abr. 2000.

FARIAS, A. Q. de. **Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado**: Programa de FORMA/AÇÃO docente na área da deficiência visual. João Pessoa, 2018. 140f.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.**Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, maio/jun. 1995b, p. 20-29.

GOMES, M. de O. **Formação de Professores na Educação Infantil.** São Paulo, SP: Cortez, 2009.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. 192p.

LIRA, S. M. de. Adaptações curriculares para estudantes com

deficiência do Instituto dos Cegos de Campina Grande/PB. **Revista de Educação Inclusiva REIN**, Campina Grande, v. 1, v. 1, p. 96-105, jul./dez. 2017.

LEDERMAN, S. J.; KLATZKY, R. L. Hand movements: a window into haptic object recognition. **Cognitive Psychology**, 19, 342-368, 1987.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Cotidiano Escolar: Ação Docente).

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MEDRADO, B. P. Diálogos, ações e desafios: os caminhos de um projeto de pesquisa. *In*: MEDRADO, B. P. (org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 27.

MENDES, F. O. de O.. **Deficiências**: mitos e preconceitos. São Paulo: Mercado Aberto, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Brazão. Porto Alegre: Art Med, 2003.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Série Inclusão Escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012.

OLIVEIRA, V. B.; BOMTEMPO, E. O processo lúdico e a formação da identidade social e cultural. *In*: AMIRALIAN, M. L. T. M. (org.). **Deficiência Visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009. p.117-129.

OMOTE, S. (org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília, SP: FUNDEPE, 2004.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. *In***:** MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PROFETA, M. da S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. *In*: MASINI, E. F. S. (org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. p. 209-236.

SELAU, B.; KRONBAUER, C. I.; PEREIRA, P. Educação inclusiva e deficiência visual: algumas considerações. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 45, p. 5-12, abr. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Organização Michael Cole *et al.* 6, ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S . **Obras escolhidas**: fundamentos de defectologia. Tradução J. G. Blan. Madri: Visor, 1997.

Capítulo 8

A "INCLUSÃO" DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE

Sonia Maria de Lira
Maria José Elaine Costa Silva
Andreza Kelly Guedes de Medeiros
Géssika Demétrio de Alcântara
Polyanna Nayanna de Brito Caluête
Joseni Santos de Almeida

1 - INTRODUÇÃO

O trabalho, aqui apresentado, foi elaborado através da pesquisa encaminhada a partir do projeto individual de pesquisa (PIP), aprovado em 2018, pela Unidade Acadêmica de Geografia (UAG) e Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), inicialmente intitulado: "Estudantes com deficiência visual no Ensino Superior: barreiras e viabilidades pedagógicas". Contudo, foi prorrogado no ano de 2019, para continuidade da investigação, e concluído em 2020.

A preocupação com esta temática ocorreu, principalmente, após identificação da ampliação das ofertas de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil, para pessoas das classes populares, a partir de 2008, mas com participação ainda tímida daquelas com deficiências.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), senso 2010, quase um quarto da população brasileira possui algum tipo de deficiência (em torno de 24%), e destes apenas 6,7% ingressam nas IES. Além disso, mais de 60% das referidas pessoas, acima de 15 anos de idade, não possuem instrução

ou Ensino Fundamental completo (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010), impossibilitando o ingresso nas referidas instituições.

No ano de 2018 foram feitas algumas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBD (Lei 9.394/1996), adicionando ao seu artigo 3º o inciso XIII, enfatizando "o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida". Dessa forma, ficaria assegurado às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotados, a igualdade de acesso e permanência na educação, inclusive nas IES. Porém, este é um princípio que ainda não consegue ser garantido para todos os brasileiros, com as mesmas condições de oportunidades.

Além disso, no ano de 2016 houve alteração na Constituição brasileira, de 1988, através da Emenda Constitucional Nº 95, em que a partir de então, ficariam congelados por 20 anos os recursos para algumas políticas públicas, entre elas as educacionais. Isto, num período de ampliação do acesso das pessoas com deficiências nas IES, demandando mais recursos para o atendimento destes segmentos.

Desse modo, como conciliar ampliação de direitos com redução de recursos? Isto porque a acessibilidade pedagógica, tecnológica, arquitetônica etc., exige uma série de investimentos para a compra de equipamentos, formação docente, reformas nas estruturas físicas dos espaços educacionais, além do atendimento especializado para atender às necessidades individuais dos estudantes.

Neste contexto, verificamos que nos anos de 2018 e 2019 ingressaram em duas IES públicas de Campina Grande-PB, vários estudantes com deficiência visual (DV), entre eles cinco com cegueira na UFCG e um na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Dentre eles identificamos um cursando Letras-Inglês, outro no curso de Psicologia, um no curso de Música e outro no curso de História da UFCG. Como também, houve a entrada de um estudante com baixa visão no curso de Pedagogia e vários outros nos cursos de Administração e Engenharia.

Na UEPB ingressou também um estudante com baixa visão

no curso de Geografia, além do graduando com cegueira no curso de Letras. Mas, será que estas instituições estão conseguindo atender os referidos estudantes, respeitando suas necessidades? Quais as ações realizadas por elas, principalmente no tocante ao atendimento especializado?

Nesta perspectiva, o trabalho aqui apresentado, tem o objetivo geral de analisar como vem ocorrendo a implementação de ações inclusivas, com ênfase no atendimento especializado, para os estudantes com DV na UFCG e UEPB, ingressos entre os anos de 2018 e 2019.

Entre os objetivos específicos destacamos: verificar como vem sendo implementada a política inclusiva para as pessoas com deficiências no Ensino Superior; identificar especificidades das pessoas com DV, e verificar quais os encaminhamos dados pelas IES ao atendimento especializado delas. Para alcançar os objetivos propostos conduzimos o seguinte percurso metodológico.

2 - METODOLOGIA

O processo metodológico utilizou a abordagem qualitativa, caracterizada pelo fundamento interpretativo e dialógico, favorecendo ao entendimento da heterogeneidade dos sujeitos da pesquisa e respeitando suas singularidades. Segundo Triviños (2006) a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Desse modo, usamos a entrevista e o questionário como técnicas fundamentais neste percurso.

A entrevista, segundo Gil (2008, p. 109) consta de uma técnica em que,

> O investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico,

> em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Além da entrevista usamos também questionários digitais através do Google Forms para dirigentes dos núcleos de atuação inclusiva e para alguns estudantes com DV, no período da pandemia.

Segundo Gil (2008, p. 121)**:**

> Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta porum conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obterinformações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Neste sentido, tais técnicas foram adequadas para investigar os fenômenos estudados, pois as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e transformadas em textos para análise de conteúdo (AC). Como também, foram formuladas questões abertas para os questionários, que se transformaram em respostas escritas, para possibilitar a AC.

Segundo Gaskell (2017, p. 191)

> A AC nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades. [...] A AC fornece as variáveis independentes no delineamento de estudos sobre o efeito da mídia [...] ou em estudos de desenvolvimento [...].

Nesta perspectiva, utilizamos a análise estrutural das entrevistas, a partir do objetivo central da pesquisa, na medida em que ela se aplica "aos princípios de organização subjacentes, aos sistemas de relações, aos esquemas diretores, às regras de encadeamento, de associação, de exclusão, de equivalência, aos agregados organizados de palavras ou de

elementos de significação...” (BARDIM, 1988, p. 205). Mediante esses princípios, buscamos identificar os arranjos entre os diferentes itens, verificando o que é significativo nas suas relações. Os encaminhamentos metodológicos propostos proporcionaram ferramentas para que a análise ocorresse de forma sistemática e favorecesse para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos.

3 - ASPECTOS INCLUSIVOS E EXCLUDENTES NO ACESSO EDUCACIONAL UNIVERSITÁRIO: UM OLHAR PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Os gregos foram os pioneiros na modalidade de Ensino Superior, antes da institucionalização das universidades, mas se utilizavam de escolas isoladas, que não apresentavam um sistema organizado. Apenas Atenas e Alexandria, puderam ser consideradas universidades posteriormente. Também houve a Universidade de Constantinopla que disseminava um Ensino Superior cristão, diferentemente de Atenas e Alexandria que eram pagãs.

Contudo, a institucionalização das universidades ocorreu, principalmente, na Idade Média, nos séculos XI e XII, a partir da atuação da igreja católica. As primeiras escolas de Ensino Superior foram fundadas em Paris e Bolonha com os cursos de Teologia e Artes Liberais. No decorrer do tempo o ensino universitário passou a ocorrer numa perspectiva mais crítica, seguindo a linha mais racionalista, sendo condenado pela igreja (SOUZA, 1996).

Segundo Pereira (2007, p.43) alguns séculos depois, surgiram outras universidades, entre elas a de Berlim, de Dublin e mais recentemente o "modelo universidade-empresa”, em Harvard, e em outras partes do mundo, atendendo principalmente os interesses do capital.

A universidade, historicamente, constituiu-se enquanto uma instituição que favoreceu à permanência dos interesses de camadas privilegiadas da sociedade burguesa, mas também oportunizou a

contestação de tal realidade. Por isso, Santos (2013, p. 15/16) assim a descreve:

> [...] A universidade moderna é uma das mais importantes instituições da modernidade. Ao longo dos últimos dois séculos, ela foi o centro privilegiado da produção e reprodução da razão indolente, das monoculturas do saber científico, da escala dominante, da naturalização das diferenças e da hierarquização entre elas, do tempo linear e da produtividade capitalista [...] Mas, apesar disso, as contradições sociais e culturais que estão na base da construção da universidade moderna permitiram que ela fosse também um centro de pensamento crítico e independente, muitas vezes em conflito com o poder político e autoritário [...]

Desse modo, a universidade possibilita a problematização do *status quo* instituído e pode contribuir para a emancipação dos sujeitos. E, embora ainda esteja, em grande parte, servindo aos interesses capitalistas, também tem fomentado ações que contestam as contradições existentes.

Neste sentido, o próprio mercado passa a incorporar o discurso de que a universidade deve estar a serviço dos setores populares. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico *(*OCDE*),* na década de 1980, destacava a importância do Ensino Superior para tais segmentos e enfatizava outras atribuições para esta modalidade de ensino, colocando que ele deveria propiciar:

> Educação geral, pós-secundária, investigação, fornecimento de mão de obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento de competitividade de economia; mecanismo e seleção para empregos de alto nível través da credencialização; **mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias;** prestação de serviços à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas

> nacionais (ex. **igualdade de oportunidades para as mulheres e minorias raciais)**; preparação para os papéis de liderança social (OCDE,1987, p. 16, apud SANTOS, op. cit., p. 373). (GRIFO NOSSO)

Entre as atribuições colocadas pelo mercado para o ensino universitário, destaca-se a contribuição à mobilidade social (só não sabemos até que ponto esta mobilidade ocorreria no sistema capitalista). Além disso, ressalta sobre a ampliação de igualdade de oportunidades para as minorias. Contudo, a garantia do acesso nem sempre é sinônimo de inclusão. Isto, porque ingressar nos espaços educacionais não é suficiente para a permanência nos cursos, nem para adquirir os conhecimentos de forma satisfatória.

É necessário criar oportunidades para aqueles que são marginalizados em seus direitos educacionais, porém não apenas incorporando-os ao sistema, mas garantindo a permanência e condições para a construção dos saberes.

> [...]. Os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram **fora de.** Sempre estiveram **dentro de**. Dentro da estrutura que os transforma em "seres para o outro". Sua solução, pois, não está em "integrar-se", em "incorporar-se" a esta estrutura [...] mas, em transformá-la para que possam fazer-se "seres para si". (FREIRE, 2005, p. 70).

Desta forma, as políticas sociais deveriam ampliar as possibilidades de inserção social e educacional. Entretanto, no contexto neoliberal tais políticas estão sendo inviabilizadas. Para Bittar e Morosini (2006, p. 165), as políticas sociais são

> Ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais. [...] abrangendo ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicação e educação.

As políticas inclusivas deveriam garantir a proteção social e ampliação do acesso e permanência educacional em todos os níveis de ensino, porém este processo ainda é bem recente e cheio de percalços, iniciando-se no Brasil a partir do século XIX. Por isso, faremos breve resgate histórico das ações governamentais voltadas para a educação das pessoas com deficiências e suas perspectivas includentes/excludentes.

3.1 - A dialética inclusão/exclusão nas ações educacionais públicas para as pessoas com deficiências no Brasil

O passo inicial para a Educação Especial brasileira ocorreu ainda no período imperial, através de Dom Pedro II, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, o qual, por influência do ministro imperial Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem José Álvares de Azevedo, ao educar a filha cega do médico da família imperial, propôs a criação da instituição. Silva (2016) reitera que o referido instituto passou a ser denominado, posteriormente, de Instituto Benjamin Constant.

No mesmo período foi criado, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que também mudou a sua denominação para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (SILVA, 2016, p. 3). Porém, embora naquele contexto estivessem sendo ampliadas as discussões a respeito das pessoas com deficiências no país, elas continuavam sofrendo com preconceitos e exclusão social, já que, em muitos casos, eram segregadas do convívio social, sendo confinadas em espaços domiciliares ou asilos. Quando tinham oportunidades de participação em outros locais, as atividades às quais eram destinadas não exigiam graus de cognição mais elevados, impossibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Com o passar do tempo, vários segmentos sociais envidaram discussões e lutas para a inserção dessas pessoas nos espaços educacionais, pois elas precisavam, também, ser escolarizadas. No entanto, de acordo com as considerações de Batista (2006), as pessoas

com deficiências ainda eram vistas pela sociedade como aquelas que não se encaixavam e não tinham condições de frequentar o espaço escolar junto aos demais estudantes.

Apenas em 1970, foi criado no Ministério da Educação brasileiro, o Centro Nacional de Educação Especial, passando a ser responsável pela implementação de políticas educacionais voltadas para os estudantes com deficiências, inclusive para aqueles com DV. E embora acontecessem debates sobre leis e políticas voltadas para tais segmentos, eles ainda continuavam sendo marginalizados no cotidiano em suas inter-relações socioespaciais.

De acordo com Franco e Dias (2007, p.04), foi por volta da década de 1980, que estas pessoas começaram a deixar de ser objeto para se tornar sujeitos das ações de prevenção, reabilitação, inserção no mercado de trabalho e obtenção dos direitos de cidadania. Sendo assim, depois de anos com lutas, eventos e reflexões sobre a necessidade de se reconhecer o sujeito com deficiência como um ser capaz de ser inserido na sociedade de forma digna, somente em 1994 é que, finalmente, foi publicada uma política específica para a educação especial, mas naquele período apenas buscava-se a "integração instrucional", continuando a segregar estes sujeitos em salas especiais sem incluí-los, de fato, no espaço escolar.

Além disso, a educação especial, na perspectiva inclusiva, deveria ser garantida em todos os níveis educacionais, pois é compreendida:

> como campo de conhecimento e modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Cabe a ela realizar o atendimento educacional especializado e disponibilizar o conjunto de serviços e estratégias específicas; como na organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno/a e, promovendo a formação integral com vistas à autonomia e independência, que favoreçam

> a conclusão da escolarização nos diversos níveis de ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além da sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural. (ANACHE, 2014, p. 300)

Nesta perspectiva, o atendimento especializado passa a ser implementado para as pessoas com deficiências nas várias modalidades de ensino, como também outras ações foram desenvolvidas com o intuito de possibilitar ampliação do acesso educacional para esse público. Destarte, na primeira década do século XXI, foram encaminhados dois programas destinados à inclusão das pessoas com deficiências no Ensino Superior:

> O programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior –, implantado em 26 de abril de 2007, é uma ação afirmativa desenvolvida pela Secretaria da Educação Superior (SESU) [...] o qual teve como objetivo promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade, e seu eixo central é a garantia do acesso às Instituições Federais de Ensino Superior, bem como a permanência em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência.
> O PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial – teve início em 2003, com edições subsequentes em 2006 e 2009, através da parceria SEESP e Capes. Seu objetivo era apoiar e incentivar a pesquisa em educação especial e cursos relacionados à formação dos professores do ensino infantil, fundamental, médio e superior, nas modalidades de educação de jovens e adultos e na educação profissional. (ANACHE, 2014, p. 302).

No entanto, o Programa Incluir, não continuou com a mesma implementação a partir do ano de 2017 e o PROESP também tem tido reduções drásticas de recursos nos últimos anos, a partir da ampliação das políticas neoliberais, já citadas neste texto.

Em 2007, também foram propostas ações importantes no campo inclusivo, através do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado por agendas Sociais, que teve como eixos principais:

> A formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Beneficio de Prestação Continuada –BPC. (MEC, 2014, p. 05)

No entanto, a operacionalização das referidas ações ainda é um desafio que necessita continuamente ser superado, pois a acessibilidade arquitetônica precisa urgentemente ser conquistada em grande parte das IES, como também os outros aspectos colocados no PDE. Sabemos que existem esforços das instituições buscando atendê-los, mas ainda não estão a contento para o público com deficiência ou dificuldade de locomoção.

Ademais, outra lei e portaria ampliaram as possibilidades do acesso ao currículo para os estudantes com deficiência auditiva e visual e redefiniram a formação docente. Trata-se da

> Lei nº 10.436/02 [que] reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. [Como também] a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. (MEC, 2014, p. 04)

Entretanto, percebemos que a difusão do sistema braile não ocorreu com a mesma prerrogativa, enquanto lei e formação docente em relação à LIBRAS. Isto porque, na atualidade, ela é colocada como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia. No entanto, o Braile também é necessário para a apropriação dos conhecimentos das pessoas cegas e deveria fazer parte das grades curriculares dos cursos de formação docente, como também deveria existir a participação de profissionais brailistas nas instituições de ensino que recebessem os estudantes com cegueira.

Outrossim, em 2011 foi sancionado o Decreto Nº 7.611, que dispunha sobre a educação especial, o atendimento especializado e dava outras providências. No referido decreto, em seu Art. 3º, foram ressaltados como objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Além disso, também enfatizou-se **no** Art. 5º, do referido decreto, que a União prestaria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal [...] para encaminhar as seguintes ações:

> I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
> II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
> V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
> VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
> VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011)

A partir destes encaminhamentos foi ampliado o atendimento especializado em muitas escolas do Ensino Regular do país e passaram a ser estruturados muitos núcleos de acessibilidade nas IES públicas. No entanto, com a redução de recursos para as políticas sociais e as posturas governamentais mais antenadas com o projeto neoliberal, a partir 2017, muitas destas ações passaram a ser diminuídas e até suspensas.

Neste contexto, como estão sendo atendidos os estudantes com deficiências que ingressaram no Ensino Superior em 2018 e anos subsequentes? Os graduandos com DV da UFCG e UEPB estão conseguindo ter o atendimento especializado necessário às suas vidas acadêmicas?

A seguir faremos breves explanações sobre algumas especificidades das pessoas com DV, que refletem a necessidade do atendimento especializado em seus acompanhamentos educacionais.

4 - ALGUMAS ESPECIFICIDADES DA DEFICIÊNCIA VISUAL

O contingente da população brasileira que possui DV é bastante expressivo, chegando a quase 1/5 dela. Segundo Lira e Alencar (2017, p. 81):

> Aproximadamente 18,8% da população brasileira tem deficiência visual, segundo dados do IBGE, 2010. Esse número confirma a necessidade da pesquisa, produção e utilização de recursos educacionais para atender essa população de forma eficiente no que se refere a educação para a inclusão.

A deficiência visual pode ocorrer através da "perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão, variando de acordo com o nível ou acuidade visual" (SILVA, 2013, p. 63). Sendo assim, a perda total da visão pode ser caracterizada como cegueira e demandará ações educativas específicas, como também a baixa visão necessitará de outros encaminhamentos pedagógicos. Por isso, a seguir faremos breves considerações sobre algumas especificidades da DV.

4.1 - Pessoas com cegueira

A partir da perspectiva médica passou-se a considerar a cegueira

> Quando a acuidade visual [for] menor que 20/2005, no melhor olho, após a possibilidade máxima de correção óptica e tratamentos, significando que aquilo que uma pessoa que enxerga normalmente pode ver a 200 pés, o cego enxerga até 20 pés. São denominados cegos também aqueles indivíduos cujo campo visual é restrito a um ângulo menor que 20 graus (visão tubular), ainda que possam ter acuidade normal nessa região, pois ficam impedidos da principal função dada pela percepção visual: a capacidade de captar o ambiente físico na sua totalidade. (ORMELEZI, 2006, p. 79)

Ademais, estas pessoas podem perceber vultos, luminosidades etc. Sá et al (2007, p.15), também afirma que: "A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente".

A ausência da visão, impossibilita que a pessoa perceba os formatos, tamanhos posições, entre outros aspectos da realidade através dos aportes visuais. Entretanto, utiliza-se de outros sentidos como o tato, a audição, a sisnetesia e olfato para verificar esses elementos no espaço, guardando-os na memória.

A audição da pessoa com DV tem um papel muito importante, porque seleciona os sons que são significativos e úteis. A sinestesia, ocorre quando mais de um sentido trabalha em conjunto, neste caso o olfato e o paladar podem funcionar ao mesmo tempo. O tato também é fundamental, porque através dele podem ser identificadas rugosidades, texturas, temperaturas entre outros. Contudo, o uso tátil não se limita apenas a utilização das mãos, existem sensações, vibrações que são identificados pela pele e constituem informações valiosas para o nosso cérebro (SÁ et al, 2007, p.16).

Dessa forma, os diversos órgãos sensoriais podem ser utilizados no processo educacional de tais indivíduos para favorecer a aprendizagem. Conforme Vygostki (1989, p. 101), "el defecto de la vista provoca el desarrollo intensificado del oído, del tacto y de los otros sentidos que quedan". Ou seja, existe um processo compensatório para a ausência da visão através dos outros sentidos.

Mas, isto não ocorre apenas na perspectiva biológica, pois a compensação é tratada por Vygotski (1989) como um fenômeno sócio-psicológico, afirmando que os outros sentidos não surgem para substituir os que faltam, mas passam a ter um papel significativo na reorganização das atividades psíquicas. Desse modo, o que poderia ser uma limitação, pode ser também um estímulo para o desenvolvimento.

Neste contexto, a escola deve proporcionar aos estudantes

com DV materiais que contribuam para o desenvolvimento das suas potencialidades, além de estratégias pedagógicas que respeitem as suas singularidades, porque eles têm capacidade de aprendizagem.

4.2 - Pessoas com baixa visão

A definição de baixa visão é mais complexa, sendo também chamada de:

> Ambliopia, visão subnormal ou visão residual [...] devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. (SÁ et al, 2007, p.16)

As pessoas com baixa visão, de modo geral, podem ter baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, possuindo um campo visual reduzido e problemas na visão de contraste (VEITZMAN, 2000). No entanto podem ser observados dois problemas que afetam diretamente essas pessoas, trazendo complicações para sua educação e para a sua identidade enquanto DV: falta de identificação delas como pessoas com baixa visão e o deslocamento da sua problemática para outras áreas. Em relação à primeira questão quase nunca eles são tratados como pessoas que possuem capacidade limitada para perceber visualmente o mundo ao seu redor, por isso às vezes são classificadas como pessoas cegas e em outros momentos como pessoas visualmente normais. Parece não existir uma compreensão clara e definida do que sejam pessoas com baixa visão (AMIRALIAN, 2004).

Desse modo, essas pessoas podem apresentar oscilações na visão, em algumas circunstâncias, dependendendo da localização e principalmente das condições de iluminação, sejam elas naturais ou artificiais, e estes aspectos serem ignorados. Por isso, precisam ser

observados no setor educacional para que o ambiente não amplie as suas necessidades visuais, além disso devem ter no espaço escolar materiais com fonte ampliada para leitura e aparelhos ópticos, que possam auxiliar e potencializar as ativiades educativas e a vida cotidiana delas.

Contudo, será que os espaços universitários possuem os equipamentos necessários para atender às necessidades dos estudantes com DV? Como está ocorrendo tal atendimento na UEPB e UFCG?

5 - ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DOS ESTUDANTES COM DV NA UFCG E UEPB

Nos encaminhamentos empíricos da investigação foram realizadas 04 (quatro) entrevistas com estudantes cego(a)s e um com baixa visão, da UFCG, além de um graduando com baixa visão da UEPB, entre 2018 e 2019. Como também, foram enviados, em 2020, quatro questionários com questões abertas, sendo um para estudante cego da UEPB, outro para um com baixa visão da UFCG, e os últimos para os coordenadores dos núcleos de atendimento inclusivo das duas instituições.

A utilização dos questionários, além das entrevistas, foi necessário, porque parte da investigação aconteceu no período da pandemia da COVID-19, por isso este instrumento tornou-se mais viável neste contexto.

Ao questionarmos se o(a)s graduando(a)s estavam sentindo dificuldades no decorrer do curso, identificamos que um dos estudantes com cegueira, que denominaremos 1A, destacou que eram ocorrentes por causa de "[...] conteúdos novos, [...] perspectivas diferentes de estudar [...] até pela adaptação ao novo método [...]" e o graduando 1B falou que encontrou mais obstáculos em duas disciplinas, pois os textos "eram bem densos e não conseguia encaixar as informações [por isso se] sentia [com inibição] para se expressar e tirar as dúvidas".

O estudante 1C também disse: "encontrei dificuldade porque

estava parado a um bom tempo. Do Ensino Médio [...] pra faculdade foi um pulo [...] Fiz um supletivo, aí consegui entrar na UFCG, aí foi aquele susto, aquele impacto".

Esses três jovens demonstraram as perturbações iniciais de qualquer graduando com a vida acadêmica, principalmente na comparação com o Ensino Médio, por causa da diferença de conteúdos e metodologias, utilização de textos científicos etc. No entanto, os estudantes 1D e 1E não evidenciaram dificuldades em seus cursos.

Outrossim, os estudantes com baixa visão foram especificados no texto com as identificações 2A, 2B e 2C. Retratando suas dificuldades 2A citou "enxergar o que está escrito no quadro, nos slides e nas aulas de campo. Como também, ver mapas ampliados, maquetes, gráficos ampliados e etc". 2B disse: "a única dificuldade que eu encontro é justamente na questão de materiais ampliados, porque nem sempre eu consigo [na UFCG]". 2C também ressaltou que "a falta das tecnologias assistivas e um pouco de aptidão para explicar o conteúdo de forma mais didática e voltada para o deficiente". Dessa forma, estes estudantes precisavam que suas necessidades individuais fossem atendidas para a garantia da construção dos conhecimentos, necessitando que os cursos e as universidades dessem um melhor acompanhamento a eles.

Na continuidade questionamos se os docentes encaminhavam, durante as aulas, a audiodescrição. Isto, porque esta é uma atividade muito importante para as pessoas com DV, pois de acordo com Freitas (2018, p. 01) "é um recurso que traduz imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, entre outros" (Grifos do autor).

O estudante 1C, ao se referir à audiodescrição, relatou que:

> *Alguns professores tentavam [..]. Eles tentavam descrever algumas coisas como imagem, mas era muito raro isso acontecer. Materiais como vídeo nunca vinham com áudio descrição. E na maioria das vezes quem fazia as audiodescrições das imagem*

eram meus amigos. Aí você sabe, é aquela coisa bem por cima.

O graduando 1B disse que "não havia recebido nenhuma audiodescrição feita pelos docentes, mas o monitor inclusivo algumas vezes fez". E os estudantes 1A, 1E, 2A e 2B também responderam não ter havido audiodescrição em suas aulas. Apenas o estudante 1D alegou tê-la em alguns momentos do curso.

A constatação da ausência de audiodescrição para a maioria dos investigados demonstra a necessidade de formação docente quanto ao uso deste instrumento e também para as monitorias inclusivas, pois este é um recurso que demanda técnicas específicas na sua utilização, necessitando que as universidades se preocupem em favorecer tal processo formativo.

A participação positiva dos monitores inclusivos na trajetória acadêmica de alguns dos sujeitos com DV também foi bastante evidenciada, como pode ser constatado através do depoimento do estudante 1C quando ressalta:

> *Se não fosse o apoiador inclusivo, misericórdia! Não teria como! Qualquer cego fica muito perdido quando chega numa universidade, porque a própria universidade não está acostumada com os deficientes e [...] não sabem lidar [...] Então, se não fosse o apoiador inclusivo que fizesse essa ponte, que buscasse sempre a tecnologia pra ajudar e pra gente ter facilidade de compreender algumas coisas, seria muito complicado a gente se manter na universidade [...].*

1B considera o apoio deles "de grande êxito, pois não sentiria medo em relação reprovar ou aprovar. E tem grande importância para formação até [aquele momento do curso]." O graduando 1D diz "meu apoiador inclusivo trabalha para o meu melhoramento! O que eu tenho a dizer é o seguinte: a coisa flui de maneira ótima!". E apenas o estudante 1A, que possui um perfil mais autônomo, colocou que esta monitoria não precisaria acompanhá-lo durante todo o curso, mas não descartou esta presença no início da graduação.

O estudante 1E acrescentou com ênfase:

> *Não acredito que o ser humano possa ser totalmente independente do outro. Ele sempre vai precisar de ajuda. Nós, deficientes visuais, não somos diferentes, sempre vamos precisar de ajuda. Por isso acho importante a existência do monitor inclusivo. Não sei quanto aos outros, mas para mim, esse é um dos maiores recursos de acessibilidade que se pode receber.*

O graduando, citado anteriormente, coloca a monitoria inclusiva como um dos mais importantes recursos inclusivos que é oferecido pela universidade. Isto é um aspecto que destaca o papel do apoio individualizado para estes estudantes.

Contudo, 2A demonstrou insatisfação com a referida monitoria, dizendo que "se os tutores realmente cumprissem com o que tá no papel, no edital, porque o edital deixa claro as coisas né? [...] o apoio seria muito bom, mas, realmente [...] nenhum deficiente tem sorte digamos 100% com o tutor [...].

Desse modo, aquele monitor inclusivo relatado, não tinha encaminhado sua função como deveria, demonstrando a necessidade de maior acompanhamento da instituição para esses segmentos estudantis. Ademais, 2B disse não ter havido monitoria inclusiva que lhe acompanhasse no primeiro período do curso. Como também, 2C ressaltou:

> No momento não [temos monitor inclusivo], pois como estamos enquadrados em um momento de aulas remotas, sinto-me capaz para estudar sozinho tendo em posse o uso das tecnologias assistivas mas considero de suma importância os monitores, já que em sala de aula não é possível ter acesso a tais tecnologias e os monitores preenchem essa lacuna.

Os depoimentos da maioria dos estudantes com DV confirmou a importância da monitoria inclusiva para eles na universidade,

mas traz também a responsabilidade destas instituições garantirem acompanhamento e processos formativos mais adequados para estes monitores, pois também são estudantes em formação.

Como também, coloca-se a necessidade de haver seleção para brailistas que possam acompanhar os acadêmicos com DV, porque este seria um atendimento especializado profissional que, acreditamos, favoreceria ainda mais a construção dos conhecimento dos graduandos cegos.

No tocante ao apoio institucional das universidades quanto aos equipamentos ou atividades previamente elaboradas para o atendimento especializado, os dois estudantes da UEPB disseram que foram oferecidos textos escritos em braile ou com fontes ampliadas, como também materiais gravados para eles. O coordenador do Núcleo de Educação Especial (NEDESP) também confirmou tais informações. Como também, a coordenação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), da UFCG, asseverou que foram ofertados computadores com instalação de software para os estudantes com DV que não o possuíam, mas que ainda são necessários mais equipamentos de tecnologia assistiva para a instituição.

Conforme Lira (2018) o Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual (GRAESDV) também solicitou ao Centro de Humanidades (CH/UFCG) uma linha braile, a qual foi adquirida no final daquele mesmo ano, com recursos próprios da UFCG. Além disso, foi ofertado pelo GRAESDV, em articulação com o Instituto dos Cegos, no início de 2019, um treinamento para uso do referido equipamento, aos graduandos com cegueira que dominavam o sistema braile. Mas apenas o curso de Música utilizou tal equipamento naquele ano. Isto demonstra a necessidade de formação e sensibilização dos docentes dos cursos para a utilização destes equipamentos, tão necessários à vida acadêmica dos estudantes com DV.

O NEDESP/UEPB tem sala com materiais e equipamentos diversos, além de um funcionário que está à disposição dos estudantes com deficiências sempre que necessário. O coordenador do núcleo

reiterou que "a Pró-reitoria estudantil dá [...] apoio, através do programa tutoria especial e disponibiliza psicólogos. Além, da reitoria sempre que solicitada comprar materiais didáticos para o núcleo". Isto demonstra que o referido núcleo tem recebido suporte de algumas instâncias universitárias e já vem acompanhando os estudantes com deficiências a algum tempo.

A coordenadora do NAI/UFCG destacou que o núcleo vem conseguindo apoio da instituição "na medida do possível, pois falta políticas públicas voltadas para a inclusão na Educação Superior por parte do governo federal". Este depoimento reforça nossas colocações anteriores a respeito da diminuição dos recursos financeiros para as IES, principalmente nos últimos anos.

Além disso, evidenciamos na pesquisa, que uma das maiores dificuldades, dos referidos graduandos nas instituições, referiam-se à ausência de acessibilidade espacial. O estudante "1A" relatou:

> Bem, pode-se dizer que [...] estruturalmente a UFCG é caótica em questões de acessibilidade. Há pisos táteis que surgem do nada e também somem do nada e não fazem sentido nenhum pra o público que seria seu usuário, né? No caso pessoas cegas, com baixa visão, enfim... e isso dificulta, porque [...] se você for se guiar pelos pisos táteis você se perde aqui dentro. Eu acho que não é nenhum segredo que a UFCG é um pouco grande, não é?

O estudante "1B" também enfatizou ter muitas problemas de mobilidade, pois o espaço físico da UFCG "não é adaptado, [tendo] que sempre andar com alguém fora dos corredores."

O estudante "1C"disse que:

> A acessibilidade é horrível. A questão da acessibilidade não interferiu diretamente, porque eu sempre estava com alguém me guiando, mas se eu tiver sozinho não tem como eu chegar nas salas de aula, ou até mesmo no prédio BG, porque pra chegar no prédio do BG é

> muito degrau, parece que estou indo pra um porão de tanto degrau que tem que descer.

Os graduando "1D", "1E", 2A e 2B também reiteraram as palavras do estudante anterior, pois também têm as mesmas dificuldades de locomoção nos espaços universitários

Neste contexto, a coordenadora do NAI/UFCG enfatizou que um dos grandes desafios da instituição refere-se à acessibilidade arquitetônica e formação de professores. E o coordenador do NEDESP/UEPB destacou que "as barreiras arquitetônicas são inúmeras na UEPB. A burocracia e a falta de recursos dificultam bastante vencer as barreiras arquitetônicas", demonstrando como os investimentos na estruturação de um espaço universitário com acessibilidade são necessários, e que tem sido prejudicada tanto por ações tanto locais quanto das instâncias governamentais mais amplas.

Destarte Santos et al. (2018, p. 84) ressalta que:

> Pessoas com deficiência visual podem se deparar com situações de perigo ou obstáculos. Durante seus deslocamentos, utilizam informações táteis, bengalas de rastreamento ou a sola de seus sapatos. A sinalização tátil no piso é utilizada para auxiliar pessoas com deficiência visual a trafegarem sozinhas. A sinalização deve ser consistente e ter um projeto funcional, simples, lógico e de fácil decodificação, facilitando a movimentação de pessoas com deficiência visual em lugares familiares e o reconhecimento de espaços onde trafegam pela primeira vez.

Desse modo, é fundamental que as IES garantam a acessibilidade espacial para seus estudantes, inclusive para dar-lhes condições de segurança. Além disso, ela é necessária para os graduandos terem acesso às salas de aula sem atrasos; poderem frequentar a biblioteca, salas de grupos de pesquisa, lanchonetes, áreas de convivência etc.; pois todos estes locais são importantíssimos para a formação deles.

Ademais, são necessárias outras informações e sinalizações na UFCG para a mobilidade com autonomia dos estudantes com DV, porque conforme Santos (2018, p. 93):

> Percebe-se a necessidade sinalização de linguagem tátil ou braille, nas portas, corrimões, portas das salas, etc., o que viabilizaria mais autonomia no deslocamento do estudante cego nos ambientes dos seus respectivos cursos, contribuindo com as informações a respeito dos ambientes disponíveis em cada andar das edificações, melhorando as orientações e acessos a ambientes de necessidades primordiais como sanitários e bebedouros. [...] Da mesma forma que, percebe-se que existe parte de piso tátil instalado em ambientes externos de algumas edificações construídas mais recentes na UFCG, no entanto ele não permeia o ambiente interno, apenas orienta parte do deslocamento do ponto de ônibus até os arredores da estrutura da edificação, portanto mesmo que existam os dispositivos de acessibilidade, se eles não integrarem ao ambiente interno, acabam por anular o uso prático do local e de outros dispositivos de sinalização de piso tátil encontrados.

Nesta perspectiva, as ações mencionadas de sinalização e orientação não demandariam grandes recursos financeiros, somente o compromisso da prefeitura universitária em viabilizar tais condições que possibilitassem deslocamento com autonomia e segurança para estes indivíduos.

Desta forma, a acessibilidade espacial é colocada com um dos graves problemas das duas instituições para os estudantes com DV. Mas, também, é destacada a necessidade de políticas formativas para os docentes e acrescentamos que este processo formativo precisa ser ampliado para os monitores inclusivos, como aspectos fundamentais para a melhoria do atendimento especializado de tais educandos.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa efetuada identificamos que ocorreram alguns avanços nas políticas inclusivas no século XXI, mas com retrocessos nos últimos anos. Como também, que as IES públicas de Campina Grande têm envidado esforços para a melhoria do atendimento aos estudantes com deficiências. No entanto, ainda precisam dar prioridade aos investimentos em acessibilidade espacial e formação continuada.

Ademais, o NAI/ UFCG, situado em Campina Grande, precisa ter seu espaço próprio concluído com brevidade para o melhor atendimento especializado para os estudantes com DV, pois muitos deles que ingressaram em 2018 já estão na metade dos cursos, necessitando de tal atendimento, e até o início de 2020, o referido local não estava disponível. Como também, precisa-se estruturar os núcleos de apoio em todos os campus da universidade

Além disso, é urgente que a Emenda Constitucional nº 95 seja revogada, pois neste contexto de pandemia ficou evidenciado que, mais do que nunca, as políticas de saúde, educação e assistência social, são imprescindíveis para a população e principalmente, para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, entre eles os estudantes com deficiências.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. et al. **Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 49, | p. 299-312, maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037/pdf Acesso em: 10 set. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1988.

BATISTA, C. A. M**. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

BITTAR, M.; MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. **Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htmAcesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 3 dez. 2004.

BRASIL, **Decreto n°.**7.611, **de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir** – Acessibilidade na Educação Superior. Secadi/Sesu-2013.

Brasília/DF, 2013. Disponível em: http://portal/ mec.gov.br/ arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Lei 13. 632 de 06 de Março de 2018**. Disponível emhttp:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#artAcesso em: 25 maio 2018.

BRASIL, Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 20 jun. 2019.

CARDOSO, A. P. L. B; MAGALHÃES, R. C. B. P. **Inclusão no Ensino Superior***:* caminhos propostos por uma professora e seu aluno cego. In: ENCONTRO DEPESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 9, 2009, Fortaleza. Anais...Fortaleza. 2009.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/ resultados.html Acesso em: 10 set. 2018.

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. **A educação de pessoas cegas no Brasil**. Avesso do avesso, Araçatuba, v.5, n.5, p. 74-82, ago. 2007.

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

FREITAS, F. **O que é audiodescrição?** São Paulo: Fundação Dorina Nowill, 2018. Disponível em: https://www.fundacaodorina.org.br/blog/o-que-e-audiodescricao/ Acesso em: 08 set. 2020.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e**

som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIRA, S. M; ALENCAR, D. N. F. **A dialética inclusão/exclusão no contexto socioespacial do Semiárido Nordestino**: o direito à Educação Geográfica para as Pessoas com Deficiência Visual. Rev. Incl. Vol. 4. Num. Especial, Enero-Marzo (2017), ISSN 0719-4706, pp. 75-104.

LIRA, S. M. et al. **Desafios à garantia do direito ao Ensino Superior para estudantes cegos na Universidade Federal de Campina Grande**: a política neoliberal inviabilizando direitos. Rev. Incl. Vol. 5. Num. Especial, Octubre-Diciembre (2018), ISSN 0719-4706, pp. 17-39.

LIRA, S. M. et al. **Acessibilidade tecnológica e pedagógica:** possibilidades e desafios para os estudantes com cegueira na UFCG. Revista Educação Inclusiva (REIN). Volume temático - 2019, p.3-16. Disponível em: http://revista.uepb.edu.br/index.php/REIN/issue/view/326Acesso em: 10 jan. 2020.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SECADI, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 05 set. 2020.

ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global:** uma leitura psicanalítica em estudo de caso.

São Paulo: USP, 2006. Tese (Psicologia e Educação) Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-111924/publico/TeseElianaMariaOrmelezi.pdfAcesso em: 05 set. 2020.

PEREIRA, Mourão Marilu. **Inclusão e Universidade**: Análises de trajetórias Acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFRGS.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. S. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Gráfica e Editora Cromos: Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

SILVA, C. O. et al. **A Evolução da educação especial no Brasil:** pontos e passos. lll Conedu. Congresso Nacional De Educação. 2016.

SILVA, L. G. S.Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no Ensino superior. In:MELO, F. R. L. V. (Org.) **Inclusão no Ensino Superior:** docência e necessidades educacionais Especiais. Natal: EDUFRN, 2013.

SANTOS, B. S.**Pela mão de Alice**: o social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

SANTOS, B. S.**A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, M. **A natureza do Espaço**: Técnica e Tempo - Razão e Emoção. São Paulo, Ed. Hucitec, 1996.

SANTOS, M. B. G. et al. **Gerenciamento de riscos e barreiras relacionadas a acessibilidade, autonomia e segurança para**

inclusão de estudantes cegos em uma instituição de Ensino Superior. Rev. Incl. Vol. 5. Num. Especial, Octubre-Diciembre (2018), ISSN 0719-4706, pp. 77-96.

SOUZA, José Geraldo. **EvoluçãoHistórica da Universidade Brasileira:** Abordagens preliminares. Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP, Campinas, v.1, n.1. p. 42-58, agosto, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VEITZMAN, S. Visão subnormal. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2000. (Coleção de Manuais Básicos CBO).

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas**: fundamentos da defectologia. Tomo V. trad. Lic Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Cuidad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Capítulo 9

REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Paula Borges Laurindo
Fabiola Mônica da Silva Gonçalves

1 - INTRODUÇÃO

O cenário da educação brasileira, nos últimos anos, vem sendo revisitado em seus aspectos estruturais, funcionais e legais na perspectiva de traçar novos avanços e novos documentos para subsidiar a política nacional de uma educação de qualidade para todos. A exemplo disso, temos como novo documento norteador da educação brasileira a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), que nos apresenta, em escala evolutiva, competências e habilidades que os estudantes da educação básica devem adquirir ao longo das etapas de seus estudos, tendo como premissa o desenvolvimento de seus direitos de aprendizagem, agregados a "princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 07).

Com a implementação da BNCC, torna-se cada vez mais evidente o anseio pela consolidação de uma educação de qualidade na perspectiva inclusiva, que vai além da garantia do acesso à matrícula. No entanto sabemos que, para alcançar essa proposta, é necessário somar ações que dinamizem os objetivos da BNCC, quais sejam: romper com a fragmentação das políticas educacionais em parceria com as três esferas do sistema, garantir os direitos de aprendizagem comuns todos os estudantes da educação básica, contribuir para a formação de professores e alinhar ações que levem a novas perspectivas de

aprendizagem na elaboração de conteúdos e avaliação que viabilizem a tão sonhada qualidade na educação (BRASIL, 2017, p. 10).

Assim, poderíamos afirmar que a educação para ser de qualidade, nesse viés de garantir aprendizagem a todos, deve se basear numa concepção de escola inclusiva, na qual estão inseridos diversos autores e atores do campo educacional em constante interação, que, por sua vez, são subordinados a múltiplos fatores: históricos, ideológicos, políticos, econômicos, psicossociais e culturais pertencentes a quatro aspectos. Estes, segundo Dourado e Oliveira (2009), impactam diretamente a qualidade da educação, são eles: (I) o sistema que diz respeito à oferta de ensino; (II) a escola que se fundamenta nas ações da gestão; (III) o docente e seu plano de formação e didática pedagógica; e (IV) o aluno que envolve o plano de acesso, permanência e aprendizagem, sabendo que cada um dos quatro aspectos tem sua parcela de contribuição para êxitos e/ou fracassos na qualidade educacional.

Nessa dinâmica de construção e reconstrução, que envolve aspectos legais, teóricos e práticos da educação brasileira, destaca-se a figura do professor, sendo sua formação e prática pedagógica fatores cruciais para efetivar essa nova proposta, O professor é assim cada vez mais convocado à reestruturação do seu fazer pedagógico para atender a demanda que envolve singularidades das modalidades de ensino e de seus diversos estudantes, destacada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) em seu art. 61, o qual aponta como finalidade da formação dos professores "atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando" (BRASIL, 1996).

Apesar de tantas movimentos de transformação na educação brasileira, de evoluções consideradas positivas no que diz respeito ao acesso escolar e de novos documentos que balizam uma educação inclusiva na formação docente, ainda consideramos precária a vivência de formação na prática pedagógica do profissional da educação, visto que " a formação inicial e permanente da maioria das profissões centrou-se e se reduziu à aprendizagem de alguns conhecimentos, ignorando as habilidades para o desenvolvimento da profissão"

(ZABALA, 2010, p. 17). Isso nos permite dizer que as propostas curriculares de cursos destinados à formação do professor estão arraigados a uma concepção tradicional de educação, o que inviabiliza a relação mútua entre teoria e prática para o enfrentamento de salas de aula cada vez mais diversas.

Nessa direção, este trabalho pretende realizar um estudo qualitativo e teórico referente ao tema da formação do professor e a educação inclusiva, com o objetivo de contribuir para o aprofundamento de estudos nesta área, que ainda é considerada complexa e muitas vezes norteada por concepções mecanicistas de ensino e aprendizagem, partindo da seguinte indagação, que inquieta a nossa prática enquanto docentes num contínuo processo de aprendizagem e transformação social: como exigir dos docentes práticas inovadoras e inclusivas se há um distanciamento real entre teoria e prática na sua formação?

Fornecer ao docente estudos e vivências significativas que garantam suporte teórico e prático para essa nova versão do educador, enquanto agente de um sistema educacional inclusivo, permitirá acesso a uma formação que vai para além dos conteúdos formais, visando ao fazer para aprender a ser, destituindo-se de concepções tradicionais de ensinar e aprender, e percebendo os estudantes em sua diversidade e capacidade de aprendizagem.

2 - BNCC E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nos últimos anos, com os ideais da educação numa perspectiva inclusiva e mediante a democratização do ensino, exige-se cada vez mais que a formação docente ganhe forças reais e imediatas para responder ao diverso público que se faz presente na educação brasileira hoje, pois há um número crescente de matrículas em todas as modalidades de ensino na esfera pública, inclusive alunos com deficiência. Esse aumento atende a meta 4 do Plano Nacional de Educação - PNE, que tem como objetivo a matrícula na rede regular de ensino dos estudantes público-alvo da educação especial, além da garantia de atendimento educacional especializado atrelado a um sistema de ensino inclusivo

(BRASIL, 2014).

Diante dessa realidade, o docente precisa estar preparado para adentrar a proposta de educação especial na perspectiva inclusiva e se apropriar de novos currículos, conceitos e práticas que envolvam novas concepções de educação. Para isso, a formação continuada especializada na área é um recurso indispensável para abrir as portas dessa nova proposta de ensinar e aprender. Logo, é necessário dar celeridade de forma eficaz ao que está proposto na própria LDB, em seu art. 59, no parágrafo III, referindo-se ao direito dos educandos de terem acesso a "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996).

Reafirmando a convicção da necessidade de orientar a prática docente para a realidade atual, a BNCC, de comum acordo com as ações do Plano Nacional de Educação - PNE (2014), enfatiza o compromisso de "criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem" (BRASIL, 2017, p. 17). No entanto sabemos que a formação docente, por mais que seja um vetor essencial para transformações sociais, não conseguirá modificar por completo questões históricas, culturais e atitudinais que envolvem lacunas referentes ao processo de quem ensina e ao processo de quem aprende, tendo como exemplo uma linha do tempo acentuada pelo fracasso escolar, pela exclusão e pela carência de instrução pedagógica teórica e prática para a diversidade, que faz parte da história da educação brasileira.

Assim, percebe-se que, para atender o pressuposto de uma formação docente voltada para a aceitação da diversidade na perspectiva de uma educação inclusiva, é necessário reconhecer que há diversos fatores envolvidos nesse processo, de situações internas, externas e de representações sociais que envolvem concepções sobre o sistema, a escola, o docente e o estudante, os quais são todos componentes estruturais e funcionais que permeiam a educação brasileira. De acordo

com Zabala (2010), a formação docente deve priorizar as necessidades da atualidade rompendo com concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, dinamizando o seu saber para o fazer, articulando ação e reflexão sobre a realidade escolar e desenvolvendo as atividades pedagógicas que entrelacem teoria e prática na visão de um docente mediador frente a um estudante integral e ativo na sua aprendizagem.

Diante dos desafios impostos ao processo de ensino-aprendizagem com vistas ao fortalecimento da educação inclusiva de qualidade, enumerados brevemente acima, é importante destacar o que apresentam as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015). Estas afirmam ser necessário revermos o processo de formação inicial dos docentes no intuito de romper com problemas que envolvem a dicotomia teoria e prática referente à esfera institucional - sua proposta de segmentação e descontinuidade da formação profissional e a esfera curricular - e à cisão entre os cursos de formação e sua prática pedagógica; destacam ainda a função docente frente aos novos paradigmas da educação atual, que tem vários objetivos, entre os quais, a importância da orientação e da mediação no processo de ensino-aprendizagem a partir de novas metodologias e o reconhecimento da diversidade existente entre os alunos.

Portanto, para atender a proposta da educação inclusiva, uma das ações essenciais é uma formação específica que garanta estratégias viáveis para educar na diversidade, conforme previsto no parágrafo único das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, as quais afirmam que:

> A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2020, p. 3).

A apropriação de conceitos e práticas educativas voltadas a essa concepção educacional faz se perceber que a educação inclusiva

é feita no reconhecimento das diferenças, na convicção de que todo sujeito aprende e nas adaptações curriculares e metodológicas necessárias a cada sujeito no processo ensino-aprendizagem, diante da sua singularidade no tocante a seu universo particular.

A BNCC, como documento norteador da educação brasileira, também elenca nas competências gerais da educação básica o reconhecimento da diversidade como fator crucial para a formação da identidade, o conhecimento de novas culturas, o respeito à convivência, a prática dos direitos humanos, a equiparação de oportunidades e a aprendizagem. Destacamos aqui as competências 6 e 9 (BRASIL, 2017):

> 6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 11).

> 9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 12).

Diante do exposto, fica evidente que a formação do professor, hoje, norteada por políticas públicas educacionais atualizadas, precisa revisitar os currículos dos cursos de formação inicial, no caso de licenciaturas e Pedagogia; bem como dos cursos de formação continuada *lato sensu,* para o caso de especializações direcionadas à temática, e *stricto sensu*, com destaque para os programas de pós-graduação profissional, cujo propósito é ofertar, de fato, os saberes pedagógicos entre teoria e prática considerando o sistema educacional inclusivo.

Em outros termos, posicionar a formação universitária como partícipe nesse campo de conhecimento da educação inclusiva. Assim "o ensino deve ser para todos, independentemente de suas possibilidades profissionais. Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte, assim, na finalidade primordial da escola" (ZABALA, 2010, p. 21). Esse reconhecimento de que o ensino deve estar voltado para a realidade de todos rompe com paradigmas tradicionais de educação e permite ao docente o desenvolvimento de competências para atuar profissionalmente com a diversidade.

As competências a serem desenvolvidas pelo professor, de acordo com a BNCC no tocante à educação inclusiva, partem do princípio de perceber a possibilidade de aprendizagem inerente a todos os estudantes, fundamentado numa formação que lhe dê suporte teórico e prático para atuar com a diversidade na sala de aula, desempenhando sua prática pedagógica de forma satisfatória, voltada para a aprendizagem de todos os estudantes e direcionada para uma educação inovadora, interativa e inclusiva.

Por outro lado, o modelo de ensino apoiado na perspectiva da formação por competência não é um fenômeno educacional novo, pois há "linguagens e metáforas que nos levam a denominar de forma aparentemente nova aquilo que, até então, reconhecíamos de outra forma" (SACRISTÃN, 2011, p. 7). Nesse sentido, Albino e Silva (2019) alertam que esse é o caso da educação por competências, a partir do destaque que realizam baseadas nas reflexões apontadas por Sacristãn (2011). Assim, essas autoras enfatizam três aspectos a saber: "a) uma sociedade de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo; b) movimento que enfoca a adestração ao adestramento; c) uma oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino centrado no conteúdo" (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140).

Logo um campo de tensão se instala entre as diretrizes de ensino preconizadas pela BNCC, por meio da aprendizagem por competência, e o processo formativo de professores numa perspectiva crítica e emancipadora, gerando com isso um debate profícuo e

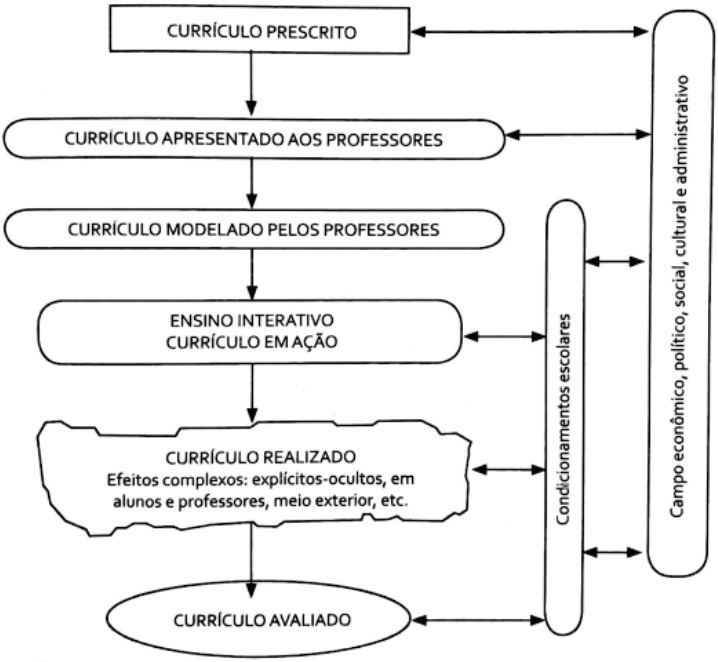
necessário nos segmentos de ensino, nas modalidades educacionais e nas temáticas atinentes ao cotidiano escolar constitutivos do sistema educacional brasileiro.

Frangella e Dias (2018) afirmam que a BNCC, sobretudo a terceira versão, relacionada à formação de professores, "centra-se naquilo que deve ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno, assumindo um caráter mais instrumental" (FRAGELLA; DIAS, 2018, p. 12). Com efeito, é fundamental que se reflita sobre a formação do professor quanto aos limites e às possibilidades impostas pela organização do currículo escolar por competência e, por conseguinte, pelas diretrizes educacionais subjacentes à prática pedagógica preconizada na BNCC, com vistas à ruptura de modelos de ensino-aprendizagem com viés tecnicista e instrumental.

Mercado e Fumes (2017) defendem uma perspectiva curricular flexível e aberta, quando afirmaram que esses aspectos promovem mudanças pedagógicas necessárias no currículo da educação básica a fim de se adequarem "às diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante" (p. 05). Assim, destaca-se o princípio do respeito à diversidade humana e à singularidade constitutiva de cada estudante, seja ele com ou sem deficiência.

Para Campo, Soares e Roehrs (2019), embora a BNCC seja um documento normativo atual da educação básica nacional, a temática da educação especial é tratada de modo secundário, sem a relevância necessária no âmbito da inclusão escolar, e com isso acaba por deixar essa incumbência para as unidades escolares, em seus projetos políticos pedagógicos, em função de cada realidade em particular, desobrigando o estado federativo brasileiro de assegurar e promover os direitos de aprendizagem na perspectiva inclusiva de forma mais equitativa e isonômica.

Para Sacristãn (2017), a trajetória do currículo escolar passa por estágios até que seja materializado em sala de aula pelo professor, conforme podemos visualizar no fluxograma em seguida:



Fonte: Sacristãn (2017, p. 103).

Como pode ser observado nesse fluxograma, as fases que o currículo atravessa se constituem desde as prescrições normativas, no caso as legislações correlatas e as diretrizes pedagógicas e suas relações com os âmbitos estruturais de uma sociedade, como a política, a economia e a cultura, até chegar às modelagens e adaptações realizadas pelas escolas e pelos docentes, constituindo-se assim como um ciclo contínuo entre o conhecimento científico produzido e o reproduzido na escola e na sociedade.

Silva e Araújo (2019) destacam que "o currículo sintetiza uma visão de mundo, contexto cultural e recorte situacional de uma sociedade por meio da composição do que foi selecionado, escrito, descrito, prescrito, executado e orientado para professores de uma rede de ensino" (p. 49). Desse modo, é possível compreender as múltiplas determinações sociais e políticas que direcionam a formação

docente e as concepções e práticas pedagógicas norteadoras da atuação profissional no tocante à educação especial, na perspectiva da inclusão escolar.

Segundo Gonçalves (2018), na história da educação pública e laica em âmbito nacional, a educação especial tem se configurado com fragilidade no processo de ensino-aprendizagem escolar. Conforme a autora, porém, a partir dos anos de 1990, foram realizadas reformas educacionais significativas por meio "de um conjunto de políticas educacionais, como é o caso do Plano Nacional da Educação (PNE) vigente, respaldado na Lei 13.005/2004, válido de 2014 a 2024, em articulação com o Sistema Nacional de Educação" (GONÇALVES, 2018, p. 77).

Assim, com o advento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no ano de 2008, regido por dispositivos legais nacionais e internacionais, foram sugeridas reformas nos currículos de formação docente à comunidade acadêmica, visando romper com concepções tecnicistas de educação, difundidas e vivenciadas ao longo da nossa história e que sobretudo não ofertavam acesso a todos os estudantes, o que provocou um histórico de exclusão e segregação das pessoas que viviam à margem da sociedade. Essas discussões se estendem legalmente até o momento atual, como ressaltamos anteriormente, e permanecem em busca constante de um currículo que, em sua prática, seja de fato inclusivo e promova capacitação profissional adequada para uma atuação pedagógica que reconheça as diferenças; bem como de um docente que seja um agente crítico e promotor de equiparação de oportunidades para a garantia da aprendizagem de todos.

Apesar das proposições de mudanças curriculares em meio aos ideais de uma educação voltada para a diversidade e a inclusão, ainda há um longo caminho a percorrer nessa relação entre educação inclusiva e formação acadêmica e/ou continuada para docentes. É evidente a presença de uma dissociação entre teoria e prática pedagógica ofertada nesses currículos, além da falta de estudos e recursos específicos voltados para o desenvolvimento de metodologias pertencentes a uma prática inclusiva, acarretando assim lacunas no processo de ensino-aprendizagem e distanciando-se do que é proposto pela Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta orienta os sistemas de ensino no sentido da promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo "[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar" (BRASIL, 2008, p. 5).

A formação docente e sua prática pedagógica se apresentam como peças essenciais na promoção da educação inclusiva e na mediação da aprendizagem. Essa prática precisa atender as necessidades dos estudantes recebidos em sala de aula, dentre os quais pode estar a pessoa com deficiência, pronta para interagir nesse meio escolar. No entanto, o docente ainda não se encontra totalmente preparado para essa realidade, pois seu curso de graduação muitas vezes não é suficiente para lhe dar respaldo teórico-prático que atenda a necessidade desses estudantes, os quais têm deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento. Por isso, a reforma curricular necessita partir da realidade em que se encontram as nossas salas de aula, dando voz àqueles que, de fato, são os protagonistas da educação brasileira, o docente e seu estudante; além de considerar, nessa nova versão curricular, os fatores sociais internos e externos que permeiam a escola e que influenciam diretamente o sucesso ou o fracasso do estudante.

Diante dessa lacuna visível na relação entre formação docente e público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, percebemos que temos muito a avançar no que diz respeito à permanência e à aprendizagem da pessoa com deficiência no contexto das escolas regulares, pois, de acordo com Briant e Oliver (2012), para sanar as dificuldades enfrentadas na rotina diária de um ambiente de aprendizagem em meio ao processo de inclusão escolar, é de suma importância a ação de recursos humanos e profissionais habilitados para atuar nessa área. Assim fica claro que o despreparo do profissional da educação é um barreira tão significativa quanto as barreiras físicas de acessibilidade, pois impede que o processo de inclusão e, consequentemente, o direito de aprender aconteçam.

Sant´Ana (2005) também considera que a carência na formação específica para os educadores que atuam com o público-

alvo da educação especial representa um problema significativo para a consolidação das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Destaca, nesse sentido, que os cursos de formação docente ainda estão presos a aspectos mecanicistas, distantes da prática pedagógica, acarretando assim um déficit de conhecimento sobre as peculiaridades do sujeito aprendiz que possui alguma deficiência, impedindo que o docente sinta-se seguro no percurso da mediação da aprendizagem desses novos estudantes, que se encontram em número crescente de matrículas na rede regular de ensino, de acordo com dados do Censo Escolar 2018, a saber:

> O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio, que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. (BRASIL, 2018).

Dessa forma, é fundamental ter o conhecimento da realidade da formação docente com que nos deparamos atualmente, frente a esse quadro de transformações que nos propõe a educação inclusiva. Para Garcia (2013), a formação docente tem apenas um caráter instrumental, tornando-se escassa e distante de uma prática social que gerencie o aprendizado de estudantes diversos, promovendo a inclusão de fato. Além disso, destaca que essa formação muitas vezes não é ofertada a todos os docentes, sendo restrita a um grupo de profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado - AEE, fruto do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que oferta à rede pública de ensino materiais pedagógicos e de acessibilidade para complementar a escolarização e atender pedagogicamente a

individualidade desses estudantes em horário oposto ao da sala regular.

Os programas referentes à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva destacam a formação continuada ou em serviço para preencher essas lacunas, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos ou aprofundamentos de estudos específicos voltados para os estudantes com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Essa proposta, de acordo com Garcia (2013), faz com que o espaço de formação docente migre do curso inicial de licenciaturas e graduação para cursos de pós-graduação ou de extensão em serviço, especialmente, para o docente atuante no AEE, havendo aí uma preocupação de esclarecer que este não é um docente de classe especial e sim aquele que está em formação específica para atender as necessidades particulares do público-alvo da educação especial matriculado na rede regular de ensino.

Mesmo diante da necessidade de obter um docente com formação específica que atue com metodologias inclusivas no processo ensino-aprendizagem, visando atender a diversidade de seus estudantes, percebe-se que, nesse movimento real e não ideal, há uma fragilidade significativa na formação docente voltada para a perspectiva de uma escola inclusiva, pois, como já foi dito, nem todos os profissionais da educação têm acesso a esse novo saber e nem a esse novo fazer. Por outro lado, há uma generalização na exigência da prontidão para esse novo profissional atender as expectativas de um crescente público de pessoas com deficiências em nossas escolas.

Pletsch (2009) afirma que uma das principais lacunas na formação docente atual está justamente na falta de aquisição de novos conhecimentos que gerem uma prática pautada no reconhecimento das diferenças para enfrentar a realidade de uma escola inclusiva. Os cursos de licenciatura ainda não preparam os profissionais para situações heterogêneas de aprendizagem, pois se encontram estagnados na oferta de apenas uma disciplina voltada para a educação especial, o que pode reforçar práticas de exclusão escolar. Diante dessa proposta de formação, não há uma reflexão sobre o contexto atual nem a percepção dos ideais de uma educação inclusiva, que é justamente o olhar para a possibilidade de que todo sujeito aprende e de que todo profissional, a

partir de estudos e aprofundamentos específicos, rompe com barreiras atitudinais e encontra novas técnicas e recursos metodológicos e de acessibilidade para a inclusão escolar.

Essas novas possibilidades de adequação curricular da formação docente, que visam a uma prática de educação inclusiva, exigem domínio de novas tecnologias e múltiplas linguagens, além do reconhecimento de múltiplas culturas, necessitando que o sistema educacional vigente se desfaça da ideologia quantitativa de apenas certificar docentes para a nova era ou de apenas agregar funções extras a esse profissional. Segundo Garcia (2013), isto é o que predomina nas formações atuais, especialmente quando se trata da exigência de atuar na perspectiva da educação especial inclusiva: é como se fosse exigir apenas multifuncionalidade ao docente sem lhe ofertar conhecimento teórico-prático suficiente. Logo é imprescindível uma formação docente que prepare para a vida, para o novo, possibilitando uma funcionalidade social e crítica, ajustando suas ações às novas coordenadas de uma educação de qualidade para todos.

Sendo assim, podemos afirmar que o docente de que a nossa sociedade necessita é aquele que, em sua valorização profissional, possua um lócus de formação adequado, viável e em tempo necessário para atender a realidade, agregado a políticas públicas que lhe forneçam um currículo vivo, permitindo-lhe a fluência de uma prática que, de acordo com Zabala (2010), permita a interação entre o ser, o saber e o fazer mediante recursos estruturais e funcionais que possibilitem a evolução no desempenho de sua função social, junto a uma comunidade escolar protagonista, democrática e inclusiva.

Para Tardiff (2012), o saber profissional se materializa como "um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser" (p. 255). Em acordo com esse autor, assume-se aqui que esse processo contínuo de formação profissional em torno do saber enfrenta situações cotidianas no chão da escola, que remete a um saber multifacetado composto pelas dimensões disciplinares, curriculares e experienciais.

Diante do exposto, percebe-se que é urgente rever currículos

e políticas públicas educacionais voltados à formação docente na perspectiva de agregar conhecimentos específicos voltados para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sendo necessária a convergência entre teoria e prática dentro do contexto contemporâneo da educação brasileira. Para isso, também é necessário o avanço de estudos e pesquisas para aprofundamento da realidade na área da educação especial inclusiva, fazendo com que os cursos de graduação e/ou licenciatura que formam docentes não se limitem apenas a uma disciplina ou a um estágio superficial para seu exercício profissional; e sim que permitam a experimentação de situações exitosas entre teoria e prática que façam compreender que o universo escolar é composto por seres heterogêneos, construídos socialmente, onde todos possuem o direito e a competência de aprender.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo pretendido ao longo da escrita deste artigo é contribuir para o aprofundamento de estudos sobre a formação docente, sua composição curricular frente ao que é regido pelos documentos oficiais, junto ao atual paradigma da educação inclusiva, mais precisamente na esfera da educação especial; e a composição entre teoria e prática pedagógica na busca de uma educação de qualidade para todos.

Ao pesquisar autores que validaram o nosso pensamento de que há lacuna na formação docente no que diz respeito à educação especial inclusiva, gerada principalmente pela dissociação entre teoria e prática existente na formação específica, isso ganha uma dimensão maior quando observamos, através dos autores estudados, que os currículos dos cursos de licenciatura e/ou graduação apresentam em sua composição apenas um conhecimento limitado a uma disciplina, arraigados a uma concepção tradicional de educação, que muitas vezes não considera o contexto sócio histórico e outros fatores relevantes na construção de um currículo inclusivo, que busca uma educação de qualidade para todos.

Ao mesmo tempo em que essa formação docente específica, voltada para a realidade atual e que envolve a diversidade de estudantes e suas múltiplas culturas, é escassa na formação inicial pedagógica, há um grupo de docentes que, na modalidade de pós-graduação ou curso de extensão, recebem formação em serviço para atuarem especificamente em salas de recursos multifuncionais, promovendo aos estudantes da educação especial o atendimento educacional especializado. Isso gera uma exclusão na própria formação docente de professores da sala regular que recebem tais estudantes, pois, muitas vezes, eles não têm acesso a uma formação que os prepare para desenvolver novas estratégias de ensino frente a esse novo cenário da educação inclusiva.

Embora os documentos oficiais apresentados neste artigo, como a BNCC, a própria LDB, o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, corroborem a necessidade de formação docente adequada a reformulações curriculares, acrescidas da proposta da inclusão escolar, para que todos esses profissionais da educação possam atuar na diversidade e na promoção de uma escola democrática e inclusiva, a partir de novas metodologias que promovam os direitos de aprendizagem a todos os estudantes, o que realmente persevera, na maiorias das vezes, nessa realidade documental supracitada é a convocação e a pressão social para que o docente adquira competências urgentes para ensinar numa perspectiva inclusiva, atendendo a demanda da escola atual, que vem democratizando e universalizando o ensino, promovendo o acesso crescente nas matrículas dos estudantes da educação especial. Cabe ao docente as novas estratégias de ensino, que atualmente necessitam ter recursos tecnológicos e de acessibilidade para garantir a aprendizagem de seus estudantes nesse universo da diversidade.

Sendo esses docentes, fruto de uma formação acadêmica conteudista, mecanicista e atrelada a uma visão homogênea e passiva do sujeito em sala de aula, isso pode acarretar segregação na urgência de se fazer uma nova prática docente sem ofertar a devida formação que lhes garanta suporte teórico-prático para atuar na educação especial sob a perspectiva inclusiva.

Portanto, da mesma forma que se convoca o docente para atuar com novas metodologias, acompanhando as transformações no novo cenário da educação brasileira, também se faz tão urgente e necessário que a formação docente, seja ela inicial, na pós-graduação ou em caráter de formação continuada, adote currículos democráticos, vivos e inclusivos.

Assim o sentido seria de preparar os docentes a partir da realidade para desempenhar uma função social, crítica e transformadora, atrelada à percepção de que seu ofício se dá na relação com sujeitos heterogêneos e de que a educação especial, na perspectiva inclusiva, ocorre a partir da aceitação das diferenças e da possibilidade de que todo sujeito aprende, sendo o docente corresponsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, não devemos esquecer que há fatores históricos, políticos, econômicos, estruturais e pessoais que envolvem a escola, o docente, o sistema e o estudante, e que também interferem na consolidação de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, p. 137-153, jan/maio 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35. doi.org/10.22420/rde.v13i25.966. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação**.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).**Censo Escolar 2018** [on-line]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em:http://portal.inep.gov.br/artigo. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC. SEEP. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.

CAMPO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Visões sobre a inclusão escolar no contexto de educação especial: PCN x BNCC. **Revista Educação e Política em Debate.** 8 (2) 158-174, mai/jun. de 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, maio/ago. 2009. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004

FRANGELLA, R. de C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e a formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**. 22 (1) 7-15, jan./mar.

2018. Disponível em: http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01 doi: 10.4013/edu.2018.221.01. Acesso em: 28 jul. 2020.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GONÇALVES, F. M. da S. Formação inicial do professor no Brasil: uma análise tridimensional (DNCs, PNE e o PIBID). **Revista Anthesis**, v. 6, n. 11, p. 76-90, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/1883. Acesso em: 10 set. 2020.

MERCADO, E. L. de O.; FUMES, N. L. F. Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. 10º ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E 11º FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, **Anais.** v. 10, n. 1, 2017.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.**Educ. rev.** [on-line]. 2009, n. 33, p. 143-156. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010.

SACRISTÃN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÃN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.; MARTINEZ RODRÍZEL, J. R.; TORRES SANTOMÉ, J.; ÂNGULO RASCO, F.; ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Educar por competências**: o que tem de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANT´ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Marília, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SILVA, L. R. B. da; ARAÚJO, G. C. S. de. Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores. **Revista Educ.**, Brasília, ano 42, n. 160, p. 46-64, out./dez. 2019.

TARDIFF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 12. ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Capítulo 10

O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR NO PERÍODO DA PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA

Crisólogo Vieira de Souza
Elânia Daniele Silva Araújo
José Geraldo da Costa Neto

1 - INTRODUÇÃO

Há meses o Brasil e o mundo inteiro têm vivenciado a dificuldade de lidar com a crise sanitária causada pelo Coronavírus, o que desencadeou outra série de problemas, sociais e econômicos. A infecção pela COVID-19 culminou no distanciamento social, uma das medidas de prevenção essencial devido ao alto percentual de transmissão e letalidade que esse vírus tem apresentado, especialmente em nosso país.

O distanciamento social impactou de forma direta a vida de todos os brasileiros, e na educação não foi diferente, esse causou o afastamento presencial de docentes e discentes. Os estabelecimentos de ensino como creches, escolas e universidades tiveram suas atividades presenciais suspensas, atingindo milhões de estudantes no país inteiro. A suspensão das aulas foi uma medida primordial para evitar a disseminação do vírus, visto que, a escola é um ambiente natural de aglomeração e contato (PASINI et al., 2020).

O aumento dos casos no Brasil e a na Paraíba tornou cada vez mais distante a possibilidade da volta do regime presencial de ensino, férias e feriados foram antecipados, mas o tempo passava e cada dia as infecções só aumentavam, foi quando surgiu a necessidade de adaptação do regime educacional a essa nova realidade, passando a

ser inserido, o ensino remoto, no cotidiano de professores e alunos.

A fim de trazer um debate sobre os desafios e as perspectivas do ensino remoto em nosso ambiente escolar, se faz necessário destacar as principais medidas adotadas pela Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba - SEECT em relação a pandemia, em nível estadual:

> Considerando o Decreto Estadual nº 40.122, de 13 de março de 2020, que estabeleceu Situação de Emergência no Estado da Paraíba ante ao contexto de determinação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional, pelo Ministério da Saúde e a declaração da condição de pandemia de infecção humana pelo Coronavírus, definida pela Organização Mundial de Saúde (Diário Oficial do Estado da Paraíba – Complementar, 2020, p.02).

De acordo com o Decreto Estadual nº 40.128 de 17 de março de 2020, tivemos o recesso escolar em toda Rede Pública Estadual de Ensino no período de 19/03/2020 até 18/04/2020. Após esse período de recesso e considerando o distanciamento social, bem como a excepcionalidade do ano letivo decorrente das medidas para enfrentamento da pandemia, tem-se a seguinte medida provisória:

> Considerando os termos da Medida Provisória nº 934, de 1 de Abril de 2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, em especial seu artigo 1º, que dispensa as instituições de ensino da educação básica da obrigatoriedade da observância dos 200 dias mínimos anuais previstos na LDB, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida pela referida legislação (Diário Oficial do Estado da Paraíba – Complementar, 2020, p.02).

Nesse contexto, foi adotado no Estado da Paraíba o Regime Especial de Ensino através da Resolução CEE/PB nº 120/2020, no que tange à reorganização das atividades curriculares, assim como dos calendários escolares, em caráter de excepcionalidade e temporalidade. O regime especial teve início no dia 20 de abril de 2020, com a realização de um curso: "**Google Classroom para gestão de atividades remotas no Regime Especial de Ensino**" oferecido pela SEECT, com carga horária de 20 horas, na modalidade Educação à Distância. Os docentes receberam seus e-mails institucionais e tiveram um prazo para realizar o curso, vale ressaltar que devido a curta duração o curso deixou muitas lacunas na formação e capacitação de professores na utilização de tal plataforma.

Após a formação, começamos a remeter atividades uma vez por semana e por área do conhecimento, nas salas de aula virtuais, também eram entregues, semanalmente os Programas Estratégicos, individuais (de cada disciplina) por área do conhecimento (em nosso caso, da área de Humanas e Ciências Sociais aplicadas), para os Ensinos Fundamental e Médio e/ou EJA, abordando Eixos Norteadores definidos pela Secretaria de Educação e que seria comum a todas as disciplinas: Identidade e Autonomia, Natureza e Sociedade, Saúde, Economia. Nesse momento inicial, os professores vivenciaram a (In) sustentabilidade da dialética da inclusão/exclusão pois foi árduo concluir a formação continuada de maneira remota.

Seguindo as orientações da SEECT publicadas nas Diretrizes das aulas não presenciais em junho de 2020, as escolas e os professores passariam a entregar quinzenalmente os Programas Estratégicos de suas respectivas disciplinas abordando os seguintes Eixos: Educação em Direitos Humanos e Ciência, Tecnologia e Inovação, além dos Eixos Norteadores citados anteriormente. A partir de então, iniciam-se as aulas virtuais pelo Google Meet, as aulas não eram obrigatórias, ficando a critério do professor, se adotaria ou não tal ferramenta.

A carga horária das disciplinas encontra-se reduzida em toda rede estadual, no caso de Português, Matemática e Projeto de Vida, 2 aulas semanais, e as demais como Língua Inglesa, Espanhol, Geografia,

História, Arte, Religião, Sociologia, Filosofia, Biologia, Química, Física, Disciplinas Técnicas e algumas da base diversificada uma aula semanal por série e em turmas unificadas.

Assim, visto de forma breve como foi estruturado o Regime Especial de Ensino na rede estadual da Paraíba, buscaremos a partir de então, por meio de relatos de experiências, abordar como ocorreu o processo da (in)sustentabilidade da dialética inclusão/exclusão no espaço escolar de três escolas da rede estadual da Paraíba. Desse modo, sabemos que devemos nos assumir como sujeitos por sermos capazes de nos reconhecermos como objeto e que principalmente a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2001).

2 - INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA ECI (ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL) DEPUTADO ÁLVARO GAUDÊNCIO DE QUEIROZ

A Escola Cidadã Integral foi instituída pelo Governo da Paraíba e desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), do Instituto Qualidade do Ensino (IQE) e do Instituto Sonho Grande (ISG), a partir do ano de 2016. O Modelo da Escola da Escolha tem suas origens em torno de uma causa, originada no processo de recuperação e revitalização do secular Ginásio Pernambucano, nos anos 2000, em Recife-PE.

Foram fundamentais nesse processo de renovação mudanças profundas em termos de conteúdo, método e gestão, a partir das quais se formaram as bases do Modelo da Escola na Escolha. Nesse sentido, o jovem e seu Projeto de Vida é a centralidade do modelo, para isso a escola provê, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, condições para a desenvolvimento do jovem em três eixos formativos: Formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o século XXI.

A Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz, localiza-se na Rua dos Jucáis - S/N- Conjunto Álvaro Gaudêncio de Queiroz -

bairro das Malvinas, Campina Grande-PB. A ECI Deputado Álvaro Gaudêncio recebe alunos dos Bairros das Malvinas, Três Irmãs e em menor número de outras localidades, de forma geral são alunos que apresentam uma realidade socioeconômica difícil. Nossa escola apresenta turmas do Ensino Fundamental, Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o Projeto Pedagógico - PP, em 2020, a escola possui um total de 423 alunos matriculados, distribuídos no Ensino Fundamental, Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como podemos observar na tabela 01:

Tabela 1 - Estudantes matriculados na ECI Deputado Álvaro Gaudêncio em 2020

SÉRIE	Nº DE ALUNOS		Nº DE TURMAS	
	INTEGRAL	NOTURNO	INTEGRAL	NOTURNO
V CICLO EJA (MÉDIO)	-	44	-	2
VI CICLO EJA (MÉDIO)	-	35	-	1
9º ANO (FUNDAMENTAL)	35	-	1	-
1ª SÉRIE	155	-	6	-
2ª SÉRIE	97	-	3	-
3ª SÉRIE	57	-	2	-

Fonte: Projeto Pedagógico da ECI Deputado Álvaro Gaudêncio em 2020.

Um dos primeiros desafios enfrentados para a implantação do modelo de escola cidadã integral no Álvaro Gaudêncio, foi a construção e conclusão do prédio da escola, que só ocorreu em 08 de agosto de 2019. Vale ressaltar que algumas melhorias foram observadas, especialmente com

a entrega e inauguração do novo prédio.

Mesmo a escola dispondo de uma estrutura física nova, alguns problemas ainda persistem, a exemplo da ausência de equipamentos de ar condicionados nas salas, os equipamentos foram reutilizados da estrutura antiga, estando em estado de conservação precário ou apresentando defeito. Outro aspecto a ser ressaltado é que o refeitório mesmo sendo novo não dispõe até o momento de mesas e cadeiras e os alunos fazem as refeições sentados no chão.

O novo prédio dispõe no pavimento térreo de uma ala administrativa e pedagógica, refeitório para 126 pessoas que foi entregue sem mesas e cadeiras como citado anteriormente, cozinha, banheiros masculino e feminino com acessibilidade, recreio coberto, biblioteca, videoteca, uma sala de aula, auditório para 120 lugares, área central, contemplando escadaria, jardim, bancos e rampa de acesso ao pavimento superior.

É importante destacar que a biblioteca mesmo existindo o espaço físico suficiente, não apresenta um acervo mínimo de livro e se encontra funcionando de forma precária pois não foram adquirido pela Secretaria de Educação, móveis e prateleiras para a organização dos livros. Outro espaço que se encontra sem utilização por falta de equipamentos é a videoteca que é subutilizada, haja vista a ausência de condições financeiras por parte da equipe gestora para a aquisição de equipamentos e cadeiras para a sala.

O pavimento superior tem 11 salas de aula, quatro Laboratórios (Física/Matemática, Biologia, Química e Informática) e banheiros masculino e feminino, totalizando uma área de construção de 2.785 m². A sala de informática apresenta apenas 10 computadores para atender a demanda da escola e no espaço da sala, assim como em todo o ambiente escolar não há internet para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Já a quadra possui 606,76 m² e é contemplada com vestuários masculino/feminino, bateria de banheiros, depósito e arquibancadas.

Podemos refletir que os desafios são muito grandes na educação pública e que a perspectivas de melhorias perpassam por investimentos por parte dos governos em nível estadual e federal não apenas na melhoria de estruturas físicas, mas também na valorização profissional dos educadores, em cursos de formação e capacitação. Nesse sentido, o regime especial de ensino remoto, se inicia em nossa escola com muitos desafios, contando

com uma equipe de 22 professores, equipe gestora (Gestor Geral, Coordenadora Administrativa e Financeira e Coordenador Pedagógico), equipe de secretários e os funcionários de apoio inseridos nesse regime de ensino virtual.

Os primeiros desafios já são vivenciados a partir da necessidade de inserir os educandos na plataforma do Google Classroom, uma vez que, os educandos sentem dificuldade de acessar seus e-mails institucionais, em muitos casos por não dispor de internet de qualidade, ou mesmo por não possuir equipamentos adequados, como notebooks, computadores, smartphones.

Passado esse primeiro momento de inclusão/exclusão dos educandos na plataforma de ensino virtual, surge uma outra demanda para professores e equipe escolar que seria o acompanhamento e monitoramento de acesso dos educandos ao sistema, nesse sentido, várias estratégias passaram a ser adotadas no âmbito escolar, a exemplo de criação de grupos de WhatsApp de alunos e pais/responsáveis, envio de e-mails para os alunos, utilização de outras redes sociais, entre outras. Apesar de todo esse esforço da equipe escolar e de contarmos com a participação dos alunos nesse processo, fica bastante evidente que muitos educandos acabaram ficando excluídos desse processo.

Seguindo as orientações da SEECT nossa escola teve que reformular os horários e adotar as vídeo-chamadas no Google Meet no turno da manhã e atividades rápidas, práticas e objetivas no Google Classroom postadas no turno da tarde, vale destacar que a carga horária da disciplina foi reduzida para apenas uma aula semanal por série e em turmas unificadas.

Essas mudanças foram bem expressivas e tiveram reflexos diretos nas aulas virtuais, redução do número de alunos acompanhando tais aulas, redução de atividades entregues no Google Classroom, muitos estudantes se sentiram excluídos do processo, não foram consultados e muitos se desmotivaram. Esse número de alunos tem sido reduzido nas aulas e atividades desde o início do regime especial de ensino, mesmo com novas estratégias da SEECT, como por exemplo, o aplicativo Paraíba Educa, com pacote de dados gratuito para estudantes e professores, a TV Paraíba Educa para os alunos que não dispõem de celulares e computador e também

da possibilidade de pais e responsáveis terem acesso na escola a material impresso no formato de Portfólio.

Pelos argumentos apresentados fica bem evidente o processo de exclusão do educando no processo de ensino e aprendizagem, não apenas pelas questões sociais que a comunidade escolar passa, mas também por outras questões não menos importantes que estão relacionadas aos efeitos do próprio isolamento social que professores, equipe escolar e estudantes foram submetidos. Problemas psicológicos, desmotivação em casa, necessidade de acessar ao mercado de trabalho, mesmo que informalmente, auxiliar nas atividades domésticas, entre outros.

Esses problemas citados anteriormente estão presentes no cotidiano de nossa escola, os alunos do Ensino Médio, especialmente do 3º Ano ainda tem que conviver com a pressão em relação às provas do ENEM, sobre a questão de conteúdos e de cuidar do seu psicológico, para manter vivo o sonho de ingressar no Ensino Superior. Esses alunos são motivados diariamente pela equipe escolar e pelos professores que mesmo não dispondo das melhores condições, estão sempre dando seu melhor para ajudar nesse processo.

3 - INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA ECIT MHS (ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA MARIA HONORINA SANTIAGO) - SANTA RITA/PB

Para discutirmos a temática em questão, é indispensável evidenciar o contexto da comunidade escolar, bem como apresentar a caracterização da ECIT Maria Honorina Santiago, a fim de nortear nosso relato de experiência a respeito dos desafios do ensino remoto, neste período de pandemia da COVID-19 e as perspectivas de inclusão/exclusão no espaço escolar.

A ECIT Maria Honorina Santiago está situada na Rua Professor Severo Rodrigues S/N, Bairro Popular no Município de Santa Rita-PB, uma das cidades da Região Metropolitana de João Pessoa-PB, a mesma está inserida numa área periférica e funciona nos turnos integral (matutino e vespertino) e noturno, atendendo a 751 aluno(a)s distribuído(a)s turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio. A escola também possui um anexo em uma comunidade próxima e dentre

as modalidades de ensino, funciona apenas com a Educação de Jovens e Adultos (EJA 1º Segmento).

Nosso(a)s estudantes são adolescentes, jovens e adulto(a)s do Bairro Popular e adjacências. Em sua maioria, são de famílias de baixa renda, que atuam no setor informal da economia, autônomos, feirantes, vendedores ambulantes, diaristas. Também identificamos, empregadas domésticas, vigilantes, comerciários, funcionários públicos, sendo parte dessa comunidade beneficiária(o)s do Programa Bolsa Família.

Segundo dados do Projeto Pedagógico (2020) da escola, o(a)s estudantes matriculado(a)s no presente ano letivo estão distribuído(a)s nas séries/turmas da seguinte forma (Quadro 02):

Tabela 01 - Estudantes matriculado(s) em 2020, por turno

INTEGRAL DIURNO		**NOITE**
9º ano A= 44		1ª série A = 40
9º ano B = 41		1ª série B = 33
1ª série A = 38		2ª série A = 56
1ª série B = 39		2ª série B = 57
1ª série C = 38		3ª série A = 40
1ª série D = 35		3ª série B = 44
2ª série A = 41		3ª série C = 45
2ª série B = 45		EJA A = 30
3 ª série A = 27		EJA B = 30
3 ª série B = 28		
TOTAL	**376 ESTUDANTES**	**375 ESTUDANTES**

Fonte: Projeto Pedagógico da ECIT Maria Honorina Santiago.

Diante do exposto, podemos compreender em linhas gerais, o perfil socioeconômico de nosso(a)s estudantes e o número de matrículas em 2020 para que possamos comparar com o real número de estudantes que têm acesso a plataforma e as atividades, sejam elas on-line ou impressas.

Tabela 02 - Número de estudantes realizando as atividades.

INTEGRAL	***ATIVIDADES NA PLATAFORMA***	***ATIVIDADES IMPRESSAS***	***NOITE***	***ATIVIDADES NA PLATAFORMA***	***ATIVIDADES IMPRESSAS***
9º ano A e B	18	51	1° A e B	15	48
1º A, B, C e D	59	52	2º A e B	36	60
2º A e B	42	24	3° A, B e C	70	51
3° A e B	17	21	EJA A e B	0	46
TOTAL	**136**	**148**	**TOTAL**	**121**	**205**

Fonte: autoria própria.

As tabelas 02 e 03 nos permite a análise do processo de inclusão/exclusão na ECIT MHS e, para tal caminho tomamos como referência a prática de ensino em Geografia que no turno integral identificou 92 estudantes excluído(a)s das atividades remotas e no noturno 49.

Sendo assim, podemos afirmar que, o número de estudantes identificados como tendo acesso às salas de aulas virtuais, plataformas de atividades e de videoconferência através de seus e-mails institucionais, além de ser bem inferior ao número de matrículas não garante a plena participação ativa na construção de conhecimentos pelo(a)s escolares, bem como a realização das atividades, isto porque, a participação do alunado está cada vez mais decrescente em todas as

séries com a devolução de atividades impressas (algumas disciplinas) sem respostas e os motivos dessa situação discutiremos mais adiante.

Cabe destacar que o(a)s estudantes da EJA não tiveram suas salas de aulas virtuais abertas e como o município de Santa Rita apresentava números elevados de pessoas infectadas pelo COVID-19, o trabalho presencial de secretário(a)s, gestão e pessoal de apoio se deu em caráter de urgência pela necessidade de entrega de cestas básicas e após isso as atividades impressas começaram a ser distribuídas, em meados de Junho, para todos (a)os escolares, sendo o(a)s estudantes da EJA o grupo mais prejudicado pela ausência de atividades ao longo dos meses de Abril, Maio e Junho, além disso, até os dias atuais nunca tiveram aula on-line. Porém, a referida escola vem enfrentando problemas com a exclusão e a evasão escolar antes mesmo da pandemia.

Desse modo, cabe ressaltar que, desenvolver a Educação Integral na referida escola, pautados nos princípios educativos do modelo (Formação Acadêmica de Excelência, Formação de competências para o século XXI e a Formação para a Vida) é um enorme desafio desde o ano de sua implantação 2019, tendo em vista a realidade do prédio escolar que desde 2018, passou por várias reformas estruturais fragilizando não só sua estrutura física mais a credibilidade que a mesma tinha em anos anteriores.

Esses fatos, ocasionaram um afastamento de estudantes e da comunidade escolar, culminando em uma considerável evasão escolar. A reforma no ano de 2019 foi retomada e mesmo sem a sua conclusão, passamos a enfrentar os desafios e elaborar estratégias para reverter o quadro citado.

Sendo assim, foram realizadas várias reuniões com o(a)s docentes, funcionários, parceiros e comunidade escolar na qual traçamos as seguintes estratégias: utilizar como sala de aula a biblioteca, o laboratório de informática e o ginásio com 4 salas sem divisórias em sistema de "rodízio" por dias da semana a fim de contemplar as 12 turmas de estudantes. Posteriormente, na medida em que 5 salas foram sendo parcialmente “reformadas” e “concluídas”, mudamos o sistema de rodízio para atender a carga horária demandada no currículo do modelo da Escola da Escolha.

Nesse caminho, e ainda com carga horária reduzida, exceto a 3º série, todas a turmas do Ensino Médio passaram a funcionar pela manhã e o Ensino Fundamental à tarde. Ou seja, o Fundamental e o Médio passaram a funcionar todos os dias não de forma integral por falta de salas de aula suficientes, mas por turno. Nesse mesmo ano se desfizeram 2 turmas de 3° série devido ao atraso de início das aulas influenciado pela desestruturação predial, e também pela necessidade de preparação para o ENEM.

No ano de 2020, vivenciamos o fechamento de uma série, duas turmas de 8º ano, passamos a trabalhar com 10 turmas e a Educação em tempo integral foi exigida pela CEEI (Comissão Executiva de Educação Integral). É nesse momento de pré-pandemia que já identificamos um processo de exclusão em nosso espaço escolar com a diminuição de pelo menos 80 estudantes, fato que vem se aplicando em muitas escolas que se tornam técnicas na rede estadual pois a tendência é assegurar o Ensino Médio.

Além disso e da estrutura da escola, o número de estudantes por sala de aula supera 40 pessoas em algumas séries, há a falta de boa ventilação em algumas salas, inclusive no ginásio, o refeitório e o bebedouro de água refrigerada também não contemplam a demanda de todo(a)s, entre outros fatores estruturais que não permitem a sustentabilidade e o excelente funcionamento do ensino integral em nossa escola. Desse modo, o que observamos foi um certo número de estudantes principalmente do Ensino Médio se transferindo para o noturno ou se evadindo das aulas.

Dessa forma, o(a)s 19 docentes do turno integral trabalham nas 12 horas semanais dedicadas ao planejamento semanal ou em seus horários vagos em um espaço (sala) bem delimitado que seria apenas destinado à professore(a)s de Educação Física e aos materiais esportivos ao lado dos vestiários do ginásio.

Ao iniciarmos o ano letivo de 2020 foi disponibilizado pela CEEI um questionário de perfil socioeconômico através de um link, para os (a)s estudantes do turno integral responderem e a partir dos resultados da consulta, o(a)s docentes criassem estratégias de ensino-aprendizagem. Para obter a coleta desses dados a escola fez uso dos

tablets que dispõe e uma das perguntas investigava sobre o acesso a internet, sendo assim, 294 estudantes afirmaram tê-lo todos os dias ou quase todos os dias, 61 acessam toda semana ou todo mês e 9 nunca acessaram a internet, tais dados não se mostraram evidentes desde o momento em que a escola decidiu adotar as atividades e as aulas on-line, pois como já mencionamos a quantidade de estudantes acessando, participando das aulas e realizando as atividades tem diminuído consideravelmente.

No tocante a(o)s docentes, às novas necessidades e adaptação ao ensino remoto surgiram durante e após o curso de formação aligeirado oferecido pela SEECT, nesse sentido, identificamos alguns problemas individuais e coletivos compartilhados nos grupos de mensagens instantâneas da escola, a saber: a falta de domínio com as tecnologias e ferramentas educacionais, como por exemplo, fazer um upload, anexar arquivos, operacionalização de aplicativos e programas de informática, entre outros, para não detalhar tanto em relação a essa demanda que é urgente para o(a)s profissionais em serviço e o curso de formação não atendeu. Ademais, o custo com bons pacotes de dados de internet ou megabytes, falta de equipamentos tecnológicos como notebooks, computadores, smartphones, microfones, o direito de imagem nas telas, o estudo de novos termos e conceitos e sua aplicação nas tarefas do curso.

Apesar da disponibilidade da tutoria durante a realização do curso, foi perceptível a existência de dificuldades que aprofundaram o processo de incluir/excluir profissionais da Educação. Ao vivenciarmos essa conjuntura e partirmos para uma prática de ensino sem escopo, mergulhando no campo minado da exclusão, já pensávamos que nosso(a)s estudantes também iriam apresentar as mesmas demandas de seus/suas professore(a)s.

O processo inicial foi semelhante com o(a)s estudantes, estes receberam seus e-mails institucionais, porém foram seus mestres e mestras que o(a)s encaminharam sobre como fazer login, elaborar senha, utilizar a plataforma, entre outras etapas, que fogem do papel do(a) professor(a) e foi nesse momento que alguns profissionais começaram a trabalhar mais, as demandas começaram aumentar e

com abrupta intensidade. A partir de então, começamos a realizar levantamentos de monitoramento e acompanhamento, os mais variados possíveis, vejamos alguns exemplos: número de aluno(a)s presentes e ausentes no grupos de mensagens instantâneas, aluno(a)s com atividades realizadas e pendentes bimestralmente e estudantes inscrito(a)s no ENEM e em programas estaduais como o Se liga no ENEM.

A partir desses levantamentos começamos a identificar o quão excludente é esse sistema de atividades remotas (on-line e impressas), pois o que observamos são estudantes por si mesmo(a)s relegado(a)s ao autodidatismo que não desenvolveram ao longo de sua trajetória acadêmica, sem a mediação da aprendizagem através da figura da(a) professor(a). Por mais que as atividades impressas em portfólios, as aulas na TV PARAÍBA EDUCA, incluam aquele(a)s que não têm acesso a internet distanciam docentes/discentes e inibem a importância da mediação pedagógica e do aprender com o(a) outro(a) na perspectiva da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP (VYGOSTSKY, 1988).

Ademais, cabe ressaltar que a escola decidiu iniciar as aulas on-line, mas sem ouvir a opinião do(a)s docentes e daí o processo de exclusão e distanciamento docente/discente se arraigou. Todos o(a)s docentes tiveram que se adaptar e ministrar suas aulas por outra plataforma, a de videoconferência o que exigiu aprender a como utilizá-la.

A carga horária das disciplinas encontra-se reduzida em toda rede estadual e o número de estudantes nas aulas on-line desde o seu início em 16 de Junho de 2020, vem reduzindo drasticamente e como indicativos desta situação podemos citar: a não adaptação ao tipo de aula não presencial, internet de má qualidade e/ou falta de acesso, a não disposição de equipamentos tecnológicos ou o principal equipamento para acesso às aulas ser o celular, problemas de saúde (psicológica), o próprio isolamento social, sentimento de incapacidade de realizarem as atividades individualmente, evasão motivada por trabalho informal, trabalho doméstico, licença maternidade, necessidades básicas como alimentação, falta de espaço para estudar em casa, conflitos familiares, drogas, entre outros.

A partir dessa realidade, novas estratégias foram pensadas e adotadas como o trabalho com tutoria, inserção do(a)s docentes em grupos de mensagens instantâneas de pais/responsáveis, formalização de clubes de protagonismo, reunião de pais e mestres por videoconferência, informes ao conselho tutelar, isto na tentativa de não deixar o(a)s estudantes pelo caminho e contribuir para a construção de conhecimentos mesmo em tempos tão difíceis, mas todos esses esforços ainda não garantem a inclusão de todo(a)s.

4 - INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA E.E.E.F.M. MAJOR VENEZIANO VITAL DO RÊGO

A E.E.E.F.M. Major Veneziano Vital do Rêgo, é uma escola Regular, diferentemente das demais que foram abordadas nos relatos anteriores. Possui atualmente duas unidades, sendo o Major I situado na Rua Maria Cândido da Silva, s/n, no bairro da Catingueira, Campina Grande /PB, criado por um decreto de fundação de nº: 24.007/16 no mês de abril de 2003; e um anexo, situado na Rua Maria de Lourdes Carolino s/n no bairro Acácio de Figueiredo, Campina Grande /PB, fundado no dia 21 de maio de 2016.

A escola apresenta 1627 alunos, distribuídos em 48 turmas nos turnos diurno e noturno, abarca a educação básica regular e a EJA. A Unidade I apresenta em sua estrutura onze salas de aulas, biblioteca, laboratório de informática, auditório, sala do AEE (Atendimento Educacional Especializada), sala de esporte, sala de robótica e matemática e uma horta escolar, Unidade II (anexo) apresenta oito salas de aulas, biblioteca, auditório e sala do AEE (PP, 2020).

Por ser uma escola de periferia, o perfil socioeconômico dos alunos e da comunidade escolar como um todo, integra a classe de baixa renda, nos proporcionando compreender adiante a relação entre a o ensino remoto e a exclusão que este gerou. Iniciamos as atividades remotas, a partir da plataforma do Google Classroom, a princípio eram inseridas as atividades para que os alunos respondessem e as retornassem para que fossem corrigidas. Antes mesmo das atividades serem iniciadas já se discutia como os alunos teriam acesso a essa

modalidade de ensino, se conseguiriam acompanhar, se disporiam de acesso à internet ou de aparelhos eletrônicos para que pudessem participar, sem que fosse gerada uma exclusão.

A primeira dificuldade que os alunos encontraram foi a de gerar seus próprios e-mails. Como não tiveram nenhum tipo de formação por parte da Secretaria de Educação, eles não sabiam quais procedimentos efetuarem para a validação dos seus e-mails institucionais. Isso gerou um descontentamento por parte dos alunos e de seus pais, pois não haviam tido formação para iniciar tal demanda. O segundo grande empecilho foi o acesso à internet, de acordo com o CETIC (2019), 30% dos estudantes brasileiros não têm acesso a rede de internet, na nossa escola também não é diferente, 40% dos nossos alunos se enquadram nessa mesma perspectiva (levantamento feito pela direção da escola no início do Regime Especial de Ensino), muitos deles precisavam fazer uso de pacotes de dados de operadoras, o que lhes geraria um custo e não duraria por muito tempo.

Tempos depois do início do uso da plataforma do Google Classroom, iniciamos as aulas on-line pelo Google Meet, infelizmente também não foi possível a obtenção de grandes resultados, o maior número de participação nas aulas de Geografia foi de 10 alunos, houve aula em que apenas um participou, foi quando identificamos outra dificuldade encontrada pelos estudantes da escola Major Veneziano, a falta de aparelhos eletrônicos, grande parte dos alunos não tinham aparelho eletrônico próprio, com isso, o acesso se dava pelo aparelho dos pais que trabalham durante os horários em que seus filhos iriam assistir às aulas, ou havia um único aparelho para dois ou mais irmãos, o que dificultava o acesso às aulas, pois além dessas terem horário estabelecido, geralmente eles estudavam no mesmo turno, o que ocasionou o choque de horário entre eles.

Após, aproximadamente, 3 meses de pandemia, a SEECT disponibilizou um aplicativo chamado de Paraíba Educa, nele continham os aplicativos do Google Classroom e do Sistema Saber (sistema online de frequência e notas da rede estadual), o diferencial desse aplicativo seria o não consumo do pacote de dados para os alunos que estivessem utilizando tal conexão, seria um ponto positivo,

porém, pouco tempo depois a plataforma do Classroom, começou a apresentar problemas, alguns alunos não conseguiam mais acessar, relataram alguns erros como: o sumiço das atividades, não permissão para acesso a essas e erro ao efetuar o login, o resultado foi uma grande evasão, que já havia sido iniciada no começo do Regime Especial de Ensino e se acentua a cada dia.

A partir de então, vários alunos começaram a procurar o corpo docente e a direção para relatar tais erros. Foi quando ficou decidido enviar as atividades também, pelo grupo do whatsapp, pois a escola não adotou o sistema de atividades impressas, para não expor os estudantes ao risco de contágio, visto que, devido a entrega das cestas básicas, sete funcionários testaram positivo para a COVID-19. Assim, o uso dessa rede social permitiu um maior alcance dessas atividades.

O nosso maior desafio, enquanto docente está sendo minimizar essa exclusão gerada pelo ensino remoto aos nossos estudantes de escola pública, especialmente as que estão situadas em áreas periféricas, pois essas crianças, jovens e adolescentes, enfrentam danos que vão além da exclusão. Muitos deles precisam se expor ao vírus em busca de ajudar na renda familiar, pois muitos pais perderam seus empregos. Muitos dos nossos estudantes estão expostos ao abuso, de diferentes maneiras, tiveram que lidar com a fadiga psicológica de encarar a pandemia, perder entes queridos, enfrentar problemas econômicos, entre outros. Os vestibulandos estiveram sob a pressão de se submeter a um exame (ENEM) pelo qual não iriam concorrer de forma justa, sabemos que para a maioria deles, o Enem é a porta de entrada para uma mudança de vida e que é direito de todos por uma educação de qualidade, por tanto, deixamos nosso apelo pela valorização da educação e manifestamos nosso apoio a educação pública de qualidade e aos alunos que dela precisam.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos esforços por parte dos profissionais da educação, foi perceptível um processo de exclusão nas três escolas, independentemente de serem integrais, técnicas ou regulares. Constatamos uma evasão que foi gerada a partir do momento em que os estudantes se depararam

com o ensino remoto, que demandou acesso à rede de internet, uso de aparelhos eletrônicos e adaptação com o meio digital.

O ensino remoto se mostrou um meio viável para o funcionamento da Educação no Brasil, em época de pandemia e de distanciamento social, mas é inegável que esse caminho tem desfavorecido os estudantes de escolas públicas, filhos de trabalhadores, desempregados, beneficiários de programas sociais, e tantos outros que não têm sequer livros, um computador ou internet para estudar. Nesse sentido, podemos apontar que os altos índices de evasão escolar, um velho inimigo do país, se intensificou no período de Pandemia da COVID-19 e especialistas preveem que esse quadro pode perdurar na volta às aulas com o ensino híbrido.

Mas quais seriam as soluções para superar esse retrocesso que aprofunda a relação inclusão/exclusão dentro da Educação Básica do país? Há indicativos da necessidade de um retorno que valorize a interação social em detrimento do pedagógico que principalmente crianças, adolescentes e jovens perderam ao longo desses meses, junto com a aplicação de atividades complementares e outras propostas, defendendo a volta gradual às aulas com o ensino híbrido por etapas, iniciando pelo Ensino Superior até chegar na Educação Infantil.

Está sendo defendido uma volta às aulas com segurança a partir da disponibilidade de equipamentos de proteção individual e respeito às orientações da Organização Mundial da Saúde, só não enxergam que não existe vacina eficaz e comprovada cientificamente contra a COVID-19. Ademais, o que observamos é uma corrida desenfreada do setor privado amparado por aliados políticos e gestores públicos pela abertura das escolas, tendo como objetivo manterem seus estabelecimentos de ensino ativos, com obtenção de lucros.

Enquanto isso, as escolas públicas esquecidas possuem demandas específicas e principalmente estruturais para o retorno do ensino e muitos educadores vêm junto à sindicatos lutando por melhores condições de trabalho para uma volta às aulas realmente segura após a vacinação em massa, preservando assim, a vida dos profissionais, educandos e seus familiares e esse caminho é o que nós autores apoiamos e defendemos.

REFERÊNCIAS

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC DOMICÍLIOS - Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros.** São Paulo, 2019. 392p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa.São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PARAÍBA. ECIT Maria Honorina Santiago. **Projeto Político Pedagógico.** Santa Rita - PB, 2020, 31p.

_____. ECI Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz. **Projeto Político Pedagógico**. Campina Grande - PB, 2020, 35p.

_____. E.E.E.F.M. Major Veneziano Vital do Rêgo. **Projeto Político Pedagógico**. Campina Grande - PB, 2020, 110p.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Resolução nº 120/2020 de 7 de abril de 2020.** Orienta o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares das instituições do sistema estadual de educação da paraíba, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao covid-19. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Re120-2020.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2020.

_____. Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Decreto Estadual nº 40.128 de 13 de março de 2020.**Declara situação de Emergência no Estado da Paraíba ante ao contexto de decretação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional pelo Ministério da Saúde e a declaração da condição de pandemia de infecção humana pelo Coronavírus definida pela Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/

Re120-2020.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2020.

_____. Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Decreto Estadual nº 40.128 de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações aos municípios e ao setor privado estadual. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/janeiro/maio/diario-oficial-17-03-2020.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2020.

_____. Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Resolução nº 160/2020 de 29 de agosto de 2020.** Altera as resoluções 120/2020 e 140/2020 e estabelece novas normas que orientam o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares e processos avaliativos das instituições do sistema estadual de educação da Paraíba, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao COVID-19. Disponível em: < https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/janeiro/agosto/diário-oficial-29-08-2020.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2020.

PASINI, Carlos Giovani Delevat; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A Educação Híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações.** Observatório Socioeconômico da COVID-19, projeto realizado pelo Grupo de Estudos em Administração Pública, Econômica e Financeira (GEAPEF). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)-2020, 9p.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone/Edusp, 1988. 226p.

Seção 2

Inclusão/exclusão em contextos socioculturais e outras linguagens

Capítulo 1

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: INVISIBILIDADE, EXCLUSÃO E VIOLÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Alzení de Freitas Tomáz

Figura 1: Pescadora Quilombola de Resina - Brejo Grande / SE (foto: João Zinclar, 2005)

1 - INTRODUÇÃO

O atual momento histórico do país, vem exigindo de Povos e Comunidades Tradicionais – PCTs, um maior posicionamento, resistência e enfrentamento. Isto porque, se agravaram os discursos de ódio e ameaças de forma explícita e violenta que coloca em risco a vida e inviabilizam territórios geográficos inteiros.

Os processos de colonização no Brasil foram responsáveis por contínuos genocídios e etnocídios que permanecem vigentes com

a exclusão, segregação e racismos estruturais extremos (QUIJANO, 1997), atingindo gravemente, populações tradicionais e parte dos biomas ecossistêmicos situados principalmente em territórios étnicos.

Apesar do fim do colonialismo, as relações de dominação permanecem. A sociedade nacional hegemônica sistematicamente, vêm adotando medidas econômicas que favorecem latifúndios, agronegócio intensificam fronteiras agrícolas, mineração, grandes empreendimentos energéticos e concentrações agrárias que se mantém na pressão, gerando profundos conflitos socioambientais e a despossessão de territórios.

Diferenciados culturalmente, os PCTs são os que mais sofrem com as consequências desses processos hegemônicos de poder, isto porque, possuem identidades e práxis, formas próprias de organização social, relações ecossistêmicas com o meio ambiente, usam o lugares em que habitam como condição de reprodução social, cultural, econômica, espiritual, ancestral, concomitantemente, transmitidas oralmente através de conhecimentos ancestrais.

São inúmeros rostos que se configuram em grupos como pescadores artesanais, quilombolas, geraiseiros, vazanteiros, caiçaras, quebradeiras de coco, ciganos, indígenas, povos de terreiros, castanheiros, jangadeiros, pantaneiros, fundo e fechos de pasto, entre tantos, que se definem por seu modo de vida e movimentos complexos de organizações identitárias, movimentos socais que buscam diferentes territorialidades estratégicas de vida e que se materializam a partir de seus fazeres e saberes.

Para reconhecer suas identidades coletivas, saberes e práticas, importantes mobilizações das forças sociais vem transformando-se em vigorosos instrumentos jurídicos-formais de reconhecimento e regularização fundiária (ALMEIDA, 2008).

Os critérios políticos-organizativos baseiam-se em conhecimentos e reivindicações, nos usos comuns da terra, território e ecossistemas. Segundo o antropólogo Alfredo Wagner o conceito "tradicional" está atrelado ao presente e às reivindicações dos movimentos sociais, os quais, os vários sentidos, assumem um "saber tradicional" convertido em reivindicações (ALMEIDA, 2008;

ACSELRAD, 2013).

Ocorre, que as concepções colonialistas implicadas historicamente, estão enraizados em noções greco-romanas e judaico-cristãs carregados de violências, como a escravidão e subjugação. Essas concepções insistem de forma epistêmica, na negação dessas identidades plurais, como a que ocorre no campo do direito formal, que continua fixando um modelo estruturalista genérico da noção de "povo", no menosprezo direto da ideia de etnias, minorias, povos tradicionais, uso comum, dinâmicas concretas de relações antagônicas, extremamente preconceituosas.

A herança escravista no cerne da concentração fundiária, se materializa na subjugação dos povos e discriminação, isso se acentua de forma explícita, em momentos em que a pandemia, através do COVID 19 entra num panorama de desastre social, afetando com maior contundência os direitos dos Povos Tradicionais. A pandemia explicitou a crise sanitária e o colapso do sistema de saúde, a crise política e a omissão dos governos, e ainda, escancarou uma bio-necropolítica em que a vida é o que menos importa.

Diante dessas premissas, este texto tem o objetivo de lançar um olhar sobre essas comunidades, no sentido de enfatizar as perspectivas de exclusão social e histórica que as deixaram fora do contexto de respeitabilidade de suas identidades culturais. Dessa forma, buscamos embasamento em alguns estudos concernentes com a temática e observamos, também, o impacto da pandemia provocada pela covid-19 e que ultrapassou o ano de 2020.

2 - AS FACETAS DO CAPITALISMO E A EXCLUSÃO SOCIAL HISTÓRICA

Os conceitos étnicos construídos a partir das necessidades ecológicas de existências e das políticas de preservação da natureza, encontram-se num contexto secular que envolve o modo de ser e de existir dos Povos e Comunidades Tradicionais, que estão intrinsecamente relacionados com os sistemas da natureza.

Todavia, os modelos de desenvolvimento, modernidade e

progresso pensados pelo capital, fazem crer que se pode alçar um melhor nível de vida e que a natureza é fonte inesgotável que se pode lograr este intento. Essa visão reducionista, antropocêntrica e individualista naturaliza as assimetrias e desigualdades sociais.

Neste sentido, a noção de desigualdade e exclusão social sugere uma reflexão não apenas numa ordem individual, mas social/coletiva, cuja origem busca princípios de funcionalidade das sociedades atuais. Para além da exclusão como paradigma, valores e representações são usados para rejeitar pessoas por motivos ligados aos preceitos físicos, geográficos, materiais, espirituais e culturais. Para Xiberras (1993), excluídos são todos aqueles que são rejeitados de mercados materiais e simbólicos.

A racionalidade iluminista, também apresentou tratativas que acentuam a lógica da exclusão ao considerar que eram dignos de direitos somente aqueles que possuíam a capacidade para a razão e uma vontade moral autônoma, o que justificou o colonialismo e o imperialismo, excluindo da titularidade de direitos humanos, os escravos, os bárbaros, povos colonizados, indígenas, mulheres, crianças, pobres, deficientes intelectuais, entre outros (BAXI, 2012).

Essa herança, perdura no Brasil ao longo de mais de 500 anos como um problema social e histórico. O termo exclusão é idealizado como expressão das condições do sistema capitalista e não como um estado de fatalidade. Martins (1997) vai inferir, que é preciso vivenciar a contradição que se expressa na exclusão, desenvolvendo níveis de consciência do contrassenso que se vive no agir.

Ocorre que o correlato de exclusão é a pobreza, que muda conforme os cenários evolutivos do capital, que acentua diferentes formas de privação e adiciona uma dimensão moral que tem como consequência a condenação irremediável à pobreza, inclusive de configurações precárias e marginais. As condições regidas pela classe dominante incluem pessoas em políticas econômicas neoliberais de reprodução do capital e, ao mesmo tempo, atenua, aparentemente, a perigosa manutenção de classes dominadas, que se adequa ao funcionamento da ordem política em favor de dominantes (MARTINS, 1997).

Estas correlações, produzem e reproduzem relações marginais, acentuam um universo ideológico de consumo onde se mantém a força da colonização no imaginário da pessoa comum, que se coloca, muitas vezes, na condição do opressor, embora as oportunidades não sejam iguais, e de fato, não são. No entanto, esse antagonismo importa, porque os efeitos morais do capital mantêm a ilusão e a reprodutibilidade, vulgarização, estimula uma sociedade de imitação, no lugar da criação e realização do sonho.

O capitalismo nasce da intensificação de massa de excluídos e sua raiz estruturante é a máxima do mercado, no qual desenraiza e brutaliza pessoas, depois "as envolvem segundo sua própria lógica" (VÉRAS, 1999, p. 40). O camponês expropriado da terra, por exemplo, vai para a cidade em busca do emprego se submete a lógica do capital, contudo, a dinâmica do capital não lhe favorece, colocando-o num patamar de excluído, comprometendo, inclusive, sua dignidade e humanidade moral e política.

Nesta dialética de exclusão, as cidades excedem o horizonte dos limites e a concentração de riqueza e pobreza, reunindo renda e trabalho, miséria e opulência. É o aspecto visível da desigualdade, a exemplo de populações negras da periferia, como das identidades próprias dos Povos de Terreiros, Ciganos, indígenas urbanos, quilombos, migrantes e tantos outros, são duplamente invisibilizados no que corresponde aos direitos, mas são "visíveis" ao braço coercitivo do Estado (polícia) e de milícias.

O processo de urbanização sob aspectos de globalização e divisão internacional do trabalho, coloca as cidades em situação de polarização social, segmentação e fragmentação violenta que geram segregações e *apartheid*, preconceitos e intolerâncias (MBEMBE, 2018). A questão racial toma dimensões estrondosas, em que são os negros, crianças, jovens, mulheres os que mais sofrem as condições estruturantes de subalternidade, ausência de direitos, violências culturais (ALMEIDA, 2018). É a faceta da lógica histórica do capitalismo, ocasião em que o patriarcado e o racismo possuem roupagem próprias de exploração.

Essas são marcas indisfarçáveis da discriminação por vezes silenciadas, a exemplo da depredação de comunidades de Povos

de Terreiros, vítimas de traficantes evangélicos, facção inédita de intolerância religiosa no Brasil, que ganha contornos de destruição do sagrado e onde em que o caráter racista tornou-se preeminente, agravando o sofrimento ético e étnico-político de grupos específicos.

Assim sendo, a exclusão social aparece com uma feição de imputação de uma sub-humanidade de grupos cada vez mais numerosos, produzidos dialeticamente, na dinâmica econômica da sociedade capitalista e supremacista. Os PCTs, vítimas desta "superioridade" de raça, carregam as duras construções históricas de invisibilidade social, excluídos das condições básicas de vida.

3 - **IDENTIDADES COLETIVAS, TERRITÓRIOS E PANDEMIA**

Dois aspectos importantes no contexto de conflitos socioambientais estão relacionados à identidade coletiva e aos territórios tradicionais dos PCTs, que se confrontam com uma estrutura de concentração fundiária, posse, propriedade e uso indiscriminado da natureza. A questão agrária, no Brasil, mantém em exílio e exclusão, principalmente, camponeses, Povos e Comunidades Tradicionais que perduram e ressignificam-se nas faces conjunturais de governos.

Esta carga de subjugação ganha contornos estruturantes quando em 2018, durante a campanha eleitoral, o atual presidente da república, em seu discurso, promete não demarcar "nem mais um centímetro de terras indígenas". Com isso, se acentuaram ações permissivas, que intensificam a crescente expansão de grandes projetos de desenvolvimento econômico neoliberal no campo e no neo-extrativismo, agronegócio, garimpos, desmatamentos, queimadas, mineração, mega projetos que avançam sobre terras ocupadas por comunidades tradicionais.

Esta construção em vigor, deve-se a conjunção do Estado de Exceção, gestão biopolítica e necropolítica, mencionados por Mondardo (2019) e Mbembe (2018). É neste aspecto que se constroem dispositivos político-jurídicos de flexibilização da legislação ambiental e discursos, como o de integração do índio à sociedade nacional pelo

mercado capitalista, bastante difundido na época da ditadura militar no Brasil.

O controle de sujeitos subalternos, são acionados pelas territorialidades hegemônicas como o uso das forças militarizadas, repressivas e de encarceramento, assim, como a difusão do medo através da ideia terrorista, como formas de controle do uso e dos fluxos territoriais dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Mandorno (2019), vai inferir que essa política historicamente difundida, acontece, através dos ataques químicos dos agrotóxicos, pulverizações de pesticidas, envenenamentos de corpos hídricos, desmatamentos, queimadas, entre outras formas de expulsão e expropriação agrária e onde se estabelecem conflitos de natureza econômica, política, ambiental, doméstica e em favor de grandes negócios.

Em tempos de pandemia, como a ocorrida neste período de 2020 e 2021, pela COVID- 19, a exclusão social toma contornos de ressignificação e sinaliza novos processos de discriminação social, intensificando os efeitos da pobreza, ameaças e perdas territoriais. A situação dos PCTs se agrava e a afirmação étnica passa a ser uma questão de resistência, de não renuncia de suas identidades múltiplas e de seus territórios étnicos. Isto porque esses povos excluídos das políticas de saúde e controle sanitário, tiveram que buscar seus próprios mecanismos de autoproteção e isolamento social. Haja vista, as inúmeras barreiras sanitárias ocorridas em aldeamentos indígenas, quilombos no Brasil inteiro, realizadas pelos membros comunitários, a exemplo dos Pankararu em Pernambuco. Sobre esse contexto, um membro da liderança Pankararu afirma:

> O governo não ofereceu a nós indígenas coisa alguma, nós ficamos numa situação que tivemos que colocar barreiras na entrada do território para controlar entradas e saídas e fazer campanha pra conseguir materiais de proteção individual como máscara (FERNADO PANKARARU, 2020).

A ação dúbia dos governos em torno do negacionismo científico e a flexibilização, colocaram em risco a vida de milhões de pessoas, impedindo, inclusive, medidas protetivas emergenciais. Para agravar esta situação, inúmeros problemas de natureza conflituosa como a flexibilização de proteção ambiental, fez com que avançassem empreendimento madeireiro, mineradoras, medidas de reintegração de posse, desmatamentos, etc., e o avanço de forma ilegal sob os territórios, ampliando riscos de morte, fome, perda de territórios e perda de direitos.

Este contexto, aparece conjunturalmente como uma decisão política de governo, haja vista que a imprensa publicou, deliberado pelo Supremo Tribunal Federal, a reunião interministerial do governo federal, ocorrida em 22/01/2020, em que o Ministro de Meio Ambiente, Ricardo Sales, verbaliza:

> Presidente, [...] o que eu vou dizer aqui sobre o meio ambiente se aplica a diversas outras matérias[...] A oportunidade que nós temos, que a imprensa tá nos dando um pouco de alívio nos outros temas, é passar as reformas infralegais de desregulamentação, simplificação, [...] da segurança jurídica, da previsibilidade, da simplificação, essa ... grande parte dessa matéria ela se dá em portarias e norma dos ministérios que aqui estão, inclusive o de Meio Ambiente [...] Então pra isso precisa ter um esforço nosso aqui enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de COVID e ir passando a boiada e mudando todo o regramento e simplificando normas. De IPHAN, de ministério da Agricultura, de ministério de Meio Ambiente, de ministério disso, de ministério daquilo. Agora é hora de unir esforços pra dar de baciada a simplificação regulam ... é de regulatório que nós precisamos, em todos os aspectos.

Esta intervenção do ministro deu aval para práticas já em curso de efeitos biopolíticos da norma para atender aos interesses de ruralistas, legitimando a desterritorialização de grupos coletivos

em áreas de interesse econômico. Essas ações levaram, também à desestruturação dos órgãos de atendimento das políticas públicas de interesses dessas categorias.

Como o desmonte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, da Fundação Cultural Palmares, Conselhos Paritários, entre outros órgãos, que assumem posição contraria à sua função jurídica (ALMEIDA, et al. 2020). Essas medidas, não só retiram direitos, como intensificaram posições racistas e desintegracionistas por parte de órgãos do Estado.

Diante o retrocesso democrático e de perdas de políticas públicas de direitos e a grave crise sanitária, as lutas nesses lugares de conflitos dos PCTs tomaram-se ainda mais severas, isto porque, tiveram que organizar formas de autoproteção e autodefesa, com barreiras sanitárias, campanhas de arrecadação de alimentos e proteção individual. Demonstraram que a situação de negligência do Estado para com os Povos e Comunidades Tradicionais vão para além do vírus e, se estende na carne viva das consequências históricas de exclusão.

4 - CONSIDERAÇÕES

O problema da exclusão social, em tempos de pandemia, toma contornos ainda mais graves, intensificando contextos de injustiça e conflitos socioambientais. Onde corpos vitimados pelo CONVID 19 não tem nome, tornam-se apenas número, gerando indiferença e apatia.

Isso se agrava quando o próprio governo se articula para desmontar medidas protetivas e assume políticas de governo com subjugação e controle a serviço de uma minoria abastarda. Tais atitudes faz com que a defesa dos territórios e a própria autoafirmação sejam desconstruídos em detrimento da legislação e da Constituição Federal. Esses contratos jurídicos são flexibilizados para atender aos interesses de uma estrutura latifundiária e econômica que exclui e agride pessoas e ambientes.

Os agentes sociais dos PCTs, ao liderarem medidas que

atenuem as situações de abandono, assumem suas territorialidades e identidades como forma de proteção. Assumem uma verdadeira guerra contra a necropolítica e enfrenta o exercício da biopolítica, em defesa de povoamentos, cidades, aldeias, comunidades, terreiros, lugares nas quais as vidas parecem descartáveis.

A exclusão social e a pobreza, face da mesma moeda, reflete sistematicamente a herança maldita colonial e neocolonial, é expressão das condições do sistema capitalista que retira do pobre o direito de viver. Ao mesmo tempo, é de se observar que são os Povos e Comunidades Tradicionais os que, historicamente, possuem a arte de resistência e as buscas permanentes de formas infrapolíticas (manutenção de territórios, identidades plurais, produção e agroecologia, modelos de desenvolvimento inclusiva, modos de ser diferenciados), ante todas as formas de dominação e injustiça humana e ambiental.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; VIÉGAS Nunes Rodrigo [et.al.] (Org.). – **Cartografia social terra e território** / Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, "babaçuais livre", "castanhais do povo", faixinais e fundos de past**o: terras tradicionalmente ocupadas. Alfredo Wagner Berno de Almeida. – 2.ª ed, Manaus: pgsca–ufam, 2008.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BAXI, Upendra. **The future of human rights**. Oxford: Oxford Universit Press, 2012.

CONVENÇÃO n. **169 da OIT e os Estados Nacionais** /

Organizadora: Deborah Duprat. - Brasília: ESMPU, 2015

FOUCAULT, M. **Las redes del poder**. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

MARTINS, José S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. 140 p.

MBEMBE, A**. Necropolítica**. São Paulo, sp: n-1 edições, 2018)

MONDARDO. Marcos. O governo bio/necropolítico do agronegócio e os impactos dos agrotóxicos sobre os territórios de vida Guarani e Kaiowá (artigo). Ambientes: **Revista de Geografia e Ecologia Política.** / Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão. – v. 1, n.2 (2019 -). -- Francisco Beltrão, Unioeste, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Anuario mariateguiano (Lima), 9.9, 1997.

ROSA Elizabeth Acevedo Marin. Eriki Aleixo de Melo. **Pandemia e Território** / Organizado por Alfredo Wagner Berno de Almeida.– São Luís: UEMA Edições/ PNCSA, 2020.

VÉRAS, M. Exclusão social: um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In: SAWAIA, B. (org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. São Paulo: Vozes, 1999.

XIBERRAS, M. As teorias da exclusão; para uma construção do imaginário do desvio. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. 251 p.

Capítulo 2

O ESTUDO ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO A PARTIR DOS DOCENTES DAS ÁREAS DAS HUMANANIDADES EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE QUEIMADAS – PB

Gislayne Bezerra Moura
Sonia Maria de Lira

1 - INTRODUÇÃO

No Brasil, há aspectos legais que garantem aos estudantes da Educação Básica o acesso ao conhecimento histórico, cultural afro-brasileiro e africano, bem como a orientação pedagógica aos docentes. Ademais, são encaminhadas ações pontuais por professore(a) s acerca das discussões de gênero, contribuindo para o enfrentamento de violências sexistas e homofóbicas. Contudo, grande parte dos profissionais nos espaços escolares não trabalha tais temáticas, dificultando a construção identitária das estudantes e dos estudantes de origem afro e a erradicação dos preconceitos existentes, bem como o combate à dominação da supremacia hétero masculina branca, dentro e fora das instituições educacionais.

Diante disso, este trabalho tem o objetivo de verificar se os profissionais das áreas das humanidades de escolas públicas da cidade de Queimadas - PB desenvolvem trabalhos voltados para as questões étnico-raciais e de gênero em suas atuações docentes.

Sendo assim, usamos a metodologia de cunho qualitativo, utilizando questionários e a análise de conteúdo como instrumentos de investigação. O enfoque qualitativo será o crítico-participativo com visão histórico-estrutural, que se baseia na "dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de [...] reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos" (TRIVIÑOS, 2013, p. 117).

Segundo Antônio Carlos Gil, o questionário corresponde a uma boa técnica de pesquisa, pois "possibilita atender um grande número

de pessoas mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa" (GIL, 2008, p. 121).

Também usamos a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 15), consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, aplicados a conteúdos extremamente diversificados. Neste trabalho, utilizamos tal técnica com algumas leis e com as respostas abertas dos questionários, que tratam das questões de gênero e étnico-raciais no campo educacional.

2 - ASPECTOS LEGAIS E OS CONFLITOS DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

Tanto em âmbito federal quanto nas instâncias estaduais e municipais, têm sido travados embates relativos às questões de gênero e étnico-raciais nos espaços legislativos brasileiros, que demonstram a visão conservadora ainda existente, mostrando a necessidade de práticas educacionais voltadas a combater os preconceitos existentes.

Esses debates trazem controvérsias nas casas legislativas e nos espaços educacionais, demonstrando a vontade de manter as coisas como estão, mantendo assim o *status quo*. Isso ocorre na conjuntura atual através, principalmente, da ampla influência do fundamentalismo cristão, que tem tentado excluir os estudos relacionados às questões de gênero e de aspectos da religiosidade de origem afro nas escolas, como também da implementação de leis para garantir tais proibições. Por isso, a seguir, traremos breves reflexões sobre algumas dessas legislações e seus reflexos no processo educacional.

2.1 - Lei nº 10.636/2003

Foi promulgada no Brasil a Lei nº 10.636/2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que passou a exigir o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na prática docente, como forma de resgatar questões fundamentais dos povos de origem afro, maior parte da população brasileira. A primeira lei citada foi novamente modificada em 2008, para incluir a

obrigatoriedade da temática indígena, conforme a Lei nº 11.645/2008.

Ainda que tal exigência seja uma grande vitória para a formação acadêmica e a construção da corporeidade da juventude negra e indígena estudantil brasileira, há, no entanto, uma lacuna entre o que está previsto legalmente e sua validação prática em sala de aula. Isso porque a maioria dos profissionais da educação não tem formação adequada para trabalhar esses conteúdos, uma vez que não estão incluídos na maioria dos cursos de licenciatura do Ensino Superior.

O artigo 1º da Lei nº 10.636/2003 evidencia a importância para a população negra desses estudos, uma vez que eles possibilitam uma abordagem mais ampla das origens dessa população, não centrada na visão do colonizador, a qual traz a história e cultura deste segmento, por vezes, vinculada ao escravismo. Sendo assim, uma nova abordagem pedagógica contribuiria para o sentimento de orgulho da história real de seus antecedentes.

Apesar da referida abertura programática para que toda disciplina possa e deva aplicar tal conteúdo, é nas áreas das Humanidades que é encontrado maior espaço para tais discussões, uma vez que sua abordagem é relativamente mais aceita. E isso é importante, pois os profissionais dessas áreas estão mais aptos a tratar da temática.

Além disso, o art. 79-B da Lei nº 10.636/2003 destaca "que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'". Contudo, apesar do inegável valor de tal conquista, deve-se ressaltar, mais uma vez, a importância da valorização do processo histórico e cultural da população negra, para que não se estabeleça como evento festivo social, mas que seja aplicado de maneira contínua na prática integrativa educacional.

Para Nilma Lino (2008, p. 77), "o estudo da África de ontem e hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil". Isso é extremamente relevante, porque o nosso país possui uma sociedade racista, embora muitas vezes as práticas preconceituosas ocorram de forma velada, através de "brincadeiras", piadas, etc.

Tais práticas ocorrem de modo corriqueiro no espaço escolar, por isso é necessário que os referidos estudos aconteçam,

podendo contribuir para diminuir as ações violentas que maltratam e desrespeitam milhões de pessoas de etnias consideradas inferiores pela supremacia branca ou que possuem orientações sexuais diferentes.

Mas também foram promulgadas leis que pretendem manter o *status quo* existente. Neste caso, citaremos uma lei municipal que defende, entre outras questões, a não discussão das questões de gênero dentro das escolas municipais em Campina Grande - PB. Este município limita-se com o de Queimadas, no qual realizamos a presente pesquisa.

2.2 - Lei Municipal n° 6.950/2018, de Campina Grande

No município de Campina Grande - PB foi aprovada a Lei Municipal n° 6.950/2018, que proíbe o estudo de gênero nas escolas públicas municipais e privadas, utilizando a expressão "ideologia de gênero" (também muito discutida em nível nacional). A justificativa para aprovação da referida lei, recai sobre o argumento de que tais estudos afetariam a família e por considerar impróprias e obscenas imagens de material didático ou paradidático cujos conteúdos apresentassem questões referentes a gênero, desigualdade ou educação sexual. Dessa forma, o descumprimento da referida lei pode resultar em retirada do material e pagamento de multa, bem como suspensão do alvará da escola. Tais considerações podem ser observadas a partir do conceito de moral e ética das "responsáveis famílias" que desconsideram, inclusive, as diferentes formações familiares, como aquelas organizadas por casais homo afetivos, mães separadas ou mães solteiras, ou mesmo outros tipos de famílias.

Polyana Caluête (2018) discutiu, em seu trabalho de conclusão de curso, como esse retrocesso se deu também em nível nacional, explicando que isso ocorreu principalmente a partir da ampliação da onda conservadora que se ampliou no Brasil, a qual reforçava a relação de poder já existente na nossa sociedade, mas também presente no currículo. Por isso, a autora cita: "[...] no currículo, vão estar embutidos [...] interesses daqueles que se encontram no poder naquele contexto histórico, mas reforçados pelos interesses majoritários da sociedade

que os colocou nos cargos públicos" (CALUÊTE, 2018, p. 27).

Algumas das ações que tentam censurar determinados debates nas escolas foram iniciadas por setores que defendiam a "Escola sem Partido", objetivando tornar a escola "neutra" e responsabilizando a família pela educação, baseada em valores morais, religiosos e sexuais. Este movimento defendia que, caso tais discussões ocorressem na escola, culminariam na influência de crianças e adolescentes a fazerem sexo precocemente ou a se tornarem homossexuais.

Entretanto há uma extrema necessidade que tal debate ocorra no seio educacional, uma vez que são frequentes as violências e os preconceitos envolvendo racismo, misoginia e homofobia na sociedade e, consequentemente, também na escola, carecendo de reflexões educacionais que contribuam para evitar tais ações que desrespeitam os seres humanos.

Desse modo, a lei campinense teve resistências em nível estadual, como foi demonstrado através da Lei nº 11.230, de 10/12/2018, que ficou conhecida como "Escola sem censura". Também já havia a lei de 2017, no estado da Paraíba, que proibia a discriminação de orientação sexual ou de identidade de gênero, como trataremos a seguir.

2.3 - Leis nº 10.909/2017 e nº 11.230/2018

No estado da Paraíba, desde 2017, havia sido promulgada a Lei nº 10.909, que alterava a Lei nº 7.309/2003, proibindo a "discriminação de orientação sexual ou de identidade de gênero", deixando ainda especificado que esta construção identitária dizia respeito a como o indivíduo se identificava e não como foi registrado em sua certidão de nascimento, bem como assegurava o direito de qualquer cidadão para ser livre e demonstrar afeto em público, seja qual fosse sua orientação sexual. Deste modo, a lei trazia um grande avanço para o estado paraibano, por se tratar de um ente federativo com grande quantidade de violências por questões homofóbicas ou misóginas.

Segundo levantamento divulgado pela Secretaria de Estado da Mulher e da Diversidade Humana (SEMDH), entre 2011 e 2018, foram registradas 117 mortes de pessoas da comunidade LGBTQI+

(PARAÍBA NOTÍCIAS, 2019). Como também, conforme o Anuário Brasileiro da Violência (2019), o número de feminicídios na Paraíba cresceu aproximadamente 53% entre 2017 e 2018, sendo a 4ª maior alta entre os estados brasileiros. Além disso, a relação do número de mulheres mortas, em 2018, e de mulheres mortas por feminicídio na Paraíba corresponde a 74%, sendo a maior entre os estados do Brasil. Dessa forma, é mais do que necessário que as questões de gênero sejam trabalhadas nos espaços escolares, pois tais debates podem contribuir para diminuição de posturas machistas e homofóbicas, consequentemente, podendo reduzir a violência existente.

Sendo assim, foi aprovada também a Lei nº 11.230, de 10/12/2018, que dispõe sobre a liberdade de expressar pensamentos e opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino da Paraíba. A lei é uma contraposição ao Projeto de Lei "Escola Sem Partido", que tramita no Congresso Nacional, e também à lei municipal de Campina Grande.

No entanto, identificamos que, em outubro de 2019:

> Professores procuraram o Ministério Público Federal para relatar ameaças à liberdade de cátedra e informaram que estariam sob pressão em razão da atividade de docência. Na ocasião, contaram ao MPF que teriam se sentido intimidados durante a ida de integrantes do Movimento Brasil Livre (MBL) - defensores do movimento Escola Sem Partido - a uma escola, acompanhados por vereadores da capital. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2019, p. 01).

Neste contexto, as instituições de ensino das redes públicas e privadas, segundo a Lei nº 11.230, foram obrigadas a afixar cartazes com os seguintes dizeres: "Escola é território aberto do conhecimento e livre de censura: repressão ideológica não é legal". Além disso, a Secretaria Estadual de Educação assumiu o compromisso de envidar esforços para evitar invasões nas escolas por parte de quem quer que seja para coibir o trabalho docente.

3 - A NECESSIDADE DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Bezerra (2007, p.14) diz que "o espaço escolar, em sua materialidade, congrega pessoas que são social, política e economicamente diferentes em razão de sexo, religião e interesses", evidenciando a importância de conceber o conceito de pluralidade na escola, o qual deve garantir o respeito ao respaldo jurídico das classes minoritárias pertencentes aos ambientes educacionais, uma vez que a escola é um espaço de formação de seres sociais que deveriam aprender a se respeitar mutuamente.

Nesse contexto, reafirmamos a importância da visão plural na educação, levando em consideração que cada pessoa age de maneira particular e que as questões referentes a etnia, classe e gênero estão diretamente ligadas, sendo fundamental a construção de uma educação antirracista, não sexista e não homofóbica.

Ainda dentro dessa perspectiva, observamos que o processo de escolaridade da juventude afro-brasileira é completamente desigual, uma vez que são estatisticamente evidentes as desigualdades sociais, culturais e econômicas das pessoas negras. Nessa perspectiva, a escola, junto ao corpo docente, tem um papel de transformação na vida dos estudantes negros, de modo que, ao cumprir sua função social, possa apresentar uma perspectiva diferente da educação do colonizador, proporcionando que a criança negra sinta-se representada de forma positiva.

É na idade escolar que a criança constrói os primeiros passos de sua personalidade. No entanto, para a criança negra, a escola passa a ser um ambiente de dor, pois é quando ela começa a se sentir classificada como pertencente a uma raça "inferior", e que sua etnia é carregada de qualificações negativas. Isso é exemplificado nos livros didáticos e discursos pedagógicos, causando vergonha e negação, tema que trataremos posteriormente neste texto.

Há, na construção da identidade de pessoas com a cor da pele diferente daquela considerada hegemonicamente como superior, a reprodução de estigmas e estereótipos que ficam ainda mais evidentes e

violentos quando relacionados com a dominação sexista, descritos por Bourdieu como sendo "dupla ou triplamente dominadas" por serem mulheres, negras ou donas de casa. Essa clara relação de poder revela o privilégio branco e da supremacia masculina, e "o privilégio opera independente dos indivíduos por causa do seu caráter estrutural. Ser branco garante solidariedade imediata com os membros do grupo que controla praticamente todas as instituições públicas e privadas, o que permite acesso a diversas oportunidades" (MOREIRA, 2019, p. 86).

No caso da população afro-brasileira, o acesso às oportunidades estão condicionadas, pois seus corpos carregam negativas marcas postas por uma sociedade racista, sendo necessário provar merecimento de ocupar os espaços públicos ou/e privados, o que não ocorre para indivíduos brancos, cuja identificação ocorre genuinamente e ocupar espaços é natural e por merecimento, sem que nada além seja necessário.

Nesse cenário, chamamos a atenção para o papel fundamental da escola, tanto para construção quanto para desconstrução da identidade desses estudantes estigmatizados. Dessa forma, não poderíamos deixar de fazer breves considerações sobre o livro didático, pois é um instrumento muito utilizado pelos professores. Por isso, discutiremos, a seguir, como é dada a apresentação da população negra e afro-brasileira nesses materiais.

Tonini traz uma excelente contribuição em seu trabalho *Cenas étnicas no livro didático de Geografia*, (2017) argumentando sobre a formação da identidade dos estudantes racializados, da nacionalidade e do gênero. Para a autora, o saber geográfico tem se moldado a partir de estereótipos homogeneizados, qualificando o território ocidental e desqualificando o lado oposto, pertencente a africanos, asiáticos e latinos. Nesse sentido, ela evidencia a relação de poder dominante por uma etnia e pelo gênero masculino, exibido nos livros didáticos através de imagens, apresentando estereótipos negativos para negros, sobretudo para a mulher negra. O modo como estudantes observam-se através da identificação representada nesses materiais influencia negativamente sua aceitação e apropriação do campo intelectual incorporado à vida acadêmica.

Munanga (2005, p. 23) reitera que "a criança negra ilustrada e

descrita através de estereótipos inferiorizantes é excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média". Isso posto, integrar todos os indivíduos no espaço escolar vai além de não praticar o racismo institucional, negando atendimento às necessidades específicas das minorias.

Assumir a responsabilidade na luta contra a discriminação racial e de gênero, aderindo às práticas contrárias a estas posturas, poderia contribuir para uma educação libertadora, como foi difundida por Paulo Freire. Portanto, trabalhar racismo, misoginia e homofobia na escola, de forma responsável, traria possibilidade de reverter as estruturas de poder existentes.

Como já debatemos anteriormente, as relações de poder exercidas por uma raça dominante apresentam-se em toda sociedade. Para Lima e Tonini

(2016), as relações de poder binárias, ou seja, o imperialismo dominando o colonizado, o rico dominando o pobre; o branco, ao negro e assim por diante, são as razões de silenciamento, negação e apagamento das diversas identidades e do multiculturalismo. As autoras chamam atenção para a necessidade de um novo olhar, respeitando as subjetividades dos indivíduos em formação, que ocupam o espaço escolar.

Há também a necessidade de uma formação social e cultural do(a)s licenciando(a)s, partindo da observação indissociável da relação étnico-racial, de gênero e de classe, uma vez que a busca pelo respeito e dignidade é de interesse comum às mulheres brancas, negras e pobres, pois diferencia-se como as ações violentas ocorrem de forma mais contundente para as classes populares. Por isso, é fundamental que os futuros docentes tenham uma formação ampla quanto a esses aspectos, pois irão vivenciar tais violências nos espaços educacionais. Além disso, o(a)s professore(a)s em exercício também necessitam de formação continuada para analisarem essa realidade, pois o racismo, o machismo e a homofobia estão presentes em seus imaginários e podem reforçar tais ações nos espaços educacionais.

Ângela Davis, em seu livro *Mulheres, raça e classe*, discute como

há um vínculo evidente entre o racismo, as questões de classe e a supremacia masculina. Mulheres negras precisam, além de lutar contra o racismo contido nas instituições, também se libertar das dominações sexistas e das explorações de classe. Por isso, se faz tão importante trazer este debate dentro do espaço escolar para externar ranços autoritários construídos historicamente e poder combatê-los.

Bourdieu chama atenção para as relações de dominação que não estariam unicamente presentes nos espaços mais visíveis, porque, segundo o autor, ocorreria na unidade doméstica, mas estaria presente também nas "instâncias como [...] escola ou o estado, lugares de elaboração e de imposição de princípios" (BOURDIEU, 2016, p. 15). É com esta visão que devemos partir para o debate sobre uma educação não binária, valorizando as singularidades, a cultura e a história de cada indivíduo, seja qual for a cor da pele, gênero ou classe.

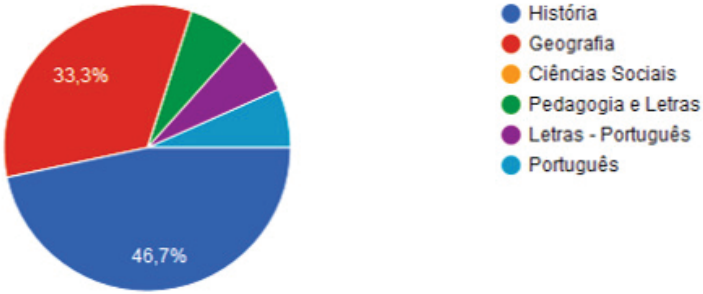
Mas será que os docentes das áreas das Humanidades têm contribuído para ampliar esses debates no Estado da Paraíba, já que existe lei estadual que garante a liberdade de cátedra? Será que os profissionais dessas áreas possuem formação para tal atuação? Dessa forma, encaminharemos esta investigação no município de Queimadas, no interior paraibano, pertencente à Região Metropolitana de Campina Grande, a partir do objetivo anteriormente exposto neste trabalho.

4 - DADOS E ANÁLISES A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

No desenvolvimento da pesquisa, foram encaminhados 44 questionários, através da plataforma virtual do Google Forms, para professore(a)s das áreas das Humanidades de duas escolas públicas da cidade de Queimadas; no entanto apenas 15 docentes responderam.

Analisando o número de respondentes, identificamos que: 46,7% eram professores de História, 33,3% de Geografia e o restante pertencia às Ciências Sociais, Letras e Pedagogia, conforme a Fig. 01.

Figura 01: Valor (%) de docentes que participaram da pesquisa por áreas



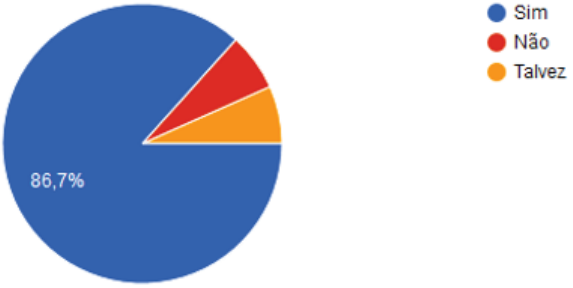
Fonte: Google[1]

Verificamos também que foram predominantes o(a)s professore(a)s de História e Geografia nas respostas aos questionários. Entretanto, houve inquietações das investigadoras quanto ao fato de 29 destes profissionais não terem respondido as perguntas. Será que isso demonstra que parte deles não acha as atitudes racistas, misóginas e homofóbicas tão prejudiciais à convivência na escola? Ou o instrumento metodológico utilizado não deu conta de atingir a maioria dos docentes investigados por questões diversas? Por isso, em pesquisa futura, utilizaremos a entrevista, pois, no período da pesquisa, não foi possível utilizá-la por causa da quarentena, em virtude da Pandemia do COVID-19.

Entretanto, entre aqueles que responderam aos questionários, percebemos que a maioria tem uma visão ampla sobre as discriminações ocorridas nos espaços escolares. Isso porque, ao perguntarmos se haviam presenciado algum tipo de preconceito envolvendo racismo, machismo ou homofobia: 86,7% responderam positivamente, evidenciando o quanto tais estão violências presentes na escola; 6,7% (equivalente a um docente) respondeu que "talvez", demonstrando a naturalização de tais práticas a ponto de passar despercebido ou desconhecido em sua atuação docente; e 6,7 respondeu negativamente, conforme a Fig. 02.

1. https://docs.google.com/forms/d/1-bJxNRqICw-MpYLs6WCOwCMnWRwSsD3BCeRaRO4Gfbs/edit#responses

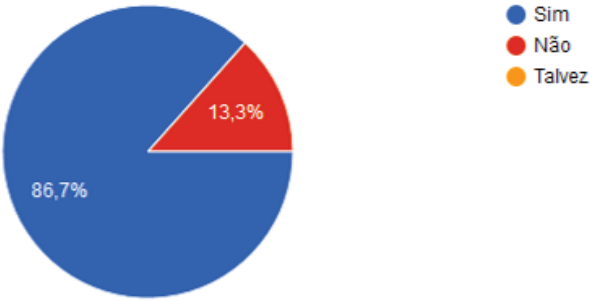
Figura 02: Percentual de docentes que presenciaram algum tipo de preconceito na escola envolvendo racismo, machismo ou homofobia



Fonte: google[2]

A partir desses dados, identificamos a construção de estereótipos negativados, colocados rotineiramente através de tons de brincadeiras, como é citado por Moreira (2019, p. 80) em que "o humor depreciativo provoca um efeito cômico porque evoca estereótipos raciais que circulam dentro de nossa cultura". Acrescentaríamos também os estereótipos vinculados às questões de gênero veiculados nos espaços escolares. Neste contexto, segundo os docentes, tal prática é usual tanto entre alunos como entre os próprios colegas, porque 86,7% teriam presenciado tais práticas, conforme Fig. 03 e depoimentos posteriores.

Figura 03: Percentual de docentes que presenciaram alguma brincadeira ou piadinha envolvendo racismo, machismo ou homofobia na escola



Fonte: google

2. https://docs.google.com/forms/d/1-bJxNRqICw-MpYLs6WCOwCMnWRwSsD3BCeRaRO4Gfbs/edit#responses

O testemunho dos docentes revela uma preocupante situação, porque relataram ser comum ouvir termos como: "ele é mulherzinha, *viado*, etc." e "lugar de mulher é na beira do fogão". Outro professor destacou que presenciou "um aluno que transitava no corredor da escola 'agredindo' verbalmente outro aluno, proferindo-lhe palavras de cunho homofóbico". Além de uma professora que assistiu à seguinte situação:

> *Certo dia, eu estava na sala de aula e uma colega professora estava dando avisos e foi inevitável ver que, no momento em que a professora se virou para escrever no quadro, os alunos do fundo da sala fizeram gestos e se comunicaram com tons de ironia uns para os outros. Certamente a professora não percebeu, foi o que mais me doeu. Assim que tive a oportunidade, trouxe a temática para a sala de aula. O ambiente escolar exige respeito e conscientização de assuntos como o respeito à mulher, ao corpo da mulher.*

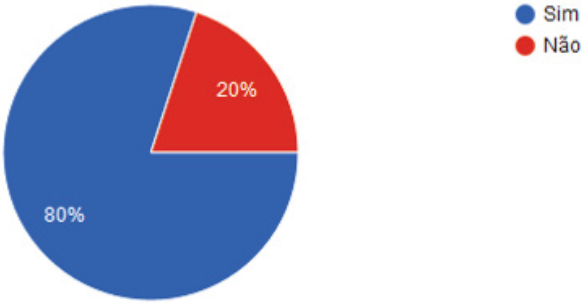
Essas práticas demonstram falas e ações sexistas, machistas e homofóbicas que, segundo as respostas trazidas por esses profissionais, são corriqueiras na escola. Além disso, o racismo também aparece constantemente, por exemplo, através de "alunos debocha[ndo] do cabelo de uma aluna negra", "pessoa dizendo que negro não é gente" ou "chamando de macaco". E a ação que consideramos mais grave ocorreu por parte de uma gestora de escola privada que "fech[ou] o nariz quando um professor negro saiu da sala". O gesto executado por uma gestora educacional é mais preocupante ainda porque ela deveria ter a postura de combater os preconceitos e as discriminações, mas, pelo contrário, reforça as ações racistas.

Também foi possível observar que o racismo é estruturado em nossas mentes e culturas, porque um professor utilizou o termo "denegrir" no depoimento escrito no questionário, fazendo parte de palavras formadas através de expressões inferiorizantes da raça negra usadas no discurso de um profissional que, aparentemente, conduz um trabalho antirracista.

Entretanto, é animador perceber que existem profissionais comprometidos com uma educação antirracista, antimachista e anti-homofóbica, pois identificamos que 80% daqueles que responderam aos

questionários desenvolvem trabalhos pedagógicos para o combate a essas atitudes desrespeitosas e discriminatórias, conforme a Fig. 04.

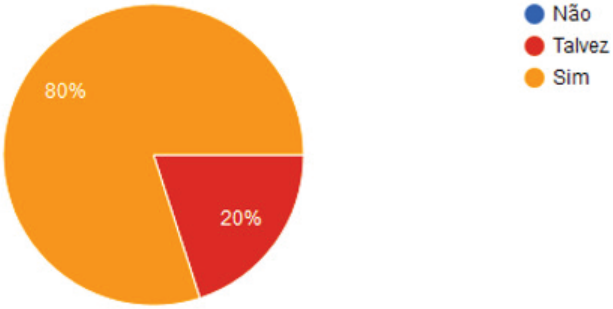
Figura 04: Percentual de docentes que desenvolvem algum tipo de atividade pedagógica evidenciando o combate ao racismo, ao machismo ou à homofobia



Fonte: Google[3]

Além disso,80% dos investigados também afirmaram que as escolas nas quais trabalham já desenvolveram algum tipo de atividade pedagógica para este fim, entre elas foram citadas: palestras, danças, exposição de fatos e programação no Dia da Consciência Negra, conforme apresentado na Fig. 05.

Figura 05: Percentual de docentes que relataram terem sido desenvolvidas atividades pedagógicas pelas escolas evidenciando o combate ao racismo, ao machismo ou à homofobia

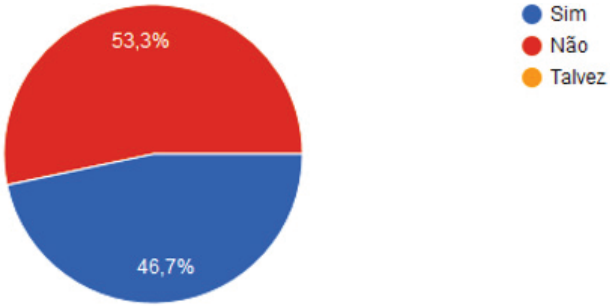


Fonte: https://docs.google.com/forms/d/1-bJxNRqICwMpYLs6WCOwCMWRwSsD3BCeRaRO4Gfbs/edit#responses

3. https://docs.google.com/forms/d/1-bJxNRqICw-MpYLs6WCOwCMnWRwSsD3BCeRaRO4Gfbs/edit#responses.

Contudo, verificamos que 53,3% dos docentes não receberam formação para trabalhar orientação pedagógica sobre a questão afro-brasileira e africana, conforme a Lei nº 10.636/2003, como demonstrado na Fig. 06.

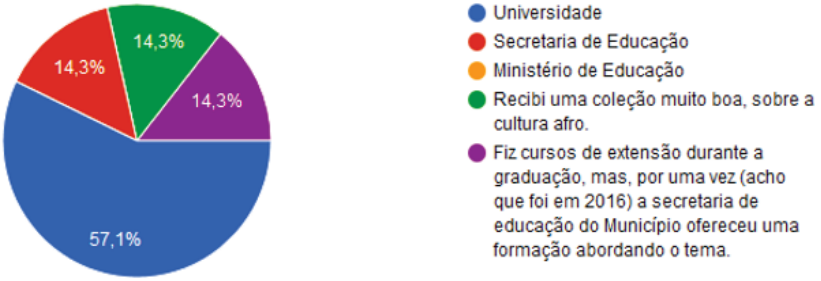
Figura 06: Percentual de docentes que relataram ter recebido algum tipo de formação para trabalhar com orientação pedagógica afro-brasileira e africana, conforme a Lei nº 10.636/2003



Fonte: https://docs.google.com/forms/d/1-bJxNRqICw-MpYLs6WCOwCMnWRwSsD3BCeRaRO4Gfbs/edit#responses

Ademais, entre aqueles que receberam algum tipo de formação para trabalhar a referida temática, destaca-se o papel da universidade, como demonstramos na Fig. 07. Esta evidência reflete a importância da formação inicial comprometida com uma sociedade menos excludente. No entanto, verificamos também que a formação continuada é quase inexistente para o(a)s professore(a)s em exercício, pois as secretarias de educação só foram mencionadas por um dos profissionais na execução deste trabalho.

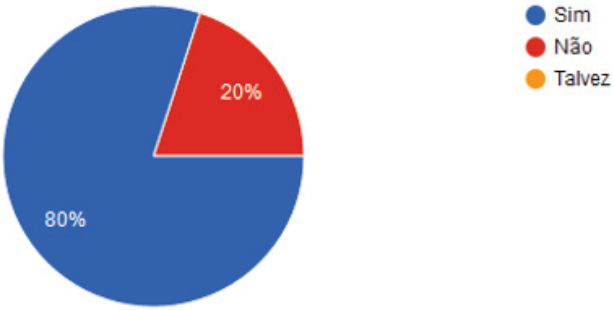
Figura 07: Identificação dos órgãos que contribuíram para a formação dos docentes



Fonte: https://docs.google.com/forms/d/1-bJxNRqICw-MpYLs6WCOwCMnWRwSsD3BCeRaRO4Gfbs/edit#responses

Quando os docentes foram questionados a respeito da Lei nº 11.230/2018, da Paraíba, que dispõe sobre a liberdade de expressar pensamentos e opiniões no ambiente das redes públicas e privadas de ensino, identificamos um resultado positivo de 80,0%, conforme a Fig. 08, demonstrando que são conhecedores da referida legislação, a qual possibilita condições para que possam trabalhar pedagogicamente tais assuntos, sem que temam represálias. Isso expressa a importância da lei, sobretudo na atual conjuntura, conforme reiteram alguns docentes através das seguintes declarações: "[É] fundamental a liberdade das pessoas se posicionarem, desde que respeitem as demais. Visto que vivemos em um país plural"; ou "[é] extremamente importante [a lei] ainda mais diante das adversidades por que passa o mundo contemporâneo". E um terceiro destaca: "Sempre que estamos acobertados por uma legislação a respeito de determinado assunto, certamente nos sentimos mais seguros diante de certas situações que vivenciamos".

Figura 08: Conhecedores da Lei nº 11.230/18, que dispõe sobre a liberdade de expressar pensamentos e opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino da Paraíba



Fonte: https://docs.google.com/forms/d/1-bJxNRqICw-MpYLs6WCOwCMnWRwSsD3BCeRaRO4Gfbs/edit#responses

Sendo assim, a legislação traz um certo apoio aos profissionais da educação, como já foi ressaltado neste texto, referente à ação do MBL e de vereadores no município de João Pessoa. Como também respalda a ação dos docentes, no interior do estado da Paraíba, que têm compromisso com o combate ao racismo, à misoginia e à homofobia, entre outros tipos de desrespeitos e violências.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se, ao final da pesquisa, que a maioria dos profissionais das áreas das Humanidades, os quais responderam aos questionários, nas escolas públicas da cidade de Queimadas - PB desenvolve atividades abordando as questões étnico-raciais ou de gênero no trabalho pedagógico. No entanto, verificamos que apenas cerca de 1/3 dos questionários enviados foi respondido. Ou seja, um número significativo destes profissionais, por motivos diversos, não deram retorno. Neste contexto, o instrumento investigativo não foi tão eficaz, o que demonstra a necessidade de utilização de outros caminhos metodológicos em pesquisa futura para coleta de dados mais precisos.

Também percebemos a necessidade de formação continuada para o(a)s professore(a)s em exercício, que deveria ser ministrada pelas secretarias de educação e, conforme a pesquisa, não vem ocorrendo. Por isso, a partir do trabalho aqui exposto, elaboraremos um projeto de extensão a ser executado nas escolas pesquisadas, contribuindo para a sensibilização no combate ao racismo, à misoginia e à homofobia. Isso porque nos consideramos agentes históricos e podemos fazer a nossa parte na transformação desta realidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.

BEZERRA, Nielson da Silva (org.) **Respeitando as diferenças no espaço escolar**. Recife: Gestos, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2008.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada/ Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL**. Lei nº 9.394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Rio de janeiro, 2016.

CALUÊTE, Nayanna Polyanna Brito. **Da sociedade ao espaço escolar:** discutindo a exclusão das mulheres lésbicas. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande. 2018.

Paraíba Notícia. Disponível em:https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/09/10/casos-de-feminicidio-crescem-53percent-em-um-ano-na-paraiba-indica-anuario-brasileiro-da-violencia.ghtmlAcesso em: 13 abr. 2019.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implantação da Lei nº 10.636/03. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Lei sobre liberdade de cátedra será divulgada em todas as escolas estaduais da Paraíba. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/pb/sala-de-imprensa/noticias-pb/lei-sobre-liberdade-de-catedra-sera-divulgada-em-todas-as-escolas-estaduais-da-paraiba. Acesso em: 13 abr. 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Editora Letramento, 2019.

MUNANGA, Kambegele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PARAÍBA (Estado). **Lei nº 11.230/2018.** Dispõe sobre a liberdade de expressar pensamentos e opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino da Paraíba. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=371183. Acesso em: 05 abr. 2020.

PARAÍBA (Estado). **Lei nº 10.909/2017.** Altera a Lei n° 7.309, de 10 de janeiro de 2003, para incluir o preconceito em virtude da identidade de gênero como ato discriminatório e dá outras providências. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=344799 Acesso em: 30 mar. 2020.

PARAÍBA registrou 13 mortes de pessoas LGBTQI+ em 2018; em oito anos são 117 vítimas. **Paraíba Notícia.** Disponível em: https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/01/27/paraiba-registrou-13-mortes-de-pessoas-lgbtqi-em-2018-em-oito-anos-sao-117-vitimas ghtml. Acesso em: 13 abr. 2019.

TONINI, Maria Ivaine. **Cenas étnicas no livro didático de geografia.** Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/071_ivaine.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

TONINI, Maria Ivaine; LIMA, Inez Romise. Na sala de aula: a África dos meus alunos. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.) **Movimentos para ensinar geografia.** Porto Alegre: Editora Letra1, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

Capítulo 3

LUTAS DE CLASSES E EXCLUSÃO SOCIAL: INQUIETAÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Maria da Penha Pereira de Almeida

1 - INTRODUÇÃO

Desde o feudalismo, passando pela escravidão e, mais recentemente, até mesmo das grandes secas que assolaram o Nordeste do Brasil de 1877–1879[4], e que foi o mais devastador fenômeno de seca da história do Brasil, sempre houve a dicotomia de poderes e as lutas de classes que seria uma das principais causas para as grandes revoltas sociais, muitas desencadeadas em virtude das desigualdades e exclusão em várias dimensões.

A origem mais moderna do termo exclusão vem a partir do título do livro de René Lenoir, Secretário de Ação Social de Jacques Chirac. Intitulado "Les exclus", publicado em 1974, a partir de então, o termo passou a nomear uma expressão da questão social: a desigualdade. Surgia então uma busca por 'identidade' para os menos favorecidos, um novo significado para lutas de classes.

Para o sociólogo e filósofo alemão, Karl Marx, a sociedade está em constante processo de mudança e estas mudanças produzem as lutas de classes, desse modo, resultando em duas camadas sociais; os mais e os menos favorecidos, sendo que aos menos favorecidos sobram trabalho e impostos cada vez mais altos, enquanto lhes faltam saúde, educação de qualidade, moradia digna e oportunidades iguais.

A exclusão ocorre a partir de um processo pelo qual o socialmente excluído não possui acesso a alguns direitos que deveriam ser essenciais. Dessa forma, numa sociedade como a brasileira, a terra do "Homem cordial" como citou Sergio Buarque de Holanda, em seu

4. Esclarecendo que secas no Nordeste ocorreram antes da data marcada no texto e vem ocorrendo até hoje, mas nos referimos a esse período no intuito de marcar um momento na história das lutas de classes pela perspectiva filosófica de Karl Marx.

livro "Raízes do Brasil" no qual o autor coloca o brasileiro como sendo aquele que prioriza os laços emotivos frente à razão, agindo assim em virtude de seus interesses e não em função da justiça social e do bem coletivo; torna-se ainda mais difícil cogitar um país isento de exclusão de todas as formas.

Para o citado autor, só haverá democracia plena quando houver uma revolução de baixo para cima, como propunha o próprio Sérgio Buarque, até porque a exclusão no que diz respeito a gêneros, raças, credos, cultura, cor e portadores de necessidades especiais, é visível na sociedade, na corrupção e na politicagem que privilegia uma classe em detrimento de outra. É visível quando um idoso que trabalhou a vida inteira e contribuiu com seus impostos, enfrenta filas nos hospitais sem atendimento adequado; quando um aluno da rede pública vai à escola apenas pela merenda, quando a escola, mesmo assim, ainda tem a sua verba desviada por políticos corruptos. A exclusão se faz notória, por exemplo, quando alunos da escola pública não têm material nem aparelhos conectados para acompanhar as aulas remotas, como ocorre atualmente em virtude da pandemia do novo Corona vírus. Mesmo com toda essa dificuldade esses estudantes irão disputar vagas nas universidades públicas com alunos da rede privada que possui todo o aparato para tal finalidade.

Isto posto, a luta de classes que seria, portanto, a força motriz das mudanças sociais, dá-se nas diferenças materiais e imateriais que se instauram no meio social, e essas mudanças ocorrem ao longo da História, de várias maneiras, de forma gradual. Uma ação que pode ser assinalada nesse contexto, é o fato de algumas pessoas das camadas proletárias, usando a democracia, tentam, através da política, intervir e promover mais direitos a classes inferiorizadas ou, em casos extremos de desigualdade, por meio de revoluções como as que marcaram a História mundial, a exemplo do que ocorreu na Rússia a partir do Socialismo de Lenin.

Diante de tais premissas, esse trabalho busca refletir sobre algumas situações e posicionamentos dentro dos contextos das lutas de classes. Para tanto, nos embasamos em alguns pensadores que fazem parte do acervo do curso de Serviço Social e que se inserem na

história do Socialismo como teórico-críticos. Busca-se, também, alguns posicionamentos e considerações sobre o fator exclusão na sociedade brasileira em discussão entre poder e povo. Assim, pensadores como Foucault (2006), Hernandez (2008), Holanda (2006) entre outros serão de extrema importância para a discussão proposta.

2 - PONDERAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO/ EXCLUSÃO

A ascensão dos meios de produção burguesa nunca produziu igualdade, gerou mais desigualdades, percebe-se que as assimetrias sociais foram aumentadas consideravelmente tendo em vista que uma pequena parte da população mundial obtém os mais altos padrões de vida em detrimento de outros que vivem de forma miserável e em alguns países do mundo como colocado pela OPAS (2019), não existem nem mesmo as mais remotas condições dignas de sobrevivência como; água potável ou sistema sanitário para uma parte da população, em que uma em cada quatro pessoas no mundo tem direito a sistema de água potável.

A erradicação das desigualdades no acesso aos direitos básicos deveria estar no centro das necessidades de planejamento dos governantes em todo o mundo, porém infelizmente essa não é uma prioridade. Desse modo, nesse fato pode ser considerado uma das principais manifestações da questão social e uma questão de exclusão e desconstrução dos direitos básicos, configurando desigualdade, uma vez que a falta de políticas públicas tem como consequência a perda de direitos humanos, portanto, exclusão social está ligada ao não direito do que é de direito, como bem explica a OPAS:

> Bilhões de pessoas em todo o mundo continuam sofrendo com a falta de acesso a água, saneamento e higiene, de acordo com um novo relatório do UNICEF e da Organização Mundial da Saúde (OMS). Cerca de 2,2 bilhões de pessoas não têm serviços de água potável gerenciados de forma segura, 4,2 bilhões não têm serviços de esgotamento sanitário gerenciados

> de forma segura e 3 bilhões não possuem instalações básicas para a higienização das mãos.
> O relatório indica que 1,8 bilhão de pessoas têm acesso a serviços básicos de água potável desde 2000, mas há grandes desigualdades na acessibilidade, disponibilidade e qualidade desses serviços. Estima-se que uma em cada 10 pessoas (785 milhões) ainda carece de serviços básicos, incluindo as 144 milhões que bebem água sem tratamento. Os dados mostram que oito em cada 10 pessoas que vivem em áreas rurais não têm acesso a esses serviços; além disso, em um a cada quatro países com estimativas para diferentes grupos de renda, a cobertura de serviços básicos entre os mais ricos era pelo menos duas vezes maior do que entre as pessoas mais pobres. (OPAS, 2019, p.2)

A educação também é, de fato, um dos fatores da questão social e ponto de segregação, quando um ensino de qualidade é oferecido a uma parcela da sociedade em função de sua condição monetária e uma educação inferior é oferecida a uma grande parcela da sociedade, motivo pelo qual quem não possui melhor condição financeira, não tem os mesmos acessos e, consequentemente, as mesmas oportunidades. Ao longo da vida essas oportunidades definem a qualidade de vida destes dois públicos, de forma que uma camada é beneficiada. Sendo assim, embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos pregue a igualdade, equidade e liberdade entre os povos e os indivíduos, vemos que a desigualdade impera e com ela a exclusão ainda é cruel e causadora de violência e outros males.

Em 1898 o Marxismo ganha força com a criação do partido operário socialista Russo que, de acordo com a dialética de Hegel e o materialismo de Marx, acreditavam que a única forma de acabar com as classes sociais majoritárias ou buscar uma igualdade de classe, era a revolução do proletariado. Para Marx deveríamos ter os mesmos acessos ou condições materiais de existência, ou seja, acesso a moradia, saúde, educação, alimentação, oportunidades de trabalho e produção, não significava dizer que todos somos iguais, mas que merecemos as mesmas oportunidades, ou oportunidades iguais, pois desse modo os

conflitos de classes deixariam de existir, já que os padrões de consumo seriam parecidos. Nesse cenário, vê-se na Rússia, a entrada de Lenin, o homem que deixou um dos maiores legados sobre socialismo e sobre revolução no que se refere a classes dominantes abaixo e as classes dominadas subindo ao poder. Embora tenhamos essa grande inspiração socialista que se espalhou pelo mundo, a realidade Brasileira é bem diferente, é excludente em vários seguimentos das camadas menos favorecidas.

Outra dimensão envolvendo o fenômeno da exclusão, caracteriza-se pela naturalização desse fenômeno passivamente aceito e o conformismo a esse respeito que só acentua e revela o quão frágil está a população menos favorecida, como bem coloca Holanda.

> As constituições feitas para não serem cumpridas, as leis existentes para serem violadas, tudo em proveito de indivíduos e oligarquias, são fenômenos corrente em todo a história da América do Sul. [...] outros serviam do lema "Liberdade", ainda mais prestigioso, ao mesmo passo em que procuravam consolidar em nome dele um poder positivamente ditatorial e despótico. (HOLANDA, 2006, s/p).

O desenvolvimento e crescimento populacional acelerado nos últimos anos, também tem se refletido nas sociedades e no seu modo de viver, manifestando novas formas de exclusão e situação de riscos sociais como o crescimento das favelas e construções clandestinas sem saneamento básico, nas encostas e áreas de riscos. Está que provado que essas formas de habitação colaboram para mais doenças, porque não possuem infraestrutura, energia e outros benefícios que são prejudicados pela clandestinidade destas construções. Dessa forma, a poluição pelo esgoto e pelo lixo; por ocasião de ambiente inadequado e as subconstruções, os residentes destes lugares muitas vezes nem possuem casa construída com material adequado, construindo barracos de madeiras, papelão e outros tipos de materiais descartados em lixões, material que pode ocasionar acidentes graves a exemplo de incêndios. Nesse sentido, para Godinho (2011, p. 3)

> Devemos lembrar que a pobreza é um processo resultante entre outras coisas de uma estrutura de desigualdades sociais historicamente presente na realidade brasileira, o que nos remete a nossa trajetória de construção da civilidade, da cidadania, da economia nacional, das relações de poder, enquanto responsabilidades legais e institucionais que resultaram nas atuais relações sociais e de trabalho, no trato com o que é coletivo, na capacidade de mobilização e luta da população, nas diferenças sociais, na cultura política que temos na ausência de políticas Públicas decentes, enfim em diversos fatores e situações.

Não é estranho que essa população seja excluída, afastada da sociedade dominante, pois a falta de oportunidades promove essa exclusão. Nesses termos Godinho afirma que: "Após a regulamentação dos artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988, por meio da Lei nº10. 257/2001, denominada Estatuto da Cidade, foram estabelecidas diretrizes gerais da política urbana, com finalidade de reverter à segregação espacial presente na maioria das cidades brasileiras."

Ademais, podemos considerar que a habitação condigna é um direito fundamental, que está diretamente atrelado aos direitos do cidadão e ao fato de os indivíduos terem ou não, uma vida digna uma vez que isso constitui necessidade essencial para requerer identidade, para estudar, se empregar e ser cidadão de fato e de direito como condiz a Constituição Federal, embora a realidade não condiga com o que está na constituição. Segundo Funes (2005, p. 56):

> O principal agente da exclusão territorial e da degradação ambiental é a segregação espacial, que traz consigo uma lista interminável de problemas sociais e econômicos, tendo como consequência a exclusão e a desigualdade social que propicia a discriminação, o que gera menores oportunidades de emprego, dentre outros problemas, ocasionando assim uma perpetuação da pobreza e a ausência do exercício da cidadania.

No Art. 5º da Constituição Brasileira consta que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". Mesmo com essas perspectivas defendidas pela constituição, a realidade é bem diferente e oficialmente transformada através de ideias que que são validadas conforme interesses políticos e econômicos.

No "Art. 6º. Encontramos dito que: "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." No entanto, sabemos que esses aspectos não chegam a toda sociedade, há uma segregação espacial, social, racial e de gênero que tira de muita gente o direito que assiste.

Embora a lei seja clara, a realidade é bem diferente, pois muitas verbas destinadas à moradia, saúde e educação não chegam a seus destinos, por motivos diversos, entre eles a corrupção, um dos maiores problemas das últimas décadas, agravado pela falta de políticas públicas no que se refere à habitação, principalmente, que não atende a população mais carente, embora alguns programas tenham facilitado à vida de alguns poucos brasileiros como o programa do governo federal[5] "Minha casa, minha vida", ainda assim está longe de ser suficiente para sanar os problemas atuais.

Os motivos da exclusão social são muitos, entre eles alguns são relevantes salientar, a exemplo do nível de riqueza gerado pelo processo de globalização que teve muitos aspectos negativos, problemas evidenciados na expressão da questão social como fome, pobreza, falta de liberdade, preconceito, regimes autoritários, entre outros problemas que assolam a sociedade moderna.

A desigualdade social existente dentro das relações da sociedade, não é um privilégio do Brasil apenas, mas de vários países do mundo, Os excluídos sociais, geralmente são minorias étnicas, culturais e religiosas. Como os negros, índios, idosos, pobres, homossexuais,

5. Iniciado no Governo Lula com continuidade no Governo Dilma, mas que teve paralização depois do impedimento da presidenta.

toxicodependentes, desempregados, pessoas portadoras de deficiência, dentre outros; seja por questões econômicas, de gênero, de cor, de crença, ou comunidade social.

A desigualdade é algo que promove a segregação social "exclusão". O filosofo Jean Jaques Rousseau, acreditava que existia a "desigualdade física que é estabelecida pela diferença de força, idade, saúde e a desigualdade moral e política, que dependia de uma série de regras criadas pelos homens.

Rousseau (1999) ainda fala que a desigualdade começou quando o homem passou a desenvolver a noção de propriedade e acumulação de bens o que o colocaria frente aos demais lhe dando, assim, status e poder. Desse modo, os interesses, entre outros fatores estão frente a essa problemática. Com relação a relatividade do poder, Michel Foucault argumenta que:

> O exercício do poder não se restringe ao aparelho estatal e suas forças de manutenção (polícia). O poder são teias de relação que ocorrem no estado, mas também em relações moleculares do dia a dia. O poder em Foucault não se resume a uma luta de interesses entre dominantes e dominados, não é uma força dual, mas é uma construção humana em que todos os indivíduos e agentes participam, inclusive a instituição Estado. (FOUCAULT, 2006, p. 152)

O combate à exclusão social não deve concentrar suas preocupações e ações em situações paliativas que tenta resolver o problema da fome com uma cesta básica ou uma doação irrisória, e não permite àquelas pessoas, mudanças e/ou melhorias de vida significativamente, desconsiderando as causas da questão social e, apregoando políticas que minimizam as consequências, mas que não resolvem as verdadeiras causas dos processos de exclusão que continuam a produzir excluído cada dia mais e que mesmo com o passar do tempo os resultados pouco melhoram.

A manifestação da questão social tem razões em nível Social, política, econômica e cultural e as mudanças estruturais se refletem

nas pessoas de acordo com a sua vulnerabilidade, tornando necessária uma nova ordem econômica que alicerce a população que está em risco social. Dessa forma, se faz necessário muitas mudanças e mecanismos de proteção social, principalmente com relação ao desemprego, às moradias, condições de saúde e educação, pois a pobreza assume além de uma dimensão social, um caráter político. O processo de acumulação de capital por alguns, proporciona o aumento da classe proletária sem emprego e cada vez mais carente.

> Pesquisas realizadas pela OPS (2003) identificaram, na região das Américas, que a exclusão em saúde está fortemente associada com a pobreza, a marginalidade, a discriminação racial e outras formas de exclusão relacionadas à: características culturais, precariedade do emprego, subemprego e desemprego, isolamento geográfico, falta de acesso aos serviços públicos e baixo nível educacional das pessoas. O perfil dos grupos e indivíduos vulneráveis a processos de exclusão nos sistemas de saúde é, em sua maioria, de pobres, idosos, mulheres, crianças, grupos étnicos, trabalhadores informais, desempregados e subempregados e população rural, indicando que a exclusão em saúde reitera os processos excludentes que estão vigentes na sociedade." (ESCOREL, 2009, p. 01)

Sendo assim, o excluído social é aquele que é privado de algo, essa privação pode ocorrer nos mais diversos âmbitos da sociedade; na condição de gênero, na cor da pele como os negros, índios, idosos, pobres, homossexuais, toxicodependentes, desempregados, pessoas portadoras de deficiência, dentre outros. Essa categorização da palavra excluídos é abrangente e busca por dias melhores e políticas públicas que visem, de fato, a melhoria dessas camadas sociais que estão nos mais diversos setores de atividades humanas. É visível que essas categorias ainda são desvalorizadas pelos poderes, é difícil entender que são os excluídos quem levantam e constroem o Brasil, pois estes excluídos estiveram e estão nos quilombos, nas fábricas, na construção civil, na lavoura, nos pastos, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas minas, nos balcões, nas cozinhas, enfim, onde houvesse e há trabalho.

Assim, é importante observar o que diz Guareschi:

> O absolutismo totalitário não se contenta em dominar apenas as dimensões econômicas, sociais, intelectuais e mentais das pessoas. Ela precisa dar conta, também, da dimensão transcendente do ser humano. Desde os primórdios da história humana, já encontramos a necessidade dos poderes ditatoriais de dominar também a dimensão de abertura ao mistério e ao transcendente das pessoas. Como todo poder que se intitula "divino" necessita de vítimas e sacrifícios para seu culto, para provar sua "divindade", encontramos, consequentemente, junto aos absolutismos religiosos, a contrapartida dos sacrificados.
>
> Os Faraós, além de senhores dos homens e das mulheres, da vida e da morte, eram também sumos sacerdotes e deuses. Os Césares, intitulavam-se deuses e exigiam adoração de seus súditos, na Idade Média, os imperadores espanhóis e portugueses exigiam para si privilégios "de direito divino". O imperialismo financeiro do "in God we trust" considera-se hoje defensor incondicional da "civilização ocidental e cristã"...
>
> E ao lado desses "poderes absolutos e divinos", vamos encontrar sempre suas vítimas sacrificadas, que se constituem na sua negação e seu desmascaramento. Através de suas vidas, denunciavam a dominação absolutizadora e lhes mostravam a "relatividade" do poder e a existência do "Outro". Foi assim com os judeus perseguidos pelos Faraós, que os tinham reduzido a condenados à morte, massacrados pelo trabalho escravo, mas lutando por sua libertação e denunciando a opressão. Foi assim com os cristãos que denunciavam o poderio destruidor dos Césares, e tiveram de arder como tochas acesas e serem devorados nos circos para defender a igualdade fundamental dos seres humanos. Foi assim com os escravos negros e os índios, que com sua resistência e sua morte recusaram-se (e ainda se recusam) a servir de escabelo dos imperadores de "direito divino". E está sendo assim com a multidão inumerável de vítimas do

> Imperialismo econômico e financeiro, da política dos "direitos humanos" que, por todo o Terceiro Mundo são torturados, martirizados dia a dia pela fome e subnutrição, mas resistem corajosamente através de sua fé e solidariedade, na esperança e na utopia duma sociedade libertada e fraterna.
> Em toda essa história, era sempre o dominado, o oprimido, que era o "pecador". Os senhores dos corpos e das "almas" decidiam também sobre quem era santo ou pecador. Assenhoreavam-se do Espírito, que sopra onde quer o Deus da Libertação, e o colocavam a seu serviço. "Mas os "pobres de Javé", sofridamente, perseverantemente, resistiram e continuam a resistir, denunciando todos os absolutismos religiosos que, de tempos a tempos, mostram seu espectro assustador entre os mortais." (GUARESCHI, 1992, p. 3)

A empatia e a intolerância são também uma forma de enfrentamento contra a exclusão social, mas enquanto o homem achar que ter é mais importante que ser, não vislumbrará a igualdade entre seus semelhantes. A humanidade, desde a idade da pedra até o século atual, está em constante processo de evolução, cientifico, tecnológico, cultural, mas só alcançará, de fato, a evolução espiritual quando entender que somos parte da mesma teia fundamental da existência, e pertencemos a mesma condição e a mesma raça, a raça humana.

Desse modo, destaca-se a relevância dos profissionais do Serviço social desde a sua ruptura com o conservadorismo, pois anteriormente faziam um atendimento apenas com caráter humano, com ações paliativas e hoje desempenham um trabalho em busca de políticas públicas que viabilizem a resolução do problema de fato. Desde então o trabalho destes profissionais se faz necessário como um instrumental para intervir na sociedade, buscando nos direitos humanos e no pensamento de Karl Marx, a humanização das condições de vida e de trabalho das pessoas que se encontram em situação de risco social.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde épocas remotas, quando o homem precisou prover sua família, ele caçava e para obter maior desempenho, tentava ganhar mais vantagem em relação aos outros para obter melhores proventos, depois a história marca o sistema feudal como uma outra forma de obter mais bens materiais em relação aos outros, portanto quem tinha mais bens materiais obtinha mais poder, já que outros que necessitavam sobreviver se submetiam a força de trabalho e a situações desvantajosas.

Com a pesquisa, é possível afirmar que classes sociais são grupos de indivíduos que possuem, em comum, uma mesma situação econômica e o mesmo tipo de acesso aos meios de produção, estes obtém o poder pelo fato de ser mais abastado economicamente, enquanto uma boa parte da população serve a estes com sua força de trabalho. Desse modo, essa força de trabalho, os proletários, encontram–se economicamente submetidos a classes econômicas efetivamente em mais vantagem, o problema é que o homem firmou através do capitalismo sua ganancia de poder e de obter cada vez mais recursos materiais, usando a força de trabalho do proletário e para isso, levando vantagem nos meios de produção onde a mão de obra é desvalorizada e mal paga, gerando assim, as lutas de classes e menos acesso em vários setores de atividades humanas, denominando-se, portanto, a "mais valia" segundo Karl Marx.

Outro fato importante com relação ao trabalho é que os conflitos sociais geraram, ao longo da história, muitas revoluções em busca de igualdade de oportunidades e de acesso aos bens comuns para sobrevivência como; saúde, educação, oportunidade justa de trabalho remunerado e nenhuma regalia, pois todos teriam igualmente os mesmos direitos.

Nessa perspectiva, aqui se apresentou uma breve analogia sobre essas lutas de classes que ora se desenvolve. A tentativa foi de revisitar alguns fatos que culminaram nesses conflitos sociais que vivenciamos todos os dias e que podemos definir como uma parcela da população que vive em situação bem menos vantajosa de exclusão social.

Os direitos coletivos dos proletários desde sempre são negados,

assim como o seu desenvolvimento material. Tal situação se caracteriza como uma faceta da questão social, expressão também da falta de progresso de mudanças significativas dos direitos coletivos que culmina numa sociedade com menos avanços, porque nega a muitos cidadãos o direito de avanço, também, intelectual. A história se expressa na ininterrupta tentativa de sanar os desafios que se colocam diante da existência do homem, permitida pela constante revolução das forças produtivas que estão pressionando incessantemente as relações de produção, há uma luta árdua e definitiva do capital contra o trabalho, a consciência de classe ainda está muito tímida, a maioria das pessoas vive como se merecesse o descaso e essa passividade e incapacidade de revoltas, a naturalidade com que a alienação dos direitos é tratada fortalece o capital.

REFERÊNCIAS

CASTEL**,** R. **De l'indigence à l'exclusión, lá désaffiliation: précarieté** Du travail et vulnerabilité relationnelle. In: DONZELOT, J. (Org.) **Face à l'exclusión – Le modele français**. Paris: Ed. Esprit, 1991.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. República Federativa do Brasil. Brasília, 2016.

Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10/03/2021.
DESIGUALDADES ECONÔMICAS E SOCIAIS **A desigualdade segundo Rousseau**
Disponível em: https://sites.google.com/site/desigualdadeses/a-evidencia-da-desigualdade/a-desigualdade-segundo-rousseau

ESCOREL, Sarah. **Exclusão social**. In Dicionário da Educação Saúde. Profissional em – Rio de Janeiro: Fund. Osvaldo Cruz, 2009. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/excsoc.html#topo. Acesso em 15/03/2021.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 22 edição, 2006, p 149-150.

FUNES, Silvia. **Regularização Fundiária na Cidade de Piracicaba** – SP: Ações e Conflitos. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Engenharia Urbana da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

GODINHO, I. C. Pobreza e desigualdade social no Brasil: um desafio para as Políticas sociais. In: I **CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS.** 1, 2011.
Anais... 2011.

GUARESCHI, Pedrinho A**. A categoria "Excluídos"Psicol. cienc. prof.** vol.12 no.3- in revista@cfp.org.br. 4Brasília 1992. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000300002

HERNÁNDEZ, M**.** et al. Análisis Del discurso sobre exclusión social de los organismos internacionales en América Latina. In: **Superando La exclusión social en La región norte de América Latina. Informe Final del Grupo Colombia** - Nodo conjunto Regional para América Latina. Social Exclusion Knowledge Network. WHO Commission on Social Determinants of Health, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** Edição Comemorativa 70 anos; organização Ricardo Benzaquen de Araújo, Lilia Moritz Schwarcsz. Ed. ver. – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ONU - **Declaração Universal dos Ddireitos Humanos** – UNIC/005 – Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://trello-attachments.s3.amazonaws.com/56144c98a4fd31edb5227151/5a207fd955d08cf-17478f15a/375438e219c466a9e5a0c3a98d539a57/Na%C3%A7%-

C3%B5es_Unidas_Livreto_70_Anos.pdf

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD-OPAS. Exclusión en salud en países de América Latina y El Caribe. Serie N° 1. **Extensión de La Protección Social en Salud**. Washington D.C.: OPS/OMS Agencia Sueca para El Desarrollo Internacional (ASDI), 2003.

OPAS – **BRASIL.** 2019. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5970:uma-em- cada-tres-pessoas-no-mundo-nao-tem-acesso-a-agua-potavel-revela-novo-relatorio-do-unicef-e-da-oms&Itemid=839 acesso em: 15/03/2021.

PORFÍRIO, Francisco. **"Marxismo"; Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/conceitos-marxismo.htm. Acesso em 17 de março de 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes** – Rousseau 2. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdção e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os pensadores).

Capítulo 4

A POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ NO ESTUDO DO SEMIÁRIDO NORDESTINO: UM RECURSO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Daniela Santana de Oliveira
Paulo Sérgio Cunha Farias

1 INTRODUÇÃO

O Nordeste brasileiro é retratado em diversas obras literárias, entre as quais temos o cordel como um exemplo de gênero literário popular que apresenta temáticas sobre essa região. Assim, nesse gênero literário é possível conhecer elementos culturais, paisagens, a relação sociedade-natureza, dentre outros aspectos desse espaço regional. Como Silva (2012) comenta os cordéis enfatizam o saber popular, no seu âmbito, a cultura nordestina é ressignificada enquanto arte, prática cultural e social que aborda a vida cotidiana dos sujeitos sociais.

Esse gênero e toda Literatura tornam-se um recurso rico de informações geográficas, possibilitando visualizar as análises espaciais em suas diversas escalas, pois têm a capacidade de provocar no leitor o encantamento e um envolvimento com as variadas experiências humanas suscitadas através das relações sociais por meio de diferentes pensamentos.

Dentre as diversas obras que contemplam temáticas referentes ao Nordeste brasileiro, temos a poesia de Antônio Gonçalves da Silva, o "Patativa do Assaré". Poeta cearense que vivenciou o espaço descrito em sua obra. Apresenta poemas com histórias que representam vivências de muitos nordestinos, práticas culturais de um povo, religiosidade, problemas políticos, paisagens, dentre outras temáticas que fazem parte de um ciclo literário produtivo acerca da região Nordeste.

Destarte, apreciar a Literatura brasileira é algo de gosto pessoal,

dentre essas leituras pode-se conhecer a poesia popular de Patativa do Assaré e nela visualizar que a Geografia está fortemente presente, despertando, assim, o interesse em ler e aprofundar as análises sobre esse tipo de produção literária e a sua articulação com a pesquisa e o ensino da disciplina geográfica.

Desse modo, o intuito dessa pesquisa foi se apropriar do poema "É Coisa do Meu Sertão", de Patativa do Assaré, presente na Obra "Cante de lá que eu canto de Cá" (2012) para analisar as características do espaço regional do Nordeste brasileiro, notadamente as relações afetivas construídas pelo autor com esse espaço e os seus aspectos naturais, culturais e sociais. Com isso, objetiva-se responder como esse poema pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem da Geografia na sala de aula do Ensino Médio.

A pesquisa escolheu o poema "É Coisa do Meu Sertão" em razão de considerar o seu conteúdo literário cheio de elementos geográficos, o que o torna interessante para o desenvolvimento do estudo geográfico.

Para a análise da região Nordeste, no poema escolhido fez-se uso da perspectiva da pesquisa exploratória – qualitativa e bibliográfica, levando em consideração o significado do que é exposto no poema, conhecendo a mensagem do autor através da análise/interpretação geográfica. Para isso, amparou-se na metodologia da análise de conteúdo, que consiste em "conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (BARDIN, 2011, p. 38). Assim, busca-se utilizar a poesia de Assaré como material empírico e, nela, desvendar os conteúdos geográficos referentes ao semiárido do Nordeste brasileiro.

Em relação ao pensamento geográfico, a intepretação geográfica da poesia de Assaré na presente pesquisa não se prendeu a uma única perspectiva epistemológica, uma vez que os textos do autor podem ser interpretados por mais de uma concepção geográfica. No poema interpretado se evidenciam as perspectivas epistemológicas fenomenológica e crítica-social.

No primeiro caso, o texto de Patativa, analisado nesse estudo, apresenta uma estreita relação de afinidade do autor com o espaço

narrado. Isso porque ele passou boa parte da vida habitando o lugar de sua origem, que serviu de inspiração para a sua obra. Por isso, o cotidiano se faz presente nessa produção literária, relevando sua percepção acerca do seu espaço vivido, possibilitando uma interpretação geográfica sob a perspectiva humanista.

No segundo caso, Patativa também se põe, no poema, de forma crítica em relação ao arranjo socioespacial do Sertão nordestino, verificando-se a sua preocupação em evidenciar as problemáticas existentes e vivenciadas pelos sertanejos, sobretudo, apontando as desigualdades sociais e econômicas na organização espacial dessa região. Portanto, a interpretação geográfica do poema se afina com a abordagem da Geografia marxista.

Ao longo do trabalho foram verificadas as possibilidades de utilização da Literatura, identificando a mensagem geográfica sobre o espaço do sertão nordestino, enfatizando formas para que o professor utilize esse poema no ensino de Geografia, a importância da leitura, da reflexão e questionamentos que podem ser extraídos a partir do conteúdo da obra literária.

Logo, considera-se relevante pesquisar os conhecimentos geográficos apresentados na Literatura, pois se acredita que esse trabalho pode contribuir para enriquecer os estudos geográficos sobre a região nordeste e servir como proposta de recurso para o ensino da disciplina de Geografia na Educação Básica.

2 - O DIÁLOGO ENTRE A LITERATURA E A GEOGRAFIA: UMA POSSIBILIDADE

Estudar a Geografia na Literatura é algo que vem despertando o interesse de alguns geógrafos. Essa perspectiva de análise é, portanto, recente na ciência geográfica. Corrêa e Ronsendahl (2007) afirmam que, a partir de 1970, geógrafos europeus e anglo-saxônicos se atraíram por aprofundar seus estudos em textos literários e conhecer a Geografia existente nessas obras. Neste período, os pensamentos humanista e marxista estavam bem presentes na produção geográfica acadêmica. Assim, através da Literatura se abre a possibilidade de estudar a

dinâmica socioespacial em diferentes contextos nos textos literários.

A Literatura é um universo muito amplo, fonte de informações sobre diversas áreas do conhecimento, reflete as sensações a respeito da percepção de mundo de um autor. A respeito disso, observa-se:

> A literatura, como forma de arte que é, constitui-se numa área que guarda potencialmente todos os conhecimentos humanos. Historicista por tradição, é impossível falar dela sem mencionar seu contexto de produção, seu tempo-espaço, a sociedade que então representava, e ainda as implicações que tem, chegando até nós, vindo de que tempo venha, sendo antiga, medieval, moderna ou contemporânea a nós. (ANDRADE, 2010, p. 18)

Uma obra literária conserva traços de uma cultura, de uma história, da realidade de um povo, dentre outros elementos que possibilitam adentrar em diferentes temporalidades e ambientes. Andrade (2010 p.19) reconhece que a Literatura possui uma riqueza de conhecimento e, enquanto arte, pode gerar diferentes percepções, uma vez que, em consonância com Cavalcanti e Pereira, (2010, p. 427),

> A literatura não dá somente informação ao seu leitor, mas principalmente a formação de seu "espírito", de tal modo que a ação sobre o mundo se faça impregnada dessa riqueza. Diante da literatura abrem-se inúmeras virtualidades cognitivas do texto, pois, como seres singulares, temos reais condições de interpretar de maneiras diversas.

Compreende-se que uma produção literária vai ter inúmeras interpretações, pois cada público/indivíduo se apropria de uma obra literária de forma singular, dependendo da sua concepção de mundo, formação, vivências, dentre outros fatores que ampliam as funções e finalidades da Literatura. Esse aspecto caracteriza o texto literário como polifônico. Para Pires e Adames (2010), baseados nas ideias do filósofo da linguagem Mikhail Mikhailovich Bakhtin, a polifonia "é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem

diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos" (op. cit., 2010, p. 66).

Pelo exposto, o geógrafo pode encontrar na Literatura subsídios para uma nova forma de investigação de seu objeto de estudo. O campo literário, por mais que apresente a proliferação da imaginação do autor, fornece subsídios para analisar as configurações espaciais, pois apresenta conteúdo com vários aspectos geográficos, levando a conhecer e a aprender a Geografia através da leitura de obras literárias, transportando o leitor a percorrer por diversos espaços, sem precisar está *in locus*.

Neste sentido, Monteiro enfatiza que esse tipo de trabalho não tem pretensão crítica à teoria ou ao conteúdo literário, ou seja, o caráter do trabalho geográfico é apreciar os conteúdos interessantes para esta ciência, sem substituir a análise literária feita pelos profissionais de Letras, mas dando um reconhecimento interdisciplinar entre os elementos geográficos presentes numa obra. Assim,

> Não se trataria, de nenhum modo, de substituir a análise científica pela criação artística, mas apenas retirar desta (Literatura) novos aspectos de "interpretação"; reconhecê-la como um meio de enriquecimento. (MONTEIRO, 2002, p. 15).

É notória a estreita relação entre a Geografia e a Literatura. Araújo e Souza (2016, p. 2) revelam que "As obras literárias e artísticas são, portanto, as expressões das "visões do mundo" de seus criadores", constatando que o conhecimento geográfico também pode ser aprendido na Literatura. Há muito que se conhecer sobe os lugares, uma obra apresenta ricas informações e vivências sobre um espaço, que não é possível visualizar com tantos detalhes em livros enciclopédicos. Nesses termos, a poesia de Patativa do Assaré pode ser muito bem interpretada pelo enfoque da Geografia.

3 - É COISA DO MEU SERTÃO: DIÁLOGOS ENTRE A GEOGRAFIA E A LITERATURA NA SALA DE AULA

A obra de Patativa é vasta e seus poemas abordam diversas temáticas a respeito da região Nordeste. Há textos sobre a seca, relações familiares, problemas sociais, cidade e campo, religiosidade, histórias de cangaceiros, elementos culturais, dentre outros.

Neste contexto, o poema "É Coisa do Meu Sertão" aborda aspectos vivenciados pelos nordestinos, o espaço "Sertão" é a principal temática do texto, terra natal de Patativa do Assaré. Nesse poema são descritos diversos aspectos do lugar vivenciado pelo eu lírico.

A poesia desperta no leitor o imaginário dos fatos, dos cenários e de tudo o que é descrito pelo autor em seu texto literário. Para a Geografia, a poesia constitui um fator importante, porque proporciona analisar a visão do autor sobre o espaço/tempo, além de promover a habilidade do senso crítico. A respeito disso, Corrêa e Rosendahl (2007, p. 31) comentam:

> A vantagem dos exemplos que estamos trazendo é extremamente simples: é a vantagem de ver. Nossa preocupação é com a visão. De fato, o processo de educação é todo fundamentalmente, um processo de ver – ver levando, espera-se, à visão, à introvisão. [...] A literatura é um instrumento com grande capacidade para desenvolver um senso crítico de ver.

Antes de qualquer análise, propõe-se a realização de uma leitura livre do poema, pois essa etapa, segundo Pinheiro (2014, p. 27), permite a criação poética, na qual o leitor poderá interagir com a obra e obter suas próprias percepções do texto. Diante disso, segue o poema para análise logo abaixo.

É Coisa Do Meu Sertão

Eu sei que dizendo assim,
Eu não tou falando à toa,
Meu sertão tem coisa boa
E também tem coisa ruim;
Umas que fede a cupim
Ôtras que chera a melão.
De tudo eu sei a feição
Pois conheço uma por uma.
Vou aqui dizê arguma
Das coisa do meu sertão.

Querendo fazê fartura,
Cheio de esperança e prano,
Já quage no fim do ano,
Se um caboco faz figura
Cavando na terra dura
Com grande disposição
Prantando mio e feijão
Mode espera prazentêro
As chuvada de janêro,
É coisa do meu sertão.

Um corajoso vaquêro,
De côro todo trajado
Correndo intusiasmado
Nas mata do tabolêro
Atrás do boi mandiguêro
Que não respeita oração,
Derrubá o bicho no chão
Dentro da jurema preta,
Amarrá e botá careta,
É coisa do meu sertão.

Quando uma seca inclemente
Assola o nosso Nordeste
Dexando a mata e o agreste
Tudo triste deferente,
Que viaja a pobre gente
Pra São Paulo e Maranhão,
Dexando o caro torrão
Onde contente vivia,
Trabaiando todo dia,
É coisa do meu sertão.

Em junho, o festivo mês,
Vê uma dança animada
Debaxo de uma latada
Pelo dia 23
E a turma de camponês
Na foguêra de São João,
Um ao ôtro dando a mão
Numa fulia pacata
Assando mio e batata,
É coisa do meu sertão.

Que seja inverno ou istio,
Se tratando de adjunto,
Um dos animado assunto,
Se as cabôca em desafio
Pilando o arroz e o mio
Na mais doce animação,
Joga tum-tum no pilão
De madêra jatobá;
Tum tum tum, tum tum tum pá,
É coisa do meu sertão.
O pobrezinho agregado
No seu vive de rocêro,
Sem tê no borso dinheiro

Nem onde compra fiado,
Se achando desarrumado,
Desprevenido sem pão,
Vende na fôia argodão
Por bem pequena quantia
Pra comê mais a famia,
É coisa do meu sertão.

A camponesa, coitada,
Sofrendo pra tê criança,

Se acaba sem esperança,
Sem tê ricuço de nada,
Saí toda amortaiada
Numa rede ou num caxão
Pra dromi no frio chão
Proque fartou um dotô,
Esta passage de horrô
É coisa do meu sertão.

Vê os caboco gritá
Tudo alegre e sacodido,
Na fofoca dos partido
Da campanha inteitorá
E quando o dia chega
Entrá na repartição,
E de caneta na mão
Argum garrancho fazê
E votá sem sabe lê,
É coisa do meu sertão.

Dá prova de cabra macho
Com o coração maguado
Andando desesperado
Por rio, grota e riacho
Serra arriba e serra abaxo,
De bacamarte na mão
Mode atirá no ladrão
Que desmantelou a vida
De sua fila querida,
É coisa do meu sertão.
(ASSARÉ, 2012, p. 70-72)

Este poema é composto de dez estrofes e está escrito com verbos no presente do indicativo e na 1ª e 3ª pessoas do discurso. Ao longo do texto, o eu poético expressa sua opinião sobre o sertão nordestino e sobre os acontecimentos da vida de personagens que compõem o seu quadro social, como o caboclo, o vaqueiro, o camponês etc.

Fica evidente que o poeta escreve a partir de suas percepções da vida sertaneja no Nordeste. A linguagem apresentada no poema, como em outras produções de Patativa, caracteriza-se por apresentar traços culturais nordestinos, como o modo de falar, as práticas agrícolas, o vaqueiro, a religiosidade, os festejos juninos etc. Esse aspecto da linguagem dos textos de Assaré foi analisado por Fernandes (2006, p. 149), como se observa a seguir:

> Neste sentido, usa em seu vocabulário e em vez de outubro diz *oitubro,* no lugarde trilha fala *tria*, sem esforço porque foi assim que aprendeu. Daí resulta uma cumplicidade com a preservação da cultura linguística do sertão, sem maquiagens ou enfeites, garante-se a natureza da fala.

Na utilização da poesia o professor deve ser conhecedor do material que utilizará em suas aulas. Gebara (2002, p. 12) indica que se deve selecionar um poema de acordo com o público ao qual ele vai ser oferecido, pois, para a realização de um trabalho com texto literário, é interessante que haja empatia de alunos e docentes pela temática da obra.

Para a realização da leitura do poema, Pinheiro (2014, p. 29) enfatiza que o professor deve realizá-la em voz alta, uma vez que muitas pessoas sentem dificuldades em ler respeitando as entonações, pontuação e elipses presentes nesse tipo de texto literário. Dessa forma, conhecer a poesia escolhida e como será feita a sua leitura é importante no planejamento de uma aula:

> Ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva.

> Portanto, não é uma tarefa ligeira. Carecemos de ler e reler o poema, de valorizar determinadas palavras, descobrir as pausas adequadas, e, o que não é fácil, adequar a leitura ao tom do poema. Um poema conhecidíssimo como Josése lido com muita lentidão poderá comprometer o valor e encantamento que o texto inegavelmente possui. Já a sugestão, de Cecília Meireles, carece de ritmo lento, valorizando cada adjetivo na sua inteireza significativa. (op. cit., p. 30, grifo do autor)

Pelo fato de os poemas de Patativa do Assaré terem uma ampla repercussão oral, sua poesia detém musicalidade e linguagem coloquial. Por isso, é escrita propositalmente para se aproximar da realidade contada sobre a vida nordestina. Dessa maneira, o desenvolvimento da leitura, respeitando esses aspectos dos textos de Assaré, é essencial para a aplicação de sua obra em sala de aula.

Na apresentação de um poema para os alunos, Pinheiro (2014, p. 35) também recomenda que o professor investigue sobre o poeta, seu estilo, contexto em que viveu as temáticas que mais aborda, dentre outros aspectos que vão enriquecer o trabalho e contribuir no entendimento da obra escolhida.

A poesia patativiana é rica em conteúdo geográfico, por isso, o professor de geografia deve conduzir a aula para o aprofundamento das questões tematizadas pela obra. Em razão disso, esse trabalho possui uma natureza interdisciplinar, posto que o diálogo entre as disciplinas de Literatura e Geografia são relevantes para um resultado mais completo com o poema.

É importante a abordagem sob a estética do texto, como também a interpretação do seu conteúdo social. Realizar um trabalho com a contribuição de mais disciplinas, para Farias (2014), isso estabelece a interação entre as particularidades e a totalidade na produção do conhecimento. Para a ciência geográfica, é necessário "olhar para o outro lado da sua fronteira para ver as coisas ocultas que, com outras disciplinas, possa contribuir para desvendar conteúdos em comum, como também permitir que outras ciências olhem o seu lado na fronteira e enxerguem as mesmas coisas". (op. cit., 2014, p. 71)

No poema "É coisa do meu Sertão" o conteúdo geográfico já se encontra a partir do próprio título, em que é possível ver a utilização constante do pronome "meu" no decorrer do texto, revelando o vínculo de pertencimento do autor com o lugar descrito na poesia – o Sertão. O conceito geográfico de lugar pode ser identificado na forma como o autor descreve o espaço vivido. Assim, mesmo abordando os problemas existentes no contexto, é possível perceber os laços de afinidade construídos pelo autor com o mesmo, como pode ser lido no trecho a seguir:

> Eu sei que dizendo assim,
> Eu não tou falando à toa,
> Meu Sertão tem coisa boa,
> E também tem coisa ruim;
> Umas que fede a cupim
> Ôtras que chera a melão.
> De tudo eu sei a feição
> Pois conheço uma por uma.
> Vou aqui dizê arguma
> Das coisas do meu sertão. (ASSARÉ, op. cit., p. 70).

Ao ler os poemas de Patativa, compreende-se que o lugar em que ele viveu foi inspiração para a sua obra. Por isso, evidencia-se a existência do seu vínculo com o sertão, que pode ser considerado enquanto lugar, pois este se transforma em campo de significados para o autor através das experiências vivenciadas com este espaço. Portanto, as afetividades construídas com o espaço sertanejo são responsáveis por torná-lo um lugar ou uma região espaço vivido. Isso condiz com o que afirma Tuan (1983, p. 157), de que: "O espaço transforma-se em lugar à medida em adquire definição e significado".

Dessa forma, compreende-se que esse texto de Patativa apresenta uma estreita relação de afinidade com o espaço representado. Ele passou boa parte da vida habitando o lugar que serviu de inspiração para a sua obra literária. Por isso, o cotidiano se faz tão presente, o que revela a sua percepção acerca desse espaço. Esse caráter fenomenológico existente nos poemas de Assaré foi analisado por Almeida (2010, p. 144), ao afirmar que,

> Na obra de Patativa do Assaré, valoriza-se uma apreciação dos sentidos dos lugares sertanejos, uma descrição do sertão, do modo de vida da Serra de Santana, onde vivia o poeta e a percepção dos lugares distintos do sertão por ele visitados.

Seguindo nas estrofes do poema, observa-se o sofrimento e a esperança do nordestino ao aguardar pelo período chuvoso, a sua ansiedade para semear e cultivar produtos da agricultura de subsistência e sua expectativa de obter um ano de melhor colheita.

> Querendo fazê fartura,
> Cheio de esperança e prano,
> Já quage no fim do ano,
> Se um caboco faz figura
> Caando na terra dura
> Com grande disposição
> Prantando mio e feijão
> Mode espera prazentêro
> As chuvada de janêro,
> É coisa do meu sertão.
> (ASSARÉ, op.cit., p. 70)

Na composição da poesia, a paisagem nordestina é retratada com figuras de linguagem em que há muitas comparações, como a presença da personificação, ao afirmar "o coração maguado"; da onomatopeia, ao descrever o barulho feito com o pilão "Tum tum tum, tum tum tum pá"; a gradação, ao sequenciar, por exemplo, "Por rio, grota e riacho, Serra arriba e serra abaxo, dentre outros trechos que permitem que a mensagem do poema seja mais expressiva e significativa.

O texto literário consegue transmitir as sensações de conviver em um lugar com seca, como a tristeza pela demora das chuvas, pelos impactos causados pela estiagem na vegetação, na agricultura, no solo e nos animais, fenômeno que desencadeia a migração e, por conseguinte, o sofrimento no percurso da viagem, a chegada ao Sudeste e a constante esperança de dias melhores.

Essas sensações vão de encontro com a definição de Cabral

(2000, p. 37), que compreende a paisagem "pelas fronteiras do olhar e a ação de ver, além de apreender, organizar e interpretar os dados sensoriais". Os traços da percepção, simbolismos e experiências analisados na produção de Patativa fundamentam a análise e as intepretações sobre a descrição da paisagem e das vivências no espaço do Sertão nordestino.

Por conseguinte, cremos que o professor deve instigar seus alunos, questionando-os a respeito do porquê considerarem uma determinada estrofe com a presença de elementos característicos das paisagens. Aos poucos, será identificada a imagem retratada por Patativa sobre o sertão nordestino. Desse modo, a paisagem semiárida vai se revelando ao aluno e o professor pode questionar o que a define, construindo esse conceito com eles. Além disso, nesses questionamentos também se deve considerar os conhecimentos prévios que os discentes possuem acerca da temática em questão.

A cultura do Nordeste também é retratada por Assaré no poema, quando ele apresenta os festejos juninos através de elementos bem característicos dessas festividades, como a fogueira, a dança e o milho. Também é possível identificar a sensação de felicidade e animação ao vivenciar essa festividade, como pode ser observado na estrofe a seguir:

> (...) Em junho, o festivo mês,
> Vê uma dança animada
> Debaxo de uma latada
> Pelo dia vinte e três
> E a turma de camponês
> Na foguêra de São João,
> Um ao ôtro dando a mão
> Numa fulia pacata
> Assando mio e batata,
> É coisa do meu sertão. (ASSARÉ, 2012, p. 70)

A partir disso, visualiza-se a Literatura como fonte para o estudo de uma determinada cultura. Nesse poema de Assaré, isso fica muito evidente, já que as percepções dos traços culturais de um povo, relatados em um texto literário, possibilitam o leitor visualizar a

dinâmica cultural de um determinado espaço, o modo como os sujeitos convivem e as características que formam a sua identidade espacial.

Com isso, a produção literária também se torna um texto geográfico, pois a Geografia se faz tão presente em determinadas obras, que essas podem ser interpretadas e utilizadas no conhecimento geográfico. Sobre isso, Marandola Jr e Oliveira (2009) consideram que:

> As cores, os sabores e as texturas culturais e geográficas são, portanto, a principal liga que une estas duas formas de conhecimento no desenho de geografias literárias e de literaturas geográficas intensas, profundas, realistas, subjetivas, vividas e culturalmente significadas. (*Idem*, 2009, p. 503)

Em consonância com a ideia de Marandola Jr e Oliveira (op. cit.), identifica-se no poema "É Coisa do Meu Sertão" essas cores, a cultura e a realidade vivida do sertão nordestino. Com esse poema, o leitor pode adentrar no universo sertanejo descrito por Patativa, visto que a linguagem apresentada, os personagens e as situações por eles vivenciadas relevam aspectos que o formam.

A festa junina é um aspecto da cultura nordestina citado no poema. Salienta-se que a análise e interpretação da mensagem geográfica presente no texto poético não deve limitar-se a apenas identificar uma temática no texto literário, mas estimular outros questionamentos. A exemplo disso, refletir o seguinte: Qual é o porquê desse festejo despertar felicidade no eu lírico? Qual é a relação com os aspectos climáticos da região e o período de colheita? Que aspectos da religiosidade são revelados sobre a cultura do nordeste brasileiro? Dentre outras perguntas que podem ser exploradas em sala de aula.

Outro elemento abordado no texto literário é o sofrimento e a pobreza do sertanejo, expondo as condições da vida no Sertão, notadamente, problemas sociais, como a falta de saúde e de recursos financeiros, que tornam seus habitantes vulneráveis e mercê da sorte e da fé. Aguiar e Conte (2012, p 15) afirmam que "o descaso social também é retratado; há uma antítese entre a exaltação da natureza e a denúncia dos problemas sociais". Dessa forma, Assaré apresenta e

enaltece a natureza nordestina, mas também se preocupa em apontar os problemas que fazem parte da realidade sertaneja. Neste poema, isto está revelado nas condições de vida da camponesa e do agregado, como pode ser observado no trecho a seguir:

O pobrezinho agregado
No seu viver de rocêro,
Sem tê no borso dinheiro
Nem onde compra fiado,
Se achando desarrumado,
Desprevenido sem pão,
Vende na fôia argodão
Por bem pequena quantia
Pra comê mais a famia,
É coisa do meu sertão.

A camponesa, coitada,
Sofrendo pra tê criança,
Se acaba sem esperança,
Sem tê ricuço de nada,
Saí toda amortaiada
Numa rede ou num caxão
Pra dromi no frio chão
Proque fartou um dotô,
Esta passage de horrô
É coisa do meu sertão.
(ASSARÉ, 2012, p. 70)

O autor também relaciona essas problemáticas com a postura dos representantes governamentais, os quais são eleitos por uma população não alfabetizada e sem ser esclarecida sobre política e que não trabalham para melhorar as condições de vida do sertanejo. Esse aspecto do poema de Patativa revela sua preocupação em informar o leitor, pois "em diversos poemas, o sujeito poético patativiano parece incitar o povo a um entendimento mais pleno de sua condição de habitante do Sertão" (AGUIAR e CONTE 2012, p 16), como pode se ver na estrofe a seguir:

Vê os caboco gritá
Tudo alegre e sacodido,
Na fofoca dos partido
Da campanha inteitorá
E quando o dia chega
Entrá na repartição,
E de caneta na mão
Argum garrancho fazê
E votá sem sabe lê,
É coisa do meu sertão.
(ASSARÉ, 2012, p. 70)

Estudar o espaço geográfico do semiárido nordestino por meio da percepção espacial presente na poesia de Assaré possibilita que os alunos desenvolvam o imaginário e a interpretação para compreender a formação deste espaço, como é apontado por Oliveira (2014, p. 133):

> Portanto, aprender o espaço nas dimensões estéticas, efetivas e sócio-simbólicas é mais um ato de investimento e um ato de interpretação de um espaço dado. Estes investimentos e interpretações podem servir como base de conhecimentos significativos e pertinentes a fim de melhorar a Geografia Escolar.

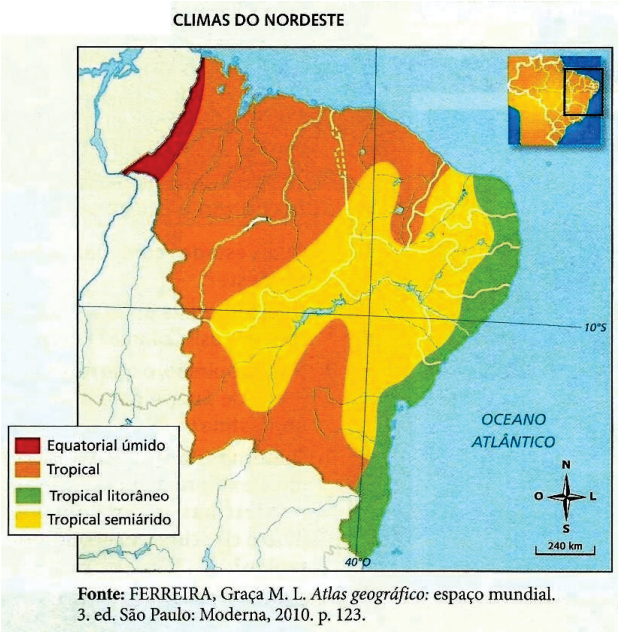
Por outro lado, a obra de Assaré abre espaço para se debater com a turma sobre a organização socioespacial do semiárido nordestino, de modo que se possa instigar o aluno a desenvolver seu senso crítico. A respeito da importância de aulas com questionamentos de ideias, Kaercher comenta:

> Ao mesmo tempo, dizer: a Geografia é só um pretexto para fazermos um diálogo efetivo e afetivo com os nossos alunos, quero destacar a necessidade que temos de ultrapassar a visão conteudista que temos do ato pedagógico. Visão que prioriza a quantidade, e, não raro, esquece o significado, a razão e a emoção do que se trabalha com o educando. (KAERCHER , 2014, p. 18)

No prosseguimento da abordagem a respeito dos fenômenos geográficos existentes no poema: "É coisa do meu Sertão", propõe-se a utilização de outros recursos que complementem o desenvolvimento do trabalho com a poesia. Salienta-se que a mensagem geográfica transmitida pela poesia de Patativa é a proposta que protagoniza esta pesquisa. Os demais recursos sugeridos são complementos para dialogar com os elementos enfatizados no texto literário.

O mapa também é um instrumento que deve ser lido e interpretado. O mapa físico da região Nordeste (Figura 1), por exemplo, poderá ser utilizado para delimitar a extensão territorial das paisagens e situações tratadas no poema. Além disso, facilitará a compreensão dos fatores que influenciam o clima semiárido do Sertão, a diferenciação em relação à mata e ao litoral nordestinos e outros aspectos que dialogaram com informações presentes no poema e que podem contribuir para explicar cientificamente como esses fenômenos acontecem.

Figura 1 - Mapa climático da região Nordeste



Fonte: FERREIRA, Graça M. L. *Atlas geográfico:* espaço mundial. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010. p. 123.

Fonte: http://geofundamental.blogspot.com.br/2015/10/atividade-7-ano-regiao-nordeste.html. Acesso: Agosto de 2017

Para visualizar o poema em Geografia, a obra "Retirantes", de Candido Portinari (Figura 2), é outro exemplo de imagem que pode ser utilizada como recurso para dialogar com a poesia patativiana. Os alunos podem apreciar o quadro, analisar que sentimentos são expressos, as percepções, as vivências, a realidade que ele apresenta e as impressões do pintor a respeito da seca, observando os detalhes, os elementos que compõem a tela, como linhas, formas e cores, e comparar com a realidade descrita da região narrada no poema.

Figura 2 - Retirantes

Fonte: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=9115

A condição do camponês retratada no poema, apresenta a miséria vivenciada pela família que migra para o Sul do país. A saída é um exílio, uma das poucas opções para que o sertanejo garanta sua existência. A partir da interpretação da tela "Retirantes" e da leitura do poema "É coisa do meu Sertão", é possível compartilhar o sofrimento e perceber as condições socioeconômicas do emigrante nordestino bem como observar um contexto interdisciplinar no sentido de usar uma metodologia multimodal para apresentar um determinado conteúdo

ou tema como a seca que se pode observar nas estrofes abaixo.

> (...) Quando uma seca inclemente
> Assola o nosso Nordeste
> Dexando a mata e o agreste
> Tudo triste e deferente,
> Que viaja a pobre gente
> Pra São Paulo e Maranhão,
> Dexando o caro torrão
> Onde contente vivia
> Trabaiando todo dia,
> É coisa do meu sertão.
> (ASSARÉ, op.cit., p. 70)

As imagens podem ser retiradas de várias fontes e utilizadas de diversas formas. Sua função principal está no momento de reflexão que elas podem levar no processo de ensino e aprendizagem na escola. A importância das imagens para o ensino geográfico é comentada por Kaercher:

> Não, não estou defendendo que devemos "dar" aula sobre os quadros/ pinturas ou movimentos/correntes artísticas. Mas meu objetivo é mais simples: olhar os quadros e reinterpretá-los. O que faço se não tenho essas reproduções em quadro? Ora, vamos sair para a rua. Os bairros, o centro da cidade, os pontos turísticos, as pessoas que passam por nós, tudo são paisagens. Podemos trabalhar com fotografias (antigas ou não) da cidade. Comparar o hoje e o ontem com elas gerará um material rico. E fotografia todos temos. Podemos montar um arquivo de imagens (que pode ficar à disposição de todos na escola) com fotos de jornais, revistas, calendários. Um exercício simples é levar uma imagem para que os alunos descrevam o que veem. E propor que escrevam algumas linhas sobre. Mas, insisto, não busco só as imagens cartão postal, o bonito (corpo ou paisagem). Vamos desafiar nossos alunos a interpretarem a fila pela busca do emprego, uma boca desdentada que sorri, um casebreou vila pobre. (...) O negocio é, partindo destes materiais,

> propor perguntas e reflexões. (op. cit., 2014, p. 38, grifo nosso)

As temáticas que se encontram na produção literária de Assaré vão reger o estudo sobre o Sertão. A mensagem sobre a seca, a condição de vida do sertanejo, os aspectos culturais e naturais, a economia, os processos migratórios, a estrutura e a formação espacial, as desigualdades e outros diversos temas, que fazem parte da realidade nordestina, dão sentido para os estudos geográficos. Logo, os demais recursos sugeridos, enquadram-se num trabalho em conjunto, em que servirão para comparar e/ou ilustrar a poesia patativiana.

A análise do poema evidencia a possibilidade de uma interpretação geográfica fundamentada na perspectiva da Geografia Humanista, posto que o conteúdo do poema enfatiza as percepções espaciais da vida sertaneja, a topofilia do sertanejo ao espaço vivido, as sensações de alegria e tristeza diante dos períodos de inverno e seca. Corroborando, assim, para a apreensão geográfica dessa obra de Assaré pelo pensamento humanista, que se destaca pelo viés subjetivista e fenomenológico da concepção geográfica. Por outro lado, ao denunciar as condições sociais do sertanejo destituído das riquezas da região, fato agudizado pelos períodos de estiagens prolongadas, o poema também pode subsidiar análises geográficas fundamentadas na geografia crítica.

Ao realizar aulas que apreciem a poesia popular, valoriza-se a percepção geográfica de um sujeito que vivenciou o cenário do enredo. Com a leitura, pode-se percorrer o universo nordestino e compreender os fatores que determinam a organização social, econômica, natural e cultural desta região. Espera-se que, no âmbito escolar, o diálogo entre Geografia e Literatura contribua com a prática docente, para que desperte no aluno o interesse pela poesia e pela reflexão geográfica transmitida por Patativa do Assaré.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da necessidade de metodologias alternativas à prática tradicional nasceu à intenção desse trabalho. Nele, a Literatura mostra-se como um campo de atuação para os geógrafos, inclusive em sala de aula na Educação Básica. Nesse sentido, o poema de Patativa do Assaré, escolhido para esse estudo, fornece subsídios para analisar as configurações espaciais sobre o nordeste brasileiro, notadamente a sus sub-região semiárida.

Nesse sentido, os trabalhos que se apropriam de obras literárias para seus estudos é algo que vem sendo reconhecido pelos geógrafos. O viés interdisciplinar desta pesquisa possibilita valorizar a importância da poesia popular, da arte de falar dos lugares do modo singular, em que a percepção das paisagens, da cultura, do clima, da vegetação, das condições sociais e dos sentimentos configura as histórias e retrata o imaginário e o real.

O poema "É Coisa do Meu Sertão" é apenas uma parte da obra de Patativa, ao estudá-lo foi possível esmiuçar sobre o conteúdo geográfico presente e analisar a retratação do Sertão nordestino, através dos conceitos geográficos de análise – paisagem e lugar- em que se revelaram os sentimentos de pertencimento com esse espaço, os aspetos materiais da sua paisagem e as interações socioespaciais.

Por conseguinte, considera-se que o universo que abrange a relação entre Geografia e Literatura na poesia patativiana consistiu em enxergar o Nordeste brasileiro a partir de um autor e, em consequência, verificou-se outras possibilidades de análise dos fenômenos geográficos.

Por outro lado, a proposta deste trabalho também valoriza os recursos utilizados corriqueiramente pela disciplina de Geografia, como as imagens e os mapas, incorporados, nessa proposta, para ilustrar a mensagem do poema, pois, a linguagem visual é importante para representar o espaço geográfico. Por isso, sugere-se que estes instrumentos dialoguem com a poesia patativiana.

Por fim, acredita-se que o estudo da poesia de Patativa concede contribuições para a renovação das práticas pedagógicas em Geografia no Ensino Médio. Logo, propõe-se levá-la para as salas de aula da

Educação Básica, especialmente, por ela tratar do espaço em que o poeta viveu: o Sertão, o Nordeste.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Yara Helena de Veredas e Alamedas. **A Importância da Literatura na Formação Crítica e Criativa dos Educandos do Ensino Médio.** 2010. 210 f. (Dissertação), Mestrado em Educação, UNISAL, Americana, 2010.

ANDRADE, Fábio Cavalcante de. Por uma Renovação do Ensino de Literatura: Oficina de Criação Poética. In: ALVES, José Helder Pinheiro; N. **Literatura e Ensino**: aspectos Metodológicos e Críticos. Campina Grande: EDUFCG, 2014.

AGUIAR, Rafael Hofmeister de; CONTE, Daniel. Entre o Sertão Real e o Imaginado: A Representação do Sertão em Patativa do Assaré. **Literatura em Debate**. URI - Frederico Westphalen. v. 6, n. 10, p. 107-125, ago. 2012.

ALMEIDA, Maria Geralda de. Os Cantos e Encantamentos de uma Geografia sertaneja de Patativa do Assaré. In: MARANDOLA JR Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista (org) **Geografia & Literatura:** ensaios sobre a geograficidade, poética e imaginação. Londrina: Eduel, 2010.

ARAÚJO, Kárita de Fátima; SOUZA, Rita de Cássia Martins de. As Minas Gerais Setecentistas: Geografia e Literatura na Obra do Inconfidente Cláudio Manuel da Costa. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, n. 57, v. 17, p. 01–20. 2016.

ASSARÉ, Patativa do. **Cante de lá que eu canto de cá:** Filosofia de um trovador nordestino**.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

CABRAL, Luiz Otavio. A paisagem enquanto fenômeno vivido. **Geosul**, Floriaoopolis, v.t5, 0.30, p 34-45, jul./dez. 2000.

CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias; PEREIRA, Cilene Margarete. O Valor e a Importância da Literatura Para a Formação do Homem: dois Autores, Machado de Assis e Manuel Bandeira. **Travessias.** Ed.10. Cascavel, PR: Unioeste, 2010.

CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Literatura, Música e Espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de**. A Formação Docente em Geografia**: Teorias e Práticas**.** Campina Grande, EDUFCG, 2014, p. 279-297.

FERNANDES, Manoel. O Universo Geográfico de A Triste Partida. In: PINHEIRO, Hélder; NÓBREGA, Marta, (org.) **Literatura:** Da Critica à Sala de Aula. Campina Grande: Bagagem, 2006. p. 149-165.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A Poesia Na Escola**: Leituras e análise de poesia para Crianças. São Paulo: Cortez, 2002.

MARANDOLA JR. Eduardo; OLIVEIRA, Lívia de. Geograficidade e Espacialidade na Literatura. **Geografia**, Rio Claro, v. 34, n. 3, p. 487-508, set./dez. 2009.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **O Mapa e a Trama:** Ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas. Florianópolis: UFCS, 2002.

PIRES, Vera Lúcia; ADAMES Fátima Andréia Tamanini. Desenvolvimento do Conceito Bakhtiniano de Polifonia. **Estudos Semióticos,** vol. 6, n. 2, p. 66 –76, nov/ 2010.

SILVA,Joseilton José de Araújo. **A Utilização da Literatura de Cordel como Instrumento Didático-Metodológico no Ensino de Geografia.** 2012. 158 f. (Dissertação), Mestrado em Geografia, Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar:** A Perspectiva da Experiência. São Paulo: Difel, 1983.

Capítulo 5

O EU E O OUTRO NA SOCIEDADE E NA LITERATURA: UMA LEITURA DAS OBRAS BICHOS DE MIGUEL TORGA E VIDAS SECAS GRACILIANO RAMOS

Maria do Socorro Pereira de Almeida

1 - INTRODUÇÃO

Falar sobre o contexto sociocultural, seja em qual meio de linguagem for, é um tanto complexo e difícil, sobretudo se considerarmos as diversidades das relações sociais e o que se pode chamar, hoje, de virada cultural. A globalização atinge uma velocidade de informações e trocas cada vez maior e mais intensa, fato que afeta diretamente o sujeito social, cultural e intelectual. Diante disso, não podemos ignorar as mudanças nem deixar de considerar que, como afirma Hall (2005), a cultura é o centro de tudo, tanto no sentido substantivo, empírico quanto epistemológico conceitual. Dessa forma, muito do que vemos hoje em termos de pensamentos e atitudes vem de um aspecto cultural sobreposto que foi embasado em interesses de determinadas classes sociais que tinham e ainda têm poderes para manter determinados conceitos no que concerne a valores e atitudes. Sendo assim, ficam claros os porquês do separatismo social e a permanência do preconceito étnico, de classe, de gênero de faixa etária, de aparência física entre outros.

Se por um lado a cultura é a afirmação do sujeito e o elemento motriz das diferenças, é, também, algo que vai sendo incutido na personalidade das pessoas desde o nascimento. Então ela pode ser ou pelo menos deveria ser uma atitude de respeito em prol de uma cidadania justa para todos, em que cada um seja um sujeito com direitos de busca da sua identidade, de acordo com suas próprias escolhas e da sua percepção de ser no mundo.

Tão difícil quanto refletir sobre cultura é discutir cidadania, não obstante a relevância de tal abordagem diante da realidade social atual, em que evidencia-se, por um lado, a tentativa de hegemonia para uma sociedade capitalista "perfeita", com a formação de alienadores e alienados. Por outro lado, observa-se a tentativa de afirmação do sujeito por aqueles que ousam "transgredir" os interesses dominantes capitalistas.

Dessa forma, a busca por cidadania se torna cada vez mais árdua. O termo cidadania remete a polis grega e desenvolve-se no seio social e político das sociedades através dos tempos. As condições do seu exercício estão relacionadas às mudanças socioeconômicas das sociedades. Diante disso, é imprescindível o questionamento desse termo hoje, uma vez que as desigualdades sociais e o desrespeito do humano para com seu semelhante só tem se intensificado com a passagem do tempo.

Isso posto, o estudo, entre outros aspectos, faz uma leitura das obras *Bichos,* de Miguel Torga, escritor português que traz um teor neorrealista na sua obra; e *Vidas Secas,* de Graciliano Ramos que também se insere no contexto neorrealista da década de 1930 no Brasil. O objetivo é analisar como se revela, de um lado, a 'representação' sociocultural do homem através dos arquétipos sociais constantes no bestiário torgueano e, de outro lado, o olhar social marginalizador pelo qual são vistos integrantes de alguns grupos sociais de classes minoritárias bem como o nordestino e o sertanejo que ainda são estereotipados das mais variadas formas.

O texto ainda busca mostrar o fenômeno da zoomorfização e antropomorfização nas duas obras e no contexto de outras linguagens, a exemplo da telenovela e algumas situações da realidade social brasileira. Para tais objetivos, buscou-se apoio teórico-crítico em algumas áreas do conhecimento e entre os estudiosos consultados podemos citar Brant (2005), Bosi (1996/2002), Chauí (2005), Foucault (2005), Figueiredo (2005), Hall (2005), Eagleton (2019), Gilbert Durand (2002) e outros que podem contribuir com o desenvolvimento do trabalho. Nessa perspectiva, este texto tenta, através da transfiguração do real alçada pela literatura, revelar a condição de sujeito, a constituição do excluído

e a imagem marginalizada do nordestino e do sertanejo bem como outras espécies de preconceitos que permeiam a sociedade em geral e levam a refletir sobre vários contextos.

2 - O EU E O OUTRO

A cultura é a lente por onde o indivíduo olha e o argumento para o modo de pensar e agir, então se pode dizer que "cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas" (HALL, 2005, p. 02).

Apesar de Hall enfatizar o discurso, ele afirma que este está dentro de qualquer ação de se fazer entender já que para ele "o próprio termo discurso refere-se a uma série de afirmações em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento". Essa afirmação de sujeito é que deve ser respeitada pelo outro, pois ao ser ignorada constrói uma forma de opressão que aprisiona pessoas em um modo de ser falso ou deformado, tanto em comportamento (do próprio sujeito) quanto em imagem (aos olhos do outro).

Quando o Brasil foi encontrado, o primeiro lugar ao qual os europeus chegaram foi a região Nordeste e a primeira capital foi Salvador – BA. Quando a capital foi transferida para o Rio de Janeiro (região Sudeste), o Nordeste passou a ser para as pessoas que moravam fora da região, apenas o setor de entrada dos trabalhadores braçais que vinham de outros países a exemplo dos negros africanos que vinham para serem escravizados.

Durante muitos séculos, o Nordeste foi visto como o lugar de povoação vinculada à produção de açúcar por negros e índios. Até 1910, como afirma Rago (2006), o Nordeste não existia, ou seja, a invisibilidade da região em virtude do descaso era e, de certa forma ainda é, um fato atenuante no que se refere a desigualdade. Portanto, até o citado período, os problemas e as agruras nordestinas eram desconhecidos do resto do país como um mundo à parte. Foi a partir da literatura de nomes como Euclides da Cunha, no começo do século

XX e dos que representaram o regionalismo de 30 com ênfase na região Nordeste, como Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, Jorge Amado e outros, que a Região passa a ser mais conhecida. No entanto, junto com esse conhecimento se enfatiza, também, o preconceito sobre o povo dos espaços nordestinos.

Dessa forma, se enfatizou a visão estereotipada e deturpada a respeito desse povo e desse lugar pelas outras regiões, especialmente Sul e Sudeste. É bem verdade que os autores que faziam essa literatura tinham o intuito de chamar atenção para os problemas da região que poderiam ser sanados com um pouco de boa vontade do poder econômico e político dominantes no país. Só que, o nordestino passou a ser visto apenas como vítima da seca e o Nordeste apenas como um lugar que ardia à crueldade do sol e assim nascia um Nordeste inventado e criado miticamente por aqueles que apenas o imaginavam.

Dessa forma, o lugar de luz, de calor e de beleza, onde a natureza sorri quando a chuva cai e de onde o sertanejo jamais sairia se lhes fossem dadas melhores condições de vida não era, até bem pouco tempo, o mais conhecido. Os meios de comunicação e os empreendimentos turísticos trouxeram à tona uma parte do Nordeste considerada exuberante, com litoral bem frequentado por pessoas de todo país. No entanto, o sertão nordestino ou mesmo cidades interioranas do Cariri e do Agreste ainda são alvo de preconceitos cultural, linguístico, de cor, de classe, entre outros aspectos. "Amarelo", "cabeça chata", "baiano", "paraíba", e "mulher macho" são apenas alguns dos adjetivos pejorativos pelos quais são tratados alguns nordestinos. O sertão dos caboclos e do cangaço é ignorado ou discriminado por serem percebidos de forma equivocada. O sertanejo é visto, muitas vezes, como analfabeto, independente de sua formação, mas mesmo aquele que não tem a formação escolar não pode ter negada a sua experiência de vida e visão de mundo.

É direito de todo(a) cidadão ou cidadã autodeterminar-se e reconhecer-se dentro de um determinado grupo social, religioso, cultural, de gênero ou de cor sem ser recriminado ou oprimido por isso. Esses aspectos, entre outros, são discutidos por Erving Goffman (2004, p. 13.), ao dizer que:

> A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular.

Embora o texto original de Goffman seja do século XIX, percebemos que nada mudou nos dados estruturais da sociedade. Em uma favela, por exemplo onde habitam pessoas que vivem do trabalho, geralmente o morador de lugares como esse são vistos em determinadas situações como bandido. Esses aspectos estão em consonância com o que coloca Boaventura de Souza Santos (2010) ao falar das linhas abissais que dividem a sociedade, nesse sentido ele diz:

> As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o 'universo do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical, porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o outro (SANTOS, 2010, p. 332).

Santos observa que a sociedade se divide em espaços de vida e de morte por linhas fronteiriças invisíveis que determinam quem é bom e quem é mau, quem tem mais direitos e quem não os tem, civilizados e não civilizados, ou seja, os direitos de muitos são violados em nome de regras criadas com o propósito da segregação e da exclusão.

Nessa perspectiva, buscamos observar duas obras de uma

mesma época, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, publicada em 1938 e *Bichos*, do autor português Miguel Torga e publicada em 1940. Ambas trazem aspectos regionalistas e neorrealistas e contextos socioespaciais em que se evidenciam, entre outros aspectos, perspectivas de ser e de estar no mundo bem como as faces do preconceito e dos estigmas, daí a importância de analisar como se revela o eu e o outro nas referidas obras. Em interação com esses aspectos, tecemos algumas relações com a sociedade contemporânea bem como com os meios midiáticos para observar se houve mudanças significativas das estruturas sociais e no pensamento e atitudes dos indivíduos.

Sendo assim, adentraremos o Alentejo junto com Miguel Torga para ver os arquétipos sociais dessas regiões em plena ditadura Salazarista e os resquícios da 1ª guerra que se refletem na literatura portuguesa. Em meio a vários acontecimentos no mundo como a queda da bolsa de Nova Yorque, a guerra civil de Espanha, Portugal, a partir de 1927, passa para o regime de ditadura militar, e então a literatura começa a ganhar uma nova perspectiva com vários nomes e entre eles Miguel Torga, que sai da revista *Presença* e passa a mostrar o mundo como ele realmente via, dentro de um lirismo telúrico, numa perspectiva de humanismo e denúncia social, na qual coloca a condição humana do homem no mundo.

Essa perspectiva não foge a Graciliano Ramos que, de certa forma, contribuiu para influência da literatura portuguesa da época, pois a literatura brasileira da década de trinta contribui ideologicamente com o Neorrealismo português e, embora a citada obra de Torga só venha à tona em 1940, já em 1930 o autor envereda por esse caminho ainda desconhecido em Portugal. Vê-se que tanto Torga quanto Ramos tratam de um mundo estereotipado, do qual apenas os excluídos fazem parte. Eles tentam, através da literatura, representar esses grupos como eles são vistos pelo olhar social, ao mesmo tempo em que deixam emergir a 'natureza' do ser, de uma forma bem profunda. Embora eles apresentem personagens socialmente marginalizados, fica evidente aquilo que é inerente a qualquer um que faça parte do mundo, a condição de ser e estar de cada um e o olhar do eu e do outro.

Graciliano Ramos traz um regionalismo telúrico dentro de uma

perspectiva existencial de igualdade entre humano e meio ambiente tal como o faz Torga, fato que não foge às perspectivas literárias da época. De acordo com Bosi (1994), podemos dizer que a literatura criada no Brasil entre as décadas de 30 e 40 apresentava, espontaneamente, um contexto ligado meio ambiente, porque usava a exumação corporal do homem perante a natureza, numa abertura para muitos ângulos da vivência humana. Nesse contexto o autor ressalta que:

> Entre 1930 e 1945/50, grosso modo, o panorama literário apresentava em primeiro plano, a ficção regionalista, o ensaismo social e o aprofundamento da lírica moderna no seu ritmo oscilante entre o fechamento e abertura do "eu", a sociedade e a natureza. [...] Afirmando-se lenta, mas seguramente vinha o romance introspectivo, raro em nossas letras desde Machado, Raul Pompéia e outros. [...] A sua paisagem nos é familiar, o Nordeste decadente, as agruras das classes médias no começo da fase urbanizadora, os conflitos internos da poesia entre provinciana e cosmopolita, fonte da prosa de ficção. (BOSI, 1994, p. 386)

Bosi se refere à literatura brasileira, o que seria a realidade romanesca de Graciliano Ramos, bem como os motivos literários de Miguel Torga, tanto na prosa quanto na poesia. **"**Para a poesia, a fase de 30 a 50 foi universalizante, metafísica, hermética, ecoando as principais vozes da poesia pura europeia**"**. (BOSI, 1994, p. 386). Pelo prisma Bosiano percebe-se o comum entre Ramos e Torga, mesmo que ambos apresentem estilo próprio e invulgar modo de expressão quanto à existência e à universalidade do ser. Essa invulgaridade de estilo romanesco de Graciliano é também consequência do meio, tendo em vista o diferencial da literatura nordestina, como afirma Antonio Candido (1997, p. 267) "O Nordeste que se destaca na Geografia, na História e na Cultura brasileira com impressionante autonomia e nitidez".

No Brasil, a imagem adotada pelo imaginário social para o Nordeste é de um lugar "abandonado por Deus", onde todos estariam

fadados a morrer de fome e de sede e que as pessoas que ali vivem, não sabem ler, escrever ou falar, são apenas seres viventes sem condição intelectual. Esse preconceito, de uma forma ou de outra, ainda existe e deve ser desconstruído, pois o olhar em relação a pessoas como Fabiano, personagem de Ramos, representa a imagem que teima em continuar em grande parte da sociedade. O homem Fabiano com sentimento e conhecimento, dentro daquilo que aprendeu a fazer no seu meio, não é respeitado. A visão sobre ele o enxerga como alguém que não tem como sobreviver, visão essa que usurpa a dignidade de cidadão que todos tem direito de ser. Fabiano duvidava-se como homem, porque não lhe foi dado o direito de afirmação como tal. É notável que o caráter de dominação social tira do homem a capacidade de crer em si mesmo e de conhecer sua real condição no mundo para, assim, poder dominá-lo da forma como for melhor para os interesses daqueles que fazem parte dos sistemas capitalistas.

Em consonância com essa perspectiva, vamos encontrar Ramiro, personagem torgueano de grande afinidade com Fabiano,de *Vidas Secas*. Ramiro também desconhecia sua condição de humano, era apenas um ser que aprendeu agir como os animais consoante a lei do "olho por olho, dente por dente" e foi essa visão que o fez matar Ruela (outro personagem também pastor) por ele ter atirado uma pedra e matado a ovelha preferida de Ramiro.

É interessante a convivência de Ramiro na cidade, ele se sentia acuado e fora do mundo assim como Fabiano, aquele mundo não tinha sido feito para eles, as pessoas da cidade eram diferentes (eram gente), eles não se sentiam iguais a elas, viam no humano o perigo assim como o animal também vê.

Essa concepção dos personagens é fruto da falta de oportunidade e possibilidade de sobrevivência, da falta de respeito com as diferenças, já que só se considera como cultura aquilo que se aprende na escola que eles conheciam. Tanto Ramiro quanto Fabiano conhecem o que fazem e são mestres no que conhecem, mas isso não é respeitado e quem nos mostra muito bem esse desconhecimento e a negação de cultura e cidadania é Chico Bento[6]. Em um dos episódios ele vai

6. Chico Bento, personagem da turma da Mônica, de Maurício de Souza, é diferente

à escola, a professora faz algumas perguntas e Chico não responde, então a professora dá-lhe nota zero, ele convida a professora para ir ao sítio e lá chegando, Chico pergunta a professora se ela sabe fazer algumas coisas como ordenhar vaca, plantar e colher cenouras e tirar o ovo da galinha sem assustá-la, mas todas as respostas da professora foram negativas, será que ela também merecia zero? Ao chegar na escola a professora rever a nota de Chico e mostra que ele também é um cidadão social com uma cultura diferente da que ela viveu e os demais garotos que viviam em um meio diferente do de Chico.

São esses aspectos de melhor ou pior cultura, intrínsecos no cerne da sociedade dominante com a noção de valores, que dão a ideia de colonização. Essa questão, na visão de BOSI (1999), "é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do colo: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais". Dentro desse contexto de fazer impor uma cultura, não se pode fugir do processo da "Indústria Cultural" e a expansão dos meios de comunicação, entre eles a televisão que vende, entre outras coisas, imagens conforme concepção e interesse de quem paga para que elas sejam propagadas.

Na realidade brasileira nota-se, ao longo das programações de TV, especialmente novelas, a imagem estereotipada do nordestino ou do caipira com sotaque artificial e uma pobre caricatura linguística, visual e comportamental. Dentro dessa perspectiva aponta-se o personagem Timóteo, um caipira da novela *Chocolate com Pimenta* (Rede Globo), no qual estão expressas imbecilidade, ignorância e intolerância em um grau exacerbado. Por outro lado, vê-se no caso do nordestino que, mesmo quando é posto como protagonista, é dado sempre um aspecto ridículo, nesse caso aponta-se a personagem Maria do Carmo, da novela *Senhora do Destino* (mesma emissora) que, mesmo tendo a mesa farta, vivia sempre varada de fome como se a fome do nordestino fosse insaciável.

São aspectos colocados nos personagens com teor satírico, para mostrar como são vistos esses arquétipos pela sociedade, mas

das outras crianças da cidade, ele é um caipira, ou seja, um morador da zona rural como o sertanejo nordestino.

na realidade é a representação de uma classe social discriminada pela mídia e inclusa nas relações das minorias. Assim, o que fica para a maioria, especialmente aqueles que não se preocupam em ler e analisar criticamente essas narrativas, é a imagem errônea de um nordestino inexistente. Observa-se que na mídia, de um modo geral e, sobretudo, na televisão, o simulacro é montado para que as pessoas vivam num mundo de ilusão, conforme os interesses daqueles que o produzem. Sobre esses aspectos Marilena Chauí (2006) observa que:

> O programa de TV denominado "Fantástico" que, significativamente traz como subtítulo "O Show da vida". A programação acompanha de perto os acontecimentos nacionais, mas só em raras ocasiões os menciona diretamente. [...] Suponha-se, por exemplo, que o governo federal tenha anunciado um crescimento significativo do emprego formal do país. O programa irá interpretar e comentar o fato, encenando-o sem mencioná-lo uma única vez: se a empresa de televisão apoia o governo, "o show da vida apresentará um quadro com jovens e idosos que obtiveram empregos e estão muito felizes; se a empresa se opõe ao governo, o quadro exibirá pessoas desempregadas, de várias idades e classes sociais. Embora esses quadros possam ter grande impacto político, graças à encenação da informação e ao ocultamento da intenção persuasiva, o forte do "Fantástico", encontra-se no tratamento dado à ciência e à técnica. (2006, p. 18)

Da mesma forma, a autora cita Big Brother que, na realidade, é uma imitação do romance de George Orwell *1984*, escrito em 1948, que traz algumas cenas de sistemas totalitaristas, nos quais as pessoas que infringiam as regras eram colocadas sob vigilâncias de câmeras de Tv e isolados do mundo social e ainda sofriam punições quando desobedeciam as ordens. Seu único contato com o mundo era um rosto que aparecia por uma tela de tevê para ditar-lhes regras, esse rosto era do big brother ou grande irmão ou ainda irmão mais velho.

Esse romance foi desconstruído primeiro pelos americanos, que lançaram o programa e no Brasil, apareceu no SBT como "A

casa dos artistas", depois na Rede Globo como Big Brother. Dessa forma, observa-se que a vida termina se transformando naquilo que a televisão ou a mídia quer, tirando do indivíduo o direito da construção do pensamento e a opção de escolha e dando à sociedade uma visão, muitas vezes, errônea sobre determinadas situações ou pessoas, como é o caso de algumas classes sociais.

De acordo com Albuquerque Jr. (2006, p. 62), apesar do modo como se vê o Nordeste, o nordestino não deve aceitar simplesmente a posição de coitadinho, a mídia tem sua posição e cabe a nós mostrar o contrário sem ter que passar a desdizê-la, pois o conceito é errado porque nasceu da ignorância e do desconhecimento do nordestino e do Nordeste.

Assim, a resistência está em não aceitarmos em ser apenas vítimas da história, mas cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos, afinal essa condição de necessidade não está só no Nordeste, mas em todos os lugares há pessoas que precisam viver dignamente, sem ter que aceitar esmolas dadas pelo governo como paliativo e não como solução. A partir do momento que o cidadão que paga seus impostos tiver de volta o investimento em ações sociais, empregos dignos, educação e oportunidades, não existirão mais os coitadinhos e, consequentemente, aqueles que tiram proveito dessa situação também perderão essa condição.

Dessa forma, não há interesse de mudança, então, como pensa Muniz, falem o que falar e como falar o nordestino deve ter consciência de quem é e a força que tem, afinal "o espaço não preexiste a sociedade que o encarna", se assim o é, são os usos costumes e comportamentos do homem que vão dar existência e identidade ao espaço e diferenciá-lo dos demais. Portanto, é pelo próprio nordestino que o Nordeste será constituído e instituído, pois é a partir da visão do nordestino que os outros irão ver o Nordeste. Dessa forma, discriminado ou não, ele será sempre o que formos, tal qual o Brasil perante as nações do chamado primeiro mundo. Se os povos são produtores de cultura, se cultura define um lugar e cada lugar tem a sua cultura, o Nordeste é um entre os inúmeros lugares que tem sua cultura, seu jeito, sua cara e é por isso que é Nordeste e não Sul ou outra região qualquer. Por isso não

há melhor nem pior, o que há é uma variedade de lugares, de povos, de linguagens, comportamentos e, consequentemente, de culturas, porque são as diferenças que formam as culturas e não a hegemonia.

Cada escritor, de acordo com a sua visão e opinião formada sobre determinado lugar, mostra-nos um mundo, através do que lhe é mais peculiar, assim se comportam Miguel Torga e Graciliano Ramos, que pedem por justiça social, a partir da condição daqueles que ocupam esses espaços, não esquecidos por Deus, como querem alguns, mas não respeitados culturalmente e solidariamente pelos que vivem em diferentes situações.

Percebe-se, assim, que é na representação do outro que esses autores evidenciam a condição humana de ser e de estar no mundo e, ao mesmo tempo, possibilitam ao leitor olhar em sua volta e para dentro de si, numa reflexão de autoconhecimento e o conhecimento do outro como princípio de um mundo mais justo e melhor. Encontramos no bestiário torgueano aquilo que é inerente ao ser na sua natureza, ao mesmo tempo em que assistimos a fusão dos meios universais da vida que o autor deixa evidente quando considera as relações humano, animal irracional e vegetal, tomados como um todo, num processo de interação, sendo, no entanto, considerados nas suas diferenças, pois são responsáveis pelo ciclo da vida, numa relação de completude.

É nesse contexto que estão os bichos torgueanos, representantes dos arquétipos sociais das classes minoritárias e entre eles podemos falar de Morgado, Bambo e Nero que trazem, respectivamente, o trabalhador mal remunerado, sobrecarregado e abandonado ao mostrar o limite inerente a todo ser; o "vagabundo" que não se preocupa com os pensamentos alheios e vive sua verdade, quer a sociedade queira ou não e se dedica a aprender o mundo e a natureza a cada dia, vivendo apenas com o que lhe mantém vivo sem maiores aspirações; e o idoso que poderia ser um sábio, um conselheiro, mas quando o corpo não corresponde mais, é abandonado, isolado, para deixar os outros "viverem" sem maiores aborrecimentos.

Na obra de Graciliano Ramos, as representações têm muitas afinidades com a de Torga, as diferenças fazem de Fabiano e sua família

excluídos, um grupo que, assim como os bichos, cumpre a missão de viver. Esse aspecto fica evidente nos meninos de Fabiano que não têm nomes, são apenas seres e convivem com Baleia, a cadela, numa condição fraternal, em pé de igualdade.

Segundo SANT'ANNA (1984, p. 155), o romance *Vidas Secas* está dividido em dois grupos, o da família de Fabiano e o da sociedade de onde o vaqueiro fora excluído. Percebe-se que tanto os bichos quanto os humanos da obra de Torga também possuem essa condição. Um dos grupos da obra torguiana seria formado pelos arquétipos representados ora por animais como o velho e abandonado Nero, o insubmisso e irreverente Vicente; ora por humanos zoomorfizados como Madalena e Ramiro. O outro grupo seria a sociedade da qual esses indivíduos deveriam fazer parte, porém estão à margem dela assim como a família de Fabiano. Na perspectiva de *Vidas Secas,* Sant'anna observa que:

> Genericamente definido como o grande mundo que se opõe a Fabiano e sua família o conjunto sociedade funciona como um organismo fechado, que repele qualquer comercio com os elementos do conjunto "inferior". São conjuntos disjuntos. Entre esses dois grupos não há um sistema de trocas senão um mecanismo de opressão e bloqueio. (1984, p.155)

Ainda de acordo com Sant'anna, encontram-se em *Vidas Secas* dois sub conjuntos: o dos elementos infra humanos (papagaio e baleia) e dos elementos humanos (família de Fabiano). Segundo o autor, esses grupos poderiam ser vistos separadamente apenas pelo raciocínio analítico da decodificação representativa (animal e homem), mas os dois conjuntos se articulam numa integração de igualdade que remete à percepção de que o homem está inferiorizado enquanto o animal é superiorizado. "Numa escala de grau os sub grupos estão dispostos de tal forma que o homem é +1 e o animal -1. Esse esquema indicaria que os elementos humanos estão no grau mais baixo e os infra-humanos estariam acima do nível animal." (SANT'ANNA,1984, p. 157)

Dentro dessa mesma perspectiva, a obra *Bichos*, de Miguel

Torga, relaciona homem e animal num contexto de simetria de relações e mostra que o animal pode ultrapassar essa fronteira. Isso fica evidente, por exemplo, quando narra o pensamento de Nero que não entende porque o homem mata as perdizes apenas por matar, já que o animal mata pela necessidade de comer ou de se defender, fato que se revela no arrependimento de Nero, enquanto o homem não demonstra nenhuma culpa pelo que faz. Também se vê essa condição em Miúra que não entende porque fora aprisionado e maltratado apenas para diversão do homem[7]. *Vidas Secas* também coloca em xeque a atitude de Fabiano no momento em que ele atira em Baleia, já que ela não teve coragem de mordê-lo mesmo sob ameaça da arma.

2.1 - Além da literatura

Quando vamos a um estádio de futebol, esperamos um espetáculo e, claro, a vitória do nosso time, mas alguns erros dos jogadores ou mesmo um acerto do time adversário é motivo para que eles sejam destratados, especialmente com relação a cor da pele. Assim, ir para esse local e ouvir xingamentos como "macaco" é bastante comum. Ver pessoas negras serem mortas com excesso de violência por parte da polícia também se tornou corriqueiro, especialmente nos dois últimos anos. Do mesmo modo, não é raro pessoas serem presas ou suspeitas simplesmente por terem a pele escura ou por serem pobres. Outro fato estúpido e inaceitável, mas que se tornou realidade é a morte de moradores de rua sem motivo algum, apenas por estarem ali, "incomodando" grande parte da sociedade.

Nesse mesmo patamar, estão os inúmeros feminicídios, crimes de ódio baseados no gênero, ou seja, a morte de mulheres por causa da aversão ao gênero, sentimento conhecido, também, como misoginia. Esses são aspectos que deixam muito claro a maneira como se vê o outro e como aquele(a) que comente esses desvios de conduta também se vê, uma vez que se dá o direito de tirar o direito do outro. Talvez por se achar superior, melhor, mais merecedor(a) de uma vida digna, entre

7. Nas touradas, o touro é preso e incitado a se enfurecer para depois ser morto na arena, na presença do público que aplaude o "heroi" homem enquanto esse mata, cruelmente, o touro.

outros aspectos. Pensando nisso, não é à toa que a Prefeitura de São Paulo, em fevereiro de 2021, colocou pedras embaixo de dois viadutos como forma de expulsar os moradores de rua desses lugares. Esse é só mais um exemplo da crueldade humana para com seu semelhante.

Um aspecto que merece atenção atualmente, é a segregação, pois se tornou uma realidade pós-moderna e se manifesta de várias formas. Os espaços ainda são separados conforme estirpe socioeconômica de quem o habita mesmo que, em alguns casos, seja no meio de um espaço pobre que surgem empreendimentos de altíssimo valor como o caso de alguns condomínios de luxo, criados em lugares que antes não tinham estrutura para moradia, mas que, de repente, se cria tal estrutura para pessoas que podem pagar por elas. Sobre esse aspecto, Almeida e Azevedo observam que:

> [...] para a criação desses espaços, algumas vezes, famílias são deslocadas sob a justificativa de morar em áreas de risco ou para melhorar de vida em outro lugar com melhor estrutura, no entanto, são criados dentro ou ligados a esses espaços, condomínios verticais e horizontais por imobiliárias que compram partes desses espaços e oferecem aos futuros clientes um lugar paradisíaco, com uma qualidade de vida totalmente diferente da que levavam as famílias que lá habitavam. O lucro dessas imobiliárias é exorbitante, mas esse lucro, na realidade, é obtido em cadeia, ou seja, o preço cobrado pelo Estado por um espaço desse "quilate" é extorsivo, mas quem o compra está ciente disso e essa perda é recuperada na venda das unidades desses condomínios para pessoas de alto status econômico, evidenciando aí uma das formas mais comuns, hoje, de segregação socioespacial. Para o público alvo dos citados condomínios, no entanto, os meios midiáticos oferecem um lugar de "paz", longe do caos urbano e com uma infraestrutura que promete ser a solução para todos os problemas e sensações de estresse, sem violência e com vizinhos que sejam da mesma "estirpe" social. Dessa forma, o homem que criou para si um mundo 'infernal' sai a busca desenfreada do suposto paraíso perdido e paga

> por ele na esperança de livrar-se da miserabilidade do mundo que ele mesmo alimenta. (2020, p. 6)

Um fenômeno importante nesse contexto é a Globalização que, segundo Almeida e Azevedo (2016, p. 21), "embora ela tenha se originado alguns séculos atrás, na atualidade ganha mais espessura e densidade, e também mais atenção, não só pela concretude como fenômeno universal, mas também pela dualidade que caracteriza tal fenômeno". A globalização informatizada que traz a velocidade instantânea e a desconstrução do espaço e assim, tanto une quanto separa como bem enfatiza Bauman:

> A globalização tanto divide como une; divide enquanto une e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo. Junto com as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comercio e do fluxo de informação, é colocado em movimento um processo localizador, de fixação do espaço. Conjuntamente, os dois processos intimamente relacionados diferenciam nitidamente as condições existenciais de populações inteiras e de vários seguimentos de cada população. (BAUMAN, 1999, p. 8).

Nesse contexto, é mais fácil ver alguém se emocionar em virtude de uma cena de novela, de um filme ou de um belo comercial, do que se chocar com a morte violenta do seu vizinho, ou com aquele do seu lado que está doente ou com fome. Muitas vezes estamos próximos de pessoas que estão há quilômetros de distância, até nascem relacionamentos amorosos entre pessoas de países diferentes, porque a internet quebra as barreiras espaciais, no entanto, pessoas que moram no mesmo espaço passam dias sem se falar, até sem se ver.

2.2 - E em tempos de pandemia?

Dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, surge um misterioso vírus, 'Novo Coronavírus', que causa a infeção COVID-19. Não demorou muito e começou se alastrar pelo mundo. Em fevereiro de 2020 surgiu o primeiro caso no Brasil e a partir de então a velocidade de contaminação só aumentou. Em dezembro de 2020 achou-se que a pandemia estava próxima do controle, mas o Brasil agora (quatro meses do ano de 2021) enfrenta seu pior momento da doença, com o colapso nacional da saúde, mais de três mil e quinhentas mortes diárias e mais de 400 mil vidas perdidas em um ano de pandemia.

A alusão à pandemia é mais uma forma de observar como a desigualdade no país é grande e o quanto aumentou em virtude da doença. Muitos tiveram que se reinventar para poder sobreviver, alguns conseguiram, através de alimentos vendidos pela internet e outros afazeres que conseguiram realizar remotamente, mas a maioria da população mais pobre, infelizmente entrou na miséria total, uma vez que inúmeros perderam o emprego ou tiveram seus salários diminuídos consideravelmente e a ajuda governamental, além de tardia e tumultuada, não foi bastante para dar meio de sobrevivência a população durante o período da pandemia, até porque só durou seis meses e a pandemia já vai aos 14 meses.

Durante esse período, vemos muitas pessoas que arriscam suas vidas para distribuir cestas básicas ou comida (marmita) para os mais necessitados. No entanto, opostamente a isso, vemos, também, um líder político negativista, despreparado, inconsequente, e extremamente cruel, desdenhar do povo brasileiro. Assistimos aos que fazem parte de classes mais abastadas não se importar com o que está acontecendo e levarem suas vidas como se tudo estivesse normal.

A educação escolar passa para o ensino remoto, entretanto, entra em evidencia, também, a fraqueza e a desigualdade do ensino em um país sem equidade, com milhares de pessoas à margem da sociedade. Sendo assim, enquanto alunos de escolas particulares que fazem parte de classes econômicas mais altas têm suas aulas em casa com todo aparato tecnológico de que precisa, do outro lado, o aluno

pobre de escola pública não tem um celular para facilitar o acesso às aulas que, por sua vez, também não são ministradas a contento porque o professor de escola pública não tem os instrumentos necessários para tal atividade.

Nesse contexto, chamamos atenção para a desigualdade, em especial, com relação à exclusão digital quando nos deparamos com os que não têm acesso a essas "maravilhosas" máquinas. Dados divulgados pela Agência Brasil (2020), a partir da Pesquisa Nacional de Domicílio contínua (PNAD Contínua TIC) do IBGE, asseguram que quase 46 milhões de pessoas não estão conectadas à internet, um pouco mais da metade residem no campo (53,2 %). Nota-se, então, que a situação é muito pior na área rural do país. Ainda com relação a esse contexto, Almeida e Azevedo fazem o seguinte comentário:

> No caso das escolas públicas, outros fatores assombram a vida de professores e estudantes: a falta de infraestrutura; muitas vezes a falta de professores de determinadas áreas; estudantes pobres e outros abaixo da linha da pobreza; a falta de acesso aos artefatos tecnológicos; muitos com deficiências sem a devida atenção; problemas de violência familiar; envolvimento com drogas; a falta de perspectivas em virtude da realidade que vive; a falta de incentivo para os estudos tanto por parte da família quanto da própria sociedade e a aproximação com o crime. Esses são apenas alguns aspectos da realidade da maior parte da classe estudantil brasileira. Todos esses fatores chegam até o professor e se juntam com os problemas pessoais, familiares e outros condizentes à vida humana dos quais o professor não está isento. A partir dessas assertivas, podemos imaginar porque a educação brasileira é dividida em mundos diferentes, complexos e desiguais. (ALMEIDA; AZEVEDO, 2020, p. 78)

Há um ano o vírus provocou uma corrida para aprender a aprender de forma diferente, estamos nos reinventando a cada dia. A realidade não tem permitido que os objetivos de escolarização sejam

alcançados em virtude da desigualdade socioeconômica que alicerça o país e compromete irrefutavelmente a educação. Dessa forma, a pandemia só expurgou o que tentavam cobrir com uma cortina de fumaça que dissipou-se perante os nossos olhos e evidenciou a permanência de uns enquanto vemos a exclusão de muitos.

Diante de tudo que foi visto, na literatura e fora dela, fica evidente que as estruturas sociais não mudam em relação aos preconceitos, as desigualdades e outros aspectos excludentes. São fronteiras e barreiras construídas ao longo de muitos anos e poucos chegam a ter alguma atitude para mudança, daí a morosidade nas transformações. Dessa forma, se tornam evidentes os diferentes mundos que ocupam o mesmo espaço, mas que são divididos pelas linhas abissais, aludidas por Boaventura de Souza Santos.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras estudadas contêm a transfiguração tanto brasileira quanto portuguesa consoante a realidade e o momento desses países na época, trazem, também, uma essência universal da condição de ser e de estar do homem no mundo. Vidas Secas condiz com o momento de agrura do homem nordestino, se é que se pode chamar de momento, já que essa agrura nunca cessou porque a relação de poder e povo hoje, mais do que nunca, está presente na sociedade brasileira. Graciliano denuncia a situação do homem marginalizado que é visto, aos olhos da sociedade, como bicho e tratado como tal. Esse homem, muitas vezes, não tem consciência de sua condição humana nem do seu lugar no mundo por isso a impotência para lutar por dias melhores. Por outro lado, a esses excluídos, não é dado o direito de pensar, de aprender, de falar, até porque, muitas vezes, lhes faltam palavras como é o caso de Fabiano.

Os argumentos são fracos diante do poder da palavra de quem a detém, por isso o desapontamento ao saber que essa pode ser a realidade brasileira por muito tempo. A segunda obra abre as portas da arca que é Portugal, para mostrar os seus bichos, os excluídos de uma sociedade que constitui valores, imagens e conceitos para serem

seguidos e deixa a margem àqueles que por algum motivo não alcançam a meta instituída.

Não obstante, essa simbologia busca, numa época de repressão política, mostrar a condição de vida do homem português, tendo o autor, que se esconder atrás dos bichos para apresentar a realidade da época, em um contexto de repressão em que o povo português não tinha liberdade de expressão, essa condição vem à tona no conto Vicente que finaliza a obra e fecha a arca, mostrando, quem sabe, uma possibilidade de saída pela insubordinação, irreverência e coragem.

As obras explicitam a condição do homem no seu mundo social e cultural e, ao mesmo tempo, mostra a fusão entre humano, animal, vegetal e o meio num contexto em que, nessa quadra, não estão estruturados separadamente, mas se unem e se fundem, evidenciando o caráter interdependente dessa fusão. Assim, Percebe-se essa relação numa condição em que um não é melhor que o outro, apenas diferente. É como se os autores quisessem chamar atenção da classe dominante para ver que, os que a compõem, também são humanos e como tal, não são melhores do que aqueles a quem marginalizam e que o poder, muitas vezes, contribui para que a racionalidade seja, não um ponto positivo, mas negativo, ao deixar que certas atitudes os tornem inferiores aos animais e sem aquilo que alimenta o humano, a sua alma.

Ao final da pesquisa foi possível observar que muito já caminhamos em direção à superação dos preconceitos e ações degradantes nas relações sociais, no entanto, é perceptível que a sociedade dominante ainda tenta manter uma hegemonia no que corresponde à cor da pele, a opção sexual, ao poder aquisitivo, entre outros fatores, no sentido de manter suas aspirações de superioridade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUR JR., Durval Muniz. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. 3ª ed. Recife: Cortez, 2006.

ALMEIDA, M S; AZEVEDO, S M. Globalização e desenvolvimento sustentável: contradições e utopias. In **Revista FAFIRE**, Recife, v. 9, n. 2, p. 20-41, jul./dez. 2016

_____. **Globalização, Educação e o contexto midiático. In Revista GeoSertões** Universidade Federal de Campina Grande V4 N 8, 2019.

_____. **(**IN)Flexões sobre o ensino na contemporaneidade. In BELTRAMINI, Jane; SANTOS, Jailze; SANTOS, M F S. **Estudos do GEPLE, temáticas e perspectivas. 1ª coletânea**. São Carlos – SP. Pedro & João editora, 2020.

BRANT, Leonardo. (org) **Diversidade Cultural**. São Paulo: Instituto Pensarte, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização, as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOSI, Alfredo, **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder, Uma análise da mídia.** São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução a Literatura no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

FIGUEIREDO, Eurídice (org). **Conceitos de Literatura e Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

FOUCAUL, Michael. **Microfísica do Poder**. 13ª, Rio de Janeiro: Graal Editora, 1998

GOFFMAN, Erving. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada** . Trad. Mathias Lambert.

Publ.1891. Dig. 2004. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_notassobreamanipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf.

MACHADO, Álvaro Machado. **A Novelística Portuguesa Contemporânea,** Lisboa: Breve,1984.

RAGO, Elisabete. **In** ALBUQUERQUE JR. **Invenção do Nordeste(prefácio**). Recife: Cortez, 2006.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas.** São Paulo:Record, 1999.

SANT'ANNA, Afonso Romano. **Análise estrutural de romances brasileiros.** Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TORGA, Miguel. **Bichos**. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1995.

Capítulo 6

GEOGRAFIA E LITERATURA: A PAISAGEM GEOGRÁFICA NO CONTO "CAIARARA" DE ANA PRIMAVESI

Maria Auxiliadora Gomes da Silva
Sérgio Luiz Malta de Azevedo

1 - INTRODUÇÃO

Estudar a Geografia integrada à Literatura é um desafio que "enche os olhos", novas ideias e pensamentos surgem a partir do momento que nos deparamos com experiências diferentes, que vão além da perspectiva de ensino tradicional de aprender e ensinar Geografia, pois é através da experiência compartilhada que a interação com outras ciências acontece.

Apesar de muitos negligenciarem o fato de que as ciências podem se relacionar, devido a divergência de pensamentos, todas elas, de alguma forma, estão entrelaçadas, seja por uma linha de pensamento, conceitos, linguagens, visto que o conhecimento, "a priori", de fato, não existe, pois se faz necessário a experiência. Todo saber surge a partir de um seguimento já existente. A ciência baseia-se naquilo que já foi expresso por um indivíduo e é a partir dessa visão que a ciência caminha para sua autonomia.

Partindo dessa premissa, surge a interdisciplinaridade que propõe estudar a inter-relação entre as ciências. Pode-se perceber, portanto, que todas as áreas do conhecimento estão interligadas por algum nível de interação, concepção ou embasamento. Para Pombo (2005, p. 4), as concepções associadas a interdisciplinaridade, [...] "estão banalizadas. Elas são usadas para as coisas mais diversas. Porém o que acontece [na maioria das vezes em que se opera com o termo, em sentido pretensamente cooperativo] [...] é desentenderem-se, caírem em mal-entendidos, conflitos, falhas terríveis de comunicação". Sendo um conceito não acabado, ou seja, sem definição precisa, o mesmo pode

ser considerado polissêmico, devido aos diferentes tipos de abordagens.

É nessa perspectiva que Geografia e Literatura podem construir suas relações e integração, na reorganização dos conceitos, não necessariamente deixando de lado suas concepções e dimensões do conhecimento, mas agregando valor e conhecimento ao que já foi produzido, como aqui se intentou fazer no conto Caiarara de Primavesi. A interdisciplinaridade foi a "ponte" para que essas conexões pudessem operar no nível das áreas de conhecimentos geográfico-literários.

A relação interdisciplinar desses campos de conhecimento (Geografia e Literatura) pode se constituir numa maneira interessante de ensino-aprendizagem na Geografia, no caso, a partir do estudo da paisagem, representada no conto de Primavesi. Dessa forma, é através da imagem no sentido de imaginário que o conto será analisado. O texto nos fará colocar em prática o lado imaginativo, o qual mexe com nosso intelecto e nos faz penetrar no mundo das significações.

No conto *Caiarara* é possível perceber a paisagem na perspectiva material e simbólica, nela a natureza se apresenta em sua forma factual, ou seja, a representação da morfologia dessa categoria manifesta-se a partir de sua funcionalidade e a simbologia se associa a essa materialidade para trazer à tona a percepção e os sentimentos que dão significado a existência do ser.

Dessa forma, a natureza, entendida como relação entre os "reinos vegetal, animal e não vivos, se comporta de forma diferente, ela agora se torna não apenas elemento, mas agente ativo, um "vivente", não que antes tenha sido diferente, é que agora ela pode opinar de uma forma experienciada dizer o que sente através dos personagens da obra em análise. A autora se utiliza da antropomorfização, emprestando sentimentos humanos e palavras aos animais e demais elementos da natureza presentes no conto.

Dito isto, partimos para estudar o imaginário geográfico a partir do conto *Caiarara* com base na categoria paisagem representada, procurando entender qual sentido esse conceito tem para a narrativa. A paisagem será analisada não apenas como objeto morfológico, mas a partir de um conjunto de elementos advindos do concreto-operatório e do imaginário do qual se originou, se origina ou se originará.

Como se pode deduzir sobre a importância da paisagem, essa categoria do conhecimento geográfico, funciona como orientação basilar para as alterações que o homem tem operado no espaço, principalmente quando essas alterações visam melhorar as relações homem-natureza, apesar de que o que tem sido observado são as agressões, que de maneira geral, tem prejudicado a referida relação.

No estudo da Geografia-cultural Humanista e na Literatura, a paisagem não é vista apenas como um fenômeno morfológico, como já mencionamos, mas a partir da percepção que surge da análise e do modo como o sujeito percebe o mundo, essa forma de perceber o mundo se torna apropriação da fenomenologia que estuda a essência da percepção, a qual irá estudar como se dá esse processo.

2 - GEOGRAFIA CULTURAL HUMANISTA, LITERATURA E A PAISAGEM GEOGRÁFICA

A fenomenologia é uma das tantas possibilidades que compete entre si, para se entender o conjunto de enunciados de uma ciência, seus objetos, sua linha de raciocínio. O filosofo Edmund Husserl (1947, p. 22), explica em sua "fenomenologia genética e construtiva" que "o método da crítica do conhecimento é o fenomenológico; a fenomenologia é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento". Essa universalidade não unânime é aprovada pela ciência, pois se assim fosse a mesma não faria nenhum sentido, uma vez que o retorno ao conhecimento da percepção e das essências se tornaria a base, o princípio. Nessa perspectiva, Merleau-Ponty (2006, p.1) afirma que:

> A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência [...] é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade".

Nesse sentido, a fenomenologia é o aporte para que se possa entender de onde surgem as ideias e como essas são estabelecidas a partir da percepção de cada sujeito. Nelas o ser humano é compreendido em sua dinâmica de vida, sua essência.

Se a Geografia estuda o espaço, buscando compreender a dinâmica nele produzido e organizado, pode-se, assim, considerar que essa ciência se fundamenta na relação sociedade-natureza. Na Geografia fenomenológica o espaço se torna o mundo percebido, o qual está centrado nos sentidos, na subjetividade, na experiência, nos valores e nos eventos, priorizando o excepcional a partir da compreensão de mundo real. Correia; Pereira; Oliveira, referenciando Lencioni (2003, p. 175) nos diz que, "a consideração da percepção advinda das experiências vividas é, assim, considerada etapa metodológica importante e fundamental". A experiência vivida é o passo fundante para a construção do espaço vivido, uma espacialidade subjetiva, intuitiva e simbólica, permitindo o sujeito perceber o mundo. É na Geografia Humanista que iremos encontrar o significado da geografia fenomenológica.

A Geografia como ciência social, estuda a base e os sujeitos que constroem a sociedade. Dessa forma, a Geografia surge na margem da percepção desses indivíduos, já que o homem veio antes da ciência. O que importa aqui não é apenas o físico/humano, mas a importância dos elementos percebidos, os quais remetem a experiências com esse mundo. Nogueira citando Dardel explica que:

> [...] explanatória ou descritiva, a geografia permanece profundamente ligada ao real"... e em Geografia enfatiza: "é impossível eliminar todo valor moral e estético, ou suprimir inteiramente o "ponto de vista " do qual a realidade geográfica é envolvida, ou apagar a subjetividade do sujeito para quem a realidade se torna realidade. (NOGUEIRA apud DARDEL, 2005, p. 4).

Mesmo no sentido subjetivo, a Geografia continua conectada à realidade, pois o valor material que se agregou ao conceito do que viria a ser Geografia ainda persiste. O importante é o que conteúdo

material e simbólico sejam permeáveis a ponto de se compreender como os fenômenos se transformam a partir da atuação humana. Assim, Nogueira afirma que:

> Essa "geograficidade" só é possível na relação Ser e Mundo, da qual fala a fenomenologia, daí termos nos fundamentado nela para compreender a relação homem-terra. Debate tão levantado pela ciência geográfica. A terra aqui, sendo vista, para além dos seus aspectos físicos, compreendida como lugar de vida. (NOGUEIRA, 2005, p. 5).

Dessa forma, as concepções que ligam fenomenologia e Geografia estão para além da análise de conceitos e sua aplicação factual. Essa relação está ligada com o objetivo que opera no espaço vivido e o subjetivo, que se liga ao imaginário, ao imaterial. Nesse sentido, pode-se mesmo afirmar que a fenomenologia está ligada a qualquer outra ciência, a distância entre essas é apenas o querer fazer essa relação.

Na área da Literatura estão envolvidos diversos estudos, o social, o cultural, o histórico e o geográfico. Ela traz em sua essência histórias que se relacionam no tempo e no espaço, esses são construídos a partir da realidade fictícia que remete ou assemelha-se ao mundo real, produz e consolida identidades, independentes de contextos e lugares. Na Literatura os fenômenos acontecem de acordo com os personagens e de quem está narrando, a interpretação dependerá de quem está lendo. Em uma análise geográfica, esses elementos são baseados no meio social-natural, analisando-se os "itinerários" geográficos dentro da obra literária.

Assim, o entrelace entre Geografia e Literatura vai além de discursos sobre a inter-relação dos respectivos campos de conhecimento como ciência, mas promove aproximação das perspectivas que cada um traz em relação à visão de mundo; cada qual com suas individualidades e limitações que podem ser reduzidas a partir de processos interpretativos e analíticos, como é o caso da concepção da análise da paisagem na perspectiva humanista. Essa interação em si

é uma versão da interdisciplinaridade em que a Geografia junto com a Literatura pode superar a visão limitada de mundo e o entendimento da complexidade da realidade.

Dessa forma, a sociedade e a natureza possuem uma relação fundamental para denotar a percepção e a intersubjetividade mediada pela cultura que anima essa relação, para Claval (2002, p. 20) "a abordagem cultural impõe a necessidade de repensar a Geografia Humana. Deste repensar nasce uma primeira ideia, aquela de que a Geografia Humana não pode ser totalmente desvinculada da cultura em que se desenvolveu [...]". É assim que a Geografia cultural passa a integrar representações que vão além da perspectiva funcionalista, incorporando elementos que transitam entre as representações materiais e imateriais.

A referida abordagem parte do íntimo do sujeito e o significado que isso traz, sejam ritos, crenças e demais formas de se ver o mundo, as experiências do sujeito no ambiente, em perspectiva social-natural. Essas representações de mundo, entre outras possibilidades, são estudadas pela pesquisa geográfica.

O mundo existe a partir da interpretação, são as ideias que o constroem, surge a partir da imaginação do sujeito, da construção feita por ele. Ideias dão origem aos espaços que são apropriados formando ambientes que se distinguem a partir do conhecimento de mundo que cada sujeito possui. A apropriação do espaço faz com que se criem vínculos com o mesmo. Ele começa a ser visto de forma subjetiva, e o lugar do sentimento passa a ser importante para as pessoas.

O símbolo, como algo oposto ao real, dá importância ao imaginário e ao subjetivo, o individual fica em evidência. Intuição seria de fato um dos elementos principais a ser tratado. Dessa forma, a Cultura na representação simbólica aborda os elementos considerados essenciais para o estudo do ser, do sujeito no mundo uma vez que o símbolo surge do imaginário.

O símbolo está ligado diretamente ao humano e sua subjetividade individual ou do grupo que faz parte. Araújo citando Laplantine; Trindade (2000, p. 96) afirma que "a ideia como representação mental de uma coisa concreta ou abstrata é considerada como o elemento consciente do universo simbólico". Ou seja, o mundo surge a partir da representação subjetiva do intelecto, seja o sujeito na individualidade, seja quando se trata dos sujeitos coletivos.

É a partir dessa subjetividade que a paisagem é representada pelo sujeito, o ambiente varia de acordo com os diferentes olhares que cada sujeito interpreta e os sentimentos sobre determinados ambientes. Pensar na paisagem de forma subjetiva é tomar para si os valores que a mesma tem, reportando as suas experiências e histórias de vida. A relação entre homem e meio está diretamente ligado ao mundo criado, tendo valor, vínculo afetivo, indo além de uma imagem representada.

2.1 - A paisagem e a relação homem-ambiente

Paisagem é percepção, está conectada ao visual aquilo que está a nossa volta. Ela pode ser considerada um registro, uma marca e ao mesmo tempo sentido, essência. O sentido das coisas se dá a partir da percepção, essa traz significado e dá "vida" a determinadas coisas. A paisagem pode ser considerada um intermédio entre o mundo material e o subjetivo. Barbosa explica que:

> Se formas, linhas, cores e volumes são aspectos do mundo apreendidos de imediato pelos nossos olhos, estes podem assumir diferentes sentidos de existências e compreensão segundo o modo de olhar (atribuir significados) instituído em cada sociedade (BARBOSA, 1996, p. 44).

A paisagem pode ser, além de reflexos capturados por nossos olhos, vista como experiências vividas, experiências essas que remetem a algum acontecimento que por algum motivo (filtros psicológicos) ficou gravado no imaginário, consequentemente se o sujeito voltar a olhar para essa paisagem remeterá as lembranças e sentimentos vividos.

Ela é criação e suporte da cultura, pois traz consigo a história de um povo, que traz em sua essência mitos, valores e tradições, o que contribui para transmitir o saber de uma geração à outra. Assim, a paisagem com seus significados e símbolos remete ao imaginário.

O imaginário leva o indivíduo (os) a lugares que se tornam reais em seu subconsciente. Dar vida a uma paisagem é se deixar guiar pelos sentidos, pelas emoções que a mesma traz. Já no imaginário coletivo, é fazer com que todos tenham uma certa unidade na sensação e percepção. É deixar que o outro faça parte e adentre no mesmo mundo.

A paisagem remete ao novo modo de vida a partir do momento em que os indivíduos passam a contemplar os elementos que a compõem, elementos esses que não necessariamente são concretos, mas surgem a partir da experiência de quem a analisa. É retornar ao mundo subjetivo o qual não foi negligenciado pelo mundo das técnicas, dos objetos.

O termo paisagem em sua essência tem vários significados, esse irá depender de como as pessoas a percebem e das concepções que a ela são ligadas. Ela é uma das categorias mais clássicas estudada pela ciência geográfica, a qual investiga as versões de como seria representada a paisagem como objeto simbólico ou material. A paisagem pode ser a mesma, mas o olhar pelo qual é vista é que vai dar um novo sentido, um novo significado, significados diferentes.

Sendo um dos conceitos-chave da Geografia, a mesma se torna unidade e identidade. Nos estudos da história do pensamento geográfico o conceito de paisagem quase sempre esteve submisso aos demais conceitos, como lugar, território, espaço e região, pois esses supriam as necessidades do mundo moderno.

Esse pensamento, ao passar dos anos mudou, agora a paisagem além dos aspectos naturais e sociais, está ligada à cultura e ao simbolismo presentes nela que se representa de acordo com a percepção humana. As diversas concepções dessa categoria geográfica sugerem a aplicação da interpretação das paisagens e as práticas que são utilizadas para fazer análise de variados tipos de concepções.

No caso da relação entre Geografia e Literatura seja um conto ou outras formas de contar, como um romance, um poema. O resultado

dessa análise irá depender da visão de cada sujeito, ou sujeitos, no sentido de práticas culturais coletivas, esses podem ser tomados como exemplo estudantes de ensino fundamental e médio que estudam Geografia. No caso da Literatura, quando se trata de uma narrativa, esses aspectos são vistos pelos olhos dos personagens uma vez que a Literatura tem sua própria realidade ficcional. Assim, a análise é feita do texto, no caso desse estudo o conto *Caiarara* e relacionada com o externo a ele. Ela se constitui uma expressão humana que possui significados variáveis, apesar de que não é tão comum aplicar-se essa abordagem aos estudos geográficos.

A paisagem simbólica, em sua essência, representa e reproduz a conduta cultural de determinado povo ou indivíduo determinando seus valores dentro de uma sociedade, sobre a dimensão simbólica.

Na dimensão simbólica a paisagem transcende o que nosso aparelho sensitivo consegue captar diretamente. Numa visão crítico social a paisagem é acrescida de elementos dialéticos, revelando as contradições das relações sociais que podem apresentar marcas (paisagens sublimadas) pela obra literária. Na perspectiva fenomenológica a paisagem passa a ter valor simbólico e sua importância vai além do que apenas um recorte espacial, ela se torna um elo entre o mundo e o indivíduo. Schier (2003) nos ensina que, a referência a paisagem deve primeiramente ligar-se a ideia dos sujeitos, no caso, o eu enxergar a perspectiva do outro, entendendo esse outro como um ser preenchido de sociabilidades.

Antes de adentrar na análise do conto foi necessário estudar os conceitos que nortearam o entendimento sobre a paisagem encontrada no mesmo. Conceitos (Mediância e Trajeção) elaborados por Berque (2004), referenciado por Holzer (2008) o qual se aprofundou nos estudos de Berque.

2.2 - Mediância e trajeção na análise da paisagem

A fenomenologia estuda as essências e, é a partir dela que Berque iniciou seu estudo sobre determinação de essências tendo como ponto departida a paisagem, atento aos conceitos de paisagem

Matriz-Marca, os quais trazem a ideia de que os acontecimentos ao longo da história criam relações entre a sociedade e o meio, criando mudanças em ambos. Na pesquisa, esses conceitos serão trabalhados em uma perspectiva Matriz-Marca para denotar que as mudanças são continuas.

Nesta perspectiva, Berque citado por Holzer (2004) propõe que a Geografia empregue os conceitos de paisagem-marca e o de paisagem-matriz. Assim:

> A paisagem é uma marca, porque exprime uma civilização; mas também é uma matriz, porque participa de sistemas de percepção, concepção e ação – isto é, da cultura – que canalizam em um certo sentido a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza (HOLZER apud BERQUE, 1985, p.22).

A paisagem é uma marca quando constitui uma civilização, em que é possível encontrar vestígios de uma história ou acontecimentos em um determinado ambiente. Assim, quando uma comunidade toma para si um espaço, ela própria vai criando vestígios que estão impregnados na paisagem.

Quando se fala em paisagem matriz, diz respeito à percepção dos sujeitos que se apropriaram de um espaço e que originaram, através de suas ações, um determinado lugar, lugar de vida e experiências. A paisagem matriz refere-se à essência, aquilo que os sujeitos tomam para si, ou seja, quando nos detemos no conteúdo imaterial, na essência daquilo que é subjetivamente percebido, então estamos diante de uma paisagem matriz.

Para entender as relações entre tais conceitos em especial o de paisagem tendo como pressuposto a relação do homem com o ambiente, é necessário entender como a paisagem vernacular-trajetiva, na perspectiva fenomenológica, entrelaça-se com os conceitos supracitados. Essa discussão pode ser iniciada a partir do conceito de Mediância o qual remete a história e a Trajeção irá possibilitar o movimento dessa história, dessa construção entre o objeto e o sujeito. Assim, Holzer cintando Berque afirma:

> O conceito de mendiância está atrelado ao processo de construção histórica e de memória da paisagem, ao passo em que o conceito de trajeção se encontra ligado "a percepção que transita sem cessar entre o sujeito e o objeto, o que na fenomenologia husserliana denomina-se de intencionalidade". (BERQUE apud HOLZER, 2008, p. 158)

Mediância remete a história, a construção que o sujeito ou sociedade desenvolve ao longo do tempo no meio em que vive. Essa construção se dá a partir da vivência que cada um constrói em torno de si ou das histórias das vivencias coletivas que se pode observar na análise da paisagem. Sociedade e natureza realizam trocas e essas trocas são fundamentais para o exercício da "intersubjetividade". Nesse caso, homem-meio ambiente retroalimentam a Mediância num processo espiral não cíclico.

Outro conceito é o de Trajeção, sinalizando que a percepção é "móvel", muda de posição, ou seja, sujeito e objeto mudam reversivelmente. A Trajeção, segundo Berque, é um "movimento reversível" dando continuidade e forma ao mundo, na mudança constante.

> [...] esta Trajeção evolui em espiral, na medida em que tanto o sujeito como o objeto mudam da mesma forma, segundo uma lógica intrínseca a eles próprios, que induz a contingência essencial onde eles se reencontram (HOLZER apud BERQUE, 2004, p. 158).

A Trajeção vai mudando com a mudança estrutural da paisagem. Nela os acontecimentos vão sendo reverberados pela memória. Esse processo induz a reflexão da paisagem e é nele que o espaço vivido ganha significação e vai sendo constantemente ressignificado.

A partir desses conceitos, a paisagem pode ser estudada tanto em sua estrutura material quanto imaterial, uma paisagem vernacular-trajetiva; nessa perspectiva, a paisagem irá mudar a partir da percepção do sujeito ou dos sujeitos coletivos a partir da subjetividade e/ou das

subjetividades. Besse (2006) acrescenta a essa perspectiva a necessidade de o "ser humano" manter o seu intelecto ativo para se colocar como pessoa que participa do mundo, mas não como uma participação qualquer, essa interação, precipuamente, requer uma boa convivência com terra.

É, portanto, com essa concepção Vernacular (mediância-trajetiva), que passamos a tratar de algumas características dos espaços de vida apresentados por Primavesi e da análise do conto de sua autoria, *Caiarara*.

2.3 - Análise do conto

A vasta experiência, demonstrada em dezenas de livros dedicados à agricultura alternativa e ao meio ambiente, levou Ana Primavesi a colocar toda sua sensibilidade literária com a terra no livro intitulado: *A Convenção dos Ventos*. A importância da Terra (solo) para a característica cíclica da sobrevivência de todos os seres vivos faz com que a autora, no conto já mencionado, incentive a educação ambiental, principalmente entre crianças e adolescentes. Assim, acreditamos que o citado livro possui fortes potencialidades para educação ambiental nas escolas de ensino básico do país.

Sobre o fato de a autora escolher a abordagem literária, ou seja, de construir metaforicamente histórias através de contos, pode-se dizer que o citado livro apresenta didaticamente excelentes oportunidades no ensino de Geografia para estudar os fenômenos sociais e naturais que compõem o espaço geográfico, inclusive no trato das principais categorias geográficas, (Espaço, Lugar, região, território e paisagem) de modo geral, e em especial da leitura da paisagem, tanto das características morfológicas dessa categoria de análise geográfica, quanto da perspectiva crítica e simbólica, mexendo com o imaginário do leitor.

Sendo assim, as relações estabelecidas entre Geografia e Literatura propiciam uma nova interpretação de como o mundo é ordenado, como o sujeito se posiciona nele, concretamente e subjetivamente. Essa percepção crítica e fenomenológica é construída

a partir das experiências dos estudantes através da leitura da realidade cotidiana, assim como da perspectiva simbólica vivenciada.

É nessa perspectiva que a análise do conto será abordada, através da percepção crítica (na visão do sujeito que constrói conhecimento) do leitor, levando em consideração todo o conjunto da obra e os sentimentos que a autora deposita ao escrever sobre o solo.

2.3.1 - O Conto Caiarara– Exemplos do uso da paisagem Matriz-Marca no processo de Mediância e Trajeção

Em princípio é importante ressaltar que o conto *Caiarara* remete à perspectiva da antropomorfização dos personagens. Nesse contexto, os personagens centrais ou protagonistas são: Caiarara que é um primata, espécie de macaco pequeno, conhecido popularmente como Mico, Paquito é uma ave, uma das tantas espécies de Arara que povoam a imaginação de Primavesi. Ressalta-se, também, que o referido conto é narrado em terceira pessoa. O livro será citado na análise da seguinte forma: CV, abreviação de *A Convenção dos Ventos*.

No início do conto o narrador traz à tona certa harmonia da natureza "[...] nem o farfalhar de uma folha ou chapinhar de um Igarapé" (CV, 2016, p. 11). Essa característica descrita pelo narrador é logo desfeita pela agitação de um "Ipê Amarelo" que procura demonstrar a importância das folhas no processo de proteção do solo.

Em oposição à agitação do Ipê as "bactérias" desdenham daquela árvore, se colocando de forma superior já que são elas (as bactérias) que realizam a função de decompor a matéria orgânica lançada pelas plantas arbóreas do lugar.

A disputa nessa parte do conto se torna visível a partir do momento em que esses elementos começam a perceber a importância que cada um possui. Um tenta se sobrepor ao outro. De forma particular, cada elemento da natureza possui sentimentos, esses dão vida a cada um deles, vida distinta daquela que proporciona a morfologia, agora eles podem sentir. Observa-se aí uma espécie de paisagem marca na qual se percebe uma disputa em que está em jogo a posição e função que os elementos da natureza possuem na estruturação morfológica

da paisagem, ou seja, na forma e na função que estes entes exercem na harmonização do ambiente em que vivem e se relacionam.

Vários elementos (vegetais de diversas espécies e invertebrados) manifestam-se, apresentando igualmente sua importância para manutenção da dinâmica terra-seres-vivos, já que [...] "nunca ouviram falar que pelos poros da pele da terra entram ar e água? Para nós e para vocês? (CV, 2016, p.13)". Nesse sentido, as árvores e animais rastejantes se posicionam, dizendo serem elas e eles os responsáveis pela formação de um manto protetor do solo, uma espécie de tapete que protege os organismos vivos e a própria terra. Fica nítido, também, a integração cíclica dos elementos da natureza, uma vez que se um elo dessa cadeia falha, todo o resto fica naturalmente comprometido.

No parágrafo acima fica a ideia de intencionalidade husserliana, na medida em que outros personagens entram em cena para demonstrar o caráter cíclico da Trajeção, na ocasião em que os invertebrados chamam atenção para a interação e interdependência dos elementos da natureza – traz à tona a percepção de que os sujeitos agem cooperando uns com os outros, mesmo que não intencionalmente, para o que se pode denominar de equilíbrio dinâmico do funcionamento da natureza.

Satisfeitos com os esclarecimentos fornecidos a Caiarara e Paquito, esses animais saem em busca de alimentos e se deparam com "bichos estranhos".

> Paquito, Paquito, vem cá pra ver – ele cochichou. E quando a arara quis gritar com voz alta para saber o que sucedia, Caiarara lhe fechou o bico com a mão. [...] – Quieto, quieto. Pode ser perigoso se eles nos enxergarem – sussurrou ele. Paquito ficou agitado. – Está falando de quê? O miquinho somente mostrou com o dedo. E quando Paquito vislumbrou os dois seres estranhos, quase gritou de surpresa. – São homens brancos! (CV, 2016, p. 16).

Essa descoberta causa surpresa aos protagonistas, apesar de que, quase imediatamente, a Arara reconhece aqueles bichos, isso porque eles apresentavam comportamento diferente de outros animais,

falavam. [...] "Como é que terra tão miserável pode dar árvores tão grandes? – Perguntou ao companheiro. Este abanou a cabeça. – A terra não pode ser tão ruim se tem mogno. [...] "Deve dar pasto bom com muita facilidade (CV, 2016, p. 16).

Caiarara e Paquito ficam apavorados com aquela descoberta. [...] "temos que fugir. – Isso não cheira bem – disse Paquito." [...] – mas para onde? (CV,2016, p. 16). Esse foi o momento em que Caiarara e Paquito descobrem que aqueles bípedes, mais ou menos desenvoltos, não estavam bem-intencionados e a arara e o mico só pensavam em fugir, entretanto, a presença daqueles "homens brancos" só lhes causavam apreensão, pois intuitivamente sabiam que algo de muito ruim iria desorganizar o equilíbrio ambiental do seu lugar de vida.

Vê-se que os personagens centrais do conto manifestam desconfiança e temem pela destruição da paisagem (matriz); a área onde eles vivem e se interrelacionam, faz aguçar os seus sentimentos. O sentido de tudo aquilo que faz parte da sua vida agora se encontra ameaçado. Daí nasce o sentimento de medo, a desconfiança de que o que está por vir irá comprometer a sua condição de ser e estar no "mundo". - o mundo deles.

Aqueles animais desconhecidos e com duas pernas (homens) munidos de ferramentas modernas (motosserras, por exemplo) desmataram e atearam fogo na mata.

> Paquito e Caiarara [...] "de longe, houviam o estalar da madeira que se torcia no calor e no bruxolear das chamas que clareavam o céu noturno. [...] E no outro dia, em lugar das folhas, uma camada grossa de cinza cobria a terra. Ela chorava. [...] E, na madrugada, um véu branco de neblina subia da terra, encobrindo-a misericordiosamente para esconder toda destruição e desolação (CV, 2016, p. 17).

A autora, ao fazer emergir a voz da terra, coloca em evidência toda sua sensibilidade condizente a relação homem-natureza. Ferry (2009) explica que "a terra como elemento do sistema mineral-vegetal-homem, é atingida profundamente."

Como uma moribunda, a terra lamenta a perda da riqueza viva que lhe servia de "cobertor" não só no momento em que o fogo consumia o extrato vegetacional (queimando as folhas das plantas, com um brilho tremulante) daquele ente a quem lhe oferecia um chão, um lugar para viver, mas que em contrapartida, os Ipês e Jacarandás, oferecia a terra, uma aconchegante cobertura que protege o solo dos desgastes erosivos, que promove a manutenção da umidade, atuando, inclusive, na regulação do excesso de calor. Não fosse a neblina da madrugada que encobria a destruição, as suas feridas seriam literalmente expostas, mesmo na escuridão.

Por outro lado, Cairarara e Paquito lamentavam a perda do seu território. "como eles puderam destruir tudo? Esse era nosso torrão, nossa mata, nossa pátria" (CV, 2016, p. 18). Aquele sentimento era o pior que lhes podia acontecer, porque agora não tinham rumo, não sabia para onde iam como sobreviveriam, além do que temiam ser rejeitados em outros lugares, já que iam competir com outros animais pela comida, outrora tão abundante naquela paisagem devastada.

Caiarara, temeroso, começou a pensar na terra. "[...] quando as cinzas esfriaram Caiarara cavoucou até chegar a terra, acariciando-a"(CV, 2016, p. 18). Sem perspectiva, mas já sabendo o que adiante viria, a terra só lamentava. "- O que faço, não posso ficar queimada e arrasada, nua e desprotegida" (CV, 2016, p. 18). Assim, sobre toda a terra foi semeado capim para servir ao pastoreio de bovinos. A paisagem inicialmente verdejante do capim, de longe se tornará branca de tantos bois num único lugar. Aquela superlotação sufocava a terra, além de deixa-la compactada.

Fica evidente, na fala dos personagens a transformação da paisagem, inicialmente descrita em seu conteúdo material e em sua estrutura morfológica, em uma paisagem matriz. Subjetivamente vem à tona o sentimento de perda da essência das relações subjetivas daquilo que os viventes da paisagem marca vivenciaram. Não contavam com as intencionalidades do homem que tinham outros planos para a paisagem que os personagens construíram e consideravam como se sua fosse.

Aquele lugar não era adequado para Caiarara e Paquito que se refugiavam nas margens das matas em busca de alimento. Num

contexto, em que faltava tudo, à arara só restará procurar os "homens brancos", pois na pior das circunstâncias idealizava, aquela Ave, que era [...] "melhor [viver] no cativeiro do que ser proscrito pelos outros animais" (CV, 2016, p. 18,). A terra por sua vez, sentia suas forças minguarem, pois o tipo de uso que lhe foi atribuído (criatório de bovinos), piorava cada vez mais aquele lugar, ao ponto de exaustão em que nem o pasto conseguia permanecer naquela paisagem. No caso do miquinho, este teve que migrar para outras paragens enquanto à arara, esta definhava no cativeiro dos homens (in) civilizados.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a inter-relação entre Geografia e Literatura proporcionou, além da experiência com concepções interdisciplinares, com foco na Geografia fenomenológica, foi e é possível enxergar novas interpretações e caminhos para se aprender Geografia através das experiências da vida cotidiana, criando um elo entre o objetivo e o subjetivo, na perspectiva simbólica. Assim, os contos são gêneros textuais repletos de concepções, pois é considerado um gênero textual livre. Na perspectiva de ensino-aprendizagem, proporciona liberdade para o professor trabalhar em sala de aula as diversas realidades encontradas neste ambiente.

A relação interdisciplinar entre Geografia e Literatura (com a análise do conto) proporcionou uma nova experiência a qual serviu de ponte para uma construção interessante de ensino-aprendizagem, integrando esses campos de conhecimento, cada um com sua especificidade: o conto literário com todo seu simbolismo e a Geografia com suas concepções relacionadas ao estudo do espaço, o qual compõe a paisagem envolvendo os sujeitos sociais e culturais.

Assim, a percepção individual e coletiva do mundo é dada através das experiências que o (os) sujeito (os) adquirem com o tempo, desta forma, o que pode ser importante para uma pessoa, ou agrupamento de pessoas com certa unidade cultural, não necessariamente importante para outro (os), uma vez que esta percepção remete, tanto a estrutura material, quanto ao íntimo, ao

imaginário contido na paisagem geográfica.

Analisar a paisagem através da visão geográfico-literária é uma comprovação da versatilidade da Geografia enquanto ciência, uma vez que a mesma proporciona uma abrangência de visões que têm alto poder de interação interdisciplinar.

Valorizar os contos literários enquanto narrativa com capacidade de dar vida as histórias que antes poderiam não render os mesmos aprendizados ajuda, enriquecendo a experiência interpretativa ao dar forma às análises da Geografia, em particular da categoria paisagem estudada a partir da perspectiva fenomenológica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G.C.C; REIS, D.F.C. **As representações simbólicas: a pulsão imagética e sígnica na produção dos sentidos no espaço.** Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia, v.3, n.9, p. 93-106, abr. 2012.

BARBOSA, J. L. **Paisagens Americanas: imagens e representações do Wilderness.** Coleção: Espaço e cultura: – N. 3 – (dez. 1996) – Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, Dez. 1996 – Semestral.

BESSE, Jean-Marc. **Ver a Terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

CLAVAL, P. **"A Volta do Cultural" na Geogra fia.**Université de Paris IV-Sorbonne. Mercator – Revista de Geografia da UFC. 2002. n. 5, p.13-36, jan./jun. 2000.

CORREIA, I.S. PEREIRA, L. A.G. OLIVEIRA, A.P. **Geografia fenomenológica: espaço e percepção**. Caminhos de Geografia - revista online. Instituto de Geografia UFU. Uberlândia. 2010 v. 11, n. 35. p. 173 – 178.

HUSSERL, E. **A Ideia da Fenomenologia.**Trad. Arhur Mourão,

Edições 70. Lisboa: 2000.

HOLZER, W. **A Geografia humanista: uma revisão.** Espaço e Cultura, UERJ, RJ, Edição Comemorativa, p. 137-147, 1993.

PRIMAVESI, A.M. **A convenção dos ventos: agroecologia em contos.** – 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.**Trd. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NOGUEIRA, A.R.B. **Uma interpretação Fenomenológica na Geografia.** Encontro de Geógrafos da América Latina. USP. Mar. 2005.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes.**Liinc em Revista, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15

NOGUEIRA, A.R. **Uma interpretação fenomenológica na geografia.** Geografia Ciência do Complexus: ensaios transdisciplinares. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SCHIER, R. A. **Trajetórias do conceito de paisagem na geografia.** Ed. UFPR. Curitiba, n. 7, p. 79-85, 2003.

Bibliografia complementar

ANDRADE*, Manuel Correia de.* **Geografia: Ciência da sociedade**. *Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006 (1987).*

BRIXIUS, L. **Um pouco sobre a vida e a obra da agrônoma Ana Maria Primavesi.**

DANTE, A.G. **O que é isto – A fenomenologia de Husserl?** Ideação, Feira de Santana, n.Biowit**,** Teia Orgânica. 2014.

FERREIRA, R.B. Husserl, **Mundo-da-vida e Geografia.** Revista da Abordagem Gestáltica. PhenomenologicalStudies – XXII(2): 119-126, jul-dez, 2016.

FERRY, L. **A nova Ordem Ecológica:a árvore, o animal e o homem.** Trad. Rejane Janowitzer. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

FERRETI, O. E. A **Geografia cultural e a Geografi a Humanística.** Ed. Webartigos. Maio. 2011.

KNABBEN, V.M. **Ana Maria Primavesi: histórias de vida e agroecologia.** – 1ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2016. 476p.

Capítulo 7

LITERATURA, CINEMA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO, UMA LEITURA DO FILME MEU PÉ ESQUERDO

Lucivânia Araújo Lima
Maria do Socorro Pereira de Almeida

1 - INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva analisar a representação do sujeito, no filme "Meu pé Esquerdo", através do protagonista Christy Brown, observando a busca por alteridade e superação, que permitem a formação do sujeito. O estudo traz, de forma multireferencial, a fusão literatura e cinema, trata-se de uma pesquisa bibliográfica feita em duas etapas, na primeira tem-se um estudo teórico dos aspectos a serem observados na obra e para tal buscou-se estudar teóricos da literatura e de outras áreas do conhecimento como cinema, semiótica e relações sociais, através de nomes como Peirce, Santaella, entre outros. Depois passamos à "leitura" da narrativa fílmica, buscando encontrar os aspectos propostos.

Nesse intento, dividiu-se este artigo em três tópicos. No primeiro buscamos os conceitos sobre sujeito, alteridade e superação, para melhor entender a proposta da pesquisa, em seguida buscamos a afinidade entre literatura e cinema e depois a análise da obra corpus da pesquisa. Esta busca será feita através do encontro entre o cinema e a literatura, ponderando os pontos convergentes e divergentes, perpassando pela semiótica.

Propomos refletir sobre a construção do "sujeito" dentro de uma sociedade inconstante, que imobiliza o "indivíduo", num processo difícil de anexar a autenticidade e a ética, ou seja, sem permitir uma autonomia de pensamento e de ação em indivíduos considerados não "apitos" aos tramites sociais. Ainda podemos ver as concepções da alteridade, que vem respaldar o sujeito constituído de respeito e dignidade, que conhece seus direitos e deveres; que faz e, ao mesmo

tempo, é a diferença, interagindo com o seu semelhante.

O encontro entre literatura e cinema propõe graus comparativos no âmbito destas duas artes que se entrelaçam, através das suas diversas linguagens. Perpassamos assim, pela semiótica já que a linguagem fílmica é uma linguagem que tem a oralidade e a imagem como recursos para dar sentido ao contexto, ou seja, o discurso e a forma narrativa, assim como na literatura, também são elementos do cinema. Dessa forma, alguns estudiosos nos auxiliam nos objetivos propostos entre eles Pierce e Santaella.

O filme "*Meu pé esquerdo*" foi dirigido por Jim Sheridan. O filme conta a vida do jovem Christy Brown, que tem deficiência física e paralisia cerebral, o que lhe impede de movimentar praticamente todo o seu corpo, exceto o pé esquerdo. Pesquisar um filme e fazer uma análise cuidadosa deste, como representação da vida, tem uma grande importância, visto que entendemos ser, este, assim como a literatura, um dos meios pelos quais se constroem ou se modificam conceitos de representações sociais e fatos cotidianos.

Cabe ressaltar, que a temática é discutida tendo como base a constituição de um sujeito, "ser social" que vive em comunidade e que precisa de um conjunto de elementos, ou seja, de estímulos para interagir com o outro, colocando em prática sua capacidade de criar seus próprios recursos de linguagem que o conduz a expressar a realidade de diversas formas num ato concreto e dinâmico.

2 - SUJEITO, ALTERIDADE E SUPERAÇÃO: PERSPECTIVAS E CONSIDERAÇÕES.

Na história humanística o "Ser" é formado através da sua capacidade de conhecer (inteligência), e as suas escolhas. Refletindo sobre o que é sujeito (indivíduo que se constitui na interação com o outro e é reconhecido em seus direitos e deveres socioculturais) conseguimos distinguir a diferença entre qualquer indivíduo e o sujeito.

Na sociedade contemporânea, somos levados por uma avalanche de informações e possibilidades e, ao mesmo tempo, nos deparamos com a incitação do desejo cada vez maior de consumo que

é fomentada pelo sistema capitalista e midiático que transforma tudo em mercadoria. Todos esses aspectos nos levam ao passado no intuito de encontrar a essencialidade do ser, especialmente do ser humano, uma vez que as relações são influenciadas por esses processos contraditórios.

O indivíduo constitui uma "crise de identidade", ou seja, a vida moderna transforma as identidades pessoais, culturais e sociais, abalando e tornando complexo lidar com a própria individualidade e com o outro, independente da raça, cor, classe social etc. Na realidade, o homem contemporâneo está perdendo a capacidade de socialização até com a família.

Dessa forma, a identidade entra crise, pois tudo o que se acredita como permanente e estável logo é transportado para algo inseguro e incerto. Percebe-se assim, que somos todos indivíduos sociais, mas é a busca da alteridade e nossa unicidade em relação aos outros que nos mostram como sujeito e também nos leva a entender a própria individualidade no contato com os demais. Assim, o sujeito é aquele que percebe criticamente sua realidade, que luta contra a alienação imposta pelo sistema dominante e consegue fazer suas escolhas conforme sua própria visão de mundo é a sua consciência enquanto ser social e cidadão do mundo.

A alteridade concebe que todo humano, como ser social, interage, interdepende de outros indivíduos, ou seja, vive em contato e "auxiliado" pelo outro, mas mantendo sua autonomia enquanto ser e ao mesmo tempo se colocar no lugar do outro, numa relação interpessoal. Ao consultar o dicionário online de termos literários encontramos o seguinte conceito:

> Entre 1918 e 1924, Bahktin escreve diversos ensaios cujo tema central é a relação entre o eu e os outros. O eu só existe em diálogo com os outros, sem os quais não se poderá definir. O processo de autocompreensão só se pode realizar através da alteridade, isto é, pela aceitação e percepção dos valores do Outro. O autor literário segue esta dialéctica: é uma entidade dinâmica que estabelece relações com todas as entidades textuais. Outros pensadores do século XX vão prosseguir o inquérito complexo da alteridade: Heidegger, Sartre,

> Lacan e Derrida entre outros. Na sua concretização literária, consideremos a questão da alteridade segundo dois vectores fundamentais (entre outros possíveis, se pensarmos que a questão é inesgotável): 1) O Outro como Deus; 2) O eu como Outro (CEIA, 1997, p. 1)

Tomamos como base de argumentação "o eu como o outro", invocando a ideia de o indivíduo ser sujeito mesmo em contato com outros, ou seja, manter sua especificidade no meio em que vive. No entanto, tornar-se "Sujeito" em uma sociedade inconstante, que vive o imediatismo e entre desigualdades e preconceitos, é um processo difícil, pois unificar a "identidade" e a "ética", moldando-as e adaptando-as a realidade é uma questão bastante crítica.

Cabe dizer que esse sujeito em construção, como fala Guimarães Rosa, "as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas" (2006, p. 18), estão em mutação e essa transformação é natural, mas a dinâmica com que se desenvolveu a tecnologia pós-moderna é que fez toda a diferença. O imediato, a velocidade com que somos alcançados por tudo que se refere à informação e a produção de materiais e de cultura nos envolve antes do que podemos processar e essa é a maior angústia do indivíduo pós-moderno que tenta em meio a tudo isso encontrar-se para poder chegar ao outro.

Por outro lado, encontrar a si mesmo se torna mais difícil porque somos levados o tempo todo a uma mutabilidade de conceitos, desejos e costumes, somos travados muitas vezes por um sistema que nos remete ao isolamento e o contato com o outro fica cada vez mais escasso. E esse isolamento social não é referente à pandemia, pois já não nos permitíamos conversar com os nossos vizinhos, ou seja, não é o isolamento físico, mas o isolamento de ser e de viver. Nos grandes prédios e condôminos as pessoas só se veem no elevador e tudo que é dito é o cumprimento "oi" ou bom dia ou boa tarde, dependendo da hora e baixa-se a cabeça num estranhamento ao semelhante.

Diante dessa visão, percebemos o quanto é conflitante para o ser humano ser ético e "exercer a metamorfose da mudança ou aprendizado, a nova maneira de olhar o mundo", quando a ética se faz na relação com o "eu" de cada um e na inter-relação com o outro

e com a sociedade. Ao pensar no conflito da ética e da metamorfose humana nos reportamos ao personagem Christy Brown do filme "Meu pé Esquerdo", ao qual nos dedicaremos neste artigo, percebendo que a realidade dele enquanto indivíduo em construção, formando sua própria identidade, se encontra a mercê de uma sociedade que, independente da época, se mostra corrompida, hipócrita, preconceituosa e impõe o poder, um poder que escraviza, inibe e condiciona a racionalidade do indivíduo, fazendo-o viver uma incessante e infinita busca para a sua totalidade enquanto ser pensante, livre e apto para viver as consequências dos seus atos, sem que o outro o encurrale no calabouço do seu próprio "eu".

A desordem de sentimentos para um indivíduo subordinado a uma situação imposta pelo poder, pelo capitalismo e pelo preconceito, é avassaladora, pois a hipocrisia, o medo e a covardia fazem desse indivíduo um "robô", que se sujeita a situação imposta, se deixando dominar pela aparência do "belo" e do "perfeito" externo, como é o caso do jovem Brás Cubas, na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (2002, p. 61):

> O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? Por que coxa se bonita? Tal era a pergunta que eu vinha fazendo a mim mesmo ao voltar para casa, de noite, sem atinar com a solução do enigma. O melhor que há, quando não se resolve um enigma, é sacudi-lo pela janela fora; foi o que eu fiz; lancei mão de uma toalha e enxotei essa borboleta preta, que me adejava no cérebro. Fiquei aliviado e fui dormir.

Brás Cubas ao tentar se isolar em seu luto, conhece e inicia um romance com Eugênia, que durou pouco tempo, pois um relacionamento com uma moça simples, **coxa**[8], de família irrelevante,

8. Deficiência em um dos membros inferiores, pode ser de nascimento ou ocasionado por um acidente. Deixa a sequela de uma das pernas mais curta, ocasionando um trejeito no andar. A pessoa que tem a deficiência é chamada, popularmente, de coxa ou coxo.

aos olhos da sociedade burguesa seria um desastre. Entre eles havia uma barreira social. E mesmo Brás Cubas se incomodando diante daquele olhar sincero e da intensidade da beleza interna daquela mulher, ele deixa a covardia e o poder se sobressair, preferindo enxotá-la da sua vida, porque era coxa e ter um "defeito físico" era motivo de vergonha.

A maioria das pessoas da vida moderna não se difere de Brás Cubas, pela preocupação com a aparência e uma busca incessante por um modo de vida que a sociedade prega ser aceitável e correta, mas essa procura acaba distorcida, as pessoas passam a "viver de aparência", e a realização pessoal se resume no ter e não no ser.

É bem mais prático e cômodo fechar-se na sua própria individualidade, em seu egocentrismo, que assumir-se como "humano", que sente, ama a si mesmo e ao outro, respeita a sua "normalidade" e a "diferença" do "Sujeito". Afinal, que atitudes representam realmente a "normalidade" do indivíduo? Seria a fraqueza de deixar-se induzir ou a fortaleza de um "olhar"? Eugênia responde claramente a esses questionamentos com a sua atitude, pois em nenhum momento ela suplica o amor e a piedade de Brás Cubas, se mantendo centrada e virando as costas para aquele sentimento pequeno e inseguro. "Quis retê-la, mas o olhar que me lançou não foi já de súplica. Senão de império" (ASSIS, 2002, p. 63).

Brás Cubas, ao terminar o relacionamento com Eugênia e tentar justificar sua fuga, ela não deixa transparecer sua dor diante daquele homem fraco. Não precisou falar para mostrar a ele que a "natureza não é um escárnio", a natureza é completa e complementa as deformidades com a beleza interna, proporcionando uma "vida", aproveitada em seus vários aspectos, de maneira intensa, digna e plena, sem usar o outro para esta realização, e não apenas a "existência", que perde o olhar para as coisas simples da vida que fazem a diferença, deixa passar despercebido o que acrescenta para seu aprendizado como "Sujeito" e dono de sua própria história.

Esses aspectos vão ser vistos em personagens de várias tramas e hoje se pode, além da literatura escrita, contarmos também com a narrativa fílmica, que nos põe de frente de personalidades e caráteres diferentes, levando-nos a vermos enquanto vemos o outro

e aprendemos com ele. Dessa forma, a vida moderna traz "Sujeitos" que, como Christy Brown, do filme *Meu pé esquerdo*, fundamenta seu treinamento de maturidade em relação à vida e ao outro, tendo como base a sua prática da alteridade, vivenciando, sentindo e compreendendo a singularidade de cada pessoa com a percepção da relevância, do relacionar-se com o outro, somando a distinção que se realiza na diferença existente com o seu semelhante e com a sua visão de mundo.

A compreensão de alteridade se faz necessária neste trabalho, por possuir várias concepções diferentes, dependendo da área observada, percebe-se que alteridade é, antes de tudo, a capacidade de apreender e respeitar a si e ao outro em sua dignidade e seus direitos como ser semelhante, mas com diferentes características que lhe constituem como sujeito no mundo. Nesse contexto, Miriam Teresinha da Silva diz o seguinte:

> As possíveis representações de alteridade só podem ser observadas entre elementos da mesma classe, mas com diferenças entre si. Compreendo que podemos identificar as representações de alteridade em grupos que têm algo em comum. Assim sendo, alteridade é uma relação intersubjetiva e seus indicadores são a consideração, a valorização, a identificação e o diálogo entre os sujeitos do mesmo grupo. (2012, p.1)

Dessa forma, é interessante observar que não se pode fazer um estudo em que se trate diretamente das relações entre pessoas de uma família ou de um grupo social, como é o caso aqui exposto, sem falar de alteridade. Assim, trazemos a baila um contexto em que se pode presenciá-la no personagem principal da narrativa em estudo, num exercício do eu em relação ao outro e como percebo o outro em relação a mim.

Christy Brown, passa por várias experiências em que pratica esse exercício da relação com o outro e consigo mesmo na busca por alteridade. Ele consegue conviver com as diferenças e com o preconceito presente na vizinhança como é mostrado na cena em

que a Sra. Bridget (sua mãe), passa mal para dar à luz, e cai da escada, Christy faz um enorme esforço para pedir ajuda batendo com veemência na porta com o seu pé esquerdo, e a mulher que socorre a mãe de Christy fala para as pessoas que a interroga sobre o que acontecera:

> Ouvi as batidas e vim correndo. Ela estava carregando o Christy escada abaixo quando caiu. E lá estava ele, deitado ao pé da escada como um idiota. Que Deus a ajude. Ele é uma enorme cruz para ela. Sua mente é de uma criança de 3 anos". (SHERIDAN. Meu pé Esquerdo,1989).

A humanidade não está preparada para conviver com o "diferente". É mais confortável "tolerar" com estranhamento e piedade, que promover uma vida igualitária, com acertos e desacertos, decepções e realizações para todos independente da "anormalidade" que se tenha. A vizinha de Christy, ao ver só a cena final tirou suas próprias conclusões sem saber o que realmente tinha acontecido. Na verdade, quando vê a mãe caída, ele desce a escada sozinho para poder pedir ajuda, mas a mulher faz as afirmações baseadas em cenas passadas em que a mãe levava o menino para o quarto, até porque não tinha ajuda de ninguém para isso.

Pessoas como Christy, que a sociedade, por várias vezes, insinua que os incluir no meio e torná-los alfabetizados é suficiente, inquietam-se em viver por viver e excedem os limites previstos do que acontece habitualmente no seu dia-a-dia, essa é a realidade de Christy Brown que precisa viver o agora e para além do tempo fazendo uso da "Superação" em que, como observa Vigostk, o papel sociocultural do coletivo é muito importante. O dicionário de Língua Portuguesa define superação como:

> **Superar: 1-** Ser ou mostrar-se superior em força, valor, intensidade etc. **2-** Vencer, dominar: A seleção brasileira superou a do Uruguai. **3-** Levar vantagem a. **4-** Resistir a ou livrar-se de; vencer: superar uma crise. **5-** Estar além do esperado, ultrapassar, exceder:superar expectativas. **6-** Superar. (AURÉLIO. 2004, p. 756).

Complementamos que a superação também é o ato de vencer a si mesmo quando todos nos fazem imaginar que não podemos e, mesmo assim, um dia descobrimos que somos capazes e aí tentamos até conseguir. Superação é vencer os fantasmas que nós mesmos criamos para nos proteger da derrota sem nem mesmo tentarmos; é achar que sempre há uma possibilidade e aproveitá-la por menor que ela seja. Assim, superação é sinônimo de tentar, de querer, de vencer, não o outro, mas as dificuldades que nos põem em "desvantagem" perante qualquer situação.

São exatamente esses aspectos que se vê no personagem Christy Brown, que desde a infância precisa mostrar, inicialmente para sua família, e depois para a sociedade que, mesmo possuindo somente o movimento do seu pé esquerdo, percebia e analisava tudo o que acontecia ao seu redor, procurando interagir e se comunicar com o meio familiar e social.

Ainda criança, com um extremo esforço, consegue segurar um giz entre os dedos do pé esquerdo e escrever a palavra "mãe" (mother), para o espanto da sua família e só assim foi reconhecido pelo pai, não mais como estorvo e sim como um "sujeito", capaz de se superar a cada dia, seja jogando bola com seus irmãos e amigos deitado na calçada, seja em casa, defendendo, com seu olhar imponente, a família ou se expressando com a arte da escrita e da pintura, para alcançar o propósito de ser tratado com igualdade.

Para observar o conceito de "superação", é necessário a sensibilidade de olhar diante da sua verdadeira significação, pois mesmo que as pessoas vejam na palavra superação uma perspectiva de dominação, usando e aprisionando o outro para alcançar o poder, ou seja, o seu objetivo pessoal, "superar" constitui-se na realização pessoal. Por outro lado, a superação pode ser intuitiva, subjetiva e condicional quando um indivíduo vai além das suas próprias forças e das expectativas dos outros, quebrando paradigmas e velhas regras que foram impostas ao consciente e ao inconsciente.

Despertar para atitudes de coragem, geralmente vem do sofrimento e da humilhação, de uma situação que pode e deve ser

vencida, e que o "Sujeito" responde com entusiasmo e postura autêntica, mesmo que a realidade se faça contra, que tudo pareça impossível. Dessa forma, o indivíduo em superação mostra para si e para os demais que há mais para oferecer do que a receber desta sociedade, que faz questão de expor as limitações do outro. Assim, todos somos capazes de fazer a diferença não se submetendo a mesmice que é pregada pela sociedade capitalista em que todos são direcionados de forma alienada a aderirem à moda e a personalidade imposta ou, no caso dos deficientes, a aceitar a condição de não tentar por não serem "capazes" de determinadas coisas.

Uma batalha acontece todos os dias em busca da liberdade de autonomia e de "ser", e isto podemos perceber na vida e na obra de Frida Kahlo cujo filme de mesmo nome traz a vida da personagem principal em semelhança com a vida da artista. Por ser mulher em uma sociedade machista, em que era vista somente como um objeto, não podia demonstrar seus próprios desejos e Frida vem para contradizer e fazer sua própria história. Ao ficar imobilizada por causa de um acidente de automóvel seu pai indaga: "Frida, quais são os seus planos?" e ela responde: Neste momento sou um estorvo, mas espero algum dia ser uma inválida... autossuficiente. Depois não sei" (TAYMOR. Frida, 2002)

Percebe-se, na fala de Frida, que ao dizer "ser uma inválida, porém autossuficiente", coloca-se em destaque a liberdade de pensamento, de criatividade, de expressão, aspectos que são revelados na obra da pintora. Vemos, nesse contexto, que a alteridade, a superação e a consciência enquanto sujeito é visível em Frida Kahlo e é o que se evidencia, também, em Christy Brown em *Meu pé Esquerdo,* como veremos adiante numa análise mais minuciosa sobre o filme.

3 - LITERATURA E CINEMA: ONDE SE ENCONTRAM

Propomos nesse estudo, uma análise sobre o filme *Meu pé esquerdo*, no entanto, por se tratar de uma narrativa fílmica é interessante observar "onde" se encontram essas duas formas de artes. A proposta de demonstrar que a literatura e o cinema caminham juntos e

proporcionam ao leitor/espectador uma leitura da arte, é motivada pela liberdade que ambos possuem, mas que se relacionam entre si.

O aspecto narrativo é um dos fatores que sustentam a literatura e o cinema sincronicamente ligados, já que narrar histórias através da escrita e da oralidade faz parte da vida humana desde sua origem e hoje, com todo o aparato tecnológico, vão aparecendo novas formas de narrar, entre elas está o cinema, que, apesar de já ter mais de um século de vida, vai se renovando a cada dia.

Segundo Alberto Manuel V. Branco (2012), o termo cinema vem do grego Kinema=movimento, é uma arte de criar imagens em movimento. A ideia inicial dos irmãos Lumière era de entretenimento, criando o cinema mudo em 1895, tornando-se uma inovação para o lazer e contribuindo na transformação ideológica de diversão, principalmente para a classe baixa. Porém, o sucesso no faturamento foi tão grande que a classe burguesa começou a frequentar, motivando a tornar-se uma reprodução da elite, com uma linguagem mais culta e influenciando para o poderio burguês.

Desde o surgimento até os dias atuais, o cinema vem passando por várias mudanças e aperfeiçoamentos, ativando cada vez mais o imaginário, sentimentos e emoções. Ao longo dos anos é perceptível a relevância do cinema para humanidade, pois é possível registrar o passado e fazer uma nova leitura crítica sobre vários assuntos. O cinema traz possibilidades de futuro, de fazer refletir sobe o presente e as escolhas do amanhã, como em um aviso de catástrofes como se pode ver em filmes de temas, até certo ponto, polêmicos como *Avatar, Independence Day, Vulcano, Um dia depois de amanhã,* entre outros. Em se tratando da atualidade tecnológica, a relação homem-máquina não poderia faltar na expressão da sétima arte. Sobre esse aspecto Jean-Claude Bernadet define o cinema como:

> Uma arte que se apoiava na máquina, uma das musas da burguesia. Juntava-se a técnica e a arte para realizar o sonho de produzir a realidade. [...] A mecânica elimina a intervenção, e assegura a objetividade. Portanto, sem intervenção, sem deformações, o cinema coloca na tela pedaços de realidade, coloca na

> tela a própria realidade. É, pelo menos, a interpretação do cinema que se tenta impor. (2006. p. 15-16)

Vemos a imagem de situações parecidas com o cotidiano de alguém ou de algumas pessoas e de determinadas classes. Na fala de Bernadet é possível perceber que a máquina proporciona ao homem a criação de outros mecanismos de comunicação, no caso, o cinema. Ao assistirmos a um filme ou ler uma obra, somos transportados para a cena, pois isso mexe com os nossos sentidos, sentimentos e emoções. Porém, geralmente, o aspecto narrativo é o que comunga e o que difere na linguagem literária e na linguagem cinematográfica como ressalta Antônio de Pádua Dias da Silva:

> Sabemos que ambas as artes trabalham com elementos que ora se aproximam ora se distanciam. Como o cinema e a literatura trabalham com o aspecto narrativo, pode-se dizer que, quanto a este aspecto, ambas as artes comungam dos mesmos elementos, em parte: a narrativa escrita debruça-se sobre a língua(gem) e, através dos recursos oferecidos por ela, cria imagens, tempos, espaços, personagens, narradores ambientes, atmosferas; a narrativa fílmica, debruça-se sobre o audivisualismo – o cinema moderno -, de forma que categorias como o narrador são, até determinado ponto, de acordo com a natureza da obra fílmica, prescindível na tela do cinema, uma vez que as próprias imagens narram os fatos por si só, ou seja, o olhar da câmera se transforma no próprio narrador (2008, p. 16).

Assim, enquanto na literatura as palavras tentam criar as imagens, na narrativa fílmica essas imagens são postas de forma que, ao percebê-la, o "leitor" faça a relação de sentido com o que se quer dizer com tal imagem, como se ela dissesse o que dizem as palavras na narrativa literária.

Já na narrativa cinematográfica, o espectador interpreta os personagens e as situações vividas por eles de acordo com as imagens que são enriquecidas pelo som. A narrativa fílmica introduz o áudio

que auxilia na compreensão do leitor sobre a cena, sendo, dessa forma, som e imagem indissociáveis, uma vez que até no cinema mudo a sonoplastia se fazia presente.

No entanto, encontramos dentro da arte cinematográfica a linguagem literária, a abordagem da literatura implícita ou explicita nas imagens e nas mensagens transmitidas, a qual se evidenciará, no decorrer desse artigo, ao analisarmos a obra em questão.

4 - PERPASSANDO PELA SEMIÓTICA

Esse estudo analisa um determinado signo que seria um filme, dentro de uma linguagem específica, fazendo um link com a literatura, observando através do discurso e das imagens fílmicas, ou seja, da linguagem cinematográfica, as questões sociais e culturais que cercam o ser humano. Dessa forma, o estudo perpassa pelas questões semióticas, uma vez que se observa a representação, formas e estratégias das mensagens e entender seus possíveis significados.

Ao se falar de semiótica vem a questão de saber do que se trata. Charles Peirce foi um dos grandes estudiosos da semiótica e, segundo ele, ela está disposta em uma tríade, ou seja, em três estágios que ele classifica da seguinte forma:

> Primeiridade
> • É a primeira impressão ao se ter contato com o signo
> • Menos racional, mais espontânea e intuitiva
> • Capacidade contemplativa (apenas vê) - Exemplo: a cor vermelha
> Secundidade
> • É a capacidade de distinguir e discriminar experiência, reagir a fatos.
> • Relações reais ou análogas entre fenômenos de primeiridade - Ex: o vermelho de um objeto concreto
> Terceiridade
> • É a capacidade de organizar os fatos classifica-los em categorias, experiências, reagir a fatos;
> • Nível de mediação, crescimento, aquisição -Ex: a construção da frase "a cadeira é vermelha". (PEIRCE

apud SANTAELA, 1983, p. 103)

É notável no pensamento peirceano que ao estudar algo, observando-se a linguagem que o envolve numa perspectiva que dá sentido, objetivo e compreensão crítica, a semiótica se faz presente em todo e qualquer objeto de análise que faz uso da linguagem humana. Percebe-se que a linguagem cinematográfica é uma forma de linguagem que traduz com sua amplitude relativa, um diálogo entre o espectador e o sentimento adquirido por ele nessa troca de mensagem verbal, visual e sonora.

Esse estudo perpassa pela semiótica por se tratar de uma linguagem que abre espaço para sentir-se parte dela, e Santaella redefine isto afirmando que "as linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem" (1983, p. 2). Fato este que se confirma na percepção em que na contemporaneidade tudo se apropria de formas simbólicas para transmitir mensagens.

Gradativamente, o filme, como a realidade, vem mostrando características e situações isoladas de uma verdadeira busca de mudanças, contra o machismo, o preconceito e enfrentamento das desigualdades. Aspectos sociais que estão inseridos subliminarmente na trama da narrativa, esteticamente alterados e condizentes ao estilo do autor e que nos remetem à realidade. Porém, compreende-se porque, mesmo o filme sendo baseado em fatos reais, traz sua própria verdade narrativa, pois a arte transcende o obvio do social e do histórico, é uma visão de mundo de um criador e a criação, como o próprio nome já diz, é uma criação e não uma realidade. As questões semióticas perpassam pelo nosso objetivo neste estudo, pois quando fazemos o link entre o cinema e a literatura estamos buscando a "produção de significação e sentido" que se encontra no literário e no cinematográfico. No entanto, a abordagem da literatura também se destaca dentro do signo analisado neste artigo onde as duas artes estarão unidas pela linguagem e olhar contemplativo do leitor/espectador.

4.1 - UMA ANÁLISE DO FILME "MEU PÉ ESQUERDO"

O filme *Meu pé Esquerdo*, é um longa-metragem lançado em

1989, dirigido por Jim Sheridan que narra a história, baseada em fatos reais, sobre a vida de Christy Brown. Analisamos a representação do sujeito, da alteridade e da superação nas atitudes de Christy, uma criança que nasce com toda a coordenação motora do seu corpo comprometida por ter sido vítima de uma paralisia cerebral, em virtude de complicações no parto. Ele tem apenas o domínio de movimento do pé esquerdo.

É um filme em última res, dá-se início em um evento beneficente em que Christy será homenageado pelo seu trabalho de pintor e escritor, último tomo do filme. Neste momento a narrativa volta no tempo para a manhã do dia "5 de junho de 1932", data do nascimento do protagonista. A partir daí o personagem trava uma luta com a sua própria existência, no intuito de provar para si, para sua família, para os vizinhos, para a sociedade e para o mundo que ele era "gente", dono de sua própria história e não um objeto alheio ao que acontecia ao seu redor.

Christy Brown precisava mostrar para sua família, inicialmente, que ele existia e que compreendia o que estava ao seu redor, e para isto era necessário que "gritasse", que expusesse seus sentimentos de alguma forma e ele reagiu de maneira que todos o viram gritar, sentir, expor os seus sentimentos quando ele pegou um giz e escreveu no chão, com letras "maiúsculas" a palavra *mother* (Mãe). Foi naquele momento que Christy passou a existir para a família e para a sociedade mais próxima. Isto é comprovado pelo encantamento e a emoção de todos que, ao ver aquele menino que nunca havia estudado e que era visto por todos apenas como uma "coisa" ser exibido pelo pai que o coloca nas costas, levando-o ao bar no qual fora humilhado no dia do nascimento de Christy. O pai apresenta-o agora como um verdadeiro Brown, e um gênio.

Este gênio foi crescendo e, apenas com o movimento do seu pé esquerdo, com o esforço e apoio de sua mãe, foi interagindo com o meio, nas brincadeiras com os irmãos, nos jogos de futebol, até fazendo gol. Uma das maiores peripécias dele foi no dia em que faltou carvão para a lareira e para a cozinha e ele, para conseguir carvão teve a ideia de distrair o motorista do caminhão que carregava o produto, enquanto

seus irmãos destravavam a carroceria do caminhão. Assim, ao subir a ladeira, o carvão cairia, favorecendo a sua família e toda a vizinhança, mas principalmente o próprio Christy, pela satisfação de ter sido útil.

Nesse momento, se percebe não só um indivíduo, mas um cidadão que entendia os problemas financeiros da família e os desajustes econômicos da sociedade e se fez sujeito ao ajudar a todos daquela forma, como um "Hobin Hood", tirando dos ricos para dar aos pobres. Vê-se aí uma atitude de protesto em que o protagonista expressa sua alteridade e se faz enxergar.

O menino vai se destacando na vida ao pintar os seus quadros e, sendo descoberto pela médica Eileen Cole, mostra o seu talento como artista plástico e ela, com os seus serviços como médica, o ajuda a falar com mais clareza, porém despertando também a sexualidade dele e uma forte paixão que o leva a depressão, por isso se distancia dela quando percebe não ser correspondido pelo o mesmo sentimento. Porém, Christy sabia que não poderia ser correspondido, tinha consciência de seus limites.

O sentimento o derrubou por um tempo, mas a voz da mãe o trouxe de volta ao mundo, ele compreendeu que a vida poderia ser vivida de outras formas e a arte, nesse contexto, foi seu alento e caminho para sair debaixo dos olhos da sociedade e ser visto de igual para igual. Movido pela vontade de ter seu espaço, ajuda a mãe na construção de um quarto para ele, tendo a ajuda dos outros integrantes da família que ao ver o esforço dos dois se sentem motivados. Percebe-se aí a união da família "de um por todos e todos por um". É interessante a cena da construção porque mostra a mãe, matriarca, ao montar cada tijolo para levantar as paredes do quarto e depois com a ajuda dos outros construir um quarto, simboliza a própria construção da família e de cada um dos filhos, é como se ela tivesse construído a personalidade de cada um. Fato que se evidencia, também, quando a filha descobre a gravidez e ela, equilibradamente, evita a punição do pai e direciona a filha para a reflexão e melhor decisão.

O pai de Christy falece após a construção do quarto. A morte do pai após esse episódio simboliza, até certo ponto, a autonomia e a independência do rapaz, Christy podia não falar ou se movimentar

como os outros, mas tinha iniciativa e atitude, é como se o pai deixasse ali alguém que não precisasse mais dele, é a afirmação de Christy como homem.

Christy Brown já não se deixa abater com a realidade, agora ele busca, sonha e luta para a realização do seu objetivo que é escrever o livro da sua autobiografia "*Meu pé esquerdo*" e, para isso, pede ajuda ao irmão. A doutora Eileen Cole, depois de um tempo afastada de sua vida, convida-o para o evento beneficente, no qual se inicia o filme e em que Christy será homenageado. Enquanto espera, tem a oportunidade de falar dos seus sentimentos, agora com a enfermeira Mary. Ao conversarem sobre o livro que acabara de começar a ler ele confessa seu sentimento e ela resiste, porém, fica encantada por aquele homem insistente e dono de si.

Após a bela homenagem e das sábias palavras daquele que usou da arte e da literatura para o seu despontamento no mundo, Mary, sua enfermeira, aceitou dividir o seu mundo, o seu respeito e sua admiração com Christy Brown e o talentoso pé esquerdo.

O sistema patriarcal que se constituiu na sociedade em geral, desde muito tempo, permanecendo com alguns dos seus vestígios até os dias atuais, é um ponto predominante no nosso objeto de estudo, porque mostra que, não só a mulher, mas muitos outros que eram considerados diferentes, também eram desvalorizados como pessoa.

Os padrões comportamentais das famílias neste período eram propagados por uma sociedade em que os valores patriarcais e conservadores eram essenciais para o casamento, visto que a religião dominadora (Catolicismo), com seus dogmas, pregava o matrimônio indissolúvel, condicionando a mulher a uma situação de subordinação ao marido, à família e à sociedade.

Esses valores reprimiam e condicionavam não só a mulher, mas todo o indivíduo que se comparava a posição feminina, no sentido de ser visto socialmente como um ser inferior. A mulher, porém, vai buscando seu espaço e sua independência e, aos poucos, "saindo do anonimato". A Srª Bridget (mãe de Christy), consciente dessas dificuldades, temia pelo filho que, ao perder os pais, poderia perder a vida e por isso precisava de autonomia.

Compreende-se que a autonomia, a liberdade de "ser" e "pensar", de transformar-se em sujeito de relações, que provoca situações para que seja visto com dignidade e respeito, que ensina e que aprende com o cotidiano, não é fácil. É necessário que se vá além do "ser indivíduo". É a busca constante por si mesmo, pois só depois de conhecer a si próprio, os nossos desejos, medos, frustrações e sentimentos, podemos lutar pelo que nos faz bem e nos proteger de situações adversas, que poderão nos tornar indivíduos realmente deficientes, sem conseguir enxergar, ouvir, falar e caminhar na direção que realmente faz a diferença para a vida.

Com as vidas entrelaçadas, Christy e D. Bridget (mãe) sempre caminharão juntos, superando dificuldades e preconceitos e se jogando frente aos desafios que a vida impõe e a representação disto vê-se quando a mãe de Christy, com muita dificuldade, sobe a escada carregando-o nas costas, destemida e decidida a chegar ao quarto. No entanto, ao voltar, sentindo as dores do parto, passa mal e cai na escada. É perceptível o quanto a doação entre eles é mútua e contínua. Ele vai se jogar constantemente, como faz escada abaixo, e lutar com todas as suas forças para tirar a sua mãe daquela situação, situação de cansaço, de portas fechadas para realização plena do "Ser". Grita, bate na porta, pede ajuda para fazer nascer à criança que está no ventre de sua mãe.

Nessa perspectiva, observa-se que a vida dos desfavorecidos, aos olhos da sociedade, pela crueldade do preconceito, é uma batalha vivida dia a dia, contando com a ajuda de alguns para subir os degraus da "existência". Do mesmo modo, dando sentido e contribuindo para fazer nascer um novo olhar para o indivíduo que ainda não nasceu na sua realização como "sujeito", fazendo e sendo a diferença, refazendo e transformando a história.

Por várias vezes nos deparamos com "pés esquerdos" que gritam e batem na porta, que fazem das limitações uma ferramenta para existir, para tornarem-se sujeito, mas a tolerância é quase impraticável, é preferível e mais cômodo ser como as "vizinhas de Christy", acreditar que é por causa deles que a vida da família se torna mais difícil, que são as cruzes que a sociedade é obrigada a carregar, que não pensam e devem ser cuidados apenas como crianças de 3 anos. Destacar-se

como "gênio" é necessário para serem vistos e receberem créditos de que pensam, sentem, amam, sofrem, caem e levantam como todo ser humano.

Ao declarar o seu amor pela médica Eileen Cole, em público, Christy também expõe para o mundo a sua sexualidade, que até então não era percebida, pois o amor que chega até ele é o amor platônico como ressalta ele no restaurante, deixando claro que esse amor não basta quando seu corpo e sua mente reagem de forma natural a todos os aspectos da vida. Ao puxar a toalha, mesmo sob os olhares recriminadores, ele mostra que não está preocupado com os que as pessoas pensam a respeito de um "aleijado", mas de dizer que é capaz de sentir e de perceber o que elas sentem.

A valorização da aparência corporal sempre foi um fato presente na sociedade e está cada vez mais forte atualmente, atingido de forma direta o deficiente físico, pois a compreensão e complexidade do "belo" e "perfeito" intensificam a incorporação de paradigmas na sociedade e no próprio deficiente. A incapacidade das pessoas de o verem como pessoa que pode exercitar sua sexualidade de forma plena, conquistando por si só a satisfação física e psíquica, fatores determinantes para a interação com o meio ainda é uma etapa a ser conquistada.

Assim, em alguns momentos, a baixa alto-estima faz parte da vida das pessoas que não se encaixam nesse padrão determinado pela sociedade, internalizando a desmotivação da vida, já que essa não é vivida e sim assistida, como se fazendo parte de uma plateia que pagou na bilheteria por uma entrada para assistir narrativas que agradam ou não. Christy tenta o suicídio em protesto, se negando a fazer parte apenas como plateia dessa narrativa chamada "Vida", e escreve com o seu pé esquerdo a frase: "Tudo é Nada, Portanto Nada deve acabar", pois se tudo o que sentia e que era não significava nada aos olhos do mundo, ele se negava a continuar.

No entanto, para "sujeitos" como Christy Brown, o conformismo não significa viver. Ele inverte os fatores, e aquele mesmo pé esquerdo que tenta dar cabo da sua vida, é o que, junto com a mãe inicialmente, depois com toda a família, começa a construção

do seu quarto, estando representada aí a construção do espaço, da independência e da superação.

Christy, com a ajuda da literatura se transforma em um ser de linguagens, construindo, com o tempo, as suas convergências e divergências com o mundo. Aparece e esconde-se, perde-se e encontra-se com a linguagem gestual, pictórica, oral e escrita. A superação se evidencia na vida e nas atitudes de Christy, tendo como ferramenta principal a arte literária e a pintura, dando suporte, emoldurando seus pensamentos, criando suas próprias ideias e sentimentos. Dessa forma, Christy se fez "senhor" de sua própria história.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos quão grande é a relevância das artes como um todo, para vivenciar e perceber novas maneiras de assimilar a realidade, e principalmente na arte de ser "Sujeito", buscando uma totalidade não na representação do "belo" e "perfeito" esteticamente, mas no humano que cresce gradativamente na interação com os seus semelhantes e com o mundo.

Esbarramos, ainda, nas contribuições que o Sujeito deficiente oferece para a sociedade concretamente, desmistificando a ideia de que o suficiente está sendo feito, promovendo-se a inclusão e promovendo a discussão sobre acessibilidade. A contribuição concreta para um mundo igualitário está no sujeito que, independente de qual seja a sua "deficiência", proporcione à humanidade a construção do "Ser" pensante. Seja para si próprio ou com o seu exemplo para outros.

Foi possível observar ao longo da pesquisa, que as artes e as inúmeras áreas do conhecimento por mais distantes que possam parecer se convergem em algum momento e dão uma visão mais ampla sobre o mundo e as coisas. Dessa forma, foi possível perceber os entrelaces entre literatura e cinema e a importância das duas formas de narrativas para a vida acadêmica.

Fica perceptível, também, que a história de Christy Brown remete aos milhares de Christys que vivem em busca de espaço para se fazerem sujeitos sociais e mostrarem que a competência, o caráter, a

capacidade, a inteligência e os sentimentos não se prendem as cadeiras de rodas, as muletas, as próteses, aos óculos escuros e a bengala, entre outros artefatos utilizados por deficientes, pois uma pessoa pode estar presa fisicamente, mas o corpo é apenas a dimensão do olhar físico, e o ser vai além desse limite, a mente e a alma são livres e autônomas.

Dessa forma, conclui-se que Christy Brown viveu a sua história e não se deixou abater pelas limitações do corpo nem as impostas pela sociedade. Ele não só viveu como também escreveu sua trajetória no mundo real que o rejeitou, mas ele soube se fazer existir. Assim, o protagonista do filme fez-se e mostrou superação, alteridade e, principalmente, um ser pensante e ativo, mesmo que tivesse que provar isso primeiro para si e depois para o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. Homem, animal e espaço em Vidas Secas e Bichos. In ALMEIDA, M S P; & AZEVEDO, Sérgio Malta de (org) **Espaço Interdisciplinar: Literatura, Meio Ambiente e Relações Sociais**. Recife: Baraúna, 2008.

_____ **Sujeito e cidadania: a representação do Outro e a Constituição da Imagem do Excluído em Miguel Torga e Graciliano Ramos** in Revista Rios – Revista Científica da FASETE. Ano 2. n. 2. Dezembro 2006.

_____. **Ética e estética entre poder e alteridade: um olhar Sócio-Ecológico.** inRevista Rios – Revista Científica da FASETE. Ano 4. n. 4. Dezembro 2008.

AURÉLIO, **Mini-dicionário de Língua Portuguesa.** 2004, p. 756

ASSIS. Machado. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BERNADET, Jean-Claude. **O Que é Cinema.** São Paulo: Brasiliense, 2006, (Coleção Primeiros Passos; 9) 15ª reimpressão da 1ª edição de

1980.
BRANCO, Alberto Manuel Vara. **O Cinema nas Décadas de 30 a 50 do século XX: Uma Visão Histórica.** Disponível em <http://www.ipv.pt/forumedia/5/15.htm> acesso em 24/09/2012.

CEIA, Carlos. **Dicionário de termos literários**. (1997). Disponível em <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=541&Itemid=2> acesso em 29/08/2012.

GUALDA, Linda Catarina. **Literatura e Cinema: elo e confronto.** MATRIZes. Ano 3_ Nº 2 jan./jul. 2010.

NEVOA, Jorge. **Apologia da Relação Cinema-história.** In: Olho na História – No. 1. Disponível em <http://www.oolhodahistoria.ufba.br/01apolog.html> acesso em 15/09/2012.

ROSA. Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

SANTAELA, Lúcia. **O que é semiótica**, série Primeiros Passos São Paulo: Brasiliense, 1983

SHERIDAN, Jim **Meu pé Esquerdo.** Inglaterra/Irlanda. 1989. Filme com 103 min. de duração. Categoria: Drama.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da (org.). **Literatura & Estudos Culturais.** Editora Universitária, João Pessoa, 2004.

SILVA, Miriam Teresinha Pinheiro da. **Um Estudo Sobre as Representações de Alteridade e Seus Indicadores.** 2012. Disponível em: http://www.uniritter.edu.br/eventos/linguagem/anais_artigos/ARTIGOS/M/Miriam%20Teresinha%20Pinheiro%20da%20Silva.pdf>Acesso em 18/10/2012.

TAYMOR, Julie. **Frida.** México. 2002. Filme com 2h 3min de duração. Categoria: Biografia, Drama.

Vygotsky LS **pensamento e linguagem**. Lisboa: Antidoto1979

Capítulo 8

OFICINAS GEOLITERÁRIAS COM USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO DOS CEGOS DE CAMPINA GRANDE – PB

Emerson Lira da Silva
Heverton Kayque da Silva
Polyana Pereira da Silva
Rayane da Silva Rodrigues
Sonia Maria de Lira

1 - INTRODUÇÃO

A geografia escolar ainda precisa travar um longo caminho para ir além das práticas pedagógicas tradicionais. Isso porque continua mantendo no espaço escolar ações com caráter mnemônico, sem uma real atuação para a construção do raciocínio espacial. Além disso, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016) indica que o brasileiro lê, em média, 2,43 livros por ano, demonstrando a necessidade de atividades didáticas que contribuam para a ampliação desta prática.

Preocupados com esses aspectos da construção do conhecimento, tão necessários à leitura crítica do mundo e das palavras, o projeto de extensão intitulado "Oficinas utilizando o livro falado de Literatura e Geografia para estudantes com deficiência visual" teve o objetivo de organizar oficinas de Literatura e Geografia, utilizando livros falados, em três instituições educacionais de Campina Grande as quais se dedicassem ao trabalho pedagógico com estudantes que possuem deficiência visual (DV).

Neste trabalho, abordaremos a experiência de extensão realizada no Instituto dos Cegos de Campina Grande - PB. O referido projeto teve relevância social e educacional, pois os estudos espaciais podem ser aprofundados a partir dos textos literários, possibilitando a ampliação da leiturização das pessoas com DV e oportunizando

análises geográficas críticas comprometidas com transformações na realidade socioespacial. Para isso, seguimos o caminho metodológico descrito abaixo.

2 - CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia empregada partiu, inicialmente, de pesquisas e debates com os extensionistas acerca de textos literários e teóricos, envolvendo temas como: inclusão, tecnologia assistiva e apropriação de conceitos geográficos, para que, posteriormente, pudessem adentrar as oficinas enquanto prática pedagógica de relevância para a construção dos conhecimentos. Elias (2017), resgatando os estudos de Freinet, utilizou o termo "oficina" para referenciar a forma de estabelecer conexões de conhecimentos construídos coletivamente. Desse modo:

> A organização para o funcionamento da classe através das oficinas expõe o grupo-classe a uma nova visão da disciplina (leva o aluno a estabelecer um conjunto de relações sociais que atuam sobre suas concepções de homem, mundo e sociedade). Seu objetivo fundamental é a realização de um trabalho real e socialmente produtivo, centro de toda atividade escolar. A organização cooperativa da classe facilita o trabalho e a interação na sala de aula. (ELIAS, 2017, p. 07).

Contudo, em nossas práticas durante o projeto, fomos desafiados a buscar o trabalho cooperativo, pois em muitos momentos ainda pecamos com aulas expositivas. Por isso, tentou-se trabalhar com oficinas buscando estabelecer conexões entre o conhecimento e o cotidiano dos indivíduos. Nesse contexto, Castellano e Coco (2006, p. 04) também reiteram que a oficina deve proporcionar a problematização.

> Una construcción grupal del conocimiento tendiente a ser desarrollado desde el alumnado, a partir de problemas o situaciones para resolver. Se pretendía que

> las alumnas pudieran generar su conocimiento de la coordinación a partir de su experiencia en la resolución de cuestiones concernientes tanto al diseño curricular, las dinámicas grupales o la formulación de técnicas.

Diante disso, as oficinas oportunizaram debates sobre o cotidiano das pessoas e questionamento constante para auxiliar nas análises sobre os temas. As reflexões partiram de questões sobre as regiões geográficas brasileiras, através de textos literários e músicas. Além disso, foram usados maquetes, mapas táteis, plantas e comidas regionais, que puderam ser tocadas e degustadas por todos os participantes.

O curso de Arte e Mídia (UFCG) também contribuiu para a formação dos extensionistas, oferecendo um minicurso sobre edição de áudios, o que possibilitou a melhoria da sonoplastia de alguns livros falados, entre eles, do conto "Conversa de Bois", pertencente ao livro *Sagarana*, de Guimarães Rosa. Isso porque o Instituto dos Cegos possui um enorme acervo de livros falados e e-books, mas um de seus dirigentes propôs que a sonoplastia deles poderia ser melhorada para se tornarem mais atrativos aos jovens.

Também foram parceiros do projeto o Núcleo de Educação Espacial (NEDESP), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com a elaboração dos textos em braile; e o Laboratório de Ensino de Geografia (LAEG), da Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), local em que ocorreram as reuniões de planejamento e avaliação do projeto, além da produção de materiais para as oficinas, entre eles, os textos literários impressos e os mapas táteis.

Dessa forma, a equipe estudava, planejava, produzia recursos pedagógicos inclusivos e fazia avaliações constantes redimensionando suas práticas, pois havia uma grande rotatividade dos participantes das oficinas, necessitando que cada etapa fosse algo novo para eles e um desafio para a equipe. Desse modo, a seguir, faremos algumas considerações envolvendo as relações entre a literatura e a geografia e sua importância na construção dos saberes geográficos, principal objetivo pedagógico deste trabalho.

3 - GEOGRAFIA E LITERATURA: UM ENCONTRO POSSÍVEL

Através da Literatura, a Geografia tem oportunidade de refletir sobre a realidade humana através de seus mais diversos aspectos espaciais, considerando não apenas o aspecto físico ao redor do homem, mas também aquilo que faz parte do seu íntimo e do que está ao seu lado, ou seja, os aspectos subjetivos do espaço.

No Brasil, poucos são os estudos que exploram o uso dos textos literários no ensino da Geografia. Normalmente o ensino geográfico permanece focado em aulas tradicionais, como já foi destacado neste texto, deixando de lado os ricos textos literários que abordam temas diretamente ligados aos aspectos espaciais.

Contudo, o interesse pelas inter-relações entre Geografia e Literatura vem se ampliando, oferecendo ao professor diversas formas de abordar a leitura e interpretação de textos literários em aulas de Geografia, quando estes abordam especificidades locais, regionais e mundiais. Nestes materiais, também podem ser identificados estilos de vida diferentes, em variados contextos históricos, com características socioeconômicas retratadas através de personagens, famílias ou sociedades, representadas através da visão de mundo do autor, mas que também dão conta das análises das categorias espaciais, entre elas, espaço, lugar, território, região e paisagem. Nesse contexto, Lima (2000, p. 19) reitera que:

> Muitas manifestações nacionais no campo das letras estão impregnadas do que poderíamos chamar de caráter geográfico, ao relatarem os estilos de vida, as características socioculturais, as estruturas econômicas, agrárias, como a diversificação do meio físico do país através dos diferentes momentos de sua história.

Dessa forma, a Geografia cultural pode trazer suas contribuições, analisando a experiência dos personagens, inserindo os alunos no "mundo" que está sendo relatado, transmitindo aos leitores sentimentos não conhecidos ainda. Chaigar e Troca (2012, p. 159) destacam esta

questão relatando que:

> A literatura é uma conversa sobre a vida, formas de existência, coexistência… Diz de várias maneiras, inclusive não dizendo, o que ajuda na compreensão de questões quando outras expressões do humano não conseguem fazê-lo, como, às vezes, a linguagem da própria ciência. Captura e expõe, por reticências, metáforas, parábolas, narrativas e outras declarações produzidas pelas culturas que formam esse enorme caldeirão que dá sentido ao mundo. Mundo(s) esse(s) descrito(s) e entendido(s) pela linguagem.

Mas, além das subjetividades, os referidos textos podem ser analisados também na perspectiva da geografia crítica, verificando as contradições presentes naqueles contextos históricos e retomando as posturas políticas dos autores e personagens diante da realidade fictícia, mas que resgatam aspectos da realidade. De acordo com Silva e Azevedo (2015, p. 5), a região e a época influenciam a forma como o conto, a novela ou o romance é relatado. Pois, como ficção, essas narrativas caminham entre o que é ou não real.

Nesse contexto, vários autores destacam suas percepções e visões sobre o ser humano e o mundo em suas produções literárias. Entre eles, destacamos Guimarães Rosa, Aluísio de Azevedo, Graciliano Ramos e outros, que têm obras riquíssimas com análises geográficas brasileiras.

Das obras que relacionam literatura e geografia dentre os autores citados anteriormente, destacamos a obra *Sagarana*, Rosa uma coletânea de contos com histórias que se passam no interior de Minas Gerais e que apresenta características do cerrado brasileiro. O romance *Vidas Secas*, que retrata o semiárido brasileiro; e *O Cortiço*, com relatos urbanos do Rio de Janeiro no século XIX. Acrescentamos também Reginaldo Prandi, com contos e lendas da cultura amazonense.

Os aspectos geográficos apresentados nos referidos trabalhos se destacam através da leitura das ideias e dos personagens em suas práticas espaciais, analisando-os através das perspectivas histórica, econômica, social, política do contexto apresentado.

Ademais, é importante ressaltar que, ao serem levados esses estudos às pessoas com DV, são necessárias tecnologias assistivas para que elas tenham as mesmas oportunidades na apropriação dos referidos conhecimentos. Por isso, no desenvolvimento das oficinas, estas foram ferramentas indispensáveis para o favorecimento de um ambiente inclusivo.

4 - O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

A inclusão, através do processo tecnológico, contribui para que as individualidades nas formas de aprender sejam mais respeitadas, proporcionando maior autonomia e acessibilidade pedagógica. Sendo assim, a tecnologia assistiva pode ser considerada como:

> Uma área de conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007, p. 03).

Consequentemente, existem diversas formas de utilizar a tecnologia assistiva para as pessoas com DV, por exemplo, através da postura metodológica e do uso de mapas táteis, jogos acessíveis, livros falados, entre outros. Estes recursos devem ser pensados de forma que facilitem a aprendizagem.

Por isso, iniciamos as oficinas com a temática da região Nordeste, utilizando um extrato do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e da música "Asa Branca", de Luiz Gonzaga, resgatando a realidade vivida pelos presentes naquela atividade. Para isso, foram entregues tanto o texto quanto a música escritos em braile para as pessoas cegas, com fonte ampliada para aquelas com visão reduzida, além de textos em fonte convencional para os videntes (Fig. 01). Em seguida, foram feitos debates a respeito da música e do texto. Ao final,

anotamos os telefones das pessoas que gostariam de receber os textos completos em PDF, ou do livro falado, via WhatsApp, os quais foram enviados para todos.

Figura 01 – Lendo os textos na oficina temática

Fonte: Elaborada pelo(a)s autore(a)s (2019).

Utilizaram-se, também, outros recursos auxiliares, tais como plantas oriundas da caatinga, a roupa do vaqueiro nordestino (Fig. 02) e os mapas táteis referentes às regiões brasileiras e seus respectivos biomas.

Figura 02 – Compartilhando o gibão de couro de um vaqueiro

Fonte: Elaborada pelo(a)s autore(a)s (2019).

Nas oficinas seguintes, foram discutidas as demais regiões do Brasil. Em cada encontro, utilizou-se de músicas que referenciavam a cultura regional, como o vaneirão, característico da região Sul, e do chimarrão, em que cada um dos presentes pôde provar o sabor marcante do chá. Buscou-se trazer, também, para as oficinas a vegetação da caatinga e da Mata Atlântica, além de mapas táteis (Fig. 03), para serem tocados pelos participantes do projeto.

Figura 03 – Tocando o mapa dos biomas do Brasil

Fonte: Elaborada pelo(a)s autore(a)s (2019).

Na oficina da região Sudeste, utilizou-se a maquete de um cortiço (Fig. 04) a partir da discussão sobre um extrato do livro *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e também da música "Rita Baiana", de Zezé Motta. Para a região Centro-Oeste, foi usado o conto "Conversa de Bois", do livro *Sagarana*, de João Guimarães Rosa. A quarta oficina, discutindo a região Norte, se iniciou contando a história "O Grande Rio", de Reginaldo Prandi, lenda que destaca de forma mística a origem do Rio Amazonas.

Figura 04 – Contato com a maquete do cortiço

Fonte: Elaborada pelo(a)s autore(a)s (2019).

Ademais, foi utilizado o Jogo dos Bichos (Fig. 05) para ampliar a participação de cada um nas oficinas. Este jogo trazia os sons de animais nativos de cada região, tendo sido adaptado a partir do Jogo da Velha (tátil) e feito com caixa de ovos. Também se utilizou de outro jogo digital avaliativo, que é disponibilizado off-line, sobre as características de cada uma das regiões.

Figura 05 – Jogo dos Bichos

Fonte: Elaborada pelo(a)s autore(a)s (2019).

Verificamos que as pessoas com DV têm a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos, mas são necessários recursos produzidos em áudios, maquetes e outros materiais que possam ser tocados, cheirados ou até degustados, proporcionando experiências ricas enquanto metodologias que fazem parte das tecnologias assistivas.

Contudo, tais recursos são meios para se proporcionar a aprendizagem e não fins, pois o processo de mediação pedagógica depende do entendimento sobre a deficiência e suas especificidades, possibilitando que as singularidades sejam respeitadas em suas aprendizagens. Por isso, a seguir, faremos algumas reflexões sobre alguns aspectos históricos que acompanharam a deficiência e algumas caraterísticas das pessoas com DV.

5 - DEFICIÊNCIA E POLÍTICAS INCLUSIVAS: ALGUMAS MUDANÇAS OCORRIDAS AO LONGO DO TEMPO

Ao longo do tempo, o conceito de deficiência sofreu diversas alterações, refletindo o contexto social de cada época. Em períodos mais distantes, a deficiência chegou a ser sinônimo de estar possuído pelo demônio, por isso essas pessoas eram exterminadas. A visão religiosa e mítica presente até a Idade Média foi sendo substituída pela explicação científica, através do enfoque clínico terapêutico, o qual muitas vezes também tenha trazido exclusão.

Nesse contexto, passaram a existir instituições filantrópicas que segregavam tais pessoas distanciando-as da sociedade, e, mais recentemente, começaram a ocorrer ações estatais vinculadas, principalmente, ao campo da saúde e da educação. Além disso, muitos eventos e documentos foram elaborados em nível tanto internacional quanto nacional, dedicando-se a pensar em políticas públicas ou outros aspectos que atendessem esses segmentos.

Na legislação brasileira, a preocupação com a escolarização das pessoas com deficiência iniciou-se principalmente com a Lei nº 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que assegurava o direito à educação em escolas regulares para as crianças com deficiência ou superdotadas (BRASIL, 1961, p.

02). Contudo, na década de 1970 (período da ditadura militar), houve um retrocesso nesse processo com a Lei n° 5.692/71, a qual defendia o tratamento especializado para esses alunos, reforçando, assim, a segregação deles em classes diferenciadas (BRASIL, 1971, p. 1). Nesse sentido, foram criadas turmas separadas nas escolas para atender esse público ou instituições especializadas.

Em contrapartida, a Constituição Federal de 1988 (período de redemocratização brasileira) apontou nos artigos 206 e 208, em seu inciso I, a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Ainda nesta Constituição, o art. 208 destaca:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, p. 123).

Entretanto, até os dias atuais, o referido atendimento na educação básica ainda necessita melhorar muito, precisando de recursos pedagógicos inclusivos, formação para os docentes, entre outros. Ademais, a escola carece de se adaptar ao aluno com deficiência, e não o contrário, como ocorreu no processo de integração.

Em nível internacional, um documento de suma importância para a inclusão educacional foi a Declaração de Salamanca (1994), que enfatizava a educação inclusiva como um de seus pilares, ressaltando-se que "aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades" (BRASIL, 1994, p. 1).

Naquela mesma década, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) no Brasil, que reforçava alguns aspectos da Declaração de Salamanca e da Constituição Federal

de 1988, ressaltando que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial" (BRASIL, 1996, p. 39). A referida LDB também afirma que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 1996, p. 40).

Dessa forma, o atendimento especializado foi colocado como um apoio complementar em instituições especializadas, deixando margem para não colocá-los em turmas do ensino regular. Mas a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008, tornava obrigatória a participação dos estudantes com deficiências no ensino regular e colocava o atendimento educacional especializado dentro das escolas.

Além disso, a LDB/1996 trazia a preocupação com a formação especializada dos professores e a realização de mudanças em currículos, métodos, técnicas e recursos, visando atender as necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p. 40). No entanto, após mais de 20 anos da promulgação da LDB e de outras leis específicas para a educação inclusiva, a formação docente e a mudança de currículos e metodologias ainda se constituem como necessidades que não foram atendidas completamente.

No início do século XXI, foi aprovada a Lei nº 10.172/2001, que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001, p. 1). No que se refere à educação especial, a lei estabelece a garantia do atendimento de todos os alunos com necessidades especiais no ensino fundamental e o aumento dos recursos financeiros destinados à educação especial, de forma a atingir 5% dos recursos vinculados à educação e garantir, em até cinco anos, escolas adaptadas e com padrões mínimos de infraestrutura (BRASIL, 2001, p. 5).

Durante os dez anos subsequentes ao primeiro PNE que esteve em vigor, percebemos que houve pouco avanço para a educação brasileira, assim como relata Britto (2015, p. 21), pois embora "[...] possa ter inspirado o desenho de alguns programas e delineado

determinadas opções políticas, na prática, sua configuração restringiu-se ao plano formal".

Entretanto, com relação à educação inclusiva, podemos notar que houve um aumento considerável no número de matrículas, visto que havia 62,7% das pessoas com deficiências, entre 4 e 17 anos, matriculadas nas escolas públicas; e 37,3% nas escolas privadas. Em 2011, esses números alcançaram 78,3% nas públicas e 21,7% nas escolas privadas, mostrando claramente uma evolução na efetivação das matrículas na educação inclusiva (MEC, 2011).

No ano de 2007, houve a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, estabelecendo alguns princípios para nortear os países quanto às políticas inclusivas. No art. 3º da Convenção, ressaltam-se a dignidade, a autonomia individual, a não discriminação e o respeito à diferença, além da defesa da igualdade de oportunidades e acessibilidade (FILHO, 2015, p. 04).

Tal convenção contribuiu para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva brasileira, a partir de documento elaborado em 2008, já citado neste texto, tendo como objetivos a serem alcançados pelos sistemas de ensino: a transversalidade da educação especial desde a educação básica até a educação superior; o atendimento educacional especializado nas escolas regulares; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação especializada de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional especializado, visando à inclusão escolar; a participação contínua da família e da comunidade escolar; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação de diversos setores na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 16).

Dessa forma, a referida política preocupava-se com a escolarização das pessoas com deficiências nas diferentes modalidades de ensino, como também com a formação dos diversos profissionais para atendê-las. Segundo essa política, o docente deveria ter como base na sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da

área, possibilitando assim a atuação no atendimento educacional especializado; além disso, os profissionais da educação precisariam ser contemplados com conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, visando ao desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas. Contudo, tais exigências da lei ainda não são operacionalizadas a contento no Brasil.

Em 2014, foi institucionalizado um novo PNE, que, diferentemente do anterior, continha um número menor de metas a serem atingidas, mas estratégias e recursos financeiros bem definidos para sua efetivação nos anos subsequentes. No tocante à educação inclusiva, estabelecia como meta:

> Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 09).

Para que essa meta e outras fossem atingidas, foram propostas estratégias e recursos vinculados, os quais nos anos subsequentes seriam ampliados, chegando a usar 10% do Produto Interno do Brasil (PIB) para as políticas educacionais. Contudo, a Emenda Constitucional nº 95/2016 inviabilizou a concretização deste plano, pois desvinculou e congelou recursos para algumas políticas sociais, entre elas, as educacionais por 20 anos.

Outra legislação brasileira importante para o processo inclusivo foi a Lei nº 13.146/2015, intitulada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reconhecendo que as limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais são características da pessoa e fazem parte da diversidade humana. O fato de possuir tais especificidades não faz dessa pessoa um deficiente, visto que essa condição é construída através da presença de barreiras ou de elementos dificultadores que acarretam

o impedimento de exercer direitos em igualdade de condições com os demais indivíduos. E, por essa razão, independente de qual seja a deficiência, devemos utilizar a denominação "pessoas com deficiência" para se referir a esse grupo social (JUSBRASIL, 2015).

Entretanto, infelizmente, em muitos espaços educacionais do Brasil, ainda se pratica, em muitos casos, a "integração", não garantindo a inclusão e a acessibilidade espacial, educacional, tecnológica, etc., necessárias para todo(a)s que delas necessitam. Nessa perspectiva, o trabalho de extensão aqui apresentado tentou desenvolver práticas inclusivas envolvendo videntes e pessoas com DV, sobre cujas especificidades faremos algumas considerações.

5.1 - Deficiência visual

O conceito de deficiência visual abrange tanto a perda quanto a redução da capacidade visual e tem caráter definitivo. Em termos técnicos e de acordo com o art. 4º do Decreto nº 3.298, é considerada cegueira "[...] a acuidade visual [...] igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica" (BRASIL, 2004, p. 1); e baixa visão "a acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica" (BRASIL, 2004, p. 1).

Entretanto, há quem discorde dessa definição, pois, do ponto de vista educacional, deve-se priorizar o potencial ainda existente na visão para executar tarefas cotidianas. De acordo com Amiralian (1997, p. 31):

> [...] foi observado que sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual, possuíam eficiência visual diversa, ou seja, sujeitos com a mesma medida oftalmológica de visão apresentam diferenças na utilização do resíduo visual. Essa constatação tornou necessária uma concepção educacional de cegueira, que se caracterizou prioritariamente pela ênfase dada na eficiência visual e não na acuidade.

Por isso, há a necessidade de desenvolvimento das atividades educacionais a partir das singularidades das pessoas com DV. Com base em dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), Bruno (1997, p. 7) conceituou as pessoas com baixa visão e as cegas, dando ênfase à concepção educacional:

> Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam "desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho". Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.
> Pessoas cegas – aquelas que apresentam "desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz". O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita.

Dessa forma, entre as pessoas com DV existem diferenças destacadas por Bruno, havendo também características individuais, como seres humanos que podem ser exemplificadas pela maior ou menor autonomia, mais facilidade ou não de aprender, entre outras características.

Nesse sentido, no Instituto dos Cegos, encontramos uma grande heterogeneidade entre as pessoas que participaram do projeto, havendo crianças, jovens, adultos e idosos acompanhando as oficinas. Além disso, existiam pessoas que não eram alfabetizadas, estudantes do ensino fundamental e do médio, e também docentes de várias áreas do conhecimento. Como também, em cada oficina, o público se diferenciava pela presença de novos membros ou pela ausência de alguns, dificultando, de certa forma, a continuidade das atividades.

Ademais, o Instituto dos Cegos é uma instituição filantrópica que possui atividades educacionais, mas não é uma escola. Por isso, faremos algumas reflexões sobre esse espaço educativo.

5.1.1 O - Instituto dos Cegos

O Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (IEACN), também conhecido como Instituto dos Cegos de Campina Grande, desde sua fundação, tem sido responsável pela escolarização de crianças, jovens e adultos com deficiência visual, cuja faixa etária varia entre 03 e 70 anos de idade. O Instituto preocupa-se com o preparo dos estudantes com DV para sua inclusão escolar e também social, desenvolvendo atividades que contribuem para a construção da autonomia dessas pessoas (QUEIROZ *et al.*, 2016).

Existem alguns eixos norteadores de atuação do Instituto que envolvem cultura, educação, saúde, serviços sociais e defesa dos direitos. Tais eixos são responsáveis pelas ações que favorecem a construção da autonomia das pessoas com DV, contendo atividades voltadas para a leitura e escrita no sistema braille, a prática esportiva, o uso de meios tecnológicos, além da aprendizagem musical, seja ela vocal ou instrumental. Existem também atividades destinadas à comunidade, dando assistência social às famílias dos membros que dela necessitam.

Além disso, outras instituições educacionais, entre elas, as universitárias, desenvolvem projetos e ações para o Instituto dos Cegos. Isso trouxe algumas dificuldades nos encaminhamentos do nosso projeto que envolviam as oficinas literogeográficas, pois tivemos que, em determinados momentos, flexibilizar os horários e espaços de atuação, pois concomitantemente ocorriam outras ações, como de nutricionistas, apoio de reforços nas aprendizagens dos estudantes, atividades esportivas, etc. Por isso, tivemos que nos adaptar à dinâmica local de acordo com suas realizações internas e externas. Mas conseguimos desenvolver o projeto com todas as oficinas previstas.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão revelou-se enriquecedor para a formação acadêmica de todos os extensionistas, envolvendo a universidade e a comunidade, articulando assim o conhecimento científico procedente do ensino e da pesquisa, juntamente com a extensão na instituição

contemplada pelo projeto.

Inicialmente, foi impactante a notícia de que o público participante das oficinas seria composto por pessoas com DV. Contudo, a experiência trouxe-nos a certeza da capacidade de aprendizagem destes indivíduos e da necessidade de reformularmos nossas práticas a cada momento em que as diferenças exigirem, em qualquer contexto educacional.

Durante o desenvolvimento da extensão, o principal desafio ocorreu na adequação das tecnologias assistivas para aquele público, utilizando o entrelaçamento da literatura e da geografia. Além disso, foi desafiante incentivar jovens e adultos a utilizarem textos literários em livros falados, o que demandava tempo e atenção num contexto de tecnologias virtuais muito mais dinâmicas, ainda que esse desafio não tenha sido superado, pois muitos participaram das atividades presenciais, mas saíram do grupo do WhatsApp. Tal atitude nos colocou a necessidade de fazermos investigações futuras para verificar o porquê do desinteresse nesse tipo de material. Dessa forma, um dos principais objetivos, que seria o incentivo à ampliação da apropriação de textos literários, não foi concretizado totalmente.

Por isso, redimensionamos nossas práticas em muitos momentos, por exemplo, a utilização dos jogos, pois até o uso repetido de determinados materiais didáticos (textos, músicas, etc.) trazia um certo desgaste, tornando-se enfadonho tanto para os docentes quanto para os discentes. Por isso, elaboramos um jogo com os sons de animais trabalhados em algumas oficinas, conforme os biomas enfatizados.

O jogo se deu da seguinte maneira: o grupo de estudantes era dividido em duas equipes e cada uma teria um dado com várias opções de animais de todas as regiões brasileiras. O som de cada animal era colocado e eles deveriam adivinhar qual era o bicho, no mapa, correspondente ao som escutado. A equipe que tivesse mais pontos no final do jogo seria a ganhadora. Com o uso dessa tecnologia assistiva, foi notório o envolvimento mais participativo de todo o grupo presente na oficina.

Também verificamos que os docentes de Português e Geografia da instituição participaram de quase todas as oficinas realizadas. Sendo

assim, ao deixarmos os materiais produzidos durante o projeto para o Instituto, eles poderiam utilizá-los em outros momentos com aquele público.

Nesse sentido, a extensão cumpriu um papel importante na formação inicial dos licenciandos e na continuada dos docentes participantes do projeto, buscando sempre a promoção de ações que favorecessem a inclusão. Como também oportunizou atividades envolvendo temas espaciais, utilizando textos literários, até então não conhecidos pelos participantes, além da doação de um acervo de mapas táteis que o Instituto ainda não possuía. Portanto, houve enriquecimento educacional tanto para os extensionistas da UFCG quanto para a instituição parceira.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego:** uma visão psicanalista da cegueira por meio de desenhos-histórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007. Disponível em: http://www.comunicacaoalternativa.com.br/artigos-cientificos. Acesso em: 14 abr. 2019.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. **Ata VII Reunião do Comitê de ajudas técnicas.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE - Comitê de Ajudas Técnicas, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual:** reflexão sobre a prática pedagógica**.** São Paulo: Laramara, 1997.

CASTELLANO, S.; COCO, L. M. Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller. **UNIrevista**, 2006. Disponível em: https://ies28-sfe.infd.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/80/Taller_como_modalidad_operativa.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

CHAIGAR, V. A. M.; TROCA, R. Á. Literatura, histórias de vida e o ensino da vida das geografias do "Fim do Mundo". *In*: CHAIGAR, V. A. M.; PORTUGAL, J. F. (org.). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia.** Curitiba: Editora CRV,

2012. p. 157-173.

ELIAS, M. D. C. A atualidade da proposta pedagógica de Célestin Freinet. **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. esp. 1, p. 612-619, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9666. Acesso em: 20 ago. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil (2016).** Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

JUSBRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão e o "novo" conceito de deficiência:** será que agora vai "pegar"? 2015. Disponível em: https://portal-justificando.jusbrasil.com.br/noticias/222084172/lei-brasileira-de-inclusao-e-o-novo-conceito-de-deficiencia-sera-que-agora-vai-pegar. Acesso em: 25 ago. 2020.

LIMA, S. T. de. Geografia e literatura: alguns pontos sobre a percepção da paisagem. **Geosul,** Florianópolis, 15, n. 30, jul./dez. 2000.

QUEIROZ, D. *et al.*Avaliação de práticas gestoras para a garantia de continuidade em organizações da sociedade civil: um estudo de caso no Instituto dos Cegos de Campina Grande - PB. **Management Control Review**, 2016. Disponível em:http://www.ead.codai.ufrpe.br/index.php/managementcontrolreview/article/view/1223. Acesso em: 26 set. 2020.

SILVA, M. A. G.; AZEVEDO, S. L. M. O espaço geográfico através da literatura: um estudo dos contos de Guimarães Rosa. **Revista Rios Eletrônica**, n. 9, dez. 2015. p. 38-

Capítulo 9

DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO INCLUSIVA DE CONHECIMENTOS LITEROGEOGRÁFICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NUMA ESCOLA ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE - PB

Edson Garcia da Silva
Vanubia Martins dos Santos
Sonia Maria de Lira
Sérgio Luiz Malta de Azevedo

1 INTRODUÇÃO

Numa sociedade tão complexa e desigual, estimular os alunos a refletirem sobre a realidade é fazer com que eles se reconheçam e saibam seu papel no mundo, contribuindo para serem seres atuantes na mudança dessa realidade. Nesta perspectiva, a Geografia escolar pode proporcionar tais reflexões. Como também, ela pode ser integrada a outras áreas do conhecimento para promover a apropriação dos saberes construídos pela humanidade, proporcionando análises mais amplas dos fenômenos socioespaciais.

Por isso, foi desenvolvido um projeto de extensão, aprovado pelo Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX/UFCG), em 2019, intitulado: "Oficinas utilizando o livro falado de Literatura e Geografia para estudantes com deficiência visual", com parceria de três instituições: Escola Estadual Senador Argemiro de Figueiredo, Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e Instituto dos Cegos de Campina Grande, pois as três entidades educacionais atendiam pessoas com deficiência visual.

O referido projeto enfatizava a integração entre Geografia e Literatura para construção de conhecimentos literogeográficos. Isto, porque segundo dados do Instituto Pró-Livro, através de pesquisas realizadas em 2015, a leiturização dos brasileiros ocorre com índices insuficientes, identificando que em média lemos 2,43 livros por ano. O estudo também aponta que apenas 25% confirma ler livros em sala

de aula (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016). E embora a escola seja um local privilegiado para desenvolver estas atividades, ainda precisa ser propiciada a aquisição deste hábito para todos os estudantes.

Além disso, as pessoas com deficiência, especificamente aquelas com deficiência visual têm dificuldades nestas aprendizagens, pois os recursos de tecnologia assistiva como livros falados ou áudiolivros são quase inexistentes nos espaços escolares, ou quando existem são pouco utilizados. Dessa forma, o projeto foi realizado nas três instituições, citadas anteriormente. No entanto, neste texto nos debruçaremos apenas nas análises da experiência vivenciada na Escola Senador Argemiro de Figueiredo.

Assim, as oficinas ocorreram numa turma do 2º Ano do Ensino Médio, com acompanhamento da professora de Português, sendo utilizados textos em braile, textos com fontes ampliadas, músicas, mapas táteis e livros falados, pois pretendíamos proporcionar um processo inclusivo, envolvendo os estudantes videntes e com deficiência visual (DV), tanto com cegueira quanto com baixa visão.

Neste contexto, foram relacionados textos literários às temáticas das cinco regiões brasileiras, trazendo informações sobre a biodiversidade, questões históricas e econômicas, aprofundando as inter-relações socioespaciais das regiões estudadas. Dessa forma, a seguir faremos breves considerações sobre a importância da integração entre a literatura e a Geografia para os estudos na Educação Básica.

2 - INTEGRAÇÃO ENTRE GEOGRAFIA E LITERATURA

O ensino tradicional ainda perpassa as práticas da maioria dos docentes brasileiros, inclusive aqueles de Geografia e Português. Mas, como fugir do método tradicional? Como tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos? Estas questões não são tão fáceis de serem resolvidas, porque as próprias condições de trabalho docente impedem que haja avanço na busca de práticas pedagógicas mais progressistas. Além disso, as concepções de mundo e de educação dos profissionais também podem inviabilizar tais mudanças.

Entretanto, existem professore(a)s que querem fazer a

diferença e promoverem práticas alternativas ao processo pedagógico, encaminhando uma mediação que coloca o aprendiz como sujeito ativo na construção do conhecimento. Ademais, considera os sujeitos como dotados de percepções, valores simbólicos e de representações que expressam os sentimentos dos espaços percebidos por eles.

Desse modo, as atividades de aprendizagem deveriam ser interativas e significativas. Interativas porque a cooperação não se dá somente pela ação individual dos estudantes, mas por um sistema de correlações comunicacionais, seja através de discussões oriundas da cotidianidade, seja pelos temas e ações que se dão no âmbito das estimulações pedagógicas numa aula. São significativas porque os sujeitos envolvidos com a aprendizagem são dotados de uma carga cultural que projeta e se liga por integração pedagógica na promoção de processos de aprendizagens. Um bom exemplo disso são "as significações, comunicadas, reconhecidas e partilhadas nas interações pedagógicas" (LESSARD e TARDIF, 2013, p. 249) entre Literatura e Geografia. Daí a necessidade de ultrapassar o nível da disciplinaridade e avançar no plano das relações e integrações disciplinares, por meio da interdisciplinaridade.

Por isso, vários são os textos que trazem análises envolvendo a rica contribuição da Literatura para a Geografia. Neste contexto, podemos destacar os "Contos negreiros" de Marcelino Freire. Na obra, do referido autor, encontramos dezenas de contos, em que emergem múltiplos contextos socioespaciais. Em perspectiva, ele procura dar voz aqueles que se encontram discriminados social e etnicamente.

Almeida e Azevedo (2014) destacam que "[...] as apropriações e apreciações da Literatura, em termos dos contributos para se desfrutar de conhecimentos que transitam entre a condição fictícia e o caráter mundano e universal de seus postulados, assim é a intrincada trama que entrecruza a tênue linha entre a ficção e a realidade [...]", trazendo as possibilidades de se expressar pela ficção a realidade de determinado espaço.

Por isso, além de "Contos negreiros", podemos ressaltar nesta aproximação entre ficção e realidade as obras de Graciliano Ramos, destacando-se "Vidas Secas"; João Guimarães Rosa com "Grande

Sertão: Veredas" e "Sagarana"; Euclides da Cunha com "Os Sertões"; João Cabral de Melo Neto em "Morte e Vida Severina"; Aluísio de Azevedo com "O Cortiço"; entre outros. A literatura de cordel também traz análises espaciais muito contundentes.

Nesta perspectiva, a Literatura também retrata contextos históricos, políticos e socioespaciais. Isto, porque as referidas obras ou outras de cunho literário podem contribuir com a ampliação da leiturização e das análises geográficas. Para os estudantes com deficiência visual pode ocorrer através da utilização da tecnologia assistiva com o uso dos livros falados ou áudio books.

3 - A TECNOLOGIA ASSISTIVA: LIVROS FALADOS OU ÁUDIOBOOKS

A tecnologia assistiva é utilizada desde tempos remotos, pois são recursos que podem contribuir com a ampliação da autonomia das pessoas, como por exemplo através do uso de uma bengala. Mas, ela também pode ser usada no campo educacional, através de metodologias que facilitem a apropriação dos conhecimentos. Neste sentido, a tecnologia assistiva é considerada:

> Uma área de conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba **produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços** que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007, *grifo nosso*)

A inclusão educacional é fundamental para a vida das pessoas com deficiências, entre elas as que possuem DV. E os recursos de tecnologia assistiva podem contribuir para o referido processo. Neste trabalho, destacaremos a utilização do livro falado enquanto tecnologia assistiva, pois ele se diferencia do chamado audiolivro. De acordo com Jesus (2011, p. 01):

> A diferença mais marcante entre um audiolivro e o Livro Falado é mesmo a carga de emoção posta na leitura, já que é impossível interromper uma leitura artística para citar, por exemplo, início e fim de aspas ou soletrar uma palavra de idioma estrangeiro sem comprometer a estética da apresentação. Em termos mais técnicos, o Livro Falado é uma Tecnologia Assistiva, cujo objetivo é o acesso à informação com o mínimo de interferência de interpretação de terceiros e o Audiolivro é um desdobramento artístico de uma obra literária, não significando que uma pessoa cega não possa utilizar este último, caso deseje.

Os audiolivros são formatos digitais de obras literárias usados por pessoas que buscam fazer coisas diferenciadas ao mesmo tempo, sejam atividades domésticas, artesanais, entre outras, enquanto ouvem uns recursos destes, havendo presença de dramatização no enredo, efeitos sonoros, vozes diferentes para cada personagem etc (JESUS, 2011).

Desta forma, os livros falados podem ser produzidos com baixo custo, utilizando-se de sintetizadores de vozes que se tornaram cada vez mais parecidos com a voz humana, podendo estar presentes nos computadores com diversos sistemas operacionais, ou mesmo serem gravados em CDs. Além de serem encontrados em plataformas digitais com acesso público.

E mesmo que alguns textos literários clássicos não estejam disponíveis em formato de texto, precisando ser escaneados, também pode-se usar o aplicativo Balabolka que converte imagens para textos escritos, possibilitando que os sintetizadores de vozes propiciem a leitura dos mesmos.

Os livros falados são recursos de tecnologia assistiva que deveriam estar disponíveis em todas as instituições que trabalham com estudantes com DV uma vez que podem contribuir para a ampliação dos conhecimentos deles em diversos campos disciplinares, favorecendo suas possibilidades de inclusão através da apropriação de leituras diversas, mas este é um processo permeado por dificuldades e desafios.

4 - A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA VIVÊNCIA ESCOLAR

A inclusão escolar envolve as lutas dos indivíduos que apresentam alguma deficiência, mas também de todos aqueles que buscam uma sociedade mais justa e democrática. Em momentos históricos anteriores ela foi confundida com o processo de integração escolar. Mas, Mantoan (2003) coloca que a inclusão é uma quebra de paradigma em relação à integração, porque,

> O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2003, p. 16)

Portanto, na integração escolar os estudantes tinham que se adaptar às metodologias e a estrutura da instituição. A Inclusão é contrária a isso quando prega que a comunidade escolar deve assumir o papel de fazer com que todos os estudantes façam parte do processo da construção do conhecimento, não apenas estando presentes dentro do espaço escolar, mas sendo reconhecidos como ativos no processo de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, Sanchéz (2005) retomando Forest e Pearpoint (1992), coloca que a inclusão

> [...] defende que não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar plenamente da vida escolar e social dessa comunidade escolar. Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos consideráveis como "educáveis". Por isso, a inclusão assume que a convivência e a aprendizagem em grupo é a melhor forma de beneficiar a todos, não somente às crianças rotuladas como diferentes. (SANCHÉZ, 2005, p.11)

Contudo, não podemos radicalizar e afirmar que os estudantes com alguma deficiência não necessitam de apoio específico, sendo semelhantes aos estudantes que não apresentam certas especificidades. Como discutido anteriormente, a instituição deve promover adaptações que consigam suprir as necessidades dos estudantes para a sua permanência e desenvoltura no ambiente escolar, portanto, não podemos ignorar as diferenças. Nesse contexto, Mantoan (2017) destaca que

> A inclusão, contudo, tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos. (MANTOAN, 2017, p. 39)

Portanto, todos os estudantes, mesmo com suas especificidades, têm o direito ao processo de aprendizagem. Além disso, as relações entre os estudantes e o professor são essenciais para a inclusão escolar ou para a exclusão, a depender do modo em que essas relações são desenvolvidas. Para favorecer a inclusão, a afetividade torna-se preponderante. Motta (2012) coloca que

> A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem. O domínio afetivo possibilita o

> desenvolvimento das relações afetivas, permitindo que acontecimentos exteriores - quando positivos - dirijam o comportamento dos educandos, para que assumam o compromisso com a sua aprendizagem. (MATTOS, 2012)

Mas, será que a escola brasileira está preparada para garantir a inclusão ou ela ainda mantém práticas excludentes para os estudantes com deficiências? Será que existem recursos pedagógicos de tecnologia assistiva suficientes para as diversas áreas do conhecimento? Como os estudantes considerados "normais" se envolvem com aqueles com deficiências?

Verificamos, em estudos anteriores, que a dialética inclusão/exclusão (LIRA e ALENCAR, 2018) ainda perpassa as inter-relações nos espaços escolares, tanto por causa das políticas públicas inclusivas que ainda são ineficientes no Brasil, quanto pelas ações discriminatórias presentes em nossa sociedade e evidenciadas nos ambientes educacionais.

Contudo, também existem ações pontuais de docentes e gestores, por todo Brasil, que tentam ampliar o processo inclusivo dos estudantes com deficiências, por isso desenvolvemos durante o projeto de extensão, já citado neste texto, algumas práticas que pudessem contribuir para a inclusão de alunos com DV, mas também esbarramos em algumas dificuldades, como apresentaremos a seguir.

4.1 - Oficinas literogeográficas: limites e possibilidades para uma ação inclusiva

No primeiro contato com a escola, o projeto de extensão foi apresentado à gestora, que aceitou fazer a parceria e, num segundo momento houve a apresentação à professora da turma, que também o acatou. Além disso, no primeiro dia em sala de aula, também foi exposto aos discentes. Ademais, para que a temática estivesse mais próxima da realidade deles, os trabalhos foram iniciados discutindo-se sobre o espaço nordestino, através do livro "Vidas Secas", de Graciliano Ramos.

3.1.1 - Vidas Secas e a região Nordeste

Através da leitura do fragmento de texto da obra *Vidas Secas,* iniciou-se um debate sobre a realidade que os personagens vivenciavam,

a partir do processo de estiagem no Nordeste, envolvendo ficção com elementos da realidade. Os textos foram produzidos em fonte tamanho 12 para os videntes, com fonte ampliada para o estudante com baixa visão e em braile para as estudantes cegas, possibilitando que toda a turma tivesse acesso ao trecho da obra literária.

Em seguida, houve reflexões sobre a visão que se tinha da seca naquele contexto do texto literário e a influência de algumas políticas públicas que modificaram aspectos da situação atual nordestina, como por exemplo: o Programa Um Milhão de Cisternas, programas de distribuição de renda, Transposição do Rio São Francisco, financiamento para a agricultura familiar, entre outras, que fizeram com que a qualidade de vida dos habitantes dessa região melhorasse. Entretanto, durante o debate, foi também colocado que muitos problemas ainda persistem nos dias atuais, mesmo que em menor proporção.

Também se utilizou da música "Asa Branca", de Luiz Gonzaga, em áudio e através de textos, para leitura coletiva. Logo após foram distribuídas plantas oriundas da caatinga para que os estudantes videntes e com DV as tocassem. Como também, os mapas táteis das regiões brasileiras e dos biomas foram tocados pelas duas estudantes cegas, conforme figura nº 01, os quais também puderam ser visualizados pelo restante da turma por possuírem cores contrastantes.

Figura 01: Estudantes cegas tateando folhas de plantas e mapa com texturas

Fonte: O(a)s autore(a)s, 2019.

Nesta primeira oficina houve uma participação significativa dos videntes no debate com a turma. Contudo, percebemos que os estudantes com DV só participavam quando eram questionados diretamente e apenas uma das estudantes cegas respondeu a uma ou outra questão. Dessa forma, elas se envolviam mais nos trabalhos individuais com os toques das plantas ou dos mapas. No final da oficina, todos foram incentivados a lerem o texto completo de *Vidas Secas*, que foi enviado posteriormente, por WhatsApp, para os videntes e o livro falado foi entregue às estudantes cegas.

4.1.2 - O Cortiço e a região Sudeste

Como na oficina anterior foi trabalhado a migração de uma família retirante dentro da própria região Nordeste, na segunda oficina foi possível relacionar com outra forma de migração, que seria a dos nordestinos para o Sudeste e, assim, dando início as discussões sobre a obra O Cortiço, de Aloísio de Azevedo, destacando os problemas urbanos no Rio de Janeiro, no século XIX.

Assim, a obra mensurada tem como principal personagem um cortiço no bairro do Botafogo, na cidade citada, sendo um dos principais tipos de habitação daquela época para as classes populares, denunciando a exploração e as péssimas condições de vida naqueles espaços domiciliares e nos seus entornos. Um dos trechos trabalhados exemplificam a situação sanitária existente na época, a partir da seguinte citação:

> As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas. (AZEVEDO, 2010, p.22)

Portanto, os banheiros eram de uso coletivo, sem saneamento básico, sendo propícia a disseminação de doenças. Por isso, este foi um dos motivos colocados por gestores políticos da época para afastamento daquelas populações, desencadeando o Movimento Bota-Abaixo, a partir

do ano de 1903, com as reformas urbanas. Mas, o principal objetivo dessas reformas era afastar as populações carentes das áreas centrais da cidade. Esta foi a base para a formação das favelas, existentes até os dias atuais.

Além disso, a obra relata uma mistura de culturas provenientes de regiões distintas e envolve aspectos de zoomorfismo, comparando os homens aos animais, quando os mesmos se deixam levar pelos instintos. Tais discussões trouxeram aspectos preconceituosos também presentes no texto, desvalorizando as classes populares daquele.

Como também, foi escutada e lida a música "Rita Baiana", cantada por Zezé Mota e apresentados os mapas, destacando a região Sudeste e o bioma da Mata Atlântica, predominante naquela região. Também foram tocadas plantas oriundas da Mata Atlântica como o Pau Brasil e a Castanhola. Após o desenrolar da oficina percebemos que os estudantes, de modo geral, foram mais passivos em sua participação.

4.1.3 - Sagarana e a região Centro-Oeste

Na terceira oficina, trabalhamos a região Centro-Oeste, a partir do fragmento de texto da obra Sagarana, de Guimarães Rosa, utilizando o conto "Conversa de bois". Esse conto elenca elementos típicos da paisagem do cerrado no interior mineiro.

Assim, foi feita uma exposição dialogada, norteada pela análise da importância desse bioma e os ataques que vêm sofrendo ao longo do tempo, provocando a sua destruição. Outro elemento elencado foi a presença dos carros-de-bois, bem característicos naquela região e do animal irara, presente na fauna do cerrado, citados no trecho abaixo:

> E começou o caso, na encruzilhada da Ibiúva, logo após a cava do Mata-Quatro, onde, com a palhada de milho e o algodoal de pompons frouxos, se truncam as derradeiras roças da Fazenda dos Caetanos e o mato de terra ruim começa dos dois lados; ali, uma irara rolava e rodopiava, acabando de tomar banho de sol e poeira — o primeiro dos quatro ou cinco que ela saracoteia cada manhã. Seriam bem dez horas, e, de repente, começou a chegar — nhein... nheinhein... renheinhein... — do caminho da esquerda, a cantiga de um carrode-bois. O cachorrinho-do-mato,

> que agora lambia, uma a uma, as patinhas, entreparou. Solevou o focinho bigodudo e comprido, com os caninos de cima desbordando, e, de beiços cerrados, roncou o seu crepitar constante, ralado contra o céu-da-boca. (ROSA, 1984, p. 304)

No restante do texto também foram destacadas plantas presentes naquele bioma e o processo de desmatamento, com a utilização de grandes áreas para a criação bovina e ampliação do agronegócio. Também foi utilizada a música "Cerrado", de Caique Borges, para aprofundar a temática e os mapas táteis, além de imagens de animais para serem observadas pelos videntes e audiodescritas para as estudantes cegas.

Verificamos que nesta terceira oficina a participação dos estudantes foi bem pequena e que o trabalho estava ficando um tanto monótono, pois não estávamos conseguindo fugir das práticas tradicionais expositivas, mesmo utilizando alguns recursos didáticos.

Ademais, ao perguntarmos se alguns estudantes tinham lido os textos enviados pelo WhatsApp, ou se tinham escutado alguns dos livros falados distribuídos (Figura nº 02), identificamos que apenas uma das estudantes cegas havia escutado metade do livro falado de*Vidas Secas*, e nenhum dos outros tinha lido os textos enviados. Ou seja, um dos nossos principais objetivos do projeto não estava sendo atingido, que era incentivar a apropriação dos textos literários, por parte dos estudantes.

Figura 02: Livros falados distribuídos para estudantes cegas

Fonte: O(a)s autore(a)s, 2019.

Por isso, em nosso encontro de avaliação discutimos propostas para encontrarmos alternativas tanto para ampliar a participação dos videntes quanto daqueles com DV. E, chegamos à conclusão que a utilização de recursos, por si só, não modifica as práticas tradicionais, necessitando mudanças no trabalho desenvolvido até então.

4.1.4 - Contos e Lendas da Amazônia e a Região Norte

Para trabalhar a região Norte, foi utilizado um trecho do Conto "O grande rio sai dos potes de água", presente no livro: Contos e Lenda da Amazônia, de Reginaldo Prandi. A leitura da lenda foi base para ampliação de informações sobre como se formou o Rio Amazonas e sua importância. Em seguida, houve uma exposição oral da localização real do Rio Amazonas, desde sua nascente até a foz, a partir de dados científicos. Além disso, foi abordado também sobre a Amazônia através da música de Roberto Carlos, destacando-se as queimadas, o desmatamento, a importância da biodiversidade para o mundo, entre outros aspectos.

Ficou claro para os extensionistas e para coordenadora do projeto que a utilização do texto, música e mapas, estavam se tornando práticas repetitivas e muitos estudantes demonstravam achar cansativas aquelas atividades. Sendo assim, colocamos pra eles que na próxima oficina utilizaríamos um jogo para dinamizar as oficinas. No entanto, precisaríamos que tentassem ler os textos enviados ou pelo menos os extratos de textos distribuídos durante a extensão, para que pudessem participar mais ativamente do jogo.

4.1.5 - Cordel da Região Sul e o jogo Desafios Literários

Na última oficina foi feita uma breve discussão sobre a região Sul, através de um cordel escrito por Santiago Augusto Pereira de Lima (poeta nordestino e graduando da UFCG) e de música com ritmo de Vaneirão, dando ênfase às questões culturais e econômicas que envolvem aquela região. Logo após, foi distribuído chimarrão e suco de uva para os estudantes.

Além disso, resgatou-se alguns traços de xenofobia em relação aos nordestinos, presentes nas atitudes de parcela da população sulista e sudestina, consideradas atitudes que devem ser combatidas, pois são desrespeitosas e já trouxeram atos violentos apresentados pela mídia, principalmente em momentos eleitorais.

Na continuidade foi encaminhado o jogo intitulado desafios literários, através da divisão da turma em duas equipes. A participação foi intensa de todos os estudantes, mas percebemos que a maioria das questões foram respondidas de forma aleatória, porque elas eram de múltiplas escolhas. O grupo que ganhou (figura nº 03) tinha a participação dos estudantes com deficiência visual. Para este grupo foram sorteados alguns livros literários, cordéis, lapiseira em forma de globo terrestre, etc. Mas, todos os outros alunos também ganharam brindes.

Figura 03: Grupo ganhador do jogo "Desafios Literários" com extensionistas

Fonte: O(a)s autore(a)s, 2019.

Na sequência, combinamos com a professora para ser organizada uma culminância das oficinas, com a participação mais ativa dos estudantes, pois deveriam apresentar alguns dos textos trabalhados de forma criativa em atividade posterior. Neste contexto,

foram divididos grupos de acordo com o texto literário escolhido.

Como também, propusemos ficar enviando, diariamente, pílulas de literatura, com pequenas partes do livro em quadrinhos "O cortiço". No caso das estudantes cegas seriam enviadas as áudio-descrições. Estes materiais seriam menos cansativos e proporcionariam uma leitura mais prazerosa daquele material, pois poderia ser visualizado diariamente em pequenas porções.

Alguns dos estudantes videntes solicitaram aos extensionistas a antecipação completa do livro "O cortiço", em quadrinhos, para elaborarem sua apresentação para a culminância, o que demonstra que pelo menos um grupo da turma se apropriou daquela leitura.

4.1.6 - Algumas reflexões sobre a dialética inclusão/exclusão naquela turma

Verificamos, durante as oficinas, que os estudantes com DV sempre sentavam próximos e não havia uma interação com os videntes. Um exemplo dessa situação foi na divisão da turma para a realização do Jogo Desafios Literários, em que tentamos colocar uma aluna com cegueira em cada grupo e elas não aceitaram ficar separadas.

Outra situação segregadora ocorreu durante a divisão dos grupos para a culminância dos trabalhos, em que a docente da turma pediu para que os alunos formassem grupos e fizessem apresentações referentes às obras trabalhadas. No entanto, os três estudantes com DV ficaram em um único grupo e para eles foi proposto que produzissem resumos individuais sobre algum dos livros lidos. Ou seja, houve uma demonstração de falta de credibilidade no potencial de produção de um trabalho para ser apresentado por aqueles estudantes.

Ademais, verificamos que, em outra instituição pública federal, havia uma brailista presente em sala para acompanhar cada estudante cega e lhe dar apoio em trabalhos extra sala de aula. Mas, na escola estadual o atendimento educacional especializado (AEE) tinha poucos profissionais que não conseguiam acompanhar os estudantes com deficiência em sala de aula.

Sendo assim, o contexto escolar ainda possui várias barreiras

para promoção da inclusão escolar, tanto com barreiras atitudinais quanto estruturais, necessitando tanto de ações locais que busquem diminuí-las quanto a nível das políticas públicas, já que evidenciamos que a dialética inclusão/exclusão continua presente nos espaços educacionais.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto de extensão fez com que avaliássemos que, embora preguemos uma mudança nas práticas tradicionais em sala de aula, ainda continuamos a vivenciá-las com aulas expositivas, mesmo com a utilização de recursos didáticos, necessitando de reflexões sobre a prática para que busquemos novas alternativas. Como também, que outras estratégias devem ser pensadas para incentivar os estudantes a quererem conhecer a riqueza da nossa literatura nacional, porque estes materiais além de melhorarem a leiturização destes estudantes também potencializam os conhecimentos dos contextos socioespaciais em que foram escritos.

Contudo, o nosso desafio nesse projeto foi a realização de um trabalho inclusivo com aquele grupo, pois os colegas de turma necessitariam de um processo de sensibilização para acolherem mais seus colegas com DV nas atividades escolares. Isto poderia ser realizado pela equipe gestora da escola com palestras, momentos de debates ou outros na escola.

E não poderíamos esquecer da necessidade de apoio individual aos estudantes, pois os extensionistas se dividiam para trabalhar os recursos táteis com os alunos com DV, mas no dia-a-dia os docentes não têm este apoio no trabalho pedagógico. Como também, não têm tempo de produzir tais materiais, pois a professora da turma possuía dois vínculos com a rede estadual, tendo uma carga horária muito longa em sala de aula.

Neste caso, doamos à escola todos os mapas e livros falados produzidos. Entretanto, seriam necessárias políticas públicas que garantissem menos carga horária para a regência e mais tempo pedagógico para planejamento, elaboração de recursos etc, como já

foi tratado neste texto.

Ressaltamos que estes aspectos estão presentes no Plano Nacional de Educação (2014). Entretanto, as políticas atuais através da diminuição de recursos para a educação, principalmente a partir da Emenda constitucional nº 95 que limitou por 20 anos os investimentos públicos com educação, inviabilizando atingir as metas propostas no referido plano educacional. Neste contexto, a dialética inclusão/exclusão continua presentes nos espaços educacionais brasileiros, necessitando a continuidade das lutas por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. P.; AZEVEDO, S. L. M. **educação, literatura e geografia entre territorios e fronteiras socioculturais em** *contos negreiros,* **de marcelino freire**. Anais IV COBESC. Campina Grande, 2014.

AZEVEDO, A. **O cortiço**. 3ª ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

BRASIL. **Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007. Disponível em: http://www.comunicacaoalternativa.com.br/artigos-cientificos. Acesso em: 14 abr. 2019.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário-introdução a arquetipologia geral.** (Trd.) Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil (2016).** Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

JESUS, P. **Livros sonoros: audiolivro, audiobook e livro falado.**

Disponível em: http://www.bengalalegal.com/livros-sonoros. Acesso em: 13 abr. 2019.

LESSARD, C; TARDIF, M. **O trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. (trad.) João Batista Kreuch, 8º Ed. Petropolis, RJ: Editora vozes, 2013.

LIRA, S. M.; ALENCAR, D. N. F. **A dialética inclusão/exclusão no contexto socioespacial do Semiárido Nordestino:** o direito à Educação Geográfica para as Pessoas com Deficiência Visual. Rev. Incl. Vol. 4. Num. Especial, Enero-Marzo (2017), ISSN 0719-4706, pp. 75-104.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições.** Inclusão Social. Vol. 10. n. 2, Jan/Jun (2017), ISSN 1808-8392, pp. 37-46. Disponível em: http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/Exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. Educar em Revista. N°44. Apr./June (2012), ISSN 0104-4060. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000200014

ROSA, João Guimarães. Conversa de Bois, (in) **Sagarana.** 31º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SANCHÉZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de contribuir escolas para todos no século XXI.** Inclusão - Revista da Educação Especial, 2005.

Capítulo 10

ESPAÇOS COTIDIANOS NEGADOS PARA HOMENS E MULHERES NEGRAS: O PROCESSO EDUCATIVO PODE SER PALCO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIOESPACIAL?

Gislayne Bezerra Moura
Gislayne Pontes da Silva Hermogens
Sonia Maria de Lira
Sérgio Luiz Malta de Azevedo

1 - INTRODUÇÃO

Os espaços cotidianos são disputados pelos agentes que neles convivem conforme as relações de poder que transitam entre os sujeitos sociais. Neste contexto, segmentos marginalizados socioespacialmente, como os homens e as mulheres negro(a)s, têm cotidianamente que lutar para garantir seus territórios e a sua cidadania.

Mas de qual cidadania estamos falando? Daquela que deseja um consumidor mais do que perfeito? Ou daquela que pensa a emancipação humana como condição para uma vida digna? É sob esta perspectiva que este trabalho objetiva analisar os espaços cotidianos negados para os homens e as mulheres negras, a partir dos domiciliares, laborais e educacionais, mas com possibilidades emancipatórias através do processo educativo.

Para isso, utilizamos como caminho metodológico a revisão bibliográfica, envolvendo estudos que referenciam a apropriação ou ausência de apropriação socioespacial, a partir de Raffestin (1993), Santos (1998, 1999, 2002, 2008, 2013) e Harvey (2011); além de levantamentos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de Organizações Não Governamentais (ONGs) que trabalham com o movimento negro e de mulheres negras. Ademais, discutimos aspectos da educação emancipadora através de Freire (1967, 1992), Munanga (2005), Gomes (2008, 2017) entre outros.

Nesse sentido, este trabalho foi organizado da seguinte forma: na primeira parte, fazemos breves discussões sobre o espaço como possibilidade ou negação para a construção da cidadania; em seguida, resgatamos dados estatísticos que demonstram a exclusão socioespacial e educacional de pessoas negras; e concluímos refletindo como a ação educacional pode contribuir como possibilidade emancipatória tanto no espaço escolar quanto nos movimentos sociais.

1.1 - Espaços cotidianos de inclusão/exclusão: a cidadania em questão

A dinâmica do mundo atual se configura com ações verticais que chegam aos diversos lugares, mas também com ações horizontais que são condicionadas ou que se contrapõem à lógica do capital. Assim sendo, Santos (1999, p. 258) diz que:

> No lugar - um cotidiano compartido entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições -, cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Entre as ações condicionadas que atingem o lugar, podemos ressaltar práticas autoritárias, antidemocráticas e segregadoras; ausência de políticas públicas que alcancem prioritariamente as classes populares e as comunidades tradicionais; e ações individuais condicionadas por um sistema patriarcal e patrimonialista que violentam segmentos vulnerabilizados, como é o caso das pessoas negras, com ênfase nas mulheres.

Destarte, a seguir, fazemos algumas reflexões sobre o espaço

como possibilidade ou inviabilidade para a conquista da cidadania, enfocando as relações capitalista como principal agente nessa produção socioespacial.

1.2 - O espaço como negação ou possibilidade para a construção da cidadania

A construção da cidadania para as classes marginalizadas no mundo civilizatório capitalista é quase inexistente, isso porque o referido sistema se movimenta através da exclusão de muitos e privilégios de poucos. Nesse contexto, é necessário enfatizar alguns aspectos teóricos desse conceito, vislumbrando-o sob a perspectiva socioespacial.

Santos (1998, p. 83) enfatiza que:

> A cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada. A metamorfose dessa liberdade teórica em direito positivo depende de condições concretas, como a natureza do Estado e do regime, o tipo de sociedade estabelecida e o grau de pugnacidade que vem da consciência possível dentro da sociedade civil em movimento. É por isso que, desse ponto de vista, a situação dos indivíduos não é imutável, mas está sujeita a retrocessos e avanços. [...]

Dessa forma, a cidadania precisa ser conquistada cotidianamente, podendo ocorrer a partir de ações concretas através de agentes estatais ou regimes políticos sensíveis às causas populares, como também através da participação ativa da sociedade civil organizada e comprometida com as demandas dos segmentos sociais marginalizados, pois o cidadão consegue ter sua cidadania assegurada quando "uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados. Cidadania é uma lei da sociedade

que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra força em qualquer circunstância" (SANTOS, 1998, p. 82).

Contudo, numa sociedade em que a maioria dos indivíduos tem seus direitos negados, seja pela sua posição, pelo status social, por questões étnico-raciais,pelo gênero, etc., os corpos sofrem consequências de posturas autoritárias que afetam suas subjetividades e se materializam nas objetividades.

> A corporeidade implica dados objetivos, ainda que sua interpretação possa ser subjetiva; a individualidade inclui dados subjetivos, ainda que possam ser discutidos objetivamente com a verdadeira cidadania, cada qual é igual a de todos os outros, e a força do indivíduo, seja ele quem for, iguala-se à força do estado, ou de outra qualquer força de poder: a cidadania define-se teoricamente por franquias políticas, de que se pode efetivamente dispor, acima e além da corporeidade e da individualidade, mas, na prática brasileira, ela se exerce em função da posição relativa de cada um na esfera social. (SANTOS, p. 159, 2002).

Nesse sentido, há historicamente uma condição de poder dominante duplamente agressivo contra o corpo das pessoas negras e, especificamente da mulher negra, colocando-a numa posição de subalternidade, ocupando ofícios com baixa ou nenhuma remuneração, de modo que o trabalho doméstico e o reprodutivo se tornam a sua principal função, deixando-a muitas vezes sob a dependência financeira masculina e enfatizando o casamento como única forma para ascensão social. Por isso, a importância do labor feminino diminuiu de tal maneira que, mesmo fora do domicílio, o trabalho doméstico foi e continua sendo pago em menor valor, como bem assevera Oliveira (2004) quando se refere às relações de repartição entre sexos, que acabaram por produzir uma espécie de "economia entre gênero", claramente desigual, em relação às funções laborais das mulheres, segregando principalmente as negras.

Há uma distinção do sujeito delimitada a partir de características intrínsecas ao ser humano, a exemplo da sua etnia ou gênero, das condições econômicas, sociais e culturais. Para Santos (2002, p. 160), o homem e o jeito como se apresenta ao mundo são sim importantes para a construção cidadã, porém nem seu corpo nem sua consciência devem ser determinantes para sua efetivação na sociedade como cidadão.

Porém, na realidade brasileira e na maioria dos países capitalistas, o poder de compra e o status social do indivíduo determinam a forma pela qual são tratados segmentos da sociedade que, cotidianamente, são colocados como inferiores. Além disso, a apropriação dos espaços por essas pessoas também é selecionada, segregando-as das demais.

Raffestin (1993, p. 132-133) reitera que as discriminações ocorrem de forma espacial quando:

> O grupo A pode impor ao grupo B uma localização determinada, uma certa região do território, um bairro específico da cidade, etc. [...] Na prática, a discriminação espacial tende a interditar, aos membros do grupo B, o acesso às outras partes do território, de uma forma total ou parcial. Podem-se imaginar numerosas variantes: em caráter individual, os membros do grupo B podem ter acesso a todo o território, mas um deslocamento coletivo é impossível, estão, assim, de uma certa forma estacionados, podendo mesmo ser interditados os deslocamentos individuais, salvo em certas condições. [...]

A discriminação espacial pode ser exemplificada pela localização dos guetos nos Estados Unidos, pelo Apartheid ocorrido no passado na África do Sul, pela predominância das pessoas negras e pobres morando nas favelas brasileiras, ou mesmo pela dificuldade de se locomoverem nas cidades por falta de condições financeiras.

Nesse contexto, a segregação espacial atinge principalmente as classes populares, pois, segundo Milton Santos, no Brasil "há um esforço para deixar os pobres como pobres" (SANTOS, p. 2002), isso

porque os equipamentos públicos são distribuídos costumeiramente em locais afastados. Desse modo, sem uma intervenção das políticas públicas, o poder aquisitivo desses cidadãos fica cada vez mais comprometido, sendo estes preteridos dos atendimentos de saúde e educação.

No entanto, é preciso frisar que o nascer do indivíduo investe uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana, ou seja, viver torna-se um ser no mundo. Sobretudo é preciso assumir com os demais uma herança moral que faz de cada um portador de prerrogativas sociais, isto é, direito a teto, comida, educação, saúde, proteção contra o frio, a chuva e as intempéries, trabalho, justiça, liberdade e uma existência digna (SANTOS, 1998). Entretanto, tais serviços não estão disponíveis para todos os cidadãos da mesma forma, denotando um padrão de marcadas desigualdades socioespaciais, presentes nas relações capitalistas.

Como exemplo, podemos citar que a crise imobiliária agravada a partir de 2006, inicialmente nos Estados Unidos, a qual se ampliou para o mundo posteriormente, atingiu principalmente os imigrantes, pessoas de origem africana e hispânica, entre outros marginalizados norte-americanos. Nessa perspectiva, Harvey (2011, p. 09) destaca que:

> Algo sinistro começou a acontecer nos Estados Unidos, em 2006. A taxa de despejos em áreas de baixa renda de cidades antigas, como Cleveland e Detroit, repentinamente explodiu. Contudo, as autoridades e a mídia não deram atenção porque as pessoas afetadas eram de baixa renda, principalmente afro-americanos, imigrantes (hispânicos) ou mães solteiras. [...]

Ou seja, tais segmentos não tiveram a atenção devida dos liberais capitalistas nem da mídia burguesa. Contudo, quando as classes médias e altas, prioritariamente brancas, começaram a ser afetadas pela crise imobiliária, aqueles setores mostraram preocupação com o que estava acontecendo.

Também é importante frisar que as desigualdades que atingem as pessoas negras, especificamente as mulheres, podem ser constatadas

em nível mundial. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2013), a desigualdade salarial entre homens e mulheres ocorre mesmo em países em que a legislação determina salários iguais para funções iguais.

> A segmentação do mercado de trabalho ocorre por outros fatores que não o sexo, por exemplo, pela raça e pela etnicidade. Mas a segmentação pelo sexo é talvez um dos fatores mais universais, e a globalização da economia em nada tem contribuído para o atenuar. Pelo contrário, a existência de um vasto potencial de força de trabalho feminino em nível mundial torna a prática da discriminação mais fácil. (SANTOS, 2013, p. 362).

Assim sendo, as mulheres são discriminadas no mercado de trabalho, mas também vão sofrer discriminações nos espaços domésticos e em várias outras situações cotidianas. Além disso, a mulher negra ainda terá uma situação mais agravante, por serem preponderantes a etnicidade e o gênero. Conforme Schuman (2018, p. 38), a "[...] combinação entre racismo e sexismo regula práticas históricas e colabora para um imaginário social em que as mulheres negras ainda têm pouco poder de 'escolha' se comparadas com outros grupos raciais". Desta forma, tais mulheres têm a vida condicionada por aspectos históricos que se mantiveram através do patriarcalismo e do patrimonialismo, também oriundos da colonização e da exploração da escravatura.

De acordo com Davis (2016, p. 24):

> O sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero. Nas palavras de um acadêmico, "a mulher escrava era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa". A julgar pela crescente ideologia da feminilidade do século XIX, que enfatizava o papel das

> mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres negras eram praticamente anomalias.

Desse modo, a mulher negra tinha que atuar prioritariamente como trabalhadora, fato que não ocorria com a mulher branca de classe média, a qual deveria ser dona de casa. No entanto, ambas eram oprimidas pelos seus senhores ou maridos. Por isso:

> [...] A questão da igualdade das mulheres não era um "caso de justiça abstrata", e sim "de possibilitar que as mulheres se unissem em uma missão urgente". Como a abolição da escravatura era a necessidade política mais premente da época, elas [as irmãs Grinké] incitavam as mulheres a se juntar à luta a partir da premissa de que sua própria opressão era sustentada e perpetuada pela continuidade do sistema escravagista. Por terem uma consciência tão profunda da indissociabilidade entre a luta pela libertação negra e a luta pela libertação feminina, as irmãs nunca caíram na armadilha ideológica de insistir que um combate era mais importante do que o outro. Elas reconheciam o caráter dialético da relação entre as duas causas. (DAVIS, 2016, p. 58).

Sendo assim, o movimento abolicionista dos Estados Unidos teve a participação de muitas mulheres das classes popular e média, pois entendiam que a opressão atingia o(a)s negro(a)s, mas também a mulher branca, pela conotação sexista. E quando trazemos para os dias atuais, verificamos que gênero, raça e classe continuam atrelados ao processo de exclusão de segmentos populacionais brasileiros. A seguir, faremos alguns levantamentos de dados demonstrando tais desigualdades no Brasil.

2 - Dados que demonstram a exclusão socioespacial e educacional dos homens e das mulheres negras e pobres

A exclusão socioespacial das pessoas negras, principalmente das mulheres negras, pode ser demonstrada por dados estatísticos

encontrados no mundo inteiro. Nesse contexto, o Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024) foi aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), através da Resolução 68/237, de 23 de dezembro de 2013. O objetivo de tal resolução foi o de promover o respeito, a proteção e o cumprimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais desse contingente populacional. No entanto, neste mesmo período, as políticas neoliberais se ampliaram em todo o planeta, piorando ainda mais a situação dessas pessoas.

No Brasil, as informações coletadas por várias agências, entre elas o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), demonstram tais contrastes sociais através do estudo *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*, realizado em 2019, o qual faz uma análise das discrepâncias entre brancos e pretos[9] ou pardos ligados ao trabalho, à distribuição de renda, à moradia, à educação, à violência e à representação política.

2.1 - Desigualdades socioespaciais por cor ou raça no Brasil

Há grande expressividade de dados que deixam evidentes os espaços ocupados pelas pessoas negras, principalmente localizadas nas periferias, em áreas de acesso limitado e condições estruturais e básicas insuficientes, colocando principalmente as mulheres negras em situação de vulnerabilidade. Sobre essa realidade, Pires (2019) diz:

> A parcela da população mais vulnerável vai ficando cada vez mais à margem, com pouco acesso a bens, serviços e equipamentos públicos. Essas pessoas também não se movimentam da mesma forma, seus corpos são controlados como se pertencessem a determinados territórios. Essa exclusão se intensifica com fatores que se interseccionam: ser negro, ser mulher negra, ser jovem mulher negra, ser mulher

9. No decorrer do texto, substituímos o termo "preto" por "negro". Isso porque defendemos a positivação do termo "negro", que vem sendo buscada continuamente pelo movimento negro. E embora saibamos que, para o IBGE, tanto pretos quanto pardos são considerados negros, preferimos fazer a substituição, em relação, aos dados do Instituto.

> negra trans, ser de periferia ou favela, entre outros.

Destarte, fica claro que a população pobre brasileira tem raça, gênero e corpo marcados pelas desigualdades e discriminações, como a negação de direitos e de espaços dignos para viver. Desse modo:

> [...] não é possível pensar em mudança social neste país de origem colonial sem admitir que o sexismo, ao lado da gritante concentração de renda e riquezas, são fatores estruturais de reprodução de poder e de perpetuação da opressão contra indígenas, negros, mulheres e população LGBTQ+. [...] (ZIGONI, 2019, p. 40).

Ou seja, a situação de gênero se agrava se a ela forem acrescidas a classe e a etnia diante das desigualdades já existentes. Isso porque nossa sociedade patriarcal e patrimonial tenta manter os privilégios prioritariamente para os homens brancos.

Tais desigualdades podem ser bem demonstradas pelos dados do IBGE (2019) quando, no campo laboral, identificou-se que os negros ou pardos atingiam 64,2% da população desocupada e 66,1% da população com subempregos. Além disso, apenas 34,6% dos trabalhadores brancos estavam em trabalhos informais, enquanto que, entre os negros ou pardos, esse percentual era de 47,3%. Ademais, o rendimento médio mensal das pessoas brancas ocupadas era equivalente a R$ 2.796,00 enquanto queo da população negra ou parda era de R$1.608,00. Também na distribuição de cargos gerenciais, somente 29,9% deles eram exercidos por pessoas negras ou pardas. Ou seja, a população negra encontra-se em condições bastante desfavoráveis no mundo do trabalho.

Quanto à distribuição de renda, os negros ou pardos representavam 75,2% do segmento formado pelos 10% da população com os menores rendimentos e apenas 27,7% dos 10% do segmento com os maiores rendimentos. É evidente assim, a concentração de renda nas mãos de uma minoria branca (IBGE, 2019).

Em relação à moradia, 44,5% da população negra ou parda

vivia em domicílios com a ausência de, pelo menos, um serviço de saneamento básico, contudo, entre os brancos, o percentual era de 27,9%, demonstrando a negação do direito a um serviço básico essencial a grande parte da população negra (IBGE, 2019).

O adensamento domiciliar excessivo, com mais de três moradores para cada cômodo utilizado como dormitório no domicílio, acontecia entre negros ou pardos com uma frequência de 7,0%, enquanto o verificado entre brancos era de 3,6%. A ocorrência dessas inadequações é muito mais comum entre arranjos domiciliares formados por mulheres sem cônjuge e com filho(s) de até 14 anos. Entre a população negra ou parda integrante de arranjos desse tipo, o adensamento excessivo era de 11,9%. Ou seja, a questão de raça e gênero envolvendo os homens negros e prioritariamente a mulher negra demonstra a negação de domicílios com condições de vivência digna para a maior parte do segmento (IBGE, 2019).

Em 2018, também foi constatado que 44,8% da população negra ou parda residia em domicílios sem máquina de lavar, enquanto que, entre os brancos, esse percentual era de 21,0%, demonstrando que a população negra ou parda, em especial as mulheres, têm maior carga de trabalho doméstico, como a lavagem de roupa e outros trabalhos não remunerados (IBGE, 2019).

Em uma sociedade machista e sexista, diante das necessidades das mulheres, que são, ainda, as grandes responsáveis pelo trabalho doméstico, além de não possuírem renda suficiente para minimizar esse trabalho, não há investimento público em serviços primários como água potável e saneamento básico, recaindo tal precariedade sobre os braços femininos, "[que são aquelas] que ficam sem dormir esperando a água chegar para abastecer suas casas (às vezes, caminhando longas distâncias repetidas vezes para buscar essa água)" (OLIVEIRA, 2019, p. 54). São também as mulheres as mais ameaçadas pela falta de iluminação pública, visto que esta ausência contribui para a ampliação da violência contra elas.

A combinação entre raça e gênero também apresenta desigualdades de rendimentos para as mulheres negras. Segundo o estudo que destaca as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil,

realizado pelo IBGE (2019):

> As razões de rendimentos combinadas por cor ou raça e sexo mostram diferentes resultados comparativos. Destaca-se a vantagem dos homens brancos sobre os demais grupos populacionais, sendo que a maior distância de rendimentos ocorre quando comparados às mulheres pretas ou pardas, que recebem menos da metade do que os homens brancos auferem (44,4%). O segundo grupo de maior vantagem é o da mulher branca, que possui rendimentos superiores não só aos das mulheres pretas ou pardas, como também aos dos homens dessa cor ou raça (razões de 58,6% e 74,1%, respectivamente). Os homens pretos ou pardos, por sua vez, possuem rendimentos superiores somente aos das mulheres dessa mesma cor ou raça (razão de 79,1%, a maior entre as combinações).

Desse modo, mostra-se evidente, quando analisados os dados referentes aos rendimentos, que a relação entre sexismo e racismo traz uma condição amplamente desigual, principalmente para as mulheres negras.

Também foi constatado que os negros ou pardos sofrem mais com a violência, pois a taxa de homicídios desses segmentos populacionais superou todas as faixas etárias dos brancos: para negros ou pardos de 15 a 29 anos, atingiu 98,5%, em 2017, contra 34% para brancos. Para os jovens negros ou pardos do sexo masculino, a taxa foi de 185% (IBGE, 2019).

A representação política também é muito desigual, porque apenas 24,4% dos deputados federais, 28,9% dos deputados estaduais e 42,1% dos vereadores eleitos brasileiros eram negros ou pardos (IBGE, 2019). Sendo assim, para um segmento de 53% da população brasileira, existe uma sub-representação política discrepante.

Destarte, nas esferas econômica, espacial, política, etc., as pessoas de origem negra encontram-se em condições bastante desiguais perante o restante da população brasileira, necessitando de ações contundentes das políticas públicas para minimizar tais diferenças,

que são injustas. A seguir, enfocaremos aspectos das desigualdades educacionais que também são preocupantes.

2.2 - Desigualdades educacionais

A Constituição de 1824, que declarava a todos os cidadãos o direito à instrução primária gratuita, colocava a necessidade de "instruir e civilizar" o povo, mas ressaltava a proibição legal da participação de escravos nas escolas públicas em várias províncias do Império, impedindo aos negros o direito educacional (VEIGA, 2008). Sendo assim, as pessoas negras não eram consideradas cidadãs.

Esse processo de exclusão educacional não foi fruto apenas do período imperial, mas se perpetuou durante a República, até a atualidade brasileira, quando também encontramos graves desigualdades de acesso e permanência das pessoas negras nos espaços escolares. Além disso, as escolas privadas continuam sendo privilégio das classes média e alta brasileiras, prioritariamente brancas.

De acordo com levantamento de dados sobre etnia dos estudantes, realizado no censo de 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) das escolas particulares, cerca de 34% dos alunos do Ensino Fundamental se declararam negros e pardos; e no Ensino Médio, esse quantitativo caiu para 30% (UFCG, 2006), demonstrando que a classe social mais abastada financeiramente e de cor branca também se encontra prioritariamente na esfera educacional privada.

Consequentemente o oposto ocorre na rede pública de ensino, porque cerca de 60% de estudantes negros encontram-se no Ensino Fundamental e 57% no Ensino Médio. Ademais, quanto à distorção idade/série, 53% das crianças brancas de dez anos de idade estavam nas séries iniciais, enquanto 35% das crianças negras se encaixavam neste perfil. Entre os jovens brancos de 17 anos, cerca de 32% estavam nas séries adequadas, porém os jovens negros são cerca de 13% nesta condição. Dessa forma, o número de estudantes negros que se mantêm retidos e, muitas vezes, evadem das escolas é superior ao dos estudantes brancos (UFCG, 2006).

Quando analisamos as taxas de evasão entre negros e brancos, encontramos proporções nitidamente inferiores para os últimos citados, mostrando quemuitos negros precisam largar os estudos porque necessitam trabalhar para ajudar a família e que a maioria deles tende, em média, a trabalhar mais cedo do que os brancos.

Entre crianças de 0 a 5 anos de idade, a frequência a creches ou escolas cresceu de 49,1% para crianças negras e pardas entre 2016 e 2018; enquanto que, para as crianças brancas, esse percentual é de 55,8% (IBGE, 2018). Sendo assim, identifica-se que o acesso à educação infantil de crianças pardas ou negras ainda é inferior ao das brancas.

Nesse mesmo período, o percentual de jovens de 18 a 24 anos, negros ou pardos, com menos de 11 anos de estudos e que não frequentavam a escola, caiu de 30,8% em 2016 para 28,8% em 2018. Contudo este indicador era de 17,4% entre os brancos no mesmo período (IBGE, 2019). A partir desses dados, constatamos que o espaço escolar continua sendo negado a um grande contingente populacional de estudantes negros.

Referindo-se à taxa de conclusão do Ensino Médio, a proporção de pessoas da população negra ou parda, de 20 a 22 anos de idade, que concluíram esse nível educacional era de 61,8%; embora tenha aumentado desde 2016, quando era 58,1%, continua menor que a taxa da população branca (76,8%). Também se verificou que as mulheres apresentaram melhores indicadores educacionais que os homens de mesma cor ou raça, no entanto a taxa de conclusão do Ensino Médio dos homens brancos era de 72,0%, sendo maior que a das mulheres negras ou pardas: de 67,6% (IBGE, 2019). Novamente vemos o binômio gênero e raça penalizando as mulheres negras.

Desse modo, as atribuições domésticas e a responsabilidade com filhos para as mulheres, como também a necessidade de inserção no mundo do trabalho, provavelmente as colocaram em desvantagem na conclusão do Ensino Médio em relação aos homens.

Quando se enfatiza a quantidade de jovens entre 18 e 24 anos com Ensino Médio completo que não estavam frequentando a escola por terem que trabalhar, o percentual é de 61,8% entre negros ou

pardos. E a proporção de pessoas negras de 25 anos ou mais de idade com, pelo menos, o Ensino Médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%, entretanto para os brancos, essa taxa correspondeu a 55,8% (IBGE, 2019).

Essa defasagem indica que, apesar de os negros ou pardos terem melhorado no acesso à escolarização, ainda é dificultada a permanência dentro das escolas por meio de frequentes reprovações, o que se torna uma barreira interposta. Assim sendo, consegue-se observar que a escola frequentada pelo alunado branco nem sempre é a mesma frequentada pelos negros, pois existem mais obstáculos evidenciados para estes últimos.

Entre a população negra ou parda, de 18 a 24 anos, que estudava no Ensino Superior, o percentual cresceu de 50,5% em 2016 para 55,6% em 2018, mas ainda ficou abaixo do percentual de brancos da mesma faixa etária, que era de 78,8% (IBGE, 2019), demonstrando ainda a superioridade da participação da população branca.

Além disso, a taxa de analfabetismo, no referido período, entre pessoas negras ou pardas, de 15 anos ou mais, passou de 9,8% para 9,1%, sendo ainda inferior se comparada a de brancos, de 3,9% (IBGE, 2019). Os dados demonstram, então, que o pior cenário de analfabetismo ocorre ainda entre as pessoas negras ou pardas.

Com base no estudo que evidencia se negros ou pardos sofrem mais violência escolar, a desigualdade em relação aos brancos permaneceu, pois os dados do Programa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), em 2015, destacou que os estudantes negros ou pardos vivenciavam mais experiências de violências do que os brancos.

Segundo o PeNSE (2015), 13,1% dos estudantes brancos do 9° ano do Ensino Fundamental e 15,4% dos negros ou pardos afirmaram não comparecer à escola por falta de segurança no trajeto da casa para a escola, ou na escola, nos 30 dias anteriores à pesquisa. E mais da metade dos alunos negros ou pardos estudava em estabelecimentos localizados em áreas de risco em termos de violência, sendo 53,9% deles negros, já que entre os alunos brancos essa taxa foi de 45,7% (IBGE, 2019).

Os dados enfatizados acima demonstram claramente a

desvantagem educacional e a possibilidade de mais violência para as pessoas negras e, quando são ampliadas para as mulheres, tais dados são mais preocupantes, porque elas também são alvo de estupro.

Além de todas as desigualdades já destacadas neste texto, o racismo e o sexismo ampliam-se nas inter-relações domésticas e nos demais espaços através de discriminações diversas, que atingem mulheres, pessoas de orientação homoafetiva, negras, indígenas, etc.

Mas será que o processo educacional pode possibilitar que parte dessas discriminações e desigualdades seja diminuída? Qual o papel da escola e dos movimentos negros nesse processo? As políticas públicas podem contribuir para diminuir tais desigualdades?

3 - EDUCAÇÃO EMANCIPADORA A SERVIÇO DA TRANSFORMAÇÃO

"Não somos recortes, somos fundamento…"
HUB DF

Pensando a educação como uma ação social que possibilita a construção da utopia e que, mesmo não sendo a única responsável pela transformação socioespacial, pode contribuir para que ela aconteça, entendemos ser a ação educativa progressista a que possibilita mudanças e favorece novos rumos para a cidadania.

Freire (1997, p. 05) não só destaca que "a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade" [...], como também reitera que a "[...] esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia [...]". Ou seja, a postura progressista esperançosa na educação e nas políticas públicas pode contribuir para um mundo menos opressivo, com menos desrespeitos e injustiças.

É nessa perspectiva que faremos algumas discussões sobre a educação emancipadora, levando em consideração a mudança social iniciada a partir da construção do espaço escolar, respeitando o(a)s estudantes negro(a)s como agentes ativos na construção da sociedade, com sua cultura e desenvolvimento intelectual, e não somente na

perspectiva escravista tantas vezes apresentada de maneira rotineira no âmbito educacional.

Nesse sentido, Freire, preocupado com o respeito à vivência dos estudantes numa perspectiva emancipadora, coloca:

> [...] defendo a necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal [...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural (*sic*) é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. (FREIRE, 1992, p. 43).

Por isso, nos espaços educacionais tanto formais quanto informais que pretendam desenvolver uma educação emancipadora, é preciso antes de tudo entender a educação enquanto ação democrática, dialógica, que não impõe verdades trazidas da academia, mas construídas coletivamente.

Desse modo, destacamos a educação como cerne fundamental para o alicerce de possibilidade emancipatória através do processo educativo. Contudo, este processo não pode entender o ato de ensinar de forma bancária, mas de forma transformadora. "Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender" (FREIRE, 1992, p. 42).

Para a população negra, sobretudo para as mulheres negras, a educação pode se constituir como um processo revolucionário. Isso porque, como vimos nos dados coletados durante a pesquisa, o acesso à educação tem uma importância ainda maior para estas mulheres, bem como a apropriação do espaço intelectual, porque historicamente esses espaços foram negados pela supremacia branca, de modo que encontrar um caminho em que o/a jovem negro(a) recupere nesse processo a identificação e a referência positiva com sua história é fundamental.

Dessa forma, os instrumentos didáticos utilizados também

precisam ser repensados, a partir das estratégias metodológicas adotadas, pois como Andrade afirma:

> É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição a sua origem racial. Positivar o lado negro, positivar o passado escravo através das histórias de resistência ou de simples amostras de ilustrações de personagens negras. (ANDRADE, 2005, p. 120).

Sendo assim, uma educação emancipadora que envolva o segmento negro precisa resgatar a origem racial de forma positiva. Neste contexto, entendemos que a Lei nº 10.636/2003 trouxe um importante avanço ao exigir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Contudo, além da exigência legal, precisamos investir nas formações que preparem melhor nossos educadores, pois conforme Munanga:

> Os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. [...] (MUNANGA, 2005, p. 15).

Dessa forma, a educação emancipadora deve perpassar também os cursos de formação inicial docente e também de

formação continuada, pois enquanto tivermos espaços escolares que fechem os olhos para as posturas discriminatórias, racistas, sexistas e antidemocráticas, não avançaremos na luta contra as injustiças. Assim, como dizia Paulo Freire, devemos continuar esperançosos, pois acreditamos que temos mais educadores comprometidos com as transformações do que com a manutenção do *status quo*.

Entre os espaços educativos não formais, enfatizamos a importância dos movimentos sociais, dentre os quais destacamos o de mulheres e homens negros nas lutas implementadas pelas políticas brasileiras conquistadas neste início do século XXI e nas investigações realizadas, por isso iremos fazer breves considerações sobre o movimento negro e de mulheres negras e seu caráter educativo.

3.1 Movimento negro educador

Entre as grandes referências do(a)s pesquisadore(a)s negro(a)s brasileiro(a)s, podemos citar a professora Nilda Lino Gomes, que, ao discutir em seu livro *O movimento negro educador* o processo emancipatório e educativo deste movimento, afirma que:

> Quanto mais os setores conservadores, de direita, os ruralistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder, provocando ainda maiores desigualdades, mais compreendo a força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias e pela democracia. Em especial, entendo ainda mais a trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo. (GOMES, 2017, p. 15-16).

A professora Nilma, ao ressaltar a importância do movimento e da intelectualidade negra, também enfatiza as posturas ideológicas eurocêntricas e capitalistas que tanto subjugaram os povos negros por vários séculos e que continuam mantendo, através do imaginário social, resquícios de uma cultura racista altamente destruidora. Contudo, esses movimentos e intelectuais têm contribuído para desvelar tais pensamentos e ampliar a luta contra aquele(a)s que pretendem manter o *status quo*, mas isso não tem sido uma tarefa fácil.

Isso porque o acesso da população negra aos espaços de conhecimento e de domínio de saber está condicionado às lutas por conquistas naturalmente inerentes à raça ariana. Sobre isso, Moreira inteira que "ser branco designa uma identidade e um lugar social de vantagens materiais e simbólicas. Elas não decorrem do esforço pessoal, mas em grande parte dos benefícios associados ao status de membro do grupo que concentra o poder político e econômico" (2019, p. 86). Já para as pessoas negras, isso tem que ser conquistado cotidianamente.

Ao compreender que há uma relação de poder dominante na base da construção da racialidade social, consideramos fundamental o entendimento do movimento negro como gerador de conhecimento emancipador, bem como a relação direta com o movimento de gênero e o processo de construção do saber intelectual e acadêmico. Esse conhecimento, tantas vezes negado aos negros, ainda que alcançado, culmina em uma ciência dominada por intelectuais, que silencia os(as) escritore(a)s e cientistas negros.

> Ou seja, as questões raciais e de gênero não seriam somente parte de lutas pelo reconhecimento das diferenças (ou afirmação de identidades), mas categorias utilizadas para organizar socialmente as desigualdades, primeiro pela colonização e, posteriormente, pelo sistema capitalista moderno, estratificando e hierarquizando grupos sociais. (ZIGONI, 2019, p. 41).

Desse modo, garantir condições de acesso e permanência na academia e visibilidade aos trabalhos de intelectuais negro(a)

s oportuniza o rompimento paulatino com esta predominância da ciência eurocentrada. Contudo, há ainda certa resistência de parcela do movimento social negro em aceitar a ocupação nos espaços educativos. Assim acreditamos que, além da conquista do direito à educação, precisamos também de representação, de aquilombamento e de construção coletiva da história, da cultura e do protagonismo negro. Por isso, Gomes (2017, p. 16-17) também reitera:

> Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento.

Além de produzir tais conhecimentos, esses movimentos os disseminam e orientam seus militantes a pensarem estratégias de mudanças para as relações políticas, jurídicas, econômicas e socioespaciais. Sendo assim, são intelectuais orgânicos, como diria Gramsci, que pensam a construção do conhecimento a serviço da transformação.

Nilda Lino também reconhece que as ações políticas progressistas no Brasil, entre 2003 e 2016, contribuíram para a implementação das políticas afirmativas, através da Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) e do posterior Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIJDH). No entanto, foi o protagonismo dos movimentos sociais que fomentou tais implementações. Embora tais ministérios tenham sido extintos, além de outros que, com eles, desenvolviam políticas transversais, como o Ministério do Desenvolvimento Social, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e a Secretaria de Políticas para as Mulheres, ficou a experiência concreta da atuação de políticas de promoção da igualdade racial.

A autora citada também ressalta que os retrocessos atuais ocorreram principalmente a partir dos governos de direita que assumiram pós-golpe brasileiro, disfarçado de *impeachment,* e através das eleições de 2018, que trouxeram inflexões nessas políticas. Todavia, o movimento negro e de mulheres negras continua atuante na luta e na postura educadora contra o racismo e as desigualdades raciais. Nesse sentido, a educação é uma ação social estratégica, por isso:

> [...] Ao longo dos tempos, é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origem socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação [...] quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora. (GOMES, 2017, p. 25).

Dessa forma, é possível entender os embates que vêm ocorrendo no Brasil, nos últimos anos, tanto na esfera política quanto na educacional no que se refere às lutas antirracistas, anti-sexistas, anti-homofóbicas, etc., pois os agentes dessa sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista e homofóbica pretendem manter seus privilégios e se utilizam até dos oprimidos para este fim. Ainda assim, a trincheira dos inconformados com a opressão também continua firme e se utiliza da bandeira educativa como alternativa emancipatória. Não é à toa que as elites conservadoras vêm bombardeando a educação de todas as formas possíveis no cenário brasileiro e mundial, principalmente pelos governantes de extrema direita.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos, neste trabalho, que os espaços e direitos sociais foram e continuam sendo negados às pessoas de origem negra tanto no Brasil como em várias partes do mundo. Além disso, é necessário constantemente que essas pessoas ocupem seus espaços na esfera educativa como uma condição emancipatória.

Identificamos também que o processo educativo pode sim ser palco para as transformações socioespaciais, visto que a implementação de políticas afirmativas brasileiras nas duas primeiras décadas do século XXI, por governantes do campo progressista, foram experiências propostas pelo movimento negro e de mulheres negras através de seu protagonismo social, assim como educadore(a)s comprometidos com uma educação emancipadora, tanto nas instituições formais quanto nas informais, inclusive no movimento negro, também têm dado suas contribuições na luta contra o racismo.

Sem embargo, são as políticas que, de fato, poderão combater as desigualdades socioespaciais, porque a educação, ainda que seja muito importante e contribua para a mudança de consciência e para a possibilidade dessa implementação pelos setores políticos progressistas, sozinha não garante tal transformação.

Referências

ANDRADE, P. I. Construindo a autoestima da criança negra. *In*: **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela

implantação da Lei nº 10.636/03. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GOMES, N. L. **O movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas a desigualdade em relação aos brancos permanece.** Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece Acesso em: 13 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html Acesso em: 05 jan. 2021.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo.** São Paulo: Letramento, 2019.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, M. Jovens negras na luta pelo direito à cidade. In: **Desigualdade e jovens mulheres negras.** São Paulo: Brief Comunicação, 2019.
OLIVEIRA, P. P. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

PIRES, L.T. Jovens negras: o horizonte da transformação social.

Desigualdade e jovens mulheres negras. São Paulo: Brief Comunicação, 2019.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

SANTOS, M. **O país distorcido:** o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo, 2002.

SANTOS, M. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães, 2011.

SCHUMAN, L. V. **Famílias inter-raciais**: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. UFCG**. Negros são apenas 33% na escola privada.** Campina Grande, 2006. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=2826 Acesso em: 13 dez. 2020

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300007. Acesso em: 29 jan. 2021.

ZIGONI, C. O INESC na luta antirracista: alianças necessárias no campo democrático popular. **Desigualdade e jovens mulheres negras.** São Paulo: Brief Comunicação.

Posfácio

A presente obra intitulada "A (in) sustentabilidade na dialética da inclusão/exclusão", dividida em duas seções - inclusão/exclusão no espaço escolar e inclusão/exclusão em contextos socioculturais e outras linguagens - organizada pelos professores Dr. Sérgio Luiz Malta de Azevedo, Dra. Sonia Maria de Lira, ambos da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e Dra. Maria do Socorro Pereira de Almeida, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, é uma destas fecundas discussões que desenham as linhas que possibilitam uma educação inclusiva. Assim, com clareza e com o foco de fecundar *práxis* inclusivas em instituições de educação, formal e informal, a presente obra discute caminhos inclusivos e barreiras que podem favorecer ou impedir o processo de inclusão escolar e social de pessoas com deficiência e outras categorias sociais, a exemplo dos afrodescendentes, dos povos originários e do bravo sertanejo, presentes nos diversos lugares sociais que desenham as sociedades no cenário brasileiro.

Dessa forma, na construção de uma teia de saberes que edificam ações inclusivas, mas também discutem as rupturas no processo de inclusão escolar e, consequentemente, social de grupos em situações de vulnerabilidade no Brasil, percebemos que a presente obra, ampliou a compreensão do leitor consoante as consequências dos efeitos que práticas de inclusão e exclusão podem causar no espaço escolar e em outros contextos socioculturais. Como diz Simmel (2011, p. 13) "[...][10] só compreendemos completamente um evento quando conhecemos também suas consequências". É nesta teia de saberes que a presente obra coletiva se alicerça, apresentando duas seções fortemente estruturadas em bases teóricas atualizadas.

A primeira seção intitulada "Inclusão/exclusão no espaço escolar" traçou um jogo que vai indicando instrumentos e signos

10. SIMMEL, Georg. Sociologie : études sur les formes de la socialisation. Paris: PUF,2010

que desenham o processo de inclusão nas instituições de ensino, regular e especial. Nesta seção, construída por onze artigos, vimos como podemos utilizar jogos, à exemplo do jogo "Batalha Naval", no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual; a importância dos recursos tecnológicos digitais no processo de ensino-aprendizagem em um momento de pandemia; a intersecção entre a vida rural e a deficiência visual - DV; o processo de ensino-aprendizagem no componente currículo de Química em uma instituição filantrópica de educação especial que dá apoio para pessoas com deficiência visual, na cidade de Campina Grande, Paraíba; o bebê (0 a 3 anos) com síndrome de Down - SD na educação infantil; a formação do professor no que se refere à inclusão de alunos cegos; ações inclusivas, com ênfase no atendimento especializado, para os estudantes com DV ingressos entre os anos de 2018 e 2019 na UFCG e na UEPB; a formação docente no Brasil diante do paradigma da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; o processo da (in)sustentabilidade da dialética inclusão/exclusão no espaço escolar de três escolas da rede estadual do estado da Paraíba durante o ensino remoto; e os desastre socioambiental, causado pela pandemia da COVID 19, nas comunidades dos Povos Tradicionais.

A segunda seção intitulada "Inclusão/exclusão em contextos socioculturais e outras linguagens" composta por nove estudos que fazem o leitor analisar atitudes racistas, machistas ou homofóbicas presentes no espaço escolar; refletir sobre as desigualdades de classes no âmbito histórico em consonância com o presente; compreender como a poesia popular de Patativa do Assaré pode ser utilizada na pesquisa e no ensino da Geografia; fazer uma análise das obras Bichos, de Miguel Torga e Vidas Secas, de Graciliano Ramos nas quais percebe-se o olhar social que marginaliza e estigmatiza alguns grupos sociais de classes minoritárias, como o sertanejo; analisar a relação da Geografia com a literatura no conto Caiarara de Ana Maria Primavesi; analisar como se dá a constituição do sujeito no filme "Meu

pé Esquerdo", através do protagonista Christy Brown, observando a busca do personagem por alteridade e superação; investigar experiência pedagógica, por meio de um projeto de Extensão intitulado "Oficinas utilizando o livro falado de Literatura e Geografia para estudantes com deficiência visual"; perceber a inexistência de livros falados ou áudio livros que enfatizem a integração entre Geografia e Literatura para construção de conhecimentos literogeográficos; bem como, analisar os espaços cotidianos negados para a população afrodescendente, discutindo as possibilidades emancipatórias para tal população, por meio do processo educativo.

Devido o instante atual que a humanidade está vivenciando, uma pandemia e a constante presença de velhos estigmas diante de tudo que as sociedades dominantes pós-modernas consideram como desviante ou "anormal", a presente obra faz o leitor critico refletir sobre sentimentos que devem ser resignificados em relação à diversidade.

A nós, estimado leitor, cabe sempre procurar combater práticas que propagam a exclusão. Assim, ao ler e refletir sobre a presente obra, posso dizer que a indicação dos manuscritos aqui discutidos, é uma destas ações que podem levar o sujeito pós-moderno a repensar suas práticas excludentes em relação ao mundo e ao outro. Como brilhantemente diz Victor Hugo, dramaturgo francês e ativista pelos direitos humanos, em seu majestoso livro "*Os Miseráveis*", escrito em 1862, "nunca devemos ter medo de ladrões ou assassinos. São perigos externos e os menores que existem. Temamos a nós mesmos. Os preconceitos é que são os ladrões; os vícios é que são os assassinos" (HUGO, 2020, p.179)[11]

Estar numa sociedade com tantos estigmas, dominada por sentimentos arcaicos, sexistas e eurocêntricos, em que ainda permeia no imaginário coletivo que a noção de Belo e de Normalidade devem obedecer às concepções pautadas na Antiguidade, nos faz refletir os (não) lugares, onde estão inseridos os sujeitos com deficiência, o afrodescendente, os povos originários e o gênero feminino no cenário

11. HUGO, Victor. Os miseráveis (texto adaptado). Jandira: Principis, 2020

brasileiro. Neste sentido, agradeço a cada autor e autora desta obra, por tornarem públicas as investigações acadêmicas aqui discutidas. Por fim, parabenizo professor Dr. Sérgio Luiz Malta de Azevedo e as professoras Dra. Sonia Maria de Lira e Dra. Maria do Socorro Pereira de Almeida por mais um dos seus ricos e fecundos trabalhos no campo da educação inclusiva.

Com saudações afetuosas,

Eduardo Gomes Onofre
Doutor em Sociologia, área de concentração Inclusão Social, pela Universidade de Strasbourg – França. Professor da Universidade Estadual da Paraíba.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECOLOGIA HUMANA

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECOLOGIA HUMANA
CNPJ: 21.200.341/0001-80
Contatos: 75.99217 6860
E-mail: editora.sabeh@gmail.com
Site: www.sabeh.org.br