



**INSTITUTO
FEDERAL**
Pará

Campus
Abaetetuba



Pesquisas Interdisciplinares na **Amazônia Tocantina**: *Saberes e Fazeres em Diálogos*

ORGANIZADORES

Daniele da Silva Costa
Diselma Marinho Brito
Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa
Maria Rosilene Maués Gomes
Pedro Chaves Baia Júnior



GPEBIAT

Grupo de Pesquisa em Educação Básica
Interdisciplinar da Amazônia Tocantina

**PESQUISAS INTERDISCIPLINARES NA
AMAZÔNIA TOCANTINA: SABERES E
FAZERES EM DIÁLOGOS**

Daniele da Silva Costa
Diselma Marinho Brito
Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa
Maria Rosilene Maués Gomes
Pedro Chaves Baia Júnior
(Organizadores)

PESQUISAS INTERDISCIPLINARES NA AMAZÔNIA TOCANTINA: SABERES E FAZERES EM DIÁLOGOS

Edição 1

Belém-PA



2021

© 2021 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2021 Texto
by Autor(es)
Todos os direitos reservados

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

Diagramação

Danilo Wothon Pereira da Silva

Design da capa

Luciana Bezerra Farias Kamisono

Revisão de texto

Tatiara Ferranti Nery

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558892052>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

P474

Pesquisas interdisciplinares na Amazônia Tocantina: saberes e fazeres em diálogos /
Daniele da Silva Costa (Organizadora), Diselma Marinho Brito (Organizadora),
Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa (Organizadora), et al. – Belém: RFB, 2021.

Outros organizadores

Maria Rosilene Maués Gomes

Pedro Chaves Baia Júnior

Livro em PDF

212 p., il

ISBN: 978-65-5889-205-2

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052

1. Formação de professores. I. Costa, Daniele da Silva (Organizadora). II. Brito,
Diselma Marinho (Organizadora). III. Costa, Kéli Cristina de Jesus Ferreira
(Organizadora). IV. Título.

CDD 370.2854

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva-FIS

Comissão Científica

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof.^a Dr.^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA

Prof.^a Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof.^a Dr.^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof.^a Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a Ma. Ana Isabela Mafra-Univali

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof^a. Dr^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar
Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof^a. Dr^a. Érima Maria de Amorim-UFPE
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET
Prof^a. Dr^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ
Prof^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof^a. Dr^a. Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz-IFSP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof^a. Dr^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof^a. Dr^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM
Prof^a. Dr^a. Cátia Rezende-UNIFEV
Prof^a. Dr^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof.^a Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof^a. Dr^a. Thalita Thyrsa de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof^a. Dr^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
--------------------	---

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: A EXPERIÊNCIA NO CURSO DE EXTENSÃO DO IFPA	15
---	----

Maria Rosilene Maués Gomes

Diselma Marinho Brito

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.1

CAPÍTULO 2

ENTRE RIOS, MATAS E FLORESTAS: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO	27
---	----

Daniele da Silva Costa

Élida Silva Ferreira

Lana Larissa dos Prazeres Moreira

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.2

EIXO TEMÁTICO: MOVIMENTOS SOCIAIS E A ESCOLA DO CAMPO

CAPÍTULO 3

MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DE UM MOVIMENTO SOCIAL RIBEIRINHO NA AMAZÔNIA TOCANTINA NO ESTADO DO PARÁ	45
--	----

Josiel do Rego Vilhena

José Roberto Ferreira Gonçalves

Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.3

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E MOVIMENTO SOCIAL NA VILA DE BEJA / ABAETETUBA - PA	59
---	----

Alessandra da Costa Marques

Diselma Marinho Brito

Edison Marinho Teles Filho

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.4

CAPÍTULO 5

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO GESTOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	73
--	----

Marcicleide Cardoso Moraes

Janete Maués da Cunha

Laura Maciel da Costa

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.5

CAPÍTULO 6

APRENDIZAGEM E APRENDIZADOS DE UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS EM UM CONTEXTO DE <i>LESSON STUDY</i> HÍBRIDO	91
---	----

Andrey de Paula

Dario Fiorentini

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.6

CAPÍTULO 7

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL COMANDANTE GERMANO 111

Maria Cristina Quaresma e Silva

Maria do Socorro Quaresma e Silva

Nielson do Socorro Nunes Cardoso

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.7

CAPÍTULO 8

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS RELACIONADAS A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS DO CAMPO DE ABAETETUBA, PARÁ..... 127

Josiane Silva De Abreu

Pedro Chaves Baia Júnior

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.8

CAPÍTULO 9

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE SOLUÇÕES EM-BASADO EM UMA PROBLEMÁTICA SANITÁRIA E SUBSIDIADA PELA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA..... 143

Ruan Ingliton Corrêa Feio

José Pinheiro da Costa Júnior

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.9

CAPÍTULO 10

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO/A SURDO/A..... 163

Amanda Cristina Passos dos Santos

Kedma dos Santos Bitencourt

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.10

CAPÍTULO 11

O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE DO EDUCADOR 177

Veralucia de Araújo Quaresma

Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa

Rilma Ferreira de Araújo

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.11

CAPÍTULO 12

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS CLASSES MULTISSERIADAS DA ESCOLA MUNICIPAL CRISTO REI NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PA 191

Sheila de Nazaré Silva Ferreira

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.12

ÍNDICE REMISSIVO..... 208

SOBRE OS ORGANIZADORES 210

APRESENTAÇÃO

PESQUISAS INTERDISCIPLINARES NA AMAZÔNIA TOCANTINA: SABERES E FAZERES EM DIÁLOGOS

*Tempos difíceis ... lutar pela vida... lutar permanentemente pela afirmação de direitos. Ah
Esperança! Esperançar sempre!*

A educação brasileira ao longo de sua história sempre buscou, em meio ao processo de ensinar e aprender na escola, a afirmação de direitos diante de sua diferente construção identitária.

O contexto da região do Baixo Tocantins, no Estado do Pará, com sua singularidade em seus aspectos regionais cercado por ilhas, estradas, ramais, áreas urbanas, vem também construindo saberes e fazeres nas escolas que se modificam e se constituem na relação com o outro. Nesse interim, a educação vem se fortalecendo também pelos estudos, produções do fazer da escola. Fazer diverso, fazer plural.

Estamos vivendo tempos difíceis, acirrados desde o ano de 2020 com a Pandemia da COVID-19. Tempos de luta pela vida. Tempo de luta pela afirmação de direitos. Tempo de se reencontrar. Tempo de se isolar. Tempo de esperançar.

Um tempo que é fortalecido pelas relações de um “novo”. Uma nova forma de dialogar, de debater, de reinventar a vida. Um tempo de fazer um encontro de escritos de diversas experiências calcadas por homens e mulheres.

Apesar desse contexto de tempos difíceis, mas também de esperanças, produzimos esta obra costurada pelas mãos de vários educadores da Amazônia Tocantina, a partir de diálogo e diálogos realizados no Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina (GPEBIAT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Abaetetuba. Nasceu, portanto, das recorrentes produções acadêmicas e ações que desenvolvemos, enquanto educadores deste território, mas que, na maioria das vezes, não recebem a publicidade devida e ficam ou adormecidas nas bibliotecas de nossas instituições e/ou tem um fim em si mesmo, quando se trata de práticas exitosas.

Compõem então esta obra textos elaborados por professores pares que atuam nas escolas da rede municipal, estadual e federal, que sentiram o desejo de participar do GPEBIAT, e conosco vêm construindo a beleza do diálogo interdisciplinar, sendo o primeiro deles **“Formação continuada de professores da EJA: a experiência no curso de extensão do IFPA”**, cujos autores são Maria Rosilene Maués Gomes

e Diselma Marinho Brito, as quais socializam a experiência exitosa, enquanto professoras formadoras, de um curso de extensão voltado à formação continuada de professores que atuam na EJA, na região do Baixo Tocantins, sensibilizando-os para a especificidade do público específico que trabalham e para a importância de desenvolver metodologias diferenciadas que relacione teoria e prática em conformidade com a realidade dos sujeitos da EJA.

O texto seguinte **“Entre rios, matas e florestas: um estudo bibliográfico sobre o currículo e a formação de professores no campo”**, de autoria de Daniele da Silva Costa, Élide Silva Ferreira e Lana Larissa dos Prazeres Moreira, apresenta as inúmeras barreiras que dificultam a promoção da valorização do currículo do professor do campo, bem como a formação de professores, haja vista que nem sempre as políticas públicas educacionais alcançam por completo suas reais necessidades e a precariedade estruturais de escolas localizadas no campo permanecem e por que não dizer, se perpetuam.

Dando continuidade a esse diálogo os dois textos seguintes discutem a relação dos movimentos sociais com a escola. No primeiro **“Movimentos sociais rurais e a educação do campo: uma análise de um movimento social ribeirinho na Amazônia tocantina no estado do Pará”**, os autores Josiel do Rego Vilhena, José Roberto Ferreira Gonçalves e Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa, analisam as características dos movimentos sociais ribeirinhos e destacam suas estratégias de luta nas quais a educação do campo é a pauta central na consolidação de seus direitos. Já no segundo, **“Educação de Jovens e Adultos e movimento social na Vila de Beja/ Abaetetuba-Pa”**, os autores Alessandra da Costa Marques, Diselma Marinho Brito e Edison Marinho Teles Filho se ocupam em desvendar se os movimentos sociais têm participação ativa na Educação de Jovens e Adultos e destacam que a relação ainda é estreita no tange os movimentos sociais

Essa trilha investigativa apresenta ainda o trabalho **“A identidade profissional do gestor da educação infantil”**, de autoria de Marcicleide Cardoso Moraes, Janete Maués da Cunha e Laura Maciel da Costa, que enfatiza a identidade profissional do gestor da educação infantil, tendo como parâmetro a qualidade da gestão democrática escolar como propulsora das condições adequadas para o processo de ensino aprendizagem dinâmico e lúdico que envolve a educação infantil.

E olha que belo! Na sequência, o trabalho **“Aprendizagem e aprendizados de uma professora dos anos iniciais em um contexto de Lesson Study Híbrido”**, dos autores Andrey de Paula e Dario Fiorentini, dialoga sobre as narrativas das

aprendizagens e os aprendizados de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, ao participar de um contexto de Lesson Study Híbrido (LSH).

E a **trilha continua**, com as reflexões do trabalho **“Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Comandante Germano”**, dos autores Maria Cristina Quaresma e Silva, Maria do Socorro Quaresma e Silva e Nielson do Socorro Nunes Cardoso, que analisam as dificuldades de aprendizagem relacionadas a aquisição da leitura e escrita e os procedimentos pedagógicos para lidar com alunos que apresentam tal dificuldade.

E claro, não podendo deixar de abordar discussões ao que tange o processo de expansão da educação ambiental na educação básica, o trabalho **“Concepções e práticas relacionadas a educação ambiental no ensino fundamental: um estudo em escolas do campo de Abaetetuba, Pará”**, de autoria de Josiane Silva de Abreu e Pedro Chaves Baia Júnior, destacam o baixo nível de entendimento sobre os objetivos da educação ambiental entre os educadores pesquisados.

Em meio ao tempo difícil que estamos vivendo da Pandemia COVID – 19, apresentamos ainda uma investigação-ação em tempo presencial e de pandemia na modalidade remoto do ensino e aprendizagem de duas turmas de meio ambiente em momentos distintos do IFPA Campus Abaetetuba, de autoria de Ruan Ingliton Corrêa Feio e José Pinheiro da Costa Júnior e intitulado **“Uma proposta metodológica para o ensino de soluções embasado em uma problemática sanitária e subsidiada pela Teoria da Aprendizagem Significativa”**.

E para finalizar nossa construção entrelaçada de mãos tocantinas, abordaremos reflexões sobre **“A importância da participação da família no processo de ensino aprendizagem do aluno/a surdo/a”**, de autoria de Amanda Cristina Passos dos Santos e Kedma dos Santos Bitencourt.

Se envolvam de Esperança. De Esperançar sempre. Boa leitura!

Os organizadores





EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES





CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: A EXPERIÊNCIA NO CURSO DE EXTENSÃO DO IFPA

Maria Rosilene Maués Gomes¹
Diselma Marinho Brito²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.1

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará. rosilene.gomes@ifpa.edu.br
² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. diselma.brito@ifpa.edu.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva socializar a experiência realizada, enquanto professoras formadoras, no curso de Extensão do Instituto Federal do Pará, Campus Abaetetuba, que teve como título “Educação de Jovens e Adultos: Saberes pedagógicos em construção no Baixo Tocantins”. O curso foi uma iniciativa do Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina. A fim de atender aos objetivos do trabalho realizamos uma revisão de literatura, especialmente de autores que serviram de referências no desenvolvimento do curso, entre os quais citamos, Freire (2001), (2005) e (2011)), Capucho (2012), Hage (S/D). Utilizamos ainda registros de relatos dos professores cursistas, por ocasião do seminário final, além de registros de observações feitas durante o curso de formação. Os professores foram identificados com os codinomes A e B, a fim de manter o sigilo ético. O objetivo do curso foi contribuir com a formação continuada dos professores que atuam na EJA, na região do Baixo Tocantins, sensibilizando-os para a especificidade do público da EJA e para a importância de desenvolver metodologias diferenciadas que relacionasse teoria e prática em conformidade com a realidade dos sujeitos da EJA. A formação foi realizada em um semestre, as atividades foram desenvolvidas, tomando por base a metodologia da alternância pedagógica. O resultado evidenciou que a formação contribuiu com a autorreflexão e a mudança de postura dos professores em relação a sua prática pedagógica. Além de se mostraram solícitos a novas possibilidades de formação para atuar na EJA.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. FORMAÇÃO CONTINUADA. ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA.

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina (GPEBIAT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Abaetetuba, em seus oito anos de existência vem assumindo o compromisso de contribuir com a formação continuada de professores da Educação Básica. Dentre as ações desenvolvidas por este grupo de pesquisa destacamos principalmente o fortalecimento dos diálogos sobre a educação e a educação do campo. Em 2016 passou por novas configurações e definiu naquele momento pelo menos dois campos de atuação para focalizar suas pesquisas e ações junto à comunidade, quais sejam: a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2016, o GPEBIAT motivado pela necessidade de contribuir com a formação continuada dos professores que atuam na EJA, na região do Baixo Tocantins,

se dispôs a oferecer o curso de extensão “Educação de Jovens e Adultos: saberes pedagógicos em construção no Baixo Tocantins”. O público dessa formação foram quarenta professores que atuam nas escolas que ofertam EJA. A formação dos professores foi desenvolvida tomando por base os pressupostos e os referenciais teóricos e epistemológicos de Paulo Freire (2011), da pesquisa como princípio científico e educativo, conforme Demo (2006) e da Alternância Pedagógica. Esta última compreendeu dois tempos, a saber: o tempo formação (TF) e o tempo escola/família/comunidade (TEFAC) sendo um encontro mensal de 10 horas para o TF e 10 horas destinado para TEFAC, onde os professores aplicaram, com seus educandos, a metodologia aprendida no tempo formação, totalizando uma carga-horária de 100h.

O Projeto foi desenvolvido nas dependências do IFPA Campus Abaetetuba, teve vigência de 5 meses (outubro de 2016 a fevereiro de 2017). Foi coordenado por quatro professores do Instituto Federal do Pará e dois alunos bolsistas do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. A seleção foi realizada na própria instituição, os interessados apresentaram declaração devidamente assinada pelo gestor da escola onde o professor trabalha, a fim de comprovar o vínculo e atuação nas classes de EJA. Os professores contemplados para participar do projeto que obtiveram 75% de frequência receberam certificação. No final do curso, os participantes apresentaram um portfólio de tudo o que foi construído em sala de aula. A culminância do projeto foi por meio de um seminário intitulado “Ciranda de Saberes” onde as atividades produzidas nos dois tempos da formação (Tempo Escola e Tempo Comunidade) foram socializadas.

Nosso objetivo com o desenvolvimento do projeto foi instrumentalizar os professores que atuam nesse segmento educacional, a fim de que suas práticas pedagógicas se refletissem de maneira positiva na qualidade do ensino ofertado nas classes de EJA. Que os professores refletissem acerca da importância do diálogo, do afeto, da relação teoria e prática relacionando-as com o contexto político, econômico e social no qual os alunos estão imersos. Que percebessem que somente por meio de uma educação dialógica e problematizadora, os alunos poderiam compreender as relações desiguais e lutar pela construção de uma sociedade mais justa, humana e fraterna. Esperávamos, ainda, que a oferta de formação continuada destinada aos professores da região do Baixo Tocantins se constituísse num ponto de partida para que pudessemos, enquanto profissionais do Instituto Federal do Pará- Campus Abaetetuba, nos dispor a contribuir cada vez mais com a qualidade da educação na Amazônia Tocantina.

Ao socializar esta experiência objetivamos dar visibilidade às ações que o GPE-BIAT vem desenvolvendo, enquanto grupo de pesquisa preocupado com a formação dos profissionais da região do Baixo Tocantins. Para atender aos objetivos aqui propostos, realizamos uma revisão da literatura, especialmente aquelas utilizadas como referenciais teóricos e metodológicos do curso de extensão, além de registro dos relatos dos professores cursistas, os quais foram concedidos por ocasião do seminário final de conclusão do curso de extensão. Os entrevistados serão identificados neste trabalho como professores A e B. Este breve ensaio está organizado em duas seções, a primeira aborda o referencial teórico que fundamentou a formação; a segunda, trata de socializar os relatos dos professores cursistas.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação assegurada na Constituição Federal de 1988, no artigo 205 e na LDB 9.394/96, em seu artigo 2º. Seu percurso na história sempre foi permeado por processos muito diversos. A EJA surge na história do Brasil fora dos ambientes escolares. Segundo Haddad e Di Pierro, (2000), a EJA tem sua gênese, ainda no Brasil colônia com os jesuítas, naquele momento o intuito era preparar mão-de-obra necessária ao funcionamento da economia colonial. Essa visão secundarista da formação do jovem e do adulto das classes desfavorecidas economicamente vem se estendendo no Brasil desde o século XVI até os nossos dias. Não é sem motivo que mais de cinco séculos depois, os defensores de uma educação igualitária continuam as lutas pela garantia de qualidade da educação aos jovens e adultos deste país com o intuito de erradicar o analfabetismo e garantir que todos os cidadãos gozem dos mesmos direitos à educação.

No que tange à formação dos professores para atuar nessa modalidade de ensino é perceptível os limitados investimentos por parte do Estado. Se fizermos uma incursão nos cursos de licenciatura veremos que no máximo é destinada uma disciplina em todo o desenho curricular que trata especificamente da EJA, em alguns cursos essa disciplina compõe o núcleo optativo. Quando se trata da formação dos professores que atuam nas classes de EJA, na região do Baixo Tocantins a situação se agrava porque a maioria deles não possui curso superior, nem mesmo o ensino normal que forma para o magistério. Nesses casos, quem assume são os concluintes do ensino médio, nas condições de contratados, essa realidade é uma prática constante nas escolas do campo no município de Abaetetuba/Pa. Capucho (2012, p. 66) ressalta que:

a maioria dos (as) professores (as) atuantes nos sistemas municipais, estaduais e também no sistema prisional em turmas de EJA nunca recebeu formação específica para a função que exerce; quando o foco é direcionado para os (as) educado-

res 9as) atuantes em Programas de Alfabetização, a situação se torna ainda mais complexa, pois impera o quadro de leigos, que recebem uma formação aligeirada e insuficiente para o desafio que vivenciam nos espaços/ tempos pedagógicos em que atuam.

Hage (S/D) ao analisar a cultura docente destaca que o fato de estados e municípios manterem professores temporários pode ser considerado um agravante para a atuação e formação dos professores, dado que “a rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo pode ser comprovada pelas taxas elevadas de professores temporários” (IDEM, p. 02). Essa rotatividade das escolas do campo também é visível nas turmas de EJA, sem contar que os professores temporários não gozam dos mesmos direitos à carreira docente, pois não são assistidos por planos de cargos e salários, vivem sob a égide da insegurança e muitas vezes necessitam atuar em concordância com as forças conservadoras de plantão do poder local.

Para Gadotti, Freire e Guimarães (2015), as condições existenciais de trabalho do professor precisam ser problematizadas, especialmente em relação ao papel deste na sociedade atual, uma vez que estes sujeitos, na maioria das vezes abrem mão de suas ideologias, quando a questão é garantir a sobrevivência da família com o seu trabalho. Ressaltam, os autores que existem fatores que interferem na prática dos professores, como por exemplo, “questão da interferência da *política partidária* nas escolas, nas nomeações diretas de professores, portanto, a politicagem” (IDEM, p. 89).

Outra questão que nos inquieta quando se trata do trabalho docente na EJA, é que apesar dessa modalidade de educação estar assegurada como parte constituinte da educação básica, há um preconceito em relação ao trabalho com esse público, alguns só aceitam atuar nessa modalidade quando necessitam complementar carga-horária, nesses termos não levam em consideração as especificidades do público, prevalece “a ideia de que os (as) estudantes da EJA exigem menos do (da) professor (a), ou ainda de que sobre a EJA recaem menos cobranças faz com que alguns profissionais arrisquem-se a improvisar a docência neste campo” (CAPUCHO, 2012, p. 68).

A formação dos estudantes da EJA precisa ser compreendida e trabalhada, a partir da realidade concreta desses sujeitos, considerando suas histórias de vida, suas motivações para retornar, sua forma de aprender que muito diverge daquela realizada com as crianças. A Educação de Jovens e Adultos exige, entre outras questões, sensibilidade dos educadores e educadoras para os problemas socioculturais em que esses sujeitos estão mergulhados. Segundo Freire (2001, p.16),

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos - trabalhadores urbanos e rurais reunindo - se para rezar ou para discutir seus direitos - ,nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

Partindo desse princípio é que decidimos implementar o curso e extensão, oferecendo elementos teóricos reflexivos que contribuísse para uma formação de professores em diálogo com a realidade da EJA, pois como afirma Freire (2001, p.25), “Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico”. Por isso mesmo, precisamos pensar, problematizar e dialogar sobre as políticas públicas voltadas à formação e efetivação de professores para atuar na EJA, sobre as condições de trabalho dos professores para uma prática da liberdade, com garantia de formação permanente, condições de infraestrutura, de pessoal para atuar no noturno na mesma proporção do diurno, são alguns dos pressupostos de uma Educação de Jovens e Adultos com vistas à formação e emancipação dos sujeitos da EJA.

METODOLOGIA

A prática extensiva realizada no âmbito da formação de professores se constitui como redes de conhecimentos, para a inclusão de sujeitos sociais nas políticas institucionais, bem como para a própria inserção de ações na sociedade, de forma articulada com o mundo do trabalho.

O percurso metodológico pautado em estudos qualitativos da educação pois segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67), “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. Assim o descortinar do estudo realizado nos revela a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão”, no sentido de compreender o processo mediante o qual os sujeitos envolvidos constroem significados diversos.

Utilizamos o seguinte percurso: a revisão da literatura, especialmente aquelas utilizadas como referenciais teóricos e metodológicos do curso de extensão e o Registro dos relatos dos professores cursistas, os quais foram concedidos por ocasião do seminário final de conclusão do curso de extensão. Os entrevistados serão identificados neste trabalho como professores A e B.

As vozes dos sujeitos e suas interpretações fazem concluir os resultados que se deixaram tanto no universo profissional como para as produções teóricas na área da educação do campo e educação de jovens e adultos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O papel dos institutos federais é marcado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão. Esta experiência que ora socializamos é resultado de nossos estudos enquanto docentes pesquisadoras integrantes do GPEBIAT, o qual tem o compromisso de contribuir com a comunidade que compõe a área de abrangência do IFPA Campus Abaetetuba, especialmente no que diz respeito à formação dos professores. Nesse sentido, ao tomarmos conhecimento da realidade dos professores que atuam nas turmas de EJA, na região do Baixo Tocantins, vimos a necessidade de contribuir com a formação desses profissionais, sensibilizando-os para a especificidade do público da EJA, utilizando metodologias diferenciadas, tomando por base os princípios da Pedagogia da Alternância e a pesquisa como princípio educativo e formativo.

Ao analisarmos o contexto onde se forja o trabalho docente na educação de jovens e adultos foi necessário um olhar sensível para as condições em que estes sujeitos atuam, caso contrário, poderíamos correr o risco de associarmos o insucesso dos estudantes da EJA apenas à prática pedagógica e à metodologia de ensino dos professores, alegando que estas não atendem as expectativas do público, contudo, ao se tratar dos professores que atuam na EJA, nas escolas da região do Baixo Tocantins, é necessário considerar alguns agravantes, observados nos diálogos junto aos professores, entre os quais: o enfraquecimento da política de efetivação de professores, os quais trabalham sem a garantia de seus direitos enquanto profissionais da educação; outro agravante é a pouca experiência na docência, fator que contribui para a diminuta qualidade na formação dos educandos, além da ausência de liberdade para desenvolver uma prática pedagógica a favor dos interesses da classe trabalhadora.

Os agravantes supracitados foram constatados quando divulgamos a abertura das inscrições ao curso de formação de professores da EJA, do qual estamos socializando esta experiência. Em um dos itens presentes na ficha de inscrição, foi solicitado que os professores marcassem o tipo de vínculo profissional, nessa ocasião constatamos que a maioria, 80% era contratada pelo poder local, sendo que para tanto, precisavam sair em busca dos alunos até formar a turma, uma vez formada, recebiam da gestão da educação municipal aval para atuar como docente nas classes de EJA, alguns desses profissionais cerca de 20%, não possuíam as condições exigidas para atuar no magistério, conforme estabelece o art. 62 da LDB 9.394/1996 no tocante à formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade normal. A despeito desse assunto, estudos de Capucho (2012, p. 65) revelam que:

A problematização da formação de professores(as) para atuar na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os(as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento.

As questões evidenciadas pela autora supramencionada, demonstram o insuficiente investimento por parte do Estado nas políticas públicas em favor da Educação de Jovens e Adultos, os profissionais que atuam nessa modalidade de educação, em sua maioria são temporários e padecem a ausência de formação específica. Não entendem os formuladores de políticas públicas que atuar nas turmas de EJA exige uma formação diferenciada porque se trata de um público muito diverso tanto no que diz respeito à faixa etária quanto em condições existenciais.

Em consequência do insuficiente ou inexistente investimento em políticas públicas na efetivação dos docentes que atuam na EJA, constatamos por ocasião da formação, por meio dos diálogos, que alguns não possuem vivência na docência, muitos são recém-saídos do ensino médio, não tiveram oportunidades de cursar as disciplinas pedagógicas necessárias ao exercício do magistério comprometendo com isso o êxito na formação dos estudantes da EJA. Talvez por isso muitos estudantes da EJA que retornam à escola movidos pela esperança de obter êxito e melhorar sua qualidade de vida, não encontram motivação suficiente para permanecer e novamente desistem. É evidente que existem outras motivações internas e externas à escola para que os estudantes desistam, contudo, este fator se apresenta como preponderante. É inegável que a formação de professores para atuar na EJA precisa levar em consideração que se trata de um público diferenciado, Dantas, Nunes e Laffin (2017, p. 193) corroboram esta ideia ao dizer que “a formação de profissionais para atuar na Educação de Jovens e adultos deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, observando as suas demandas, as suas peculiaridades [...]”.

Constatamos também nos diálogos construídos durante a formação que os professores têm consciência e desejo de mudar a realidade da EJA, mas temem envolver-se em movimentos sociais que possam colocar em risco a garantia do seu emprego. Esses profissionais não gozam de liberdade para fazer frente aos problemas tanto no que se refere à permanência com sucesso dos alunos quanto de suas precárias condições de trabalho. Vimos, portanto, a “lei da mordaza” se legitimando de forma silenciada nas relações de trabalho desses professores contratados, que em razão de suas instabilidades profissionais têm que rezar a cartilha das forças conservadoras de plantão no poder vigente. Nesse sentido Hage (S/D, p. 02), analisa que “diretamente ligada à questão da rotatividade, a pouca autonomia dos docentes em

face das questões políticas que envolvem as forças conservadoras que constituem o poder local, também constitui um dos desafios da atuação dos docentes [...]"

Nesse sentido, nos referimos a Freire (2005, p. 86) ao ressaltar que "qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura uma situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões [...]". Os professores que atuam na EJA, nas condições de contratados, além das fragilidades nas suas formações, não possuem autonomia para estabelecer uma relação educativa de forma crítica, libertadora e problematizadora com os educandos. Assim, a EJA fica fadada à educação bancária, conteudista que pouco contribui para que os educandos se tornem sujeitos de sua formação.

No desenvolvimento desta formação, Freire foi nossa principal referência, pois nos seus estudos priorizou o contexto cultural no qual os sujeitos vivem. Para esse autor a leitura do mundo e da realidade precedem a leitura da palavra. Trabalhar com a EJA exige esse olhar sobre a realidade sociocultural, os conteúdos a serem trabalhados devem partir da realidade concreta em que os sujeitos vivem. Outra categoria em destaque nos encontros de formação foi o diálogo. Realizamos as atividades por meio de círculos de cultura, os debates acerca dos temas geradores nascidos da realidade do trabalho docente na EJA eram ricos em diálogo e os professores sentiam-se livres para expor suas angústias e êxitos no trabalho com a EJA. É nesse sentido que Freire (2005, p. 91) afirma que "o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu".

A metodologia adotada no curso foi da Pedagogia da alternância, segundo Frazão e Dália (2011, p. 2-3) essa pedagogia tem como princípio, "uma formação abrangente e humanista do jovem. Ela não está a serviço do capital internacional que, muitas vezes, expulsa os trabalhadores do campo, estimulando a concentração fundiária no Brasil". Portanto, todas as atividades realizadas no tempo formação foram orientadas para serem desenvolvidas com as turmas de alunos com os quais os cursistas trabalhavam. Durante o curso trabalhamos com três cadernos temáticos, quais sejam: caderno temático 01 - este caderno compunha toda a organização e a proposta metodológica do projeto, nele ainda trouxemos a temática das Histórias de Vida como primeira atividade realizada no Tempo Formação (TF) as quais serviram de base para a realização do trabalho com histórias de vida no tempo escola/família/comunidade (TEFAC), esse vivência dos professores cursistas com os

alunos eram socializadas nos encontros seguintes e foram compondo o portfólio da “Ciranda de Saberes”, apresentada no seminário final.

O segundo caderno temático versou sobre Temas Geradores, nele foi apresentado aos cursistas as bases teóricas, as diretrizes e os procedimentos metodológicos freireanos na EJA e as propostas de conteúdos interdisciplinares. Neste momento foi possível trabalhar o passo-a-passo da metodologia de ensino com os temas geradores. Foram dados os passos iniciais de como desenvolver atividades integradoras partindo da realidade dos educandos. Freire (2005, p. 1140) ressalta “É importante reafirmar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendida nas relações homem-mundo”. Nesse sentido, os temas geradores surgiram no TF, a partir da realidade vivenciada pelos professores da região do Baixo Tocantins.

O terceiro caderno temático tratou do planejamento integrado na Educação de Jovens e Adultos, onde foi desenvolvido um trabalho com os professores no TF voltado para a importância da interdisciplinaridade. A metodologia de trabalho que utiliza interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2013) visa integrar os conteúdos, passando de uma concepção de ensino fragmentado à uma concepção que inter-relaciona os conhecimentos, bem como une os professores ao trabalho por meio de projetos integradores. Nesse sentido, realizamos diversas atividades no TF como forma de demonstrar como se materializam as atividades interdisciplinares e a aproximação entre os professores em prol de um objetivo comum.

Como culminância das atividades do TF fizemos a construção da “Mandala”, a partir da realidade concreta dos professores, de onde retiramos o tema gerador. Definido o tema gerador, os professores lançaram as questões problemas e como tais questões dialogam com as diferentes disciplinas e conteúdos e quais atividades poderiam ser desenvolvidas de forma integrada. Os professores perceberam que é possível trabalhar de forma interdisciplinar. A Entrevistada B, assim se posicionou sobre a relevância da formação em sua vida *“o curso me ajudou a fazer uma reflexão sobre a minha prática pedagógica na EJA e percebi que eu mudei pra melhor. Espero que venham mais cursos de extensão para aprimorar ainda mais a formação de minha prática”*. Na culminância do curso, os saberes produzidos no TF e no TEFAC foram socializados e muitos professores expressaram suas satisfações. Para nós, educadores do curso de Extensão do Instituto Federal do Pará Campus Abaetetuba, proporcionar a formação para os professores da EJA da comunidade do Baixo Tocantins, foi mais que um dever, se constituiu em resposta a um compromisso que assumimos e queremos continuar assumindo com os professores da EJA na região do Baixo Tocantins.

Nos relatos também foi possível perceber os sentimentos dos professores acerca da formação recebida no curso de extensão, a Entrevistada A disse o seguinte: *“sinto-me oportunizada por ter feito parte dessa formação, foi muito importante e significativa, pois possibilitou que eu levasse meus alunos para uma aula diferente. As formações desenvolvidas no projeto se voltavam para a realidade dos alunos”*. No relato da entrevistada A, é possível perceber que a formação oferecida no curso de extensão contribuiu para mudar sua postura em relação à prática pedagógica, especialmente no que se refere à metodologia. Freire (1997, p. 30) questiona aos professores no seu fazer pedagógico, *“por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”*. O questionamento do autor, citado, é relevante para pensarmos os conteúdos curriculares na EJA, a partir da realidade sociocultural dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O inexpressivo investimento do Estado em políticas públicas para formação continuada dos professores da EJA, na região do Baixo Tocantins, ainda é uma constante. Quando divulgado nas redes sociais o curso de extensão vimos os anseios dos professores por processos formativos. Tivemos a participação de professores de diversos municípios, os quais se propuseram a participar, apesar de utilizarem recursos próprios para se deslocarem até o Instituto. O curso de extensão ofertado nos impulsionou a dar continuidade na formação desses profissionais. Sabemos que a experiência que ora socializamos não vai mudar totalmente a realidade do trabalho docente na EJA, na Amazônia Tocantina, mas temos convicção que as sementes de esperança que foram semeadas durante a formação poderão dar bons frutos e quem sabe serão pontos de partida para pensarmos uma Educação de Jovens e Adultos mais humanizada. Freire é nossa inspiração a iluminar nossas reflexões e ações por compreendermos a relevância da luta que travou em prol dos oprimidos e excluídos da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal: 1988. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br>>. Acesso em 18/01/2011

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, Brasília Distrito Federal / MEC,1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

DANTAS, Tânia Regina; Nunes, Eduardo José Fernandes; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Formação de professores e práticas educativas na EJA**. In: AMORIM, Antonio Joaquim; Dantas, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento. Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador. EDUFBA, 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). O que é interdisciplinaridade?. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. P. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento do meio: possibilidades e desafios para a educação do campo fluminense**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/cha-mada2011/pdf/area3/area3-artigo16.pdf>. Acesso em: 23/09/2020.

GADOTTI, Moacir; FEIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia, diálogo e conflito**. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 26/09/2016.

CAPÍTULO 2

ENTRE RIOS, MATAS E FLORESTAS: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO

Daniele da Silva Costa¹

Élida Silva Ferreira²

Lana Larissa dos Prazeres Moreira³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.2

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará. dsc2709@yahoo.com.br

² Universidade do Estado do Pará. elidaferreira23@outlook.com

³ Universidade do Estado do Pará. lanalarissamoreira@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar o currículo e a formação dos professores inseridos no campo, por entendermos a real e urgente necessidade de evidenciarmos os desafios, dificuldades e possibilidades das escolas localizadas nos rios, matas e florestas da Amazônia, especificamente no Baixo Tocantins. A problemática da pesquisa versa sobre: de que forma se dá as discussões sobre o currículo e a formação de professores no campo? A metodologia adotada partiu de um estudo bibliográfico, a partir das categorias analíticas quanto a formação de professores: Nóvoa (1992); Santos (2014); Caldart (2004); Murray (1995); Filho e Alves (2003); quanto ao currículo: Arroyo (2006); Freire (1998); Libâneo (2001); entre outros. A partir das análises realizadas, verifica-se, portanto, que ainda há inúmeras barreiras que dificultam a promoção da valorização do currículo do professor do campo, bem como a formação de professores, haja vista que nem sempre as políticas públicas educacionais alcançam por completo suas reais necessidades e a precariedade estruturais de escolas localizadas no campo permanecem e por que não dizer, se perpetuam.

Palavras-chave: CURRÍCULO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO NO CAMPO.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o processo educacional no contexto amazônico, nos remete aos reais objetivos formativos que a escola traz consigo, em que a busca pelo saber está diretamente interligado aos saberes dos educandos, com sua cultura, seu modo de falar, com suas tradições e religiões, com o mundo do trabalho no campo, entre outras características decorrentes da mística de ideias e de compreensões destas instituições escolares.

O ponto de referência para este estudo versa sobre a localização em que nós, pesquisadoras estamos inseridas, no Baixo Tocantins, especificamente nos Municípios de Abaetetuba e Moju, região banhada por rios, matas, florestas e neste lugar a existência de sujeitos e espaços de culturas e identidades específicas do campo.

Sendo assim, no campo, está concentrado um grande número de escolas que possuem características peculiares, onde há o encontro de sujeitos que buscam o “conhecimento” acadêmico, mas que inúmeras vezes, este “conhecimento” por meio do currículo, não dialoga com sua realidade, distanciando ainda mais o educando e o educador na construção de uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, é necessário que a escola possa garantir aos educandos e aos professores meios capazes de desenvolver as múltiplas habilidades e que contribua para o crescimento do educando enquanto cidadão, e que, a formação do educador para a atuação no contexto da escola do campo é fundamental, para que possa, a partir do processo de ensino-aprendizagem, desenvolver habilidades e capacidades para o senso crítico de seu contexto social.

Partindo dessas motivações, direcionamos nossos olhares às dificuldades dos professores na perspectiva de compreender e estabelecer conexão entre os aspectos de natureza teórica e os de natureza empírica, reconhecendo que esta não se constitui uma tarefa simples haja vista a complexidade do tema aqui suscitado frente ao debate acerca das categorias analíticas: Currículo e formação docente.

Diante disso, este artigo apresenta como objetivo: analisar o currículo e a formação de professores no campo, destacando os principais sujeitos envolvidos nesse processo e compreender os aspectos sociais, culturais e educacionais a partir de um estudo analítico bibliográfico. Tendo como problemática: de que forma se dá as discussões sobre o currículo e a formação de professores no campo?

Dessa forma, a relevância do trabalho encontra-se amparada na necessidade de propiciar debates e estudos acerca das dificuldades vividas pelos educadores que atuam com o currículo e a sua própria formação no campo, como fator imprescindível social, histórico e educacional para o Baixo Tocantins, mas, sobretudo, para a Amazônia.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho, adotou-se como metodologia a pesquisa de caráter bibliográfico. Optou-se por esse modelo de pesquisa em razão do período de quarentena e isolamento social causado pela pandemia do vírus Covid-19.

Marconi e Lakatos (2003) afirma que a pesquisa bibliográfica é descrita como um meio que coloca o pesquisador em contato direto com os materiais públicos que já se tem sobre os assuntos. Segundo os autores, a pesquisa bibliográfica oferece dados atuais e relevantes sobre o tema investigado a partir de estudos já realizados.

Severino (2007) afirma que as fontes bibliográficas configuram um meio rico de informações aos pesquisadores e leitores, possibilitando assim, um arcabouço teórico consistente para inúmeras temáticas. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica dará apoio teórico que não deve ser descrito apenas como uma repetição de conteúdo, mas proporcionará bases para futuras produções científicas.

Diante disto, o artigo está fundamentado nos estudos das categorias de análise acerca do currículo e formação de professores, tais como: Abreu (2013); Libâneo (2001); Rosa & Caetano (2008); Nóvoa (1992); Caldart (2002); Santos (2014); Filho e Alves (2003); Murray (1995); Arroyo (2006) e Freire (1998).

REFERENCIAIS TEÓRICOS

A educação brasileira, no contexto da sociedade capitalista, possui a tendência do desenvolvimento de práticas instrumentalizadas, com a ideia de mercado de trabalho, como atividade fim da escola, tangenciando a perspectiva de um ensino voltado ao pleno desenvolvimento humano.

Durante todo o contexto histórico da educação de nossa sociedade, até meados do século passado, percebia-se que a educação privilegiava determinados sujeitos, poucos na verdade, em detrimento de outros - que acabava sendo a camada mais necessitada da sociedade - o que instaurava em nossas mentes a ideia de que a educação era privilégio de poucos, em principal no que concerne a educação dos povos tradicionais, os chamados povos do campo, que se localizavam nos espaços rurais como ilhas e estradas, onde o governo não demonstrava empenho na adequação de sistemas educacionais que abarcassem as necessidades e características de tais povos.

O governo não deixou explícito em suas ações ou regulamento como a escola do campo deveria estar organizada, tão pouco financiou possibilidades para esta organização ou para sua manutenção, além de omitir uma política pública efetiva de formação continuada e de valorização de carreiras do professor do campo. (ROSA & CAETANO, 2008).

São inúmeras as discussões sobre a educação amazônica, em especial a do campo, que vem ganhando destaques nas pesquisas e diálogos sobre as questões socioculturais que permeiam a sociedade amazônica, em principal, questões referentes às dificuldades enfrentadas para o acesso a educação nestas localidades, tendo em vista as precariedades decorrentes da distância, assim como a acessibilidade dos meios de transporte, problemáticas quanto a infraestrutura, entre outras.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação do campo como direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não

pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (CALDART, 2002, p.18)

Por essa via, Caldart (2002) evidencia a luta histórica das populações do campo na busca por uma educação que alcance a todos, bem como os mais distantes desse direito: quilombolas, indígenas, camponeses, ribeirinhos; em que são visibilizados pelo poder público não como produtores de conhecimento cultural e científico, mas como os “menos capazes” e os “últimos” das políticas públicas, sobressaindo sua força de trabalho em detrimento de suas capacidades intelectuais; onde sua força de trabalho e a própria educação, visto como mercadoria ou política compensatória, torna-se distante de seu propósito de libertação da consciência do oprimido. Assim, Abreu e Oliveira (2013) reiteram que, “a humanização se realiza enquanto processo de tomada de consciência da condição de sujeito, que com a sua atividade de trabalho transforma o mundo e a si mesmo (...)”. (p.140).

A busca da consciência a partir das tomadas de decisões, bem como ressaltou Freire ao definir a política, como tomada de decisões, a conscientização não se distancia, a mesma está ligada diretamente as práticas pedagógicas do professor, o qual, a partir da sua própria mudança de pensamento, propicia aos envolvidos da escola, uma perspectiva de vida e de mundo diferente. Gatti (2017) complementa acerca da formação docente em que “envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem (...) assumindo compromissos éticos e sociais (...)” (p.722), compromissos estes, assumidos não apenas por uma categoria (Docente), mas uma totalidade ampla de sujeitos, entrelaçados entre si.

Nesse contexto, ao compreendermos a educação como direito e não mercadoria, analisando diversos apontamentos acerca da precarização das escolas do campo, com ausências de políticas educacionais permanentes e professores com inúmeras dificuldades de desenvolver sua prática pedagógica em classes multisseriadas, dificultando a produção do conhecimento em estruturas precarizadas, como veremos a seguir quando Hage (2011) define as escolas de multisserie:

As escolas multisseriadas estão localizadas em pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes do município, nas quais a população a ser atendida não atinge um contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série/ano. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada (...)causando riscos aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios,

banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários (...) (p. 99).

Como apresentado por Hage (2011), a precariedade nas escolas do campo é avassaladora, pois há verdadeiramente um descaso pela educação pública e de direito de todos, a qual segundo a LDB 9394/96 garante o acesso e permanência do educando, condições propícias de aprendizagem e acesso ao mundo do trabalho, impreterivelmente, para que haja realmente avanços significativos além da estrutura física e didática, se faz necessário levantar estudos e ouvir as vozes daqueles que resistem todos os dias nos rios, nas matas e nas florestas, na busca de que suas vozes sejam ouvidas e que haja a efetivação das políticas públicas educacionais para estes espaços.

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para produção e o trabalho [...] (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 82).

O currículo na educação do campo visa propiciar o desenvolvimento dos saberes dos educandos e que são considerados de acordo com a realidade e o cotidiano destes educandos. São grandes e variadas as dificuldades pelas quais os educadores perpassam em prol da melhoria da educação do campo, algumas delas relacionadas especificamente a prática pedagógica desses professores e a pouca capacitação para atuar com tal modalidade de ensino e onde a formação esteve sempre atrelada ao ensino tradicionalista.

As escolas que se dispõem a incorporarem a educação do campo em seu ambiente devem programar um conjunto de políticas públicas que permitam a valorização da educação desde a capacitação dos profissionais que irão atuar nesta modalidade, o que inclui o fortalecimento das relações entre as instituições que irão capacitar tais profissionais e a comunidade escolar, até o desenvolvimento e acesso aos recursos necessários a qualidade do ensino, e principalmente a valorização do profissional com a melhoria do salário destes e que se enquadre de forma coerente com a importância do trabalho docente, incluindo sua formação e capacitação docente.

Ao nosso modo de encarar o problema, torna-se injustificável a manutenção de uma escola pública no campo sem as mínimas condições adequadas de infraestrutura, mesmo que possamos identificar os esforços do poder público para garantir a educação escolar em regiões de difícil acesso, ainda encontramos uma política educacional comprometida em face do precário atendimento no que tange aos espaços adequados, infraestrutura de apoio logístico, materiais e livros didáticos, formação de professores e conhecimentos curriculares reorienta-

dos pouco sintonizados com a lógica ambiental, cultural e produtiva amazônica (HAGE; BARROS, 2010, p. 350).

A educação do campo se propõe o rompimento ao modelo tradicionalista de ensino e incorporando novas alternativas que nascem das transformações, dos questionamentos, das dúvidas e da necessidade de propiciar o desenvolvimento do educando que se constrói na compreensão de educação, segundo uma perspectiva construtivista da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, como afirma Vygotsky (1998).

Assumir esses pressupostos implica na alteração de alguns aspectos do processo educativo referente à didática tradicional, como direcionar o enfoque no aluno ao invés do professor, objetivar a construção individual de significados considerando os conhecimentos prévios do educando para a construção da aprendizagem, possibilitar aos educandos o controle e autonomia sobre sua aprendizagem, desenvolvendo, assim, habilidades e conhecimentos de acordo com o contexto ao qual o aluno está inserido.

Preparar para a vida, portanto, perpassa também o processo formativo desenvolvido na escola e ultrapassa um sentido individualista, em que caberia ao sujeito estabelecer a relação de sua formação com a realidade social e econômica. Esse vínculo adquire, no âmbito da educação popular, um caráter orgânico entre a formação escolar e inserção social dos sujeitos, que necessita ser explicitado no próprio processo das práticas educativas desenvolvidas (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 184).

As atividades pedagógicas devem ter significado e atrair o aluno para a busca constante de novos conhecimentos, objetivando uma crítica reflexão dos ensinamentos apreendidos. Assim, acredita-se que o processo educacional se constitui de forma contínua, uma vez que a construção do conhecimento sempre busca por novas formas de aprendizagens de maneira insaciável e interminável. O aluno, assim como o professor, a todo o momento constrói conhecimento de acordo com as inúmeras necessidades cognitivas que surgem em seu cotidiano. Isso gera novos educandos autônomos, participativos, críticos e sujeitos ativos, pois, tal como confirma Brandão (1984, p. 103), “A educação através da qual ele o sujeito não se veja apenas como um anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país”.

Portanto, uma educação que se dê de forma eficaz somente acontecerá frente aos entraves das referências que objetivam organizar a prática docente, e somente se construirá através de uma crítica referente aos recursos didáticos e ao método tradicionalista de ensino no qual o professor somente estabelece os saberes da área em que atua para serem trabalhadas sem quaisquer significações.

Contrário a uma prática pedagógica tradicional, o profissional deve focar nas especificidades do aluno do campo, com a intenção de expandir sua educação para conscientizá-lo do seu papel na sociedade. Desse modo, quando “um homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.” (Freire, 1983, p. 30).

Arroyo (2006) afirma que os educadores que atuam com a educação do campo, bem como seu processo formativo, se encontram em permanente construção, tendo em vista que se confere um método padrão de formação, o que explica o fato de não existirem delineamentos específicos para este profissional.

Para Freire (1998), no decorrer da formação acadêmica dos professores, estes se apropriam de conhecimentos que satisfazem aos discursos escolares para a formação da cultura letrada. Nessa concepção, o educador que atua nas instituições demanda de estimativas éticas ao se relacionar com a educação do campo que está permanentemente atrelada as ocorrências da sociedade e que se tornam um grande desafio.

O desafio não está somente na importância da educação e das práticas docentes na educação do campo, mas, acima de tudo, em compreender as especificidades que esta modalidade exige. Portanto, é evidente a necessidade de construirmos uma política educacional permanente para esta modalidade. Somente assim, poderemos efetivamente construir uma educação plena e que possibilite uma formação emancipadora para todos.

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Nóvoa (1992) enfatiza que não há ensino de qualidade e inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores, em principal no que concerne a formação de professores da educação do campo, na qual esta se torna essencial para a compreensão de forma crítica e reflexiva das teias de relações que fundamentam a escola.

Segundo Hage e Barros (2010), os professores possuem muitas dificuldades em organizar o processo pedagógico nas escolas do campo. Nesse âmbito, surge a necessidade de se pensar e repensar uma formação docente que capacite o educador do campo para trabalhar com as mais variadas situações e ao mesmo tempo é imprescindível oferecer os subsídios necessários a essa capacitação e envolver nesta problemática todos os sujeitos constituintes do espaço educacional.

Saviani (2003, p. 15) afirma que “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Assim, tendo em vista garantir este objetivo, é necessário olhar para a formação dos educadores que atuam com esta modalidade de ensino. Eles devem possuir uma formação diferenciada dos demais educadores da cidade, abarcando os limites e possibilidades geográficas do campo, tendo em vista as necessidades e conhecimentos que tais populações carregam consigo.

Sabe-se que não cabe somente aos educadores, que se esforçam e se comprometem com esta tarefa, construir uma educação que propicie a compreensão mais abrangente sobre as diversidades e desigualdades daquele contexto, bem como a adequação de um currículo escolar que abarque estratégias em prol de contribuir para contrastar e superar as acepções supostamente superiores em relação aos demais. Entende-se neste trabalho que “lutar por essa educação é disputar território com a educação excludente que não reconhece esse povo na sua particularidade cultural e nem como sujeitos de direitos” (SANTOS, 2014, p. 143).

As propostas pedagógicas para a educação dos povos do campo se constroem a partir de reflexões que buscam reconhecer estes sujeitos não como somente tradutores, mas também produtores de conhecimento e de uma pedagogia direcionada à formação destes indivíduos. Caldart (2004) afirma que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para serem os sujeitos dessas transformações.

No que concerne o cotidiano dos professores do campo, sabe-se que a responsabilidade pelo ato educativo é grande e desafiadora, com todas as precariedades do quadro de professores nesse ambiente no qual alguns docentes acabam assumindo diversos papéis, seja pela falta ou ausência de funcionários. Assim, a educação do campo acaba sendo desenvolvida e tornando-se objeto de discussão apenas daqueles que compõem os espaços rurais.

Os professores acabam enfrentando as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção devido ao distanciamento da cidade em detrimento do campo. Além de receberem salários inferiores aos educadores da cidade e estão entre os que possuem o menor nível de escolaridade.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo que contemplam e refletem sobre um conjunto de preocupações conceituais e estrutu-

rais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais vem em prol do reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, objetivando defender a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais, entre outros direitos inerentes aos povos do campo.

É necessário destacar se estes direitos de formação continuada de valorização e reconhecimento dos sujeitos, de adequação do currículo em prol do desenvolvimento social, cultural e educacional que observam os contextos históricos do campo são realmente postos em práticas, ou estão ali simplesmente descritos em um “pedaço de papel” para se fazer cumprir protocolos ideológicos do Estado e deixando os sujeitos sociais intervirem em sua realidade sem quaisquer subsídios ou aparatos cabíveis ao desenvolvimento emancipatório deste.

Como se percebe, a formação do educador do campo tem sua trajetória construída acerca dos interesses políticos e sociais e das exigências estabelecidas através da realidade social a qual atuará, das finalidades da educação, do lugar que a educação ocupa nas políticas governamentais e das lutas travadas por esses educadores e pelas comunidades tradicionais. Logo, Arroyo, Caldart e Molina (2004) esclarecem que a educação do campo deve proporcionar conhecimento, cultura e cidadania, pois a escola dessas comunidades entrava-se com inúmeras formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, sujeitos diferenciados, com valores e aspirações particulares (SILVA JÚNIOR; NETTO, 2011).

Assim, para que haja uma transformação nas ações educacionais voltadas para os povos tradicionais faz-se necessário formar profissionais com uma visão ampla do fenômeno educativo, que favoreça a percepção das relações de poder e dos jogos de interesses presentes na sociedade capitalista, que produz as desigualdades para a manutenção dos seus privilégios. Para tanto, é imprescindível o engajamento político desses profissionais na luta cotidiana por uma educação que respeite a singularidade destas comunidades em especial, os costumes e a cultura da população do campo, auxiliando-os no processo de afirmação de sua identidade e desenvolvimento de suas potencialidades.

A educação deve estar comprometida com as necessidades da comunidade, visando sua transformação social sistemática no conhecimento com características peculiares, pois, conforme Freire (2002, p. 45) “a conscientização é uma das funda-

mentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa”.

O projeto de formação continuada deve valorizar e ouvir as experiências, ideias e expectativas dos educadores como condição básica para o desenvolvimento profissional. Não deve ser, portanto, um curso isolado que busque apenas a transformação da prática pedagógica, mas como afirma Murray (1995, p.41) “oportunidades para usar o que está sendo aprendido e que possa possibilitar a mudança da prática em sala de aula e da vida pessoal do próprio educador”.

Quanto a isso não se tem nenhuma dúvida, mas é necessário pensar a realidade educacional brasileira como um todo, pois o que presenciamos é a “valorização” do contexto educacional urbano em detrimento, descaso e desvalorização da realidade da educação escolar dos povos tradicionais. “Trata-se de uma educação “dos” e não “para” os sujeitos do campo. Feita assim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (CALDART, 2004, p, 151).

Para Filho e Alves (2003), a capacitação docente colabora para a maturação acadêmica e para o fortalecimento da prática docente. Contudo, nesse processo formativo o educador se depara com umas das grandes dificuldades na formação, ou seja, o distanciamento que há da educação que se tem em áreas urbanas em referência ao campo e que acabam por dificultar tanto o processo de formação do educador quanto sua própria prática no contexto das escolas do campo, tendo em vista que estes indivíduos já vêm de um contexto diferenciado e com um conhecimento de mundo que não se pode desperdiçar.

Sabe-se que a educação do campo redefine o papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana e que tenha princípios pedagógicos como a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, alternativas para o desenvolvimento sustentável e a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo junto ao sistema nacional de ensino (RAMOS, 2004).

Os cursos de formação inicial e continuada de professores estão além das reais necessidades e dos desafios cotidianos. Entretanto, é importante esclarecer que na concepção de educação do campo não se pretende apenas trabalhar a realidade do campo, mas sim, partir dele, contextualizar os conteúdos da base nacional curricular dando sentido ao conhecimento que se quer construir; pois, a capacitação docente precisa ser um espaço para além da obtenção de artifícios e informações necessitando, portanto constituir-se num período crucial de constituição de uma identidade

profissional, posto que, ao se implantarem nos métodos de capacitação docente, originam saberes e valores profissionais, sociais, saberes e habilidades sobre o mundo ao qual pertencem (ABREU, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em debate ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter às desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade analisando assim a educação inserida nesse contexto a própria educação do campo.

Nesse sentido, entende-se que todo processo educacional que possibilite ao educando constituir-se enquanto sujeito histórico-cultural e social responsável e capaz de intervir criticamente no meio a qual se insere para captar e corrigir erros, cooperar e relacionar-se social e eticamente com as relações a sua volta se constitui como processo de formação humana, e antes de tudo, como uma ação cultural que compõe a identidade diversificada de cada sujeito. Englobando nessa construção identitária os conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos ao longo do processo educativo e que devem refletir toda a vida escolar e formativa do educando.

Assim, o processo educacional nestas localidades deve considerar o conhecimento de mundo de cada sujeito, não somente os conhecimentos enciclopédicos, mas os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e constituir-se como instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculado à realidade dos sujeitos na educação do campo.

Sendo assim, ao analisar o currículo e formação dos professores no campo, a partir de pesquisa de caráter bibliográfico, percebemos que a educação do campo perpassa por vários embates a fim de ser uma educação emancipatória, de qualidade, que valorize o aluno e o meio de comunidade em que ele está inserido.

O currículo entra como um dos principais meios educacionais que levam o educando a uma educação de forma consciente, um meio educacional emancipatório que não traz conteúdos apenas de fora, dos meios urbanos, mas valorizem os conhecimentos adquiridos por meio do seu espaço que está inserido, os conheci-

mentos prévios existentes nele, para que seja um ensino significativo e melhor absorvido. Dessa forma, deixar o ensino tradicionalista de lado auxiliará para melhor desenvolvimento cognitivo e levará o professor a ter métodos mais eficientes para se trabalhar com as escolas no campo.

O professor tem uma responsabilidade grande em mãos, pois ele é mediador do conhecimento que estará sendo repassado ao aluno, mas também aprenderá outros conhecimentos com esses educandos, sendo assim, uma importante troca de saberes na sala de aula. Mesmo já alcançados bons resultados na implementação do ensino na sala de aula do campo, ainda há entraves a serem superados, como a melhor capacitação de professores para atuarem nesses lugares, sendo que grande parte vem de partes diferentes, e conhecer aquela realidade para poder trabalhar com ela é um grande passo que deve ser dado, a falta de políticas públicas que defendam essa adaptação desses professores acaba sendo um dos problemas enfrentados contra a adequação do ensino.

Portanto, se faz necessário que as vozes de alunos e professores do campo, precisam ser ouvidas, e não, silenciadas, pois é a partir da escuta, do diálogo e da resistência, que os sujeitos dos rios, das matas e das florestas terão seus direitos garantidos,

REFERÊNCIAS

ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D.B; SILVA, É. S. (Orgs). **Educação Ribeirinha** – saberes, vivências e formação no campo. 2ª ed. GEPEIF- UFPA, Belém, 2013.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo**: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 27, n. 72, p. 177-195, Aug. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 03 mar. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, M. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 36/2001** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo – Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 4, 2004.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n.4.

_____. **Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Curitiba: SEED, 2009.

FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. **Formação Continuada: memórias**. São Paulo, Editora Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** - 21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. José Carlos Libâneo. -Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

HAGE, Salomão. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, nº 85, abri, 2011. p. 97-113.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**, - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MURRAY, J. **Treinamento é para os cães: os professores ensinam, os professores aprendem**. São Paulo. Loyola, 1995.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RAMOS, M. N. **A gênese do Decreto**. 2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho necessário. Revista Eletrônica do NEDATE. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>>. Acesso em 09/08/2018.

ROSA, D.; CAETANO, M. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas**. COLÓQUIO – Revista Científica da Faccat – Vol. 6, No (1-2), jan/dez 2008.

SANTOS, J. **Populações ribeirinhas e educação do campo**: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. Belém, 2014. 153p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

SAVIANI, Demerval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina**. In: Caderno de Pesquisa. São Paulo (42): 8-18, Agosto de 1982.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. c atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; NETTO, Mário Borges. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando -Revista Eletrônica de Culturas e Educação** Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011). Disponível em: <<https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/119?download=125>> Acesso em 03 mar. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.





EIXO TEMÁTICO: MOVIMENTOS SOCIAIS E A ESCOLA DO CAMPO



CAPÍTULO 3

MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DE UM MOVIMENTO SOCIAL RIBEIRINHO NA AMAZÔNIA TOCANTINA NO ESTADO DO PARÁ

Josiel do Rego Vilhena¹

José Roberto Ferreira Gonçalves²

Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.3

¹ Universidade Federal do Pará

² Universidade Federal do Pará

³ Universidade Federal do Pará

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão a respeito das características e atuação de um movimento social ribeirinho da Amazônia e é fruto da inquietação por conta da escassez de trabalhos sobre esse tema. O problema a ser respondido nesse trabalho é de que forma os movimentos sociais ribeirinhos da Amazônia se organizam e lutam pelo projeto de autonomia dessas comunidades no qual a educação do campo é um dos elementos mais importantes. Este artigo tem como objetivo principal o de analisar as características dos movimentos sociais ribeirinhos e entender quais suas estratégias de luta nas quais a educação do campo é a pauta central na consolidação de seus direitos. A metodologia do trabalho está estruturada como sendo e abordagem quantitativa e qualitativa, de natureza compreensiva, de objetivo descritivo e de procedimentos de estudos de caso, uma vez que analisou a Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba como um dos movimentos sociais ribeirinhos mais atuantes na região. A pesquisa apontou para características na AMIA que são analisados por uma série de autores em outros movimentos sociais da atualidade que dão o caráter global ao movimento e que apontam para uma reinvenção do movimento e a adoção de novas estratégias de lutas. Concluímos que é fundamental a ampliação de estudos sobre movimento sociais ribeirinhos em função dos inúmeros elementos por eles trabalhados e que podem ser decisivos no desenvolvimento das regiões rurais democratizando o acesso as melhorias educacionais, sociais, políticas, culturais e ambientais na região.

Palavras-chave: MOVIMENTOS SOCIAIS. RIBEIRINHOS. EDUCAÇÃO DO CAMPO.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho busca-se a reflexão e análise a respeito do papel dos movimentos sociais rurais na construção da educação do campo e de sua efetivação na realidade dos moradores de localidades, comunidades, ilhas, furos da região ribeirinha da Amazônia. O foco deste artigo é a realidade das populações que vivem as margens dos rios, sendo que alguns aspectos de seus modos de vida se estruturam de acordo com a realidade geográfica que vivem, valendo-se de diversas estratégias culturais de uso desses locais. Subsidia essa reflexão a forma como esses grupos se organizam politicamente para cobrarem seus direitos no qual o maior deles é o de escolha se querem ou não permanecer no campo. Para tanto a organização desses grupos em movimentos sociais que os identifica como ribeirinhos é a principal identidade que eles têm feito uso para pautarem suas reivindicações e suas estratégias sociais de lutas.

O problema central que este artigo pretende responder é, de que forma os movimentos sociais ribeirinhos da Amazônia se organizam e lutam pelo projeto de autonomia dessas comunidades nas quais a educação do campo é um dos elementos mais importantes? De acordo com esse problema que procuraremos responder o objetivo principal do trabalho que é analisar as características dos movimentos sociais ribeirinhos e quais suas estratégias de luta nas quais a educação do campo é a pauta central na consolidação de seus direitos.

A natureza da pesquisa foi conduzida como uma abordagem qualitativa e quantitativa, baseada nos estudos de Gamboa (2009, p. 105), segundo o qual —as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam. A natureza da mesma é compreensiva por se tratar de uma pesquisa de caráter sociológico a respeito dos movimentos sociais ribeirinhos; já em relação ao objetivo da metodologia da pesquisa considera-se que é a descrição dos fenômenos observados em especial as formas de organização social e política das populações ribeirinhas da Amazônia. Finalmente em se tratando dos procedimentos metodológicos da pesquisa foram utilizados protocolos de um estudo de caso, uma vez que foi tomada para análise, a Associação dos Moradores e das Ilhas de Abaetetuba (AMIA) como um exemplo a ser investigado de movimento social ribeirinho.

Como os procedimentos da pesquisa se deram pela estrutura de um estudo de caso, para isso foi necessária a utilização de técnicas como observação direta dos comunitários ligados a AMIA, além de entrevistas não estruturadas com lideranças e associados. As técnicas citadas foram conjugadas com análise documental através de atas de reuniões, registros fotográficos arquivados, folders de eventos e qualquer outro instrumento produzido pelo movimento que auxiliaram na compreensão de suas estratégias de organização e atuação.

O artigo aqui apresentado está organizado em três tópicos, o primeiro trata acerca do lócus da pesquisa, se faz uma abordagem tanto sobre a região do Baixo Tocantins quanto do município de Abaetetuba e a situação política, social e ambiental dos ribeirinhos da região dando destaque aos principais problemas que enfrentam segundo autores que tem estudado sobre a realidade da região como (VILHENA, 2005).

O segundo tópico tratará sobre o conceito de movimentos sociais e educação do campo, destacando-se as definições ensaiadas sobre movimentos sociais ribeirinhos de outras regiões da Amazônia e o papel dessas organizações na efetivação da Educação do Campo para que se perceba semelhanças e peculiaridades em relação a outros movimentos sociais regionais, nacionais e globais.

Finalmente será apresentada a Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), em especial sua gênese, sua estrutura organizacional, forma de atuação e principais ações na região, analisa-se nesse tópico a visão que os comunitários têm a respeito da AMIA e seu papel na garantia de acesso à Educação do Campo na região.

O LÓCUS DA PESQUISA: REALIDADE SOCIOECONÔMICA DAS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS DE ABAETETUBA

Abaetetuba é o 5º maior município do Estado do Pará com cerca de 152.000 habitantes (IBGE 2017) estando situado na mesorregião do nordeste paraense e microrregião de Cametá – na região de integração do Baixo Tocantins. O município é formado pela sua sede, o distrito de Vila de Beja e um arquipélago composto por cerca de 72 ilhas. De acordo com Hiraoka (1993): “As ilhas de Abaetetuba estão situadas na confluência do rio Tocantins com o rio Pará, no estuário do rio Amazonas”.

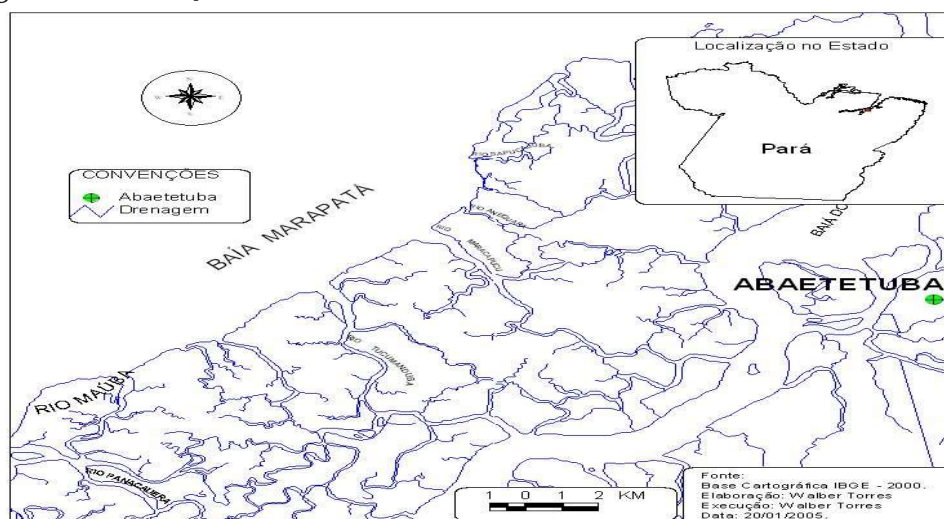
Inicialmente chamada de “Vila de Abaeté”, “Freguesia de Abaeté” e “Abaeté do Tocantins”, esta é transformada em cidade em 1895 e de acordo com Souza (2009):

Mais precisamente em 1943, Abaeté passou a ser denominada de Abaetetuba, que quer dizer em Tupi, “lugar de muitos homens ilustres e verdadeiros”, em função de um Decreto do Governo Federal que proibia que mais de uma cidade tivesse o mesmo nome. (SOUZA, 2009, p. 31).

Abaetetuba tem suas origens vinculadas à ocupação da Amazônia pela coroa portuguesa como mostra Souza (2009) sublinhando que:

A fundação de Abaeté se inclui no processo de colonização da região Amazônica, empreendida pelos portugueses, que viram “suas terras” invadidas ou ameaçadas de invasão por franceses, ingleses, holandeses e espanhóis durante os séculos XVI e XVII. (SOUZA, 2009, p. 24).

Com este propósito Portugal cria políticas de distribuição de terras na colônia através das capitanias hereditárias e depois sesmarias confiando imensas áreas de terra a ricos senhores portugueses, este fato marcou a história local.

Figura 1 - Localização das ilhas de Abaetetuba na confluência dos rios Tocantins e Pará.

Fonte: Vilhena (2005)

Costuma-se chamar os habitantes das ilhas de Abaetetuba de ribeirinhos ou ribereños, que é um termo segundo Hiraoka (1993) que se refere aos camponeses que habitam as margens dos rios amazônicos e vivem da coleta, extração e comércio de frutos, manejo de recursos aquáticos e da pequena agricultura.

A população ribeirinha do município de Abaetetuba que é estimada em 70.000 (IBGE, 2017) habita essa região a pelo menos 300 anos. A região foi habitada inicialmente por missionários Jesuítas e Capuchinhos, que sob o pretexto de catequizá-los valiam-se da mão de obra da população nativa para extrair produtos da floresta região como cacau, salsaparrilha etc.

Na segunda metade do século XVIII com a criação da companhia do Grão Pará e Maranhão que tinha como objetivo o desenvolvimento agrícola do Baixo Amazonas provocou a chegada dos primeiros colonos do continente Europeu a região.

Em função da miscigenação europeia com os nativos da região provocou a expulsão dos jesuítas e a expansão das atividades agrícolas em especial as plantações de cacau, café, arroz e cana de açúcar. A diversificação de atividades na região por conta da instabilidade dos mercados consumidores e consequentemente dos preços levava também ao cultivo em pequena escala de mandioca, feijão, milho além da criação de aves e porcos e principalmente as atividades de caça e pesca.

A economia da borracha contribuiu para alavancar a produção artesanal de aguardente “cachaça” da região que se expandiu com a implantação da navegação a vapor pelo rio Amazonas. Ao mesmo tempo, o comércio de regatão fazia o produto chegar a vários lugares promovendo o escoamento da produção que se intensificou, representando o momento de maior desenvolvimento econômico da cidade e sua

região de ilhas. Este sistema produtivo durante décadas foi a principal atividade desenvolvida nas ilhas onde se localizavam os “engenhos”, pequenas indústrias de aguardente e açúcar mascavo que devido à fama alcançada pelo produto, chegou a exportar cachaça para outros países, o que sustentou o surgimento de uma pequena elite local que através de um sistema de aviação parecido com o da borracha super explorava a força de trabalho com a concentração da riqueza gerada.

Dentre os fatores que culminaram com a decadência dos engenhos na região estão à falta de apoio governamental, falta de investimento em tecnologia, questões trabalhistas e a abertura de estradas que facilitou a entrada de aguardente concorrente produzido em outras regiões do país. A abertura da Amazônia como frente de expansão com a criação de uma infraestrutura que passa a interligá-la com o restante do país através de rodovias a partir dos anos de 1960 contribuiu para que houvesse uma mudança no padrão histórico de desenvolvimento da região que até então utilizava os rios como principal meio de integração.

Desta forma, é possível perceber que esses aspectos estão presentes quando se refere à realidade destes ribeirinhos, caracterizando-os como uma população tradicional que consolida sua existência nesta região de ilhas, uma vez que os habitantes de suas margens banhadas pelos rios encontram a possibilidade de suprimento de suas necessidades através da exploração sustentável dos ecossistemas que os envolvem da mesma forma que esses mesmos indivíduos encontram outros inúmeros meios de garantir o sustento familiar fora deste ambiente natural, sendo que algumas destas representam além do caráter subsistente, um caráter comercial na aquisição de bens materiais elementares.

MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

De acordo com Touraine (2002) ao definir movimento sociais diz que “os movimentos sociais são o coração, o pulsar da sociedade”, ao ser mais detalhista e abrangente Gohn (2003) constrói a seguinte definição:

nós os vemos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios a ordem constituídas, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas (p. 13)

A definição apresentada permite que façamos uma arqueologia dos movimentos sociais em períodos remotos da história mundial e brasileira buscando todos os acontecimentos históricos em que houve a atuação de grupos sociais com ações similares a descrita pela autora.

Para que a discussão seja mais criteriosa e específica far-se-á um debate a partir do século XX, quando o termo “movimentos sociais” é apresentado no continente europeu e no norte da América e passa-se a refletir e debater acontecimentos passados e presentes, projetando possíveis alterações e continuidades para o futuro nesse âmbito.

Para Pinto (2014) a construção teórica do conceito de movimentos sociais tem grande relação com os acontecimentos pós-II guerra e o processo de redemocratização após o zanifacismo que impeliu a sociedade não as ruas, mas a clausura do trabalho e das relações privadas com a família.

Claramente, no período pós Segunda Guerra, o liberalismo norte americano quanto a social democracia europeia acabaram por desmobilizar a sociedade. Somente após as décadas de 50 e 60 inicialmente nos Estados Unidos e posteriormente na Europa os jovens que compunham o movimento beatniks, antecessores dos hippies deram origem ao fenômeno ao qual está sendo analisado através de críticas ao consumismo, ao individualismo e a moral vigente.

A partir da gênese dos chamados novos movimentos sociais percebe-se que com os hippies desencadeou-se uma série de bandeiras de lutas coletivas que passaram a demandar a compreensão dos cientistas sociais que ao buscar sua compreensão estabeleceram a comparação entre estes e os movimentos sociais dos séculos XVIII e XIX durante a revolução industrial inglesa e norte americana que de acordo com as análises se caracterizaram como movimentos sociais clássicos.

Pode-se dizer que predominam nas análises sobre movimentos sociais uma leitura histórica a partir da industrialização capitalista, o que pontua a teoria materialista, histórica dialética de Karl Marx e a sua perspectiva crítica da realidade a principal matriz de análise desse fenômeno.

De acordo com Vieira (2014) após os acontecimentos socioeconômicos das décadas de 60, 70 e 80 avança a concepção de uma sociedade civil global, por conta de dois fatores correlatos: o enfraquecimento dos Estados como espaços de decisão política e o fortalecimento dos organismos intergovernamentais e supranacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo com a análise da autora diante desse contexto a sociedade atual estaria se organizando cada vez mais de forma desterritorializada através do que ela chama de “cidadania planetária” favorecida pelas novas tecnologias e novas formas de comunicação.

De acordo com Scherer-Warren (2014):

No mundo globalizado contemporâneo alguns ideários tem permeado as demandas e lutas dos mais diversos movimentos sociais: a ampliação da democracia a partir da participação da sociedade civil organizadas, o alargamento dos processos de inclusão social e do reconhecimento de diferenças socioculturais e a institucionalização dessas demandas em direitos humanos e cidadania. (p. 6).

Na perspectiva da autora o caráter global dos movimentos sociais pode ser observado nas suas redes de atuação e a grande e rápida repercussão de seus projetos e estratégias de lutas, podemos citar como exemplo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o primeiro movimento social rural brasileiro surgido em 1979 em Santa Catarina com objetivos imediatos de reforma agrária, porém com uma série de reivindicações e projetos ligados ao principal.

As propostas do MST agregam uma serie de caminho que teriam um só objetivo no final, a consolidação de uma reforma agrária de fato, as estratégias passariam entre outras ações pela: respeito e participação ativa das mulheres na reforma agrária; o trabalho subjetivo para formação de lideranças coletivistas; discussão e implementação de um modelo de educação específico para as populações do campo etc. (MELO: 2014)

O contexto sócio político apresentado por Scherer-Warren (2014) é visto nos movimentos sociais rurais entre eles nos movimentos sociais ribeirinhos na Amazônia, são os elementos apontados pela autora que podemos verificar na Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba que será analisado no tópico seguinte.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS RIBEIRINHOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DAS ILHAS DE ABAETETUBA

Com a atuação no município das (CEBs) Comunidades Eclesiais de Base a partir de 1970, o povo ribeirinho despertou para sua realidade e as graves mazelas que então estavam submetidos, este processo de sensibilização encabeçada, sobretudo pelos líderes religiosos e assumida pelas lideranças comunitárias inaugurou uma nova fase na organização social e política dos povos das ilhas do município. Alguns fatos ilustram a tentativa de apropriação dos espaços já existentes pelas lideranças das comunidades.

Em 1985 é criado o Movimento dos Pescadores de Abaetetuba como resultado de um grande encontro realizado pelas comunidades das ilhas, este movimento surge para organizar os pescadores e sensibilizá-los da importância de ter a direção da Colônia de Pescadores Z-14 nas mãos dos próprios pescadores cuja relação com

a direção era apenas comercial, pois o diretor da colônia apenas comercializava a produção dos trabalhadores não tendo nenhum compromisso com a categoria.

A colônia de pescadores Z-14 é uma entidade civil sem fins lucrativos tem como finalidade representar e defender os interesses de seus associados, fundada no dia 28 de abril de 1923 sua área de atuação é em todo município de Abaetetuba, nesta época poucos eram os pescadores reconhecidos e lhes dados direitos, sentindo essa necessidade formamos uma equipe de pescadores foi então que depois de muitas lutas já nos anos 90 recuperamos aquilo que é nosso, até o ano de 1989 a entidade era administrada por empresários que não tinha nada haver com a pesca, o que levou acontecer uma revolta dos pescadores artesanais. (ASSOCIAÇÃO DE PESCADORES DA COLÔNIA Z-14, 1923, p. 2).

Nas falas de um líder de comunidade destaca que: “Neste período do movimento dos pescadores, a luta dos pescadores era para tomar a Colônia dos Pescadores das mãos dos chamados pelegos, na época usávamos esta expressão”.

Este movimento foi coordenado pelo padre José Borghesi juntamente com lideranças comunitárias das ilhas e o suporte de agentes da Comissão Pastoral da Pesca (CPP). Em 06 julho de 1986 foi realizada a primeira eleição na história de existência da colônia de pescadores. Na visão de Loureiro (2001): “Essa organização exige que a igreja se aproxime do cotidiano de vida e trabalho do homem do campo e que ela apoie o preenchimento das direções dos sindicatos por colonos comprometidos com a causa social e o ideário cristão”.

Desta forma, a conquista da colônia de pescadores simbolizaria também uma vitória de duplo sentido, pois além de alcançaram este importante espaço de discussão e articulação política, representaria também a conquista da autonomia da classe trabalhadora frente o poder constituído. Com o amadurecimento da consciência coletiva dos ribeirinhos para a necessidade de estarem organizados para lutarem em busca de melhorias nas suas condições de vida, inicia-se um processo de discussão entre as comunidades elencando as principais demandas existentes nas mesmas, onde se conclui que os dois grandes problemas que afligem os moradores das ilhas estão relacionados à questão da saúde e da educação.

Assim ficava evidenciada a necessidade de lutar por melhorias na educação e na saúde. Após cerca de seis meses de discussão nos encontros mensais de coordenadores com a equipe da paróquia foi convocada uma grande assembleia com representantes de todas as localidades. No dia 15 de julho de 1986, em um grande encontro convocado e organizado pelo padre José Borghesi no barracão comunitário da localidade de Campompema as lideranças das CEB's das Ilhas decidiram fundar a Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA) primeira entidade de classe representativa dos moradores das 72 ilhas do município com a presença

de apenas 36 lideranças de comunidades os quais se tornaram sócios fundadores e representantes da entidade em suas localidades.

Diferentemente de outros movimentos sociais que surgiram em função de causas específicas como a luta pela terra, luta contra os grandes projetos, luta pela moradia entre outros a AMIA procurou lutar por uma série reivindicações das populações ribeirinhas em que a educação se insere.

A educação já figurava no centro das prioridades desde as primeiras discussões para a criação de um movimento dos moradores das ilhas do município, compreendendo a importância da escolarização para a formação dos ribeirinhos, uma vez que o serviço educacional nas ilhas era muito deficiente e não atendia todas as 72 localidades tanto por parte do Estado como do município.

A trajetória da educação do campo em nosso país é historicamente marcada pelo total abandono e descaso das autoridades, cabendo aos movimentos sociais assumirem entre suas demandas a luta por melhorias e condições dignas no ensino oferecido as populações tradicionais do campo. Naquela época a região de ilhas possuía apenas duas escolas nas localidades de Itacuruçá e Tucumanduba que funcionavam com uma estrutura precária, havia o ensino multisseriado onde o professor ensinava ao mesmo tempo alunos com idades e níveis de aprendizagem diferentes além de ser o servente, o vigia e o secretário da escola.

As escolas funcionavam em casas de famílias, casas de professores, centros comunitários e até mesmo na sacristia de igrejas, o quadro de professores era formado por uma grande maioria de professores leigos que lecionavam sem possuírem formação adequada e eram mal remunerados, não existiam o ensino infantil e o ensino médio nas ilhas, se oferecia apenas de 1ª a 4ª série, sendo que da 5ª série em diante o aluno teria que se deslocar para a cidade ou abandonar os estudos. Hage (2006) abordando estes aspectos em sua reflexão sublinha que:

de fato, estudar nessas condições desfavoráveis não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade como solução dos problemas enfrentados. (HAGE, 2006, p. 306 e 307).

A paróquia das ilhas já desenvolvia uma ação denominada “movimento ensino religioso”, que se voltava para a capacitação de professores, neste programa uma equipe percorria as localidades e além do trabalho em sala de aula também faziam uma observação da realidade das escolas ouvindo pais, professores e alunos. Assim os registros eram trazidos para a associação e apresentados em plenárias aos diri-

gentes da educação no município inclusive fazendo chegar até o governo do Estado as denúncias do descaso que assolava as comunidades das ilhas. Arroyo (2006) em sua análise sobre as escolas do campo considera que:

A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo. Sabemos que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as. (ARROYO, 2006, p. 104).

Diante desta realidade, a primeira ação da associação foi fazer visitas em todas as 72 localidades como relata um de seus membros:

Naquele tempo nós saímos do rio Capim ao rio Maúba e do rio do inferno até o arienga de Beja fazendo um levantamento da necessidade de professores e da necessidade de saúde pública, dividimos esta região e traçamos o perfil de 18 setores, quer dizer, comunidades que não tem grupo populacional grande se junta com as outras que tem mais famílias e são polos mais centrais. E aí nós descobrimos que havia mais de 1.600 crianças sem escola, que não estudavam absolutamente nada, então isso foi catalogado em um levantamento aluno por aluno (Membro da AMIA nº 1).

Como resultado desta ação aconteceu uma grande mobilização envolvendo líderes de comunidades, o bispo da diocese, padres e a diretoria da AMIA que foram até a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) levando um documento explicando a realidade da educação nas ilhas com o pedido de contratação urgente de 72 professores, estando estes dispostos a voltarem somente depois de terem suas demandas atendidas.

A AMIA conseguiu que a educação infantil nas ilhas fosse garantida em lei e no ano de 1990 a associação esteve na sede da então Legião Brasileira de Assistência (LBA), onde tomou conhecimento de um programa chamado “creche manutenção” que era voltado para o atendimento de crianças de zero aos seis anos de idade que foi apresentado e aceito pela associação.

Outra ação importante desenvolvida pela associação direcionada para a educação nas ilhas é a semana da criança das ilhas, que teve início em 1993 junto com a educação infantil e o programa creche manutenção sendo realizada anualmente no mês de outubro.

Figura 2 - Realização da Semana da Criança nas Ilhas de Abaetetuba em 1996.



Fonte: Arquivo/AMIA.

Desta forma coloca-se em evidência a concepção de uma educação do campo que contemple todas as dimensões da vida no campo e neste sentido os movimentos sociais do campo mantém viva esta utopia com a prática da educação popular colocando-se como alternativa a omissão do estado para com a escola do campo.

Assim torna-se necessário mudar esta realidade e apontar para um modelo de escola que forme agentes de transformação como vislumbra Christóffoli (2006):

A escola que imaginamos deve preparar cidadãos- conscientes de seus direitos e deveres; lutadores pela justiça social; por relações democráticas; e pela participação popular nas decisões e gestão dos processos públicos. Capazes de formular, de conceber alternativas de organização e desenvolvimento. Preparados para argumentar, arregimentar apoios e para negociar suas propostas e reivindicar direitos (atuais e alargar o horizonte com novos direitos). (CHRISTÓFFOLI, 2006, p. 96).

Com a convicção de que é preciso lutar por um modelo igualitário de sociedade tendo a educação como mecanismo transformador, a AMIA tem sido o movimento social ribeirinho que mais tem se empenhado e contribuído nos últimos anos para construção da educação do campo neste município especialmente na região de ilhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com esta discussão que as populações ribeirinhas se destacam no cenário Amazônico por sua capacidade de convivência com a diversidade que lhes rodeiam, tirando seu sustento das águas, das florestas e solo de várzea reafirmando sua capacidade de convivência em harmonia com a natureza. A ação educativa desencadeada pela igreja através das CEB's encontrou na realidade em que viviam os ribeirinhos das ilhas um terreno fértil para a disseminação das ideias e conscientização, com uma pedagogia inovadora que formava através evangelização vinculada ao contexto social enfatizando a formação de um cidadão capaz de visualizar criti-

camente a realidade ao seu redor, saindo do comodismo, denunciando as injustiças não aceitando as condições impostas pelo sistema.

O modelo de educação adotado pelos governantes direcionados para a população do campo não condiz com a realidade da maioria da população que vive na zona rural, a própria constituição do país se refere como educação rural não atendendo todas as complexidades da vida no campo. Por isso vislumbramos a necessidade de uma educação do campo construída a partir da realidade dos sujeitos do campo levando em consideração as suas especificidades e todo o arcabouço de experiências pedagógicas e educativas produzidos nas ações educativas dos movimentos sociais.

Os movimentos sociais ribeirinho, que precisam ser mais estudados são canais de aproximação das diferentes demandas da sociedade junto ao Estado e poderes constituídos buscando na ausência destes, desenvolver formas alternativas de solução como experiências populares de formação e promoção da cidadania especialmente na realidade historicamente desfavorável em que as populações camponesas estão inseridas.

Através da AMIA podemos vislumbrar que o povo ribeirinho tem capacidade de organização e consciência da luta por garantia de direitos diante das desigualdades que caracteriza a nossa sociedade. A associação se destaca na defesa dos ribeirinhos e através de sua atuação especialmente voltada para a educação, aonde ao longo de sua existência vem atuando e obtendo conquistas que mudaram a realidade das escolas das ilhas sendo o movimento social que mais tem atuado em prol da educação ribeirinha no município, cumprindo seu compromisso de lutar por melhorias na qualidade de vida desta população.

Assim desenvolvendo ações que educam e contribui para a melhoria de vida dos ribeirinhos, a AMIA evidencia a capacidade de organização e enfrentamento político das populações do campo nesta parte da Amazônia paraense.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas.** In MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. **Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais.** In MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

ESTIMATIVA populacional: Banco de dados. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150010&search=para|abaetetuba>.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: Gamboa, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2009.

GOHN, Maria G. Teorias dos movimentos sociais na contemporaneidade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. In: _____. GOHN, Maria da G; BRINGEL, Breno (Orgs). **Movimentos Sociais na era global**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap 1, p. 19-36.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação**: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

HIRAOKA, M. 1993. **Mudanças nos padrões econômicos de uma população ribeirinha do estuário amazônico**. In: FURTADO, L. G; LEITÃO, W & MELLO, A.F. (orgs.). **Povos das águas: realidades e perspectivas na Amazônia**.

MELO, Denise. Subjetividade e Gênero no MST: observações sobre documentos publicados entre 1979 e 2000. In. GOHN, Maria G. **Movimentos Sociais no início do século XXI**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003. cap 5, p. 113-142.

VIANA, Lucia Pinsard. **De invisíveis a protagonistas: Populações tradicionais e unidades de conservação**. / Lucia Pinsard Viana. - São Paulo: Annablume; FAPESP, 2008.

PINTO, Céli. Movimentos sociais 2011: estamos frente a uma nova forma de fazer política? In. GOHN, Maria G & BRINGEL, Breno. **Movimentos Sociais na era global**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. cap 7, p. 129-145.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos Sociais e geração de novos direitos em tempo globais: o caso brasileiro. In. GOHN, Maria G & BRINGEL, Breno. **Movimentos Sociais na era global**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. cap 6, p. 115-128.

TOURAINÉ, A. **O eixo da inquietude**. In: Folha de São Paulo, Cadernos Mais, n. 256, p. 3, 10/03/02, 2002.

VIEIRA, F. Articulações Internacionais “desde baixo” em tempos de globalização. In. GOHN, Maria G & BRINGEL, Breno. **Movimentos Sociais na era global**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. cap 10, p. 189-210.

VILHENA, Josiel. **Relação Sociedade/Natureza**: adaptabilidade humana frente a escassez do pescado em uma área do estuário amazônico. 2005. v, 119 f. Dissertação de Mestrado (Sociologia da Amazônia). Universidade Federal do Pará, 2005.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E MOVIMENTO SOCIAL NA VILA DE BEJA/ ABAETETUBA - PA

Alessandra da Costa Marques¹

Diselma Marinho Brito²

Edison Marinho Teles Filho³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.4

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, alessandra.c.marques@hotmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, diselma.brito@ifpa.edu.br

³ Universidade Federal do Pará, edisonfilho17@gmail.com

RESUMO

Esta produção é resultado da vivência no tempo comunidade da disciplina Movimentos Sociais, Escola e Educação Popular, do Curso de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos: Saberes ribeirinhos e práticas pedagógicas, do Instituto Federal do Pará-Campus Abaetetuba. Utilizou-se a pesquisa como princípio educativo e formativo, objetivando uma análise documental no escopo da pesquisa qualitativa. Analisou-se as finalidades presentes nos estatutos das associações da vila de Vila de Beja: A Associação Multissetorial dos Empreendedores de Beja- AMSETEB e a Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais e Piscicultores da Vila de Beja- APPAPVB, com o intuito de desvendar, se esses movimentos sociais tiveram uma participação ativa, para a efetivação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nessa comunidade. A relação ainda é estreita ao que tange os movimentos sociais e a educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: MOVIMENTO SOCIAL - EJA - DIREITO

INTRODUÇÃO

A educação brasileira ao longo de sua trajetória vem vivenciando desafios que se entrelaçam ao desenvolvimento de políticas públicas efetivas que possibilitem a sua efetivação. Neste contexto a educação de jovens e adultos se apresenta como um desafio desde seu processo histórico.

A história da EJA deve ser vista não apenas como a marginalização e exclusão do acesso à escolarização, do ponto de vista seja das ações do Estado, seja da luta pelas classes marginalizadas pelo acesso à escolarização, mas como um fenômeno muito mais abrangente: a luta pela superação das condições de miserabilidade e opressão no seio da sociedade, por meio das quais as classes “oprimidas” se formam e se educam. (REZENDE,2013, p. 107 – 108)

Uma luta que se pautou historicamente no direito a uma construção pedagógica que relacione e valorize a identidade dos diferentes sujeitos que fazem parte da realidade da educação de jovens e adultos.

O curso de Especialização em Educação de Jovens e adultos: saberes ribeirinhos e práticas pedagógicas do IFPA – Instituto Federal do Pará – Campus Abaetetuba, em sua gênese vem contribuindo para o movimento de uma formação que valorize os saberes e a identidade, bem como a organização social daqueles que atuam na educação de jovens e adultos. Este curso tem como metodologia a alternância pedagógica: tempo acadêmico e tempo comunidade.

A vivência do tempo comunidade¹ no curso da disciplina Movimentos Sociais, escola e educação popular nos proporcionou uma aproximação com as organizações e suas relações existentes nos estatutos das associações da Vila de Beja – município de Abaetetuba – PA com a luta pela educação de jovens e adultos. Esta vivência aconteceu no período de agosto a dezembro de 2019 utilizando a pesquisa com princípio educativo e formativo.

O estudo se fundamentou em autores tais como: Bobbio (1996), Freire (1992,1996), Gohn (2000,2010), Melucci (1996), Schwartz (2012), Rezende (2013) dentre outros. Apresenta em sua estrutura os referenciais teóricos, a metodologia, resultados e discussões e considerações finais.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

A Amazônia é considerada uma região de caudalosos rios e belezas em torno de sua natureza, carregada de verde e de valores que, através da cultura de seus diferentes povos, enaltecem ainda mais o valor de suas especificidades.

O Estado do Pará, com uma área de 1.253.164 km², corresponde a 14% do território brasileiro e a 24% da área que forma a Região Amazônica, e concentra também em seu espaço o Município de Abaetetuba com uma área de 1.090 km², que por sua vez concentra 141.100 habitantes, segundo dados do Censo/2010 - IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

A população do campo corresponde a 41% agrupado no Município, onde o povo que ali reside é formado por quilombolas, povos de estrada, lavradores, áreas ribeirinhas. A economia é baseada no comércio, na extração de óleos e gorduras vegetais, fruticultura, madeiras, palmito, açaí, pesca, na produção de artigos de cerâmica e artesanato em geral.

No contexto desta especificidade, encontra-se a Vila de Beja, que fica localizada a 25 km da sede do Município de Abaetetuba, as margens do rio Pará, a qual a qual será feito m breve comentário sobre sua história social e econômica.

A origem do município de Abaetetuba está relacionada com a história de Abaetetuba e Beja, que a princípio constituíam vilas distintas e, posteriormente, foram incorporadas e passaram a pertencer ao mesmo município.

Historicamente, a Vila de Beja tem sua origem na catequese religiosa e no aldeamento de índios, dedicados a pacíficas tarefas de agricultura, pesca e extrativis-

¹ A alternância pedagógica é resultado dos estudos no movimento da educação do campo e em seu percurso formativo tem o tempo escola ou tempo acadêmico e tempo comunidade. Uma experiência de formação que relaciona a vida com os conhecimentos e saberes disciplinares. (LIMA, 2014)

mo, destinados à simples manutenção da sobrevivência de seus grupos. Emigrados de verdes campos marajoaras, quer pela pressão exercida por tribo maior e mais poderosa, quer pelo caráter nômade do indígena brasileiro, uma tribo pequena, a Mortiguar, localizaram-se às margens da baía do Marajó, originando a Vila Mortiguar, hoje conhecida por Conde.

Por volta de 1635, os padres Capuchos mais adiante da praia aldearam um aglomerado que denominaram de Samaúma, hoje Vila de Beja, batizada com este nome pelo padre secular Francisco Xavier Mendonça Furtado, que erigiu o pelourinho na aldeia e assim promoveu o futuro desenvolvimento da referida vila.

Em relação a população, de acordo com os dados do IBGE (2012), Vila de Beja apresenta cerca de 2.194 habitantes, sendo 1.1987 do sexo feminino e 996 do sexo masculino.

Já as atividades econômicas, por grande período foram desenvolvidas em função daquilo que a natureza oferece, sendo a agricultura e o extrativismo as atividades mais importantes. Hoje, além delas, também são desenvolvidas atividades de comércio e o Serviço de mão de obra no complexo industrial de Barcarena, Pa.

Na agricultura destaca-se o cultivo da mandioca, do milho e do arroz. A mandioca e conseqüentemente a produção da farinha, destinam-se não somente à subsistência, mas, também a comercialização em pequena escala.

Dentro do extrativismo animal encontra-se a pesca, sendo que grande parte da população vive dessa atividade, tendo em vista que a importância econômica dos peixes se deve fundamentalmente ao seu valor alimentar.

Devido à instalação do Complexo Albrás/ Alunorte em Barcarena, houve um crescimento do serviço de mão de obra, tais como: carpinteiro, pedreiro, ajudante e outros. O comércio na Vila de Beja tem como base as mercearias, que vendem produto de alimentação e a comercialização na praia de comidas e bebidas.

No que tange a cultura, Vila de Beja tem seus valores perdidos no tempo, manifestações culturais como o boi bumba e cantigas como a fofóia desapareceram, pois não tem incentivos e apoio da população local. No período de veraneio, Vila de Beja recebe um número muito grande de visitantes nos finais de semana, que vem prestigiar os eventos culturais e a bela paria de água doce. Quanto aos aspectos religiosos, são aproximadamente 07 igrejas evangélicas e 05 católicas, destacamos a igreja de São Miguel Arcanjo que foi concluída no ano de 1888, pelo padre Francisco Manoel Pimentel.

Na educação, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) faz parte da oferta da educação escolar na Vila de Beja. É uma modalidade de ensino assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9334/96 voltada às pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada (Dias e Perehouskei, 2012). A educação de jovens e adultos vem sendo reconhecida como um direito desde os anos 30, ganhando destaque com as campanhas de alfabetização, no entanto, mesmo sofrendo grandes transformações ao longo dos anos, a EJA é uma modalidade de ensino que ainda necessita de políticas educacionais específicas que possam atender a especificidade de seu público.

Schwartz (2012) afirma que a educação de jovens e adultos se caracteriza por uma história construída à margem de políticas públicas, portanto marcada pela exclusão. Para Dias e Perehouskei (2012), existem diversos fatores que podem dificultar a alfabetização no período da infância e, no decorrer dos anos o indivíduo sente a necessidade de se inserir nesse processo e procura a EJA. De acordo com Freire e Carneiro (2016) os motivos da evasão escolar pelos alunos da EJA são diversos, como a impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, questões familiares, dificuldade de acesso à escola, entre outros.

Nascimento (2013) ressalta que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil surgiu como alternativa à qualificação de mão de obra, cuja principal função era formar indivíduos que agissem como “máquinas”, no entanto, nesse mesmo período o educador Paulo freire desenvolveu uma proposta de educação pautada na formação crítica desses indivíduos, mas a mesma foi rejeitada pelo regime militar.

A Educação de Jovens e Adultos é um tema que vem sendo debatido no Brasil com bastante frequência uma vez que esta modalidade é marcada por inúmeras instabilidades. Afro *et. al* (2015), nos afirma que a atuação dos movimentos sociais foi preponderante e decisivo para que a sociedade e o governo comesçassem a discutir a questão do direito a educação.

Nessa perspectiva, Oliveira *et. al* (2016), afirmam que no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, as lutas empreendidas impõem a seus militantes o desafio de se assumirem como protagonistas de um movimento social que atualmente se configure em Fóruns de educação de jovens e adultos presentes em todo território nacional, uma vez que os avanços no campo da educação de jovens e adultos, reconhecidos como fruto da construção coletiva da militância, enfrentam os riscos de esvaziamento, desqualificação e reafirmação da negação de direitos conquistados a partir da Constituição de 1988.

De acordo com Gohn (2000) os movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, gerando uma série de inovações nas esferas públicas e privadas, participando direta ou indiretamente da luta política de um país e contribuindo assim, para o desenvolvimento e transformação da sociedade.

No Brasil, os movimentos sociais estão presentes desde os tempos Coloniais. A maioria das lutas e movimentos no Brasil colônia foi empreendida por negros escravos e pela plebe, e até o início do século XX o conceito de movimentos sociais contemplava apenas a organização e a ação dos trabalhadores em sindicatos (GOHN, 2000; GOS & PRUDÊNCIO, 2004)

A presença dos movimentos sociais na história política do país é cheia de ciclos, com fluxos ascendentes e refluxos, alguns estratégicos, de resistência ou rearticulação face a nova conjuntura e as novas forças sociopolíticas em ação (GOHN, 2013). Para Mutzenberg (2010), a trajetória dos movimentos sociais pode ser reconstruída em três períodos, os anos 1970 e 1980, os anos 1990 e início de 2000 e os anos mais recentes, marcado por eleição de candidatos de esquerda.

Mutzenberg (2011) destaca que o período dos anos 1970 e 1980 foi marcado pela reorganização dos movimentos sociais e caracterizou-se pelos movimentos populares e de trabalhadores, também surgiu novos movimentos como os de gênero e ambientalistas. Já na década de 1990 temos a implementação de conquistas que se formalizaram na constituição Federal de 1988, o que os possibilitou passar de um nível meramente reivindicativo para operacional-propositivo.

No século XX o governo militar lançou o programa de desenvolvimento na Amazônia, os povos amazônicos começaram a travar uma luta pelos recursos naturais, os movimentos dos povos da floresta foram se organizando e assim, por volta da década de 70 surgiram os movimentos sociais na Amazônia (CERQUEIRA et. al, 2016).

Assim os movimentos sociais no Brasil vão se constituindo como possibilidades e lócus de emancipação humana. Lugares de afirmação do direito, frente a situação vulnerável da população brasileira.

Os estudos introdutórios neste trabalho nos remeteram a perceber a relação de afirmação do direito a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos contornos dos movimentos sociais existentes na Vila de Beja.

Nesta localidade nos propomos a evidenciar nos documentos a existência de afirmação do direito a EJA em dois movimentos: a AMSETEB – A Associação Multissetorial dos Empreendedores de Beja e a APPAPVB - Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais e Piscicultores da Vila de Beja. Como se tratou de uma pesquisa documental inicial ainda suas afirmações são introdutórias, como apresentamos a seguir.

METODOLOGIA

O ato de pesquisar é uma construção de relações entre saberes e conhecimentos onde o sujeito e a realidade interagem entre si. Os estudos qualitativos se fundamentam em buscar compreender os fenômenos que acontecem em seu próprio ambiente natural. No entanto, o pesquisador é um sujeito imprescindível para captar as informações, analisando o processo pelo qual passa determinado produto (Bogdan & Biklen, 1994). Ao nos relacionarmos com a construção deste estudo nos permitiu interagir intrinsecamente com movimentos sociais distintos, mas que em sua gênese almejam o mesmo fim: a garantia do direito.

O lócus desse estudo se deu na Vila de Beja/ Município de Abaetetuba-Pará, mas especificamente com dois movimentos sociais: A Associação Multissetorial dos Empreendedores de Beja- AMSETEB e a Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais e Piscicultores da Vila de Beja- APPAPVB. Utilizou-se como instrumento de coletas de dados a análise documental. Nos apropriamos de documentos que registram movimento de registro das associações pois para Cellard:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (2008: 295)

Aproximou-se dos líderes dos movimentos no período de agosto a dezembro de 2019, e esses disponibilizaram os estatutos que regem a organização dos mesmos. O estatuto constitui-se o documento principal desse estudo. Utilizou dois documentos escritos sendo um de cada instituição.

Como a pesquisa é resultado do tempo comunidade vivenciado em alternância pedagógica utilizou também o princípio científico e educativo, pois para Demo (2006) a mesma pode condicionar a consciência crítica que se faz necessário em toda proposta emancipatória. É um processo de construção, pois não há receitas.

Neste aspecto a pesquisa como princípio científico e educativo nos levou a refletir que o direito a educação de Jovens e adultos se tornou central ao realizarmos a análise dos objetivos, finalidades e demais afirmações contidas nos referidos documentos das associações em estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Hoje na Amazônia existe uma rede movimentos sociais da qual fazem parte setores religiosos, universitários, jurídico-institucionais, movimentos sociais distintos e organizações não governamentais (ONGs), eles são responsáveis por da visibilidade e organicidade as lutas coletivas nesta região (MILHOMENS & GOHN, 2018). Neste contexto, será feita uma abordagem acerca das associações que contribuíram e contribuem com as lutas e organização social na Vila de Beja

A Associação tem sede na Vila de Beja, na Rua João Batista Figueiredo, 650. Foi instituída através de uma consultoria organizada pela SEBRAE, em 2010, e hoje, possui mais de um mil associados.

A AMSETEB tem a seguinte finalidade, conforme o artigo 3º do seu estatuto nos incisos I, II, III, IV:

- I- Melhorar a qualidade de vida de seus associados em geral, defendendo-os; organizando-os e desenvolvendo trabalho social junto a idosos, crianças e famílias tradicionais (regionais);
- II- Firmar contratos juntos aos órgãos Municipais, Estaduais, Federais e a iniciativa privada para a implementação de ações previstas nos programas de Políticas Públicas;
- III- Elaborar plano de habitação popular para construção de unidades habitacionais de interesse social;
- IV- Lutar e promover a conscientização ambiental em prol da conservação e recuperação, além do uso sustentável dos recursos naturais, atuando em todo território da região distrital de Beja, bem como as comunidades do Baixo Tocantins, por terra e ilhas, ramais, estradas, e bacia hidrográfica do Rio Pará, através de todos meios lícitos disponíveis como cursos, palestras, publicações, manifestações populares, etc; (ESTATUTO DA AMSETEB, 2010, p.01)

Percebemos que os incisos acima apontam para algumas necessidades que a Associação define como prioridade: qualidade de vida; cooperação técnica junto aos órgãos municipais, estaduais e federais; habitação popular e políticas para o meio ambiente.

Tais necessidades são fundamentais para a efetivação da relação do homem com o meio em que vive. Seja na luta pela sobrevivência como pela necessidade de

políticas públicas efetivas que garantam melhores condições de vida para todos.
Para Rodrigues:

Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação). (2010, p. 53).

Neste contexto é necessário a efetivação de políticas públicas para que a partir delas se garanta o direito das populações que fazem parte da associação e de todos aqueles que fazem parte da sociedade.

Outro aspecto cabe mencionar ao que tange a finalidade da Associação no capítulo I, nos incisos: V, VI e VII:

- V- Promover a mobilização comunitária bem como os processos democráticos e participativos.
- VI- Lutar pelos direitos de cidadania e contra a exclusão social;
- VII- Estimular o desenvolvimento social, esportivo, cultural, religioso, educacional e artístico na região; (ESTATUTO DA AMSETEB, 2010, p.01)

Identificamos que a mesma deixa claro no documento que o exercício da democracia se dá com os coletivos participativos e que através deles se busca a garantia dos direitos.

Os movimentos sociais são coletivos que interagem entre si na luta pelo bem comum.

.... um conjunto de práticas sociais que envolvem simultaneamente certo número de indivíduos ou grupos que apresentam características morfológicas similares em contiguidade de tempo e espaço, implicando um campo de relacionamentos sociais e a capacidade das pessoas de incluir o sentido do que estão fazendo. (MELUCCI, 1996, p.20)

Importante mencionar que um outro aspecto identificado nos incisos acima não se destaca a educação de jovens e adultos em particular, mas se vislumbra a garantia do direito a educação como um todo para as populações. O direito se materializa quando há o interesse em efetivá-lo. Para Bobbio:

Uma coisa é um direito; outra pro-messa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial; Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembléia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção” (1992, p. 81).

Ainda sobre as finalidades o art. 01 em seus artigos VIII, IX mencionam que a AMESETEB deve:

VIII- Promover ações de paisagismo, projetos e iniciativas visando à defesa e preservação do meio ambiente;

IX- Promover ações para fortalecimento das atividades produtivas nas diversas áreas empreendedoras, bem como a geração de trabalho, emprego e renda nos mais diversos seguimentos empreendedores nas áreas: Da agricultura familiar, pesca artesanal, rabeteiros, trabalhadores agroextrativista e ribeirinhos, vendedores ambulantes, artesãos e tecelagem, comerciantes, trabalhadores autônomos, microempreendedores individuais e pequenas empresas, construção civil, pedreiros, ajudantes, pintores, eletricitas, carpinteiros, ferreiro armador, encanador, empresas de transporte coletivos de Beja e região, cooperativas e operadores de ônibus....., área educacional e formação profissional, entre outras atividades econômicas, de geração de emprego e renda, bem como desenvolverá um banco de dados de profissionais, para levantamento de perfil profissional, recrutando, direcionamento e inserindo ao emprego. (ESTATUTO DA AMSETEB, 2010, p.01)

O documento destaca nos incisos que o fortalecimento das atividades produtivas para os integrantes da associação é fundamental para o crescimento profissional e assim se incentivar o empreendedorismo.

Vale ressaltar que todo movimento social tem uma relação com os arranjos produtivos ao qual se vincula. Essa rede de fortalecimento do empreendedorismo está relacionada ao processo de educação. Um processo que interage com a diversidade dos diferentes sujeitos. Para Freire:

à necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência no mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 1992, p. 157).

A AMSETEB tem em sua organização diferentes sujeitos que se organizam da diversidade para a unidade do bem comum o que define em seu estatuto.

Outro movimento existente na Vila é APPAPVB - Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais e Piscicultores da Vila de Beja, que foi fundada em 01 de março de 2003. É uma associação sem fins lucrativos, tendo sede na vila de Beja. Possui 250 associados sendo eles pescadores, pescadoras, piscicultores e filhos de pescadores e de piscicultores.

A APPAPVB tem a finalidade de organizar os pescadores, pescadoras e piscicultores para fazer frente a solução de seus problemas de ordem econômica, social, financeira e organizada, com vista a desenvolver as condições socioeconômico de seus associados, conforme o artigo 2º do seu estatuto, incisos I, II, III, IV e V:

- I- Aprimoramento técnico-profissional, assistência educacional especializada, pública ou privadas, promovendo a elaboração de planos e projetos realizando pesquisa e treinamentos que visem a melhoria de condições de vida e produção de seus associados;
- II- Defender os direitos juntos aos órgãos públicos, através da associação;
- III- Trocar experiências em pescas e piscicultura com outras associações e entidades preocupadas com a questão da pesca alternativa;
- IV- Melhorar o nível de vida e o bem-estar das famílias através de formação de uma cooperativa de pescadores e pescadoras da Vila de Beja;
- V- Elaborar projetos alternativos, junto aos órgãos governamentais, entidades e órgãos não governamentais, BNDS e outros, visando a melhoria de vida e de trabalho dos associados. (ESTATUTO DA APPAPVB, 2003, p.01)

Um primeiro aspecto a considerar é que o público atendido pela associação são pescadores e pescadoras que buscam melhorias e atendimento ao direito dessa população. Mais uma vez a categoria direito; como já identificamos no estatuto da AMSETEB. Os movimentos sociais lutam para garantia de direitos. Busca – se um grito coletivo para sua efetivação. Para Bobbio (1992) os direitos do homem são fundamentais, são direitos históricos, ou seja, oriundos de necessidades e caracterizados por lutas em defesa de novos rumos.

Um segundo aspecto, identificamos no inciso II a necessidade de se garantir as relações entre si para troca de experiências, saberes e conhecimentos como fundamental no processo educativo interno da APPAPVB. Para Freire (1996) a troca de saberes é necessária para o fortalecimento da cultura que se passa de geração em geração.

Assim como a AMSETEB, a APPAPVB não define especificamente em seu estatuto a educação de jovens e adultos, mas traz o aspecto da educação como um todo como necessário para o fortalecimento da sua organização. Nos estatutos das associações, ficam evidente que não há uma pauta específica nas finalidades dos movimentos sociais com a Educação de Jovens e Adultos.

Não podemos negar que os movimentos sociais têm caráter educativo e de aprendizagem para seus protagonistas (GOHN, 2010). Afirmamos a necessidade permanente de diálogos com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que como nos afirma Oliveira et. al (2016) os grandes avanços no campo da EJA, são reconhecidos como frutos da construção coletiva de militâncias, que vem enfrentando os riscos de esvaziamento, desqualificação e reafirmação da negação de direitos conquistados a partir da constituição de 1988.

É necessário refletir e debater sobre o papel das associações enquanto movimentos sociais e sua atuação no campo educacional, assim como promover o envolvimento dos estudantes dessa modalidade nas discussões, pois a educação, é um instrumento de fundamental importância para o processo de construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fortalecimento da educação de jovens e adultos deve estar em protagonismo com os movimentos sociais. Essa relação de pertencimento necessita ser acolhida entre ambos para que fortaleça a luta pela afirmação e garantia do direito à um projeto emancipatório de sociedade.

Neste sentido, é imprescindível que os movimentos, associações que se relacionam com os diferentes sujeitos que fazem parte da escola de educação de jovens e adultos edifiquem em suas pautas, em suas construções coletivas; o ideário de uma educação realmente igualitária e de qualidade.

REFERENCIAIS BIBLIOGRAFICOS

Afro, Luana Leão; Melo, Ferdinando Santos de; Flores, Tânia Maria Dantas. **Movimentos Sociais e Educação de Jovens E Adultos: Alguns Apontamentos Históricos.** Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1633/78>

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB. Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992

Bogdan, R.; Biklen, S. 1994. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Lisboa: Porto Editora.

Cellard, A. 2008. **A análise documental.** In: J. Poupart, et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes.

CERQUEIRA, Aline Soares; JESUS, Rodrigo Sismando; JUNIOR, Francisco José Avelino. **Movimentos Sociais e a Luta Dos Povos Da Floresta.** XVIII Encontro nacional de Geógrafos. A construção do Brasil: Geografia, ação política e democracia. 2016. São Luis – MA. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468288617_ARQUIVO_artigoMovimentossociaisalutadospovosdafloresta.pdf

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Letícia Pereira; PEREHOUSKEI, Nestor Alexandre. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: história e contradições**. Rev. Unifamma, Maringá, v.11, n.1, p.29-46, nov. , 2012. Acesso em: 03 nov. Disponível em: <http://revista.famma.br/unifamma/>

ESTATUTO, da Associação Multissetorial dos Empreendedores de Beja- AMSE-TEB, 2010.

ESTATUTO, Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais e Piscicultores da Vila de Beja- APPAPVB, 2003

FREIRE, Poliana Cristina Mendonça; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Reflexões Sobre a Educação de Jovens e Adultos: Contradições E Possibilidades**. Revista brasileira da educação profissional e tecnológica. v. 1, n. 10 (2016).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Vozes, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor**. Rev. Mediações. Londrina, V. S, n. 1, p. 11-40, Jan./Jun. 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil / Challenges of social movements in Brazil today**. SER social, Brasília, v.15, n. 33, p261-384, jul. / dez. 2013. Disponível em: <http://cressrn.org.br/files/arquivos/eILxHih2X-Plto00h4990.pdf>

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOSS, Karine Pereira; PRUDENCIO, Kelly . O conceito de movimentos sociais revisitado. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, nº 1 (2), p. 75-91, janeiro-julho 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/13624/12489>.

LIMA, Iranete Maria da Silva. **ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA: METODOLOGIA DE ENSINO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO**. EdUECE, livro 3, 040027, ENDIPE, 2014.

MELUCCI, Alberto. **Challenging Codes**.Cambridge. Press, 1996.

MILHOMENS, Lucas; GOHN, Maria da Glória. **MOVIMENTOS SOCIAIS E AMAZÔNIA: DA DITADURA CIVIL-MILITAR AOS GRANDES PROJETOS DA ATUALIDADE**. **Cadernos CERU**, série 2, vol. 29, n. 2, dez. de 2018.

MONTEIRO, Adriana Lima; MOURA, Ana Paula Monteiro de. **A HISTÓRIA IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA EJA E O PERFIL DO PROFISSIONAL QUE ATUA NESSA MODALIDADE**. REALIZE Editora, 2012

MUTZENBERG, R. A Questão dos Movimentos Sociais na Atualidade. In: Carlos Benedito Martins e Heloísa T. de Souza Martins. (Org.). Horizontes das Ciências Sociais no Brasil. 1 ed. São Paulo: ANPOCS/BARCAROLLA, 2010, v. 3, p. 405- 440.

MUTZENBERG, Remo. Movimentos sociais: entre aderências, conflitos e antagonismos. In: SINAIS – **Revista Eletrônica - Ciências Sociais**. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.09, v.1, Junho. 2011. pp.127-143.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. Educação de Jovens e Adultos, Eja, na visão de Paulo Freire. Monografia de especialização. **UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**. PARANAVAÍ-PARANÁ, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf

OLIVEIRA, Edna Castro de; FRAGA, Elizangela Ribeiro; VIEIRA, Tatiana de Santana. EJA MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES NA UNIVERSIDADE. **Revista Teias**. v. 17, (2016): Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25012/18077>

REZENDE, Roberto Márcio Gomes de. Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.22, n.2, p.105-124, mai./ago.2013.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. Políticas Públicas. São Paulo: Publifolha, 2010.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e pratica**. – 2 ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao



CAPÍTULO 5

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO GESTOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcicleide Cardoso Moraes¹

Janete Maués da Cunha²

Laura Maciel da Costa³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.5

¹ Universidade do Estado do Pará, marcicleide_lorenza@hotmail.com

² Universidade do Estado do Pará, janete_maues@hotmail.com

³ Universidade Federal do Pará, lauramaciellm33@gmail.com

RESUMO

Este artigo busca discutir acerca da Identidade Profissional do Gestor da Educação Infantil. Primeiramente será feita uma abordagem referente à construção da identidade do profissional da infantil. Partindo desse pressuposto e com base nos referenciais teóricos busca-se enfatizar alguns aspectos característicos da temática em questão, entre eles a formação da identidade, o perfil do gestor e o papel do gestor da educação infantil. A concretização deste estudo teve enfoque Analítico Crítico e o Método Qualitativo, realizado através da pesquisa participante, por meio das observações e relatos a cerca do cotidiano escolar, confrontando assim, teoria e prática sobre a identidade do profissional do gestor da educação infantil, analisadas a partir das coletas de dados, tendo como parâmetro a qualidade da gestão democrática escolar como propulsora das condições adequadas para o processo de ensino aprendizagem dinâmico e lúdico que envolve a educação infantil.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; IDENTIDADE; GESTÃO DEMOCRÁTICA.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz à discussão, a identidade profissional do gestor da educação infantil. O foco desta pesquisa concentrou-se em desenvolver uma abordagem teórico-descritiva sobre o processo de gestão democrática. (Em uma Escola de Educação Infantil localizada no município de Abaetetuba-Pa.) A origem desta abordagem pedagógica é encontrada na reavaliação da gestão participativa de uma forma regular e significativa de envolvimento no processo pedagógico da escola que tem como público alvo crianças de 3 (Três) a 5 (Cinco) anos de idade.

A motivação que tem como base o campo científico se justifica pela necessidade do aprofundamento de estudos e pesquisas acerca da identidade profissional do gestor da educação infantil. Portanto, o anseio por pesquisar o tema em questão firmou-se através das experiências profissionais dos autores desta pesquisa tanto na unidade escolar pesquisada, quanto em outra unidade com público da educação infantil. Em um contexto de um público muito carente que também vive a experiência de conhecer o mundo educacional ou escolar pela primeira vez.

A partir da assertiva, pode-se concluir que as motivações mencionadas contribuem para a escolha de investigação desta pesquisa. Para tanto, será tomada como questão problema que a falta de liderança e de gestão democrática pode interferir

no processo dinâmico, participativo e lúdico que exige a educação infantil, pois se compreende que o gestor possui um papel fundamental na construção dialógica no espaço escolar.

Adotou-se como questão norteadora como se dá a construção da identidade do Profissional de Educação Infantil?

De maneira a garantir melhor delineamento do estudo proposto elegeu-se como categoria de análise: A Construção da Identidade do Profissional da Educação infantil, partindo para a discursão referente à formação da identidade, a identidade do profissional da educação infantil e o papel do gestor da educação infantil.

A base teórica para a efetivação e consecução deste estudo, se fundamentou em compreender e construir o tema em questão a partir das ideias de Bauman (2005), Castells (1999), Cerisara (2002) entre outros, que ajudarão a refletir sobre a construção da identidade pessoal, as relações sociais nessa construção e a liderança na gestão. Dessa forma os teóricos mencionados, facilitam a pesquisa, a partir de suas ideias e reflexões críticas que perpassam pela identidade do gestor.

Como referencial metodológico, adotou-se a os fundamentos da pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (1991, p.104) “provoca o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, afim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los. Além deste, fundamenta-se a metodologia voltada para a abordagem qualitativa, baseada em autores como Lakatos, Barreto Abrahão (2004) e Zabalza (2004) .

Partindo, das referências de Chizzoti (1991) procura-se manter um contato mais direto com os objetos de estudo, a fim de diagnosticar a situação problema e propor soluções, com base nos referenciais teóricos que contribuíram na análise e interpretação dos dados. Por ser uma pesquisa participante possibilitou uma interação com o objeto de estudo e facilitou obter uma melhor compreensão dos fatos, acontecimentos e anseios do objeto pesquisado. Utilizou-se como técnica da coleta de dados a observação, estando presente diariamente no lócus da pesquisa, possibilitando conhecer melhor os participantes através da coleta e do registro de depoimentos, entrevistas, situações e acontecimentos, subsídios à uma análise mais consistente dos fatos e fenômenos do cotidiano escolar

O lócus da pesquisa foi a em uma instituição de Educação Infantil no município de Abaetetuba-Pa. idealizada pela Associação Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba e contou com o apoio financeiro de uma família italiana e, em homena-

gem, a uma filha falecida dessa família. Nesse processo de instalação e construção também colaboraram o Voluntariado Internazionale Perlo Sviluppo- VIL, entidade da Itália, também; a Paróquia de La Zubia, de Ganade, Espanha e, ainda da Ajuda e Infância Missionária Kindermissiowerk, da Alemanha. A Escola atua desde 2007 nos dois turnos diários com um público de 315(trezentos e quinze) crianças, com idades entre 03 (três) a 05 (cinco) anos, na modalidade Educação Infantil. Para o seu funcionamento a escola conta com a participação do município no que diz respeito à lotação de funcionários e liberação da merenda escolar firmados no documento do convênio.

Adicionou-se aos estudos e levantamentos o Diário de aula e um Questionário. O primeiro constou de um conjunto de diários produzidos pela gestora e o segundo de uma coleta de informações na instituição por meio de um questionamento realizado entre 10 (dez) profissionais da escola com objetivo de sondar as perspectivas intrínsecas dos atores da gestão democrática e participativa da Escola de Educação Infantil.

Em síntese, o relato dessa pesquisa está dividido em três momentos. No primeiro, situou-se a pesquisa, descrevendo a trajetória que levou ao tema e ao objeto de estudo, problematizando o tema e definido o problema e a metodologia de investigação. No segundo momento foi feito um resgate teórico referente à construção de identidade do profissional de educação infantil ressaltando-se a questão da formação da identidade; a identidade do profissional de educação infantil e o papel do gestor de educação de crianças nos seus primeiros anos de vida na escola. Esse é mais dissertativo, de resgate bibliográfico, exigindo a inferência analítica. No terceiro momento, trata-se da pesquisa em si a análise do material coletado que fundamenta a pesquisa qualitativa, através de instrumento como o diário de aula e análise do questionário aplicado na Escola de Educação Infantil localizada no município de Abaetetuba-Pa. No último momento foi feito as considerações finais, destacando o propósito de refletir sobre os limites e perspectivas de um trabalho dessa natureza, buscando indicar horizontes que possam contribuir para organização escolar dentro da gestão democrática que é próprio da identidade profissional do gestor da educação infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A globalização atinge um ponto em que não há retorno. Todos nós dependemos uns dos outros e a única coisa que temos é mutuamente a vulnerabilidade de todos e garantir mutuamente a segurança de todos. Atualmente os princípios éticos e atenção mútua exigem entendimento na adversidade cultural.

Dessa forma, abordar a temática sobre a formação de identidade é abrangente, pois esse processo se realiza pela vida inteira e é resultado das representações que o indivíduo tem de si mesmo, seus projetos e expectativas de futuro em relação às suas experiências, que constituem sua própria história.

Identidade é a memória autobiográfica, em que o passado, o presente e o futuro se unem num relato pessoal e este relato constitui o discurso fundamentador da identidade pessoal (Kaplan, 1986). Entende-se, assim, que identidade é a fonte de significado e experiências de uma pessoa ou de um povo. Todo processo identitário social passa por um processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou, ainda, num conjunto de tributos culturais inter-relacionados, o qual prevalece em ou sobre outras fontes de significado.

Para Bauman (2005), a identidade situa-se no nível do instável e tem um conteúdo de ambivalência que se constrói e desconstrói a cada momento existencial do indivíduo. Vejamos no trecho a seguir:

Em nosso mundo de individualização em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da ambivalência. É por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocadas no topo de seus debates existenciais (Bauman 2005, p. 38)

Entende-se, assim, identidade através do processo de construção de significado com base em um atributo social, cultural. É necessário, no entanto, estabelecer diferença entre identidade e papel ou conjunto de papéis. Para a sociologia os papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições ou organizações. Dessa forma, a importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de acordos e negociações entre indivíduos e essas instituições ou organizações.

Identidades são fontes mais importantes que papéis, por causa da individualização ou autoconstrução que envolve. Compreende-se, assim, que identidades organizam significados, enquanto que papéis organizam funções. O significado organiza-se em torno de uma identidade primária de atores sociais da sociedade em rede. Assim, a identidade primária, é uma identidade que estrutura as demais, sendo autossustentável no tempo e no espaço. Essa afirmação se articula com outro aspecto, o da identidade coletiva, pois, sociologicamente, qualquer identidade é construída. A construção da identidade vale-se da matéria prima da cultura, forne-

cida pela história, geografia, biologia, instituições, pela memória coletiva, etc. Tudo é processado pelos indivíduos, grupos sociais ou uma sociedade que reorganizam sem significado em funções de tendências sociais.

Para Castells (1999), entende-se identidade como a fonte de significado e experiências de um povo. E é o processo de construção de identidade que leva a um resultado distinto no que tange a construção da sociedade. Para o autor existem três tipos de construção de identidade.

Em primeiro lugar a sociedade legitimadora que dá origem a sociedade cível, ou seja, um conjunto de organizações e instituições. Esta, por sua vez, depende de uma série de “aparatos”, como, por exemplo, igreja, sindicatos, partidos, entidades cívicas, etc. Esses “aparatos” por um lado prolongam a dinâmica do estado, por outro, está profundamente arraigados entre pessoas.

O segundo tipo de processo de construção de identidade, a identidade destinada à resistência, leva a formação de comunidades. Segundo Castells (1999) é provável que seja esse o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade. Ele dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral, com base em identidade que, aparentemente, foram definidas pela história, como o nacionalismo, pela etnia; o fundamentalismo religioso; movimento gay. São manifestações dos que excluem pelos excluídos. Esse tipo caracteriza-se por ser uma identidade defensiva nos termos das instituições ideológicas dominantes.

O terceiro tipo, “a identidade de desejo” implica na transformação de indivíduos em sujeitos a partir de combinações elaboradas no contexto da sociedade de mercado. Sobre isso ler Castells (1999). Assim, sujeitos não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos. São atores sociais coletivos. Indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência. A construção da sociedade, dessa forma, é resultado de um projeto de uma vida diferente, podendo ser uma identidade de outra forma oprimida, porém que pode se expandir no objetivo de transformar a sociedade como uma continuação desse projeto de identidade.

A partir do exposto, depreende-se que os diferentes tipos de identidades são construídos no relacionamento a um contexto e situada historicamente na transformação social, na sociedade em rede. Assim, sob o ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é constituída na interação histórica entre o eu e o outro, nós e eles. É o conjunto de caracteres próprios e exclusivos com os quais se podem dife-

reenciar no conjunto de adversidade, significados e experiências de um determinado indivíduo, ator coletivo, na construção de sociedade.

Iniciado no princípio da década de 1980, a institucionalização da democracia, confinada aos princípios da eficiência e da qualidade da educação pública brasileira, visa incluir a participação da comunidade escolar para promover o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais às melhorias do ensino.

Sob essa ótica, gestores escolares são os funcionários da escola responsáveis pela liderança de todo trabalho. Assim, ele é o líder e responsável primeiro por todo processo escolar e mobilização de esforços e recursos para a eficácia da realização dos objetivos educacionais. Mas ele não trabalha sozinho, possui como outros recursos humanos primordiais como coordenador pedagógico, responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais e o orientador educacional, responsável pelo atendimento na escola e em especial pela ação dos professores, às necessidades de desenvolvimento dos alunos como pessoas.

Nesse processo democrático, descentralizador da gestão das escolas públicas, atualmente encontra apoio nas reformas educacionais ocorridas no País pautadas nas proposições legislativas. Esse movimento, assim, concentra-se, basicamente, em três vertentes: a participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola, na criação de um conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa como poder decisório e repasses financeiros da escola às escolas e, conseqüentemente, aumento de autonomia.

Nesse princípio, tratamos o termo profissional da educação infantil para fazer referência aos professores que atuam com crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos nas escolas da educação infantil. Sem que se possa chegar a uma definição fechada sobre a identidade profissional da educação infantil, pois para essa tentativa exige aprofundamento ao considerar as pessoas em seu contexto sociocultural, incluindo gênero, raça, cor, idade, classe social, afirma-se, aqui, sobre a forma pessoal do profissional do educador no trabalho em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico escolar, conservando traços intrínsecos entre a função materna e a função docente.

A identidade do gestor da educação infantil não é um fato dado, mas construída em lutas e conflitos do cotidiano institucional considerando a sua condição concreta: é um espaço de construção de maneiras de “ser e de estar na profissão” Cerisara (2002). Assim o profissional da educação infantil se identifica tridimensionalmente pela adesão, a um conjunto de princípios e valores; pela ação, selecionan-

do formas próprias de agir como um foco pessoal e profissional e pela consciência, com a reflexão sobre a própria ação como base de todas as ações.

Estudos demonstram que as ações específicas relativas à liderança do gestor da educação infantil estão diretamente ligadas as escolas eficazes, isto é, onde os gestores atuam como líderes pedagógicos apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos organizando e participando dos programas de desenvolvimento dos funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos Luck, (2007).

É interessante ressaltar que existe diferença entre identidade e papel do gestor da educação profissional. Identidade ocorre a partir do processo de construção de significados da vida do autor diante de um conjunto de atributos culturais inter-relacionados. O papel é definido através de normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade; como o fato de ser um profissional que atua numa determinada profissão.

Para caracterizar o papel do gestor da educação infantil numa escola participativa, evidencia-se os seguintes pontos: o gestor deve definir objetivos claros., exibir confiança e receptividade com relação aos outros., discutir fatos abertamente; solicitar e ouvir ativamente o ponto de vista dos outros; conviver com situações ambíguas e com circunstâncias que mudem constantemente, aceitando-as, e utilizar a gestão participativa para conseguir ajudar os outros.

Neste sentido, a educação é um processo que exige uma atitude reflexiva crítica, continua refletir não significa isola-se, mas um engajar-se, enfrentar o desafio frente a uma gestão democrática nas dimensões política, social, ação transformadora, participação coletiva, práxis, relações interpessoais, entre outros.

Na gestão democrática, além das competências e habilidades que são requeridas ao gestor a liderança é também um fator indispensável para o desenvolvimento de uma boa gestão. Partindo desse pressuposto, o gestor tem como papel em sua liderança reduzir os conflitos próprios do ambiente escolar por ser dotado de diversidades de pensamentos e posturas. Quando trabalhamos em conjunto as diferenças e até os conflitos tendem a reduzir-se, “pode-se definir uma equipe como um grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação” (Perrenoud, 2000, p. 83).

Diante do contexto atual com as inovações tecnológicas, com o avanço da ciência e das relações, a sociedade capitalista e globalizada denota agora para uma exi-

gência nas diversas áreas de trabalho, em especial na educação passando a exigir do gestor formação acadêmica e se faz necessário também constante formação continuada para atuar. Neste sentido, o gestor não pode ser visto como mero profissional de gabinete, responsável apenas pela questão administrativa e burocrática, mas deve ter como perfil um gestor ativo e atuante no processo educacional, requer um gestor hábil a se envolver e se preciso for resolver também as questões pedagógicas. Quando se refere ao perfil do gestor, vale ressaltar novamente a liderança, pois esta dispensa qualquer tipo de autoritarismo e é contrária a qualquer atitude de poder. O lado humano o gestor-líder talvez seja o fator mais importante e decisivo para o êxito de seu trabalho, na realidade seu papel dentro desse perfil mais dialógico consiste em fazer com que cada funcionário ou componente ocupe uma posição importante e absolutamente necessária dentro da escola.

METODOLOGIA

A pesquisa teve como lócus uma Escola de Educação Infantil localizada no município de Abaetetuba-Pa e para que fosse possível compreender como vem sendo desenvolvido o trabalho no interior da escola optou-se em realizar uma pesquisa qualitativa, passando pela compreensão de Fazenda (2001) que a conceitua como suporte de trabalho metodológico das Ciências Humanas e tem como recurso primordial a descrição em toda a pesquisa. Este tipo de pesquisa possibilita analisar diferentes pontos de vistas, relacionando-os com os fundamentos teóricos. Para realizar a mesma, utilizou-se a observação direta no cotidiano escolar, foi proposto um diário de bordo para a gestora e aplicaram-se questionários aberto para dois professores; dois coordenadores; dois auxiliares operacionais; dois vigias; um secretário escolar; e um agente de secretaria. Todos responderam a uma única indagação: Qual a sua expectativa em relação ao trabalho do gestor escolar?

Do ponto de vista metodológico, os diários fazem parte da pesquisa condicionada baseado em documentou e instrumento pessoal ou narrações autobiográficas e são enquadrados na pesquisa basicamente qualitativa. O diário mesmo sem muita referência na literatura especializada e segundo o autor, o conteúdo do diário pode ser aberto ou condicionado a um planejamento prévio e o eixo fundamental da escrita é o contexto da aula no âmbito da atividade docente (ZABALZA, 2004) vale ressaltar que este documento pode ser também um importante instrumento do gestor que desfrutam de grande validade na sua atuação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir serão abordados os resultados do diário proposto à gestora no cotidiano escolar e a percepção dos seguimentos sobre a gestão. Neste sentido, é possível observar que a gestora sempre interage com o corpo docente, discente e comunidade escolar, conforme registros abaixo, de planejamento de programações e atividades diárias. A importância da interação da equipe gestora com as crianças da educação infantil e o incentivo dado as mesmas para participarem do momento de oração, reflexão e momento cívico faz parte da conduta permanente da gestora da instituição.

“Entrei às 13h15min já se encontravam alguns pais e responsáveis na entrada. Em seguida fui ao encontro das professoras que estavam no espaço refeitório aguardando o horário de entrada, na oportunidade foram dados alguns encaminhamentos quanto à celebração da Páscoa.” Diário de Aula

“Acompanhei, juntamente com as professoras, a entrada das crianças.” Diário de Aula

“Recebemos as crianças e encaminhamos para o salão para o momento de oração que acontece todas as segundas e quartas-feiras. No momento foi realizada a leitura da fábula “o lobo e o cordeiro” e após a reflexão cantamos o hino do município e em seguida as crianças foram para suas salas de aula.” Diário de Aula

A forma como o gestor acompanha o movimento de chegada da criança na escola, das professoras no início do seu trabalho, a sua interação com o grupo nas atividades apresenta a definição do perfil de gestão da escola.

O gestor escolar quando acompanha e interagi e participa das iniciativas e programações pedagógicas possibilita estreitar as relações entre sua equipe. Nesta questão, é possível observar que a gestora apresenta iniciativas que extrapolam a visão estrutural e funcional da escola. Ela participa e interage ativamente na acolhida da comunidade escolar como um todo, visando sempre o bom entrosamento com as pessoas no intuito de focar a dimensão, social, cultural e pedagógica. Segundo Libâneo (2005) a participação do gestor está ligada a ação pedagógica e propicia a realização dos objetivos e o bom funcionamento da escola.

Outro aspecto importante está voltado para condução de situações administrativas como problemas relacionados a professores faltosos; prestação de contas, situação de correspondência oficial da escola entre outros.

“Por volta das 14h00min horas, as coordenadoras pedagógicas e eu fomos a Semec, para resolvermos a situação da professora do Projeto Sala de Leitura que devido problemas pessoais faltou frequentemente. Após as orientações da coord. do setor de lotação, partimos então para o Setor de Conselho Escolar e ao sermos recebidas fomos logo informadas da data final para a prestação de contas do PDDE e orientadas a como acessar o PDE interativo, tiramos todas as nossas dúvidas. Em seguida aproveitamos e nos deslocamos para outros setores o da

Educ. Infantil e Materiais para sabermos resposta de ofícios encaminhados anteriormente. Retornamos para escola e aproveitamos para confeccionar algumas lembranças para a Páscoa até o término do horário durante este momento não houve acontecimentos extraordinários." Diário de Aula

Entre as diversas atribuições do gestor, destacamos a dimensão administrativa e financeira que viabiliza um olhar voltado para as diversas tarefas que fazem parte de sua competência. O gestor precisa aprender e fazer esse trabalho, pois a importância desse fazer irá refletir no aspecto pedagógico. Portanto, é necessário que ele tenha conhecimentos dessa dimensão, a fim de facilitar seu desempenho frente à instituição escolar.

Estratégias destinadas ao controle de gastos, levantando itens de infraestrutura, analisando as despesas e administrando os recursos financeiros que entram na escola é papel do gestor.

"Verifiquei se havia materiais de limpeza e assim como a manipulação da merenda do dia." Diário de Aula

"Fui junto com a coordenadora pedagógica, da manhã, verificar os preços dos materiais a serem utilizados na programação de Páscoa (lembranças e lanches)."
" Diário de Aula

"Arrecadação da contribuição das turmas para a festa da Páscoa." Diário de Aula

Gerir os recursos financeiros não é uma tarefa fácil para o gestor, principalmente quando a escola recebe recursos públicos. Tais recursos recebidos muitas vezes são insuficientes para atender as necessidades da instituição, do que decorre que uma das grandes dificuldades do seu trabalho é a falta de recursos financeiros para garantir as ações da escola. Mas essa gestão dos recursos não é feita e nem deve ser apenas pela gestora, conta com a participação do Conselho Escolar. Pois, Libâneo (2005) afirma que essas questões, geralmente, envolvem os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Visto que, o Conselho escolar tem caráter deliberativo, consultivo e fiscal, assim o Conselho atuante promove e garante a democracia, pois é um órgão composto por vários segmentos da escola.

Outro aspecto relevante do gestor é envolver a participação de toda a equipe escolar. Isso implica delegar responsabilidades a estes, pois a tarefa de educar exige de todo o compromisso com uma boa relação interpessoal. O administrador escolar deve ter um perfil de liderança, ter habilidade no trato com as pessoas e administrar conflitos. É necessário que o gestor tenha uma relação humana com seus pares e isso facilitará sua gestão.

"Saudei os funcionários logo e seguida fui ao depósito para retirar material E. V.A._ material emborrachado utilizado para confecção de lembranças de festa s- para as professoras do P.II e 1º ano (para confecção das lembranças da Páscoa)."
" Diário de Aula

“Saudei todos os funcionários e fui até a cozinha para verificar se as serventes estavam precisando de material de limpeza.” Diário de Aula

A prática do gestor é complexa. Além de estar suprimindo as necessidades de infraestrutura da escola, a cada momento este deve preocupar-se com a ambientação para um trabalho produtivo e humanizado.

As diversas funções que o gestor desempenha na escola requer muita competência e habilidades. Se este possui um perfil centralizador seu trabalho ficara abaixo da expectativa da comunidade escolar. É preciso compartilhar, assegurar a participação dos envolvidos. Para isto a definição com clareza das competências dos membros da equipe é fundamental para o desenvolvimento de ações em grupos para que as atividades possam acontecer constantemente na escola.

O gestor é um líder e um coordenador das atividades. É um importante mediador que deve facilitar a convivência entre as pessoas.

O convívio na escola é um processo desafiador, que se constrói a cada dia, envolve toda a comunidade escolar estabelecendo relações com o ambiente externo. O gestor deve ter como preocupação levar a criança a querer aprender, precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar.

O gestor deve ser uma pessoa visível, real e atuante com a família entendendo que os pais têm expectativas em relação a uma qualidade de ensino. E missão da escola criar oportunidades para o desenvolvimento das relações interpessoais, cognitivas, afetivas e éticas.

“Recebi a mãe de um aluno do 1º ano que se encontrava ausente da escola a quase duas semanas. A mãe justificou que as estavam sobre a guarda do pai, mas, que a partir desse momento, ela passou a ser a responsável legal de seus filhos. Diante dos fatos tudo foi registrado no livro de ocorrência da escola.” Diário de Aula

O gestor que promove a participação dos pais nas atividades escolares está intervindo na construção de relações entre esta comunidade e a instituição, fato indispensável para a formação da cidadania e para a construção de uma educação de qualidade. Está desenvolvendo uma gestão participativa.

As tarefas burocráticas têm a função de fornecer o apoio necessário ao trabalho docente. O gestor precisa estar atento às atividades de secretaria como um aspecto importante da gestão. Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar proces-

sos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a Secretaria escolar estão entre as atividades burocráticas.

“Fui a Secretaria de Educação para buscar mais fichas de acompanhamento e verificar se os materiais para sala de aula e brinquedoteca, solicitados via ofício, já estavam disponíveis.” Diário de Aula

Outro aspecto do trabalho burocrático executado pelo gestor é a sua penetração nos diferentes setores da máquina estatal. O acesso do gestor aos diferentes espaços e canais lhe dão credibilidade e legitimidade no seu espaço de gestão.

O gestor deve pôr em ação de forma integrada e articulada, todos os momentos do processo educacional (planejamento, organização, execução, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. Deve dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios em função dos objetivos da escola. Para que as ações aconteçam é necessário que o gestor tenha autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa.

“Realizamos um mutirão, juntamente com as professoras das salas de leitura e brinquedoteca mais as coordenadoras, para concluirmos a confecção das lembranças de páscoa.” Diário de Aula

A constituição do espaço de legitimidade do gestor contribui para a maior facilidade na formação de equipes de trabalho e na realização de trabalhos colaborativos.

A formação continuada é outra função que o gestor deve estar planejando junto com sua equipe pedagógica. Essa formação deve envolver todos os segmentos da escola. A formação continuada pode possibilitar práticas reflexivas a todos que pertencem à escola. E isso é fundamental num contexto em que se renovam os currículos, introduzam-se novas tecnologias, modificam-se os comportamentos da infância, acentuam-se os problemas sociais e econômicos. A formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições do trabalho educativo.

“Recebi a Professora Patrícia da UFPA. A mesma veio solicitar estágio para uma aluna no espaço da sala de leitura. Como de costume, apresentei todos os espaços da escola assim como a professora responsável, no turno da tarde, pela sala de leitura. Em seguida agendamos com a professora Patrícia os Encontros de Formação continuada que estão acontecendo na escola sob a sua coordenação.” Diário de Aula

O gestor escolar atento para os indicadores de necessidades de formação continuada encontrará caminhos para a realização desta formação ainda que para isto seja necessário estabelecer parcerias com outras instituições.

O gestor que realiza o entrosamento com as crianças, reconhece nestas o principal sujeito do processo ensino aprendizagem. Por outro lado, nesta atitude de gestor, este estará realizando o seu processo educativo, ou melhor, assumindo-se na gestão de uma instituição educativa, portanto, um gestor educador.

A presença do gestor escolar na hora pedagógica abre maior possibilidade de dinamização nesse momento da formação da equipe escolar.

“Hora Pedagógica: Entre os assuntos discutidos verificamos as sugestões de brincadeiras para o Dia das Mães.” Diário de Aula

“Hora Pedagógica: Professores, Coordenadoras pedagógicas e funcionários juntamente com a direção da escola avaliaram a programação de Páscoa.” Diário de Aula

O gestor escolar possibilitando a troca de experiências, planejando, ouvindo sugestões e avaliando as ações da escola através da hora pedagógica está contribuindo para o enriquecimento desse momento tão necessário para a qualificação do trabalho do professor da Educação Infantil.

Vejamos agora a pesquisa com dois auxiliares operacionais; dois vigias; um secretário escolar; e um agente de secretaria. Todos responderam a uma única indagação: Qual a sua expectativa em relação ao trabalho do gestor escolar?

Para efeito de análise destes questionários buscou-se a aproximação entre as respostas conseguidas chegando-se a três blocos de respostas.

O primeiro bloco de resposta focaliza a gestão do ponto de vista da sua funcionalidade pontuando a dimensão pedagógica, a dimensão financeira e a dimensão administrativa. Esta foi a visão mais recorrente. O segundo bloco em nossa compreensão aprofunda o perfil da gestão vinculando-os a seus princípios de educação para a cidadania, de ensinamentos cristãos e da construção da sociedade democrática. Já o terceiro bloco apresenta expectativas da gestão na sua dimensão estritamente escolar.

Desta feita veremos a seguir os três blocos de forma ilustrada:

Bloco 1:

“A função de gestor requer muita competência. Espero de um gestor competência para administrar a dimensão financeira dos recursos recebido pela escola, a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica. Esses aspectos exigem do gestor muita dedicação. Estão intimamente ligados e são inseparáveis. Gerenciar, conduzir uma escola sem perder o foco nesses setores é essencial para o sucesso escolar. O gestor é importante numa engrenagem chamada escola e isso exige dele dedicação exclusiva.”

(Informante C1)

“A minha expectativa em relação do trabalho do gestor escolar, é que ele possa estar sempre mostrando seu trabalho com eficiência, responsabilidade e dedicação. Trazendo, também, meios para sempre manter uma escola em ordem, e proporcionando uma educação de qualidade para seus alunos. Mostrando a participatividade na vida da escola, sentindo-se parte, vivendo a escola em todos os momentos, estando em comunhão com todos, expressando suas opiniões e também escutando e contribuindo com todos.”

(Informante AD)

Nesta visão o desempenho de gestor escolar se revela pela organização e eficiência de seu trabalho nos diferentes aspectos quais sejam financeiro, administrativo e pedagógico, todos com foco na eficiência do processo para uma educação de qualidade.

Bloco 2:

“A expectativa quanto ao trabalho do gestor escolar em especial da gestora da Escola é que continue a desempenhar uma gestão pautada na proposta de educação para cidadania e nos ensinamentos cristãos, e fundamentada nos princípios da gestão democrática que possa desencadear a participação da equipe escolar nas tomadas de decisões. Bem como, seja facilitadora nas resoluções de problemas e procure promover sempre como já vem fazendo, a organização do trabalho e a autonomia para exercê-lo.”

(Informante C2)

“O gestor escolar tem papel de dinamizar o trabalho da escola de forma democrática. É importante que isso seja feito em parceria com todos os segmentos da escola. O gestor não deve centralizar as atividades escolares em si, analisar os problemas que estejam dificultando o processo ensino aprendizagem a fim de solucioná-las juntamente com a comunidade escolar. Um bom gestor deve trabalhar em equipe, pois todos os que compõem a escola são importantes para que o aluno, personagem principal no processo, obtenha sucesso na vida escolar.”
(Informante S)

Esta compreensão coloca o gestor escolar no plano da convivência social, na promoção para a cidadania e para os valores cristãos. Ele é o centro, é a mola propulsora para que o trabalho democrático aconteça de forma dinâmica, porém, ele deve sentir-se como um integrante tal qual os demais para juntos buscar soluções coletivas, pois o sucesso, dessa forma, ocorrerá na progressão satisfatória da aprendizagem da criança que é a personagem mais importante do processo.

Bloco 3:

“A gestora tem uma preocupação muito grande com a aprendizagem dos alunos, com o desenvolvimento das atividades como um todo. Ela se preocupa com a interação entre todos os funcionários, trás as informações da Secretaria de Educação para que todos estejam informados dos acontecimentos. Até o momento esta gestão está sendo muito comprometida com o desenvolvimento do trabalho escolar.”

(Informante S 1)

“A expectativa que tenho é que vossa senhoria continue a brilhante tarefa como gestora desta conceituada escola. Quero ressaltar que o método de trabalho que você desenvolve é eficaz, pois, é notório o resultado de seu trabalho como gestora em prol e de educação de qualidade. Espero que você continue sempre com seu dinamismo, pois, só assim, manteremos um trabalho organizado, e com êxito.”

(Informante V 1)

Na análise conjunta das respostas ao questionamento apresentado, nota-se que na compreensão dos informantes o gestor deva reconhecer e considerar os aspectos inerentes à educação infantil, sabendo conduzir a escola com responsabilidade, competência, dinamismo, sempre pautada para a cidadania. Acentuam a necessidade de parceria, de união, onde o gestor conheça e saiba lidar com o contexto sócio cultural envolvendo as diferenças sociais, quanto a gêneros, raça, cor, idade e classe social de seus comandados, reconhecendo a identidade, e a importância da atuação de cada um; reinventar os espaços da escola para que neles se dêem as interações de sujeito com o mundo físico e social oportunizando vivências de situações de trocas de experiências e de decisões.

Outro ponto importante nesta análise das respostas é quanto à forma de o gestor saber manter o espaço escolar como lugar aprazível proporcionando educação de qualidade, buscando sempre a convivência social, comunitária, voltada para soluções coletivas, destacando valores. A parceria, assim, com os demais profissionais, com a comunidade, faz da escola um lugar de cuidado e de educação e o transforma num espaço dinâmico de “sentir-se bem”.

Na expectativa dos dez profissionais, notabiliza-se, assim, que o perfil de gestor escolar é entendido como um líder pedagógico, pois é ele quem primeiro avalia os programas, organiza a participação e desenvolvimento de funcionários nas suas relações humanas no ambiente positivo; apostando sempre na sobrevivência e no sucesso de suas organizações. Dessa forma, o gestor escolar deve ser facilitador e estimulador da participação das crianças, professores, pais e funcionários, na tomada de decisões e na implementação de suas ações necessárias para promover o coletivo pela participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a identidade do gestor da Educação Infantil e suas especificidades como gestor de infância, é atuar na linha de intervenção entre educação e cuidados. No caso específico do gestor de uma Escola de Educação Básica no município de Abaetetuba, numa abordagem participativa como proposta de resolução de problemas, o gestor escolar orientado para a melhoria da qualidade da educação, observou-se uma série de habilidades de liderança, motivado a definir objetivos

ativamente compartilhados sob o ponto de vista dos demais membros da comunidade. Utiliza, assim, largamente as competências da escola para criar uma visão positiva, seguindo construir liderança, confiança e entusiasmo com equipe docente e com os demais membros da comunidade da escola de criança.

O que se evidencia na identidade do profissional da educação infantil, é que o estilo de gestão se articula com o contexto social onde a escola está sediada e a natureza dos problemas que dele emergem incidem nas decisões de força conjunta de ações coletivas. Dessa forma, a delegação do gestor desenvolve-se através das habilidades e do comprometimento dos integrantes, em consonância comprometidas com uma escola viva e dinâmica.

Realizar a pesquisa sobre a formação da identidade do gestor da Educação Infantil nos faz refletir o quanto é importante o gestor estar aberto a mudanças, interagir com a comunidade escolar e buscar melhorias para a educação das crianças pequenas. A busca de informações através na prática através dos diários e questionários foi essencial para a pesquisa, pois com eles foi possível atingir os objetivos.

Portanto, para finalizar, toma-se a ideia de Wittmann (1987) ao falar que a Administração da educação hoje é construída consolidando a articulação do seu pensar e seu fazer no conjunto das relações sociais mais amplas (...) “Assim, se produz o avanço da administração democrática e concreta da educação, como expressão e impulso do processo amplo da democratização da sociedade brasileira (Wittmann, 1987, p.7) partindo desse pressuposto, entende-se o processo como aquele que começa na escola, na sua organização, com seus atores, projetos interações e principalmente com as relações interpessoais sólida e com liderança na gestão.

REFERÊNCIAS

BARRETO ABRAHÃO. Ma. Helena Menna. **Pesquisa (auto) biográfica- tempo, memória e narrativas**. In: BARRETO ABRAHÃO. Ma. Helena Menna. **A Aventura (auto) biográfica: teoria e empiria (org.)**– Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros**. - Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo. 2001.

KAPLAN, Thomas J. **The narrative structure of policy analysis**. 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO. Et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCK, Heloísa... [et al] **A escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É; PAQUAY, L. **“Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas”**. In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 83-100). 2000

WITTMANN, Lauro Carlos. INEP (MEC). **Em aberto**. Brasília, Ano6, nº36. Outubro/Dezembro, 1987.

ZABALZA, Miguel A. **Diário de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**/ Miguel A. Zabalza; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.



CAPÍTULO 6

APRENDIZAGEM E APRENDIZADOS DE UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS EM UM CONTEXTO DE *LESSON STUDY* HÍBRIDO

Andrey de Paula¹
Dario Fiorentini²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.6

¹ Universidade Federal do Tocantins, andrey.depaula@uft.edu.br
² Universidade Estadual de Campinas, dariof@unicamp.br

RESUMO

O referido estudo tem como objetivo, narrar analiticamente as aprendizagens e os aprendizados de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, ao participar de um contexto de Lesson Study Híbrido (LSH). O referido contexto, situa-se em uma comunidade fronteiriça entre universidade e escola, denominada de Grupo de Sábado (GdS), e assumem seis fases, que buscam promover a aprendizagem do professor, e versam principalmente sobre a problematização e planejamento, implantação e observação de uma aula exploratório-investigativa e reflexão e sistematização da experiência vivida. Os dados foram coletados mediante áudio e vídeo gravações, anotações em diário do pesquisador, narrativas escritas e orais (entrevistas). Dentre os resultados, evidencia-se a aprendizagem como participação da professora no contexto de LSH, sendo a fase de planejamento da tarefa, a mais promotora de suas aprendizagens, e dentre seus aprendizados destacaram-se a ampliação de sua visão sobre o ensino de matemática, e o desenvolvimento de uma postura interrogativa e problematizadora ao ensinar matemática.

Palavras-chave: APRENDIZAGEM. LESSON STUDY HÍBRIDO (LSH). ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

O Lesson Study é um processo de desenvolvimento profissional, com sua história diretamente ligada ao Japão, e remonta especificamente o ano de 1872 (FERNANDEZ, YOSHIDA, 2004; ISODA, 2010). Etimologicamente a expressão Lesson Study é uma tradução do termo japonês jugyokenkyu, composto de duas palavras: jugyo, que significa instrução ou lição, e kenkyuu, o que significa estudo ou pesquisa (LEWIS, 2016). Assim, o termo foi traduzido para o português, conforme Ponte et al. (2012) como Estudo de Aula. Nós, entretanto, neste trabalho, preferimos utilizar a denominação internacionalizada de Lesson Study (LS).

A eficácia da prática do LS, especialmente para o desenvolvimento profissional (DP) dos professores, favorece a aprendizagem destes em diferentes aspectos de sua profissão como o conhecimento do conteúdo e de seus alunos, fazendo com que a referida prática se disseminasse pelo mundo, assumindo diferentes adaptações e modelações a partir de características culturais e políticas específicas como, por exemplo, os Estudos de Aprendizagem desenvolvidos em Hong Kong e Suécia (CHENG; LO, 2013) e Lição de Pesquisa Colaborativa (CLR) nos EUA (TAKAHASHI; MC DOUG, 2016).

Neste cenário de aculturação do LS, o referido trabalho centra-se na experiência de um Lesson Study Híbrido (LSH) que teve início em 2017 no âmbito das atividades do Grupo de Sábado (GdS) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Este referido grupo, concebido por Fiorentini (2009) como comunidade de prática docente de educadores matemáticos, caracteriza-se por situar-se em um espaço fronteiriço, entre universidade-escola, tendo como objetivo principal, favorecer o desenvolvimento profissional dos professores em um contexto colaborativo, a partir da reflexão, investigação e escrita sobre a prática de ensinar matemática na educação básica (FIORENTINI, 2013).

Em seus 20 anos de existência¹, foram utilizadas diferentes abordagens teóricas e metodológicas e diversos professores passaram pelas atividades do grupo. A partir de 2017, voltado a um contexto de LSH, o grupo configurou-se organizacionalmente em 3 subgrupos: o subgrupo dos professores dos anos Iniciais do Ensino Fundamental (SAIEF) o foco deste trabalho; o subgrupo dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (SAFEEF); e do Ensino Médio (SEM). Cada subgrupo conta com a participação, colaboração e o acompanhamento de uma equipe de formadores e acadêmicos (graduandos, mestrandos ou doutorandos) da Universidade.

Neste artigo nos limitaremos a tomar como campo de análise apenas as atividades de LSH do subgrupo colaborativo SAIEF, o qual era constituído por quatro professores escolares, uma formadora doutora da Universidade, dois doutorandos, um mestrando e uma estudante de Licenciatura em Matemática.

Partindo da referida configuração, permeados por discussões e reflexões colaborativas, situa-se o LSH, que considera um ciclo em seis fases, a saber: (1) Escolha do tema a ser ensinado (a partir de problemáticas dos professores); (2) Planejamento de uma tarefa de ensino; (3) Implementação piloto da tarefa no GdS; (4) Implementação e observação da tarefa em sala de aula na escola; (5) Reflexão e análise da aula e (6) Sistematização da experiência.

As seis fases completam as atividades desenvolvidas em um ciclo do LSH. Assim, as atividades que aqui estão sendo apresentadas e analisadas são oriundas do 2º ciclo do LSH que aconteceu no primeiro semestre de 2018. Este estudo, porém, representa um pequeno recorte, de um estudo mais amplo, referente à tese de doutorado² do 1º autor deste artigo, que tem por objetivo geral de estudo: Narrar analiticamente as aprendizagens e os aprendizados de uma professora dos anos iniciais, ao participar de um contexto de *Lesson Study Híbrido*.

¹ Grupo com sua primeira reunião em 6 março de 1999.

² O referido trabalho de doutorado tem como título provisório: Aprendizagem e aprendizados docentes de ensinar/aprender matemática no contexto Lesson Study Híbrido, sendo orientado pelo segundo autor deste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

A aprendizagem, sob uma perspectiva sociocultural, é considerada onipresente as práticas sociais e muitas vezes realizada de forma subconsciente (LAVE; PACKER, 2011; HODKINSON; HODKINSON, 2003). Esta onipresença define a aprendizagem como sendo historicamente situada e não solitária, mas que se estabelece a partir das relações entre pessoa, contexto e prática, pois “uma maneira de pensar a aprendizagem é como produção histórica, transformação e mudança das pessoas” (LAVE; WENGER, 1991, p. 51). Logo, aprender, neste contexto, “implica tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades oportunizadas por esses sistemas de relações” (LAVE; WENGER, 1991, p. 53).

O domínio do conhecimento e das habilidades favorece para que os aprendizes novatos movimentem-se no interior de um Comunidade de Prática (CoP), entendida aqui como “[...] um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas” (LAVE; WENGER, 1991, p. 98), deslocando-se de uma zona mais periférica em direção a uma participação legítima, movimento este denominado por Lave e Wenger (1991) de Participação Periférica Legítima (PPL). A conotação linguística e social atrelada ao termo periférico, muitas vezes tomado como algo negativo, não se apoia na teoria da aprendizagem situada, uma vez que, o participante, ainda em posição inicial periférica legítima, consegue ter uma visão geral na/prática da comunidade, possibilitada pelas relações (de colaboração, de confiança, etc.) estabelecidas com os participantes mais experientes, por meio de constantes negociações e renegociações de significados.

A perspectiva da aprendizagem como participação permitiu elaborar sistematizações conceituais, com foco na aprendizagem dos Professores de matemática (entendemos aqui também os professores que ensinam matemática), Riscanevo Espitia (2017) considera a aprendizagem do professor de matemática como participação social na prática de ensinar e aprender matemática. Gravem (2004) propõe a confiança, como componente central da aprendizagem (como produto e processo), que capacita e apoia os professores a se tornarem educadores matemáticos profissionais. Esta concepção de aprendizagem tem sido assumida pelo Grupo de Pesquisa Prapem (Prática Pedagógica em Matemática) da FE/Unicamp que vem desenvolvendo estudos que ajudam a avançar as perspectivas teóricas e analíticas deste campo emergente de estudo, com ênfase na aprendizagem do professor que ensina matemática, como é o caso dos trabalhos de Fiorentini (2013), Fiorentini e Crecci (2016),

Crecci e Fiorentini (2018a, 2018b), Fiorentini e Cristovão (2018), Losano e Fiorentini (2020), bem como este estudo.

Uma forma de ver e conceber a aprendizagem como cenário investigativo da aprendizagem docente, entendidas aqui, como processo (aprendizagem) e produto (aprendizado), é compreendê-la a partir dos componentes ou eixos concebidos por Wenger (2013), sistematizados por Cristovão e Fiorentini (2018), e retomados por nós como sendo:

- Aprendizagem como participação: Relacionadas ao processo de movimentação dentro de uma CdP, em direção à plenitude de sua participação, sendo essencial neste processo, as negociações e renegociações de significados, e até mesmo de confiança, conforme destacado por Graven (2004).
- Aprendizagem como fazer: Relacionadas ao processo de reificações docentes, mobilizadas pelas ações concretas das professoras compartilhadas em um processo de colaboração com os outros integrantes da CdP. Estas ações concretas podem ser as produções como narrativas (escritas e orais), tarefas, jogos, etc.
- Aprendizagem como pertencimento: Refere-se ao processo de torna-se uma parte integrante da CdP, caracterizadas, a partir de declarações com um sentimento de pertença, de sua identificação com as práticas ali discutidas, assim como, pelo reconhecimento e validação de sua participação e reificação no/pelo grupo.
- Aprendizagem como transformação: Aliado ao conceito de identidade, a aprendizagem como transformação, é o processo pelo qual a pessoa se transforma, tornando-se “outra” pessoa que, neste caso, está diretamente relacionada com as transformações ocorridas na essência do ser, por um conhecimento constitutivo de sua particularidade.

No âmbito de cada um desses componentes, que reconhecemos como processo, no sentido de aprendizagem, emergem diferentes aprendizados. Estes aprendizados são geralmente reconhecidos como conhecimentos, habilidades, mudanças de postura ou comportamento, ampliações de suas visões pré-estabelecidas, (re) significações, explicações, metodologias e estratégias, entre outros, resultantes de suas formas de participação.

METODOLOGIA

O SAIEF, no 2º ciclo do LSH, contava com a participação de quatro professoras de escola, no entanto, devido à limitação de espaço, para a análise de todas as experiências, optamos por trazer aqui, apenas a experiência da professora Conceição, sendo esta recém ingressante no grupo e que no momento desta pesquisa lecionava no 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O referido contexto nos direcionou para uma abordagem qualitativa de pesquisa e de análise de dados, tendo

em vista que a mesma considera o ambiente natural de coleta de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os dados foram coletados por meio de áudio e vídeo gravações das reuniões do SAIEF e da aula planejada e desenvolvida na sala de aula da professora, anotações em diário do pesquisador, narrativas escritas e orais (entrevistas) produzidas pela professora Conceição. As entrevistas seguiram os preceitos de entrevistas narrativas, tal como propõe Riessman (2008), possibilitando à professora fazer relatos detalhados das singularidades de suas aprendizagens, de seu desenvolvimento profissional e de suas práticas profissionais, enquanto participante do LSH, em vez de dar respostas breves ou declarações gerais³.”. (RIESSMAN, 2008, p. 23).

A partir dos referidos dados e pautados, como dito anteriormente, em uma perspectiva sociocultural da aprendizagem, adotamos como modalidade investigativa da experiência da professora, a Análise Narrativa (AN) na perspectiva de Riessman (2008), sendo de acordo com Fiorentini (2013), uma ferramenta metodológica importante na descrição de situações de aprendizagem.

A análise narrativa é caracterizada como uma forma de interpretação de textos, que tem em comum uma forma narrativa, cabendo ao pesquisador produzir, analítico-interpretativamente, uma narrativa de narrativas do processo de aprendizagem ou desenvolvimento profissional de um professor ou de um grupo de professores, destacando aspectos singulares (episódios) da aprendizagem ou da constituição identitária dos sujeitos. Este tipo de análise e interpretação gera, como produto final, uma narrativa da história de participação e aprendizagem docente ou de desenvolvimento profissional do professor e que se revela diacronicamente ao longo de um tempo relativamente longo de participação em uma comunidade ou prática social. (FREITAS & FIORENTINI, 2006; FIORENTINI, 2013; LOSANO & FIORENTINI, 2018).

Planejamento de uma aula exploratório-investigativa

Ao iniciar as atividades do 2º ciclo do LSH desenvolvido no GdS, por meio de discussões coletivas com todos do SAIEF, optou-se por explorar o papel do zero na composição numérica. A opção foi motivada por um episódio vivido pela professora Carina, outra professora participante SAIEF, com um de seus alunos do 2ª ano do ensino fundamental, e socializado com todos em nosso planejamento (fase 2), como pode ser visto a seguir:

3 Tradução livre de: “The goal in narrative interviewing is to generate detailed accounts rather than brief answers or general statements”.

Esses dias meu aluno me perguntou sobre o zero porque a avó havia dito muito brava que um conhecido da família era “um zero à esquerda”. Aí ele disse que perguntou por que ela havia dito aquilo e a avó explicou para o menino que “o zero na esquerda não vale nada, só vale quando está na direita”. Eu perguntei para ele: “e você entendeu?”. Ele disse que não e os outros já se interessaram. Eu falei que iríamos estudar (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO DA REUNIÃO DO SAIEF).

Com a temática definida, neste caso, o estudo do zero, o grupo iniciou o processo de planejamento da fase 03 do LSH, ou a fase que antecede a implementação de uma tarefa em sala de aula, denominada aqui de implementação piloto da tarefa. Neste momento iniciamos uma etapa importante de um processo de *LS*, conhecida, de acordo com Yoshida (2012), como *kyouzai kenkyuu* (Investigação/estudo de materiais), sendo que esta fase ajuda a desenvolver os conhecimentos do conteúdo e pedagógico do conteúdo dos professores (TAKAHASHI & MCDUGAL, 2016; MURATA, 2011).

Para um aprofundamento conceitual mais específico sobre o zero e seus contextos, o subgrupo, de forma individual e coletiva, considerou relevante os estudos e textos com base na história dos números (por exemplo: IFRAH, 1997; RUSSELL & CHERNOFF, 2011) e de outros estudos de âmbito conceitual e procedimental (CARAÇA, 2000; GUIMARÃES, 2008; SALVADOR & NACARATO, 2003 e COCKBURN & PARSLOW-WILLIAMS, 2008). Outro aspecto importante do *kyouzai kenkyuu* é o conhecimento do currículo, conforme Yoshida (2012). O SAIEF optou por consultar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o que nos fez perceber que o zero, mais especificamente seus sentidos, perpassa o desenvolvimento escolar desde o primeiro ano do ensino fundamental, e avança por toda a educação básica e também superior, em explorações sobre medidas, composição e decomposição de números naturais, operações, leitura e escrita dos números, elemento neutro da adição, etc.

Esses conhecimentos foram primordiais para o subgrupo construir uma tarefa, para uma aula do tipo exploratório-investigativa, como tem sido adotada pelo SAIEF, assim como pelos outros subgrupos do GdS.

A este respeito, Fiorentini (2006, p. 29) nos diz:

As aulas exploratório-investigativas são aquelas que mobilizam e desencadeiam, em sala de aula, tarefas e atividades abertas, exploratórias e não-diretivas do pensamento do aluno e que apresentam múltiplas possibilidades de alternativa de tratamento e significação. Essas aulas servem, geralmente, para introduzir um novo tema de estudo ou para problematizar e produzir significados a um conceito matemático.

Nesta concepção de aula exploratório-investigativa, pautamo-nos no planejamento de uma tarefa de cunho exploratório-investigativa. O caráter exploratório da

tarefa refere-se à potencialidade da tarefa em proporcionar discussões e problematizações em sala de aula, já o caráter investigativo, se caracteriza por possibilitar a investigação, ou seja, “Trata-se de situações mais abertas – a questão não está definida no início, cabendo a quem investiga um papel fundamental na sua definição” (PONTE, BROCADO, OLIVEIRA, 2016, p. 23). Esta questão pode ser uma hipótese ou conjectura levantada pelos alunos e que os desafiam a tentar justificar ou provar sua validade ou refutação.

Influenciados pelos estudos dos autores portugueses, acima citados, o GdS, a partir de 2004, com a defesa da dissertação de Castro (2004) - a primeira do Brasil que tentou analisar e discutir o uso de tarefas e atividades investigativas no ensino da matemática -, passou a estudar e utilizar esse tipo de tarefa exploratória ou investigativa no ensino básico. O GdS, a partir da análise e discussão de experiências de uso desse tipo de tarefa no ensino, optou por denominá-las- “exploratório-investigativas”. Esta nova interpretação nos permite compreender que, uma tarefa considerada potencialmente investigativa pode, em atividade de sala de aula, não ultrapassar a fase das explorações, pois os alunos podem não conseguir levantar uma conjectura que os levem a tentar justificar ou provar sua validade ou refutação. Daí a razão de o GdS denominar este tipo de tarefa de exploratório-investigativa (FIORENTINI, 2006).

Após duas tentativas que fugiam do foco de uma tarefa exploratório-investigativa, o SAIEF discutiu, redefiniu e organizou a proposta de tarefa apresentada inicialmente pela professora Conceição. A mesma consistia na construção de um jogo como uma proposta de tarefa exploratório-investigativa, que possibilitasse aos alunos investigar o papel do zero na composição do número. Este jogo foi denominado de “Caça ao zero”, cujos detalhes e regras são apresentados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 01 - Lista de materiais e regras do jogo “Caça ao zero”

Materiais	Regras do Jogo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1 dado com 12 faces (Dodecaedro): Com algarismos de 1 a 9 e três faces com algarismo 0; ✓ 1 Q.V.L. pequeno para cada jogador (sendo possível esconder os números construídos). Na casa da centena ou Milhar; ✓ Placar (em amarelo): Com 4 casas decimais, sendo que a casa da unidade de milhar, deve estar com o algarismo 1 escrito no placar, faltando preencher as demais casas com o zero, que os alunos recebem quando ganham a rodada. Cada aluno da dupla recebe seu placar; ✓ Fichas brancas: Com algarismos de 0 a 9; ✓ Fichas coloridas: 3 fichas com o zero (0) escrito em cada ficha, para completar o placar em 1000; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cada jogador, na sua vez, lança o dado; ✓ Os algarismos que caírem no dado, serão aqueles que o jogador terá de pegar, dentre as fichas brancas, e mantê-los ocultos até o final do jogo, para depois montar, com eles, o número em seu Q.V.L. ✓ A cada rodada ganha, cada jogador pega uma ficha amarela com o zero e acrescenta em seu placar, até formar o número 1000. ✓ São três rodadas para cada jogador, dependendo das casas do Q.V.L. ✓ Ao final das três rodadas, cada jogador deve montar o menor número possível com os algarismos sorteados; ✓ Os jogadores mostram os números formados; ✓ Vence o jogo, quem conseguiu formar o menor número.

Fonte: Elaboração do SAEIF.

Observa-se que a tarefa, acima planejada pelo SAEIF, assumiu um viés predominantemente exploratório, uma vez que, o desenvolvimento em sala de aula, proporcionou uma ampla discussão e problematização a respeito da construção dos números, com foco no zero, possibilitando aos estudantes do 2º ano, uma visão mais holística deste processo. Estes fatores exploratórios tornam-se evidentes no momento em que os jogadores precisam negociar a formação final do menor número possível na tentativa de ganhar o jogo, tendo em vista que ganhará quem formar o menor e que refletirá na composição de outros números em que o zero esteja presente.

O processo de investigação, sinalizado tanto por Fiorentini (2006), quanto por Ponte, Brocado, Oliveira (2016), requer um trabalho que possibilite a formulação de questões ou conjecturas e consequentemente o processo de demonstração ou prova de validação dessas conjecturas. Estes processos inerentes a prática de conjecturar, previsto inicialmente pelo SAEIF, como por exemplo a possibilidade dos alunos em levantar hipóteses sobre a necessidade, ou não, do zero antes do número para fazer a representação numérica, foram timidamente explorados pelos alunos, no entanto a prática da professora, mediante as discussões no grupo sobre a atividade com características exploratório-investigativas, desencadeou atitudes com postura investigativa, sendo observadas por exemplo: a importância do registro dos alunos; paciência ou disposição para escutar o outro; esforço para compreender; gestão da aprendizagem dos alunos, por parte do professor, fornecendo pontos de apoio (andaimes) para os alunos poderem avançar em suas suposições ou conjecturas; promoção da reflexão dos alunos sobre seu trabalho; privilégio da postura interrogativa do professor, etc.

Análise da aprendizagem e dos aprendizados docentes da Professora Conceição

As discussões iniciais com os participantes do SAIEF oportunizaram à professora Conceição ampliar sua visão, para além do ensino tradicional da matemática que a mesma vinha praticando com mais frequência, como ela própria reconhece:

A **concepção tradicional**, e como já dita, **rígida** na minha prática para o ensino da matemática, em particular dos números, **limitava minha visão para a possibilidade de elaborar uma tarefa [exploratória ou investigativa]**. É muito natural, pra mim, enquanto professora há sete anos somente em turmas do 2º ano do E.F, ensinar e dar continuidade ao que os alunos já trazem de conhecimento aprendido do ano anterior, numa sequência numérica que vai de 0 a 9, de 10 a 99, de 100 a 999, padronizada, inclusive, em nossos livros didáticos. **Faltava atentar-me** para o como se dá essa construção numérica (NARRATIVA ESCRITA – CONCEIÇÃO, colchetes nossos).

Este breve trecho da narrativa escrita pela professora nos revela que sua participação, no contexto de LSH, lhe encorajou, de forma sincera, a partir da confiança estabelecida com o grupo, a declarar que sua prática pedagógica, até ingressar no grupo, tendia para um ensino tradicional da matemática.

Nas tentativas anteriores de romper com essa tendência tradicional, a professora buscava relacionar os conteúdos ensinados com as práticas cotidianas dos alunos. No entanto, apesar desse esforço, percebeu que isso não era suficiente para proporcionar uma aprendizagem mais efetiva ou relevante a seus alunos: “[...] *apesar de eu ficar na sala de aula, de trazer questões assim do cotidiano para aula; de querer fazer com que as minhas aulas fossem significativas para os alunos, eu sempre fui... acabei pendendo sempre para o tradicional. Essa é a verdade.* (Entrevista-Conceição).

A ausência de um estudo e planejamento conjunto, mais colaborativo entre os professores no ambiente escolar, levou a professora a considerar sua prática de planejamento na/para a escola como solitária. Essa solidão corrobora com a prática diretiva, tradicional e pouco reflexiva sobre seu ensino, uma vez que, o planejamento no ambiente escolar acontecia da seguinte forma: “*elas [referindo-se às coordenadoras ou orientadoras pedagógicas] mandavam [referindo-se às atividades de planejamento] só pra gente, com os conteúdos, pra gente poder fazer alguns ajustes... colocar alguma coisa que fosse nossa*” (Entrevista-Conceição, colchetes nossos).

Ainda sob uma participação periférica no GdS, tendo ingressado no grupo, no começo do ano de 2018, Conceição, já vinha percebendo uma nova forma de explorar as tarefas em sala de aula, aliado a um novo formato de formação, onde todos, em colaboração, construíam, analisavam, planejavam e refletiam sobre a prática de ensinar matemática.

Neste novo cenário de formação, a professora Conceição saiu de uma zona mais periférica para uma região mais central de sua participação no grupo, fator perceptível no momento do planejamento, fase em que a professora trouxe, em uma de nossas reuniões, uma proposta de jogo (Caça ao zero), que vinha planejando e discutindo mais diretamente com a professora Elisabeth que também participava do grupo, e com quem estava mais próxima naquele momento. Sua proposta foi aperfeiçoada pelo SAEIF e refinada ainda por todos os integrantes do GDS (na fase 3 do LSH), tendo sido aplicada e desenvolvida em sua sala de aula (fase 4 do LSH).

O planejamento da tarefa exploratória-investigativa (o jogo caça ao zero) foi um momento, que desencadeou um dos processos de aprendizagem mais significativos de sua prática, a partir de sua participação no LSH, como visto abaixo:

A criação do jogo com “potencial” de tarefa exploratório-investigativa foi uma experiência prazerosa de aprendizado nesta fase do LSH. Porque, embora eu goste muito de jogos, trabalho vez ou outra com os alunos e quase sempre o faço como momento de distração, sem preocupação com conteúdos escolares, verificação de aprendizagens, ou mesmo de compreender hipóteses e conceitos intencionados neles. (Entrevista - Conceição, 2018).

Interessante observar que, apesar do uso de jogos fazer parte de suas aulas, nas turmas de 2º ano, o mesmo era explorado de forma tradicional. Entretanto, o processo de planejamento de uma tarefa exploratório-investigativa a fez ter uma nova visão sobre a exploração e o uso de jogos no ensino de matemática. Aprendeu, por exemplo, que, além da ludicidade do jogo, este pode favorecer a aprendizagem de conceitos e procedimentos matemáticos específicos, como foi o caso do papel do zero na composição numérica. Reconhece que esse planejamento e aprendizado *“instigaram a me desafiar e, também, de alguma forma, provocou um certo desequilíbrio nessa minha forma tradicional”*.

A prática inicial da professora ao tentar desenvolver uma aula exploratória

Nesta seção, analisamos narrativamente o empenho da professora em tentar desenvolver uma aula mais exploratória, prática essa prevista pelo planejamento do SAEIF, tendo em vista as tarefas exploratório-investigativas elaboradas pelo grupo. Cabe esclarecer, inicialmente, que esse tipo de prática nunca havia sido discutida, trabalhada ou vivenciada por Conceição, ao longo de sua trajetória profissional.

No momento da implementação da aula planejada, que aconteceu no dia 20 de junho de 2018, estávamos (o primeiro autor e mais cinco integrantes do SAEIF) na classe da professora Conceição para, juntos - agora na função de observadores, etapa importante do processo de LS, (fase 4 do LSH) - ver, ouvir e participar, do

desenvolvimento da tarefa planejada pelo subgrupo. No desenvolvimento da aula e após perceber a dificuldade de alguns alunos, a professora trouxe a seguinte questão para socializar com todos “O zero fez diferença nos números que você formou? Por quê?”. Cabe destacar que esse questionamento havia sido previamente previsto e discutido pelo subgrupo, durante o planejamento (fase 2 do LSH).

No planejamento do SAIEF, Conceição socializou com todos que faria uso de alguns recursos como recortes em papel e fitas para fixa-los no quadro, na tentativa de tornar sua aula mais exploratória. A partir da utilização destes recursos, para melhor explicar, o referido questionamento a professora, tomou como exemplo o número 50, que partiu da sugestão de uma aluna para exemplificar a situação, e utilizou como recurso três pequenos recortes em papel, com os dígitos 0, 5 e 0, que com o suporte de fitas colantes, fazia movimentos de colocar e retirar os recortes do quadro. Esses movimentos consistiam em colocar e retirar o zero antes do cinco (_50) e após o cinco (05 _).

Abaixo, trazemos um pequeno recorte de um episódio da aula da professora como modo de ilustrar/mostrar a prática inicial da professora no desenvolvimento de atividades exploratório-investigativas. Essa prática inicial, provocada por sua participação no LSH, a partir, principalmente do planejamento de uma aula exploratório-investigativa.

Quadro 02: Episódio – Explorando o número 50 *Fonte:* Organizado pelos

<p>(...)</p> <p>3:52 - <u>Professora</u>: Vocês entendem, que aqui continua sendo 50. [Está assim no quadro 0 5 0].</p> <p>3:55 - <u>Alunos</u>: Sim, Sim</p> <p>3:55 - <u>Professora</u>: Se eu tirar?</p> <p>[Tira o zero, antes do cinco, ficando 5 0]</p> <p>3:56 - <u>Alunos</u>: Cinquenta; cinquenta</p> <p>3:57 - <u>Professora</u>: Tá! Agora se eu fizer isso daqui? [Tira o zero depois do cinco, ficando 0 5]</p> <p>4:02 - <u>Alunos</u> – Cinco, cinco ...cinco</p> <p>4:06 - <u>Professora</u>: Esse zero fez diferença ali</p> <p>[Mostrando o papel que tirou com algarismo 0 escrito)]</p> <p>4:10 <u>Alunos</u> – Não, não!</p> <p>4:11 - <u>Alunos</u>: Fez, fez, faz ...</p> <p>4:11 - <u>Aluno</u> - E na unidade também não.</p> <p>4:12 - <u>Professora</u> – [Surpresa, ficou em silêncio alguns segundos e disse:] - Há não faz?</p> <p>4:12 - <u>Alunos</u>: faz faz ..faz ..Fez diferença</p> <p>4:12 - <u>Professora</u>: Fez diferença por quê?</p> <p>4:20 - <u>Alunos</u>: Por que você tirou o zero</p> <p>[o aluno continuou falando e ficou inaudível]</p> <p>4:29 - <u>Professora</u>: Fez diferença pra quem?</p> <p>4:30 - <u>Aluno</u>: Não ficou</p> <p>4:34 - <u>Professora</u>: shiiii, calma, calma</p>	<p>(...)</p> <p>8:17 - <u>Professora</u>: A professora, também fez a pergunta, mas a pergunta incompleta [referindo-se à pergunta: Quanto que eu tenho aqui mesmo?]. Eu fiz a pergunta incompleta. Eu vou refazer a pergunta. É é, meu cinco, Qual é o algarismo que ocupa a ordem da unidade?</p> <p>8:38 - <u>Alunos</u>: ééééé</p> <p>8:39 - <u>Professora</u>: Olha lá</p> <p>[aponta para o quadro que está anotado 0 0]</p> <p>8:40 - <u>Alunos</u>: é nove</p> <p>8:42 - <u>Professora</u>: Não estou falando aqui, ô amor...</p> <p>[Apontando para o quadro]</p> <p>8:44 - <u>Aluno</u>: Ah, tá!</p> <p>8:46 - <u>Professora</u>: Qual é o algarismo que ocupa a casa da unidade?</p> <p>8:48 - <u>Alunos</u>: zero</p> <p>8:50 - <u>Professora</u>: zero!</p> <p>8:51 - <u>Professora</u>: Qual é o algarismo que ocupa, naquele número [0 5 0], a casa da centena?8:55 - <u>Alunos</u>: é zero</p> <p>8:57 - <u>Professora</u>: Qual é o algarismo que ocupa a casa da dezena? [estando no quadro 0 5 0]</p> <p>9:00 - <u>Alunos</u>: cinco</p> <p>9:01 - <u>Professora</u>: Cinco! Se o cinco ocupa a casa da dezena então eu tenho cinco o quê?</p> <p>9:08 - <u>Alunos</u>: Dezenas</p>
---	--

Fonte: Organizado pelos Autores

O pequeno trecho acima nos revela o grande empenho da professora Conceição em explorar e esclarecer a dúvida dos alunos em relação ao papel do zero antes e após um algarismo, de forma que não prevalecesse sua postura tradicional ao ensinar matemática, assumindo diante da turma uma postura interrogativa, característica importante, pois “Numa aula com investigações, o professor deve, sem dúvida, privilegiar uma postura interrogativa” (PONTE; BROCADO, OLIVEIRA, 2016, p. 52). As interrogações propostas: Se eu tirar? Agora se eu fizer isso daqui? Por quê? Qual? Como?, que vão além deste trecho, evidencia uma tentativa de a professora explorar as possibilidades de composição de um número, variando a posição do algarismo zero, e a alteração de seu valor cardinal, em função dessa variação.

Cabe observar que a tentativa de validar a conjectura de que “o zero à esquerda de um número não altera seu valor cardinal”, embora tenha sido conduzida e praticamente induzida pela professora Conceição, já representa um indício de aprendizado docente em relação ao ensino de matemática. Aprendizado esse que ainda necessita evoluir no sentido de a professora encontrar uma forma de desafiar os alunos para que eles mesmos consigam levantar esta e outras conjecturas e consigam justificar, provar ou negociar significados que validem (ou não) essas conjecturas, como requer uma prática legítima de investigação matemática.

Apoiado em sua postura interrogativa, a professora busca em sua própria experiência em ensinar matemática, práticas que se mostraram consolidadas, como a de buscar relações com o cotidiano de seus alunos para explicar conceitos e procedimentos, percebidos, no momento, em que utiliza contraexemplos para apoiar sua explicação. Estes contraexemplos, que no trecho acima estão subjacentes, se deram também de forma interrogativa, como em “*Você prefere 5 balas ou 50 balas?*” e em outro “*você prefere: cinco reais, ou você, prefere ganhar cinquenta reais?*”

O número cinquenta (50) tomado como exemplo principal se configura, desconfigura e se reconfigura de maneira exploratória no decorrer da explicação da professora. Para isso, em um dos momentos (8:17), toma como ponto central o algarismo cinco do número 0 5 0, que a fez repensar sua prática interrogativa, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais relevante para os alunos. A situação ficou mais compreensível para os alunos quando a professora decide refazer sua pergunta, trocando a pergunta “Quanto eu tenho aqui?” por outra mais adequada: “Qual algarismo que ocupa a ordem das unidades”, estando da seguinte forma escrita no quadro: $\overset{c}{0} \overset{D}{5} \overset{U}{0}$.

Ao refazer a pergunta, a professora buscou explorar junto aos alunos suas capacidades de “ver” os algarismos de acordo com a ordem em que se encontra na composição numérica. Com a pergunta refeita, permitiu que os alunos compreendessem, que o cinco ali, naquele número (050), não representava cinco unidades, mas 5 dezenas, logo 50, que foi compreendido pela maioria dos alunos (9:01). No entanto, no momento do ato da aula, isso poderia ter sido melhor tratado, explorando, junto aos alunos, o papel e o lugar do zero, inclusive, na casa das unidades, o qual foi deixado um pouco de lado, como evidencia a complementação feita pelo aluno: *“e na unidade também não”* (4:11).

A professora, por exemplo, poderia ter desafiado os alunos a explorarem se a conjectura também seria válida quando o algarismo zero fosse colocado à direita de um número, e tentassem justificar (provar ou argumentar) porque ela seria, ou não, válida. Os alunos poderiam, assim, perceber que o zero à direita do número não significa que, no número representado, não exista unidade, mas que, de acordo com nosso sistema de numeração decimal, efetuou-se trocas das unidades por dezena, sem que sobrassem unidades a serem representadas na última coluna. E, nesse sentido, há necessidade de se colocar um algarismo na última coluna que represente um valor nulo (0), deixando claro que o algarismo 5, no número 50, equivale a 50 unidades ou 5 dezenas. Ou seja, o algarismo zero, à sua direita, precisa ser inserido na coluna das unidades para indicar inequivocamente que, nessa troca de unidades para dezena, não sobrou nenhuma unidade, mas apenas dezenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise narrativa construída por nós, permite “visualizar” a prática pedagógica de Conceição (como professora e como participante de um grupo de professores que utilizou o processo LSH), para discutir e refletir sobre o trabalho do professor, tendo a colaboração de acadêmicos da Universidade que ajudaram a problematizar e compreender melhor o processo de composição e representação dos números inteiros positivos, destacando o lugar e a importância do zero neste processo no contexto do ensino. Isso permitiu aos professores participantes estabelecer um olhar mais holístico sobre a importância dos algarismos, principalmente do zero, na composição dos números naturais de base 10.

Em relação às aprendizagens docentes, cabe destacar primeiramente a aprendizagem como participação da professora em uma comunidade profissional fronteiriça e colaborativa de professores que ensinam matemática na escola e de formadores e acadêmicos da Universidade que ajudam a problematizar e compreender “a aprendizagem como algo contínuo de nossa participação no mundo (LAVE, WEN-

GER, 1991, p. 31), sobretudo quando os profissionais tomam a própria prática de ensinar e aprender na escola como objeto de estudo em um contexto de LSH.

A participação da professora Conceição, nessa comunidade e nesse processo de formação em serviço, lhe permitiu movimentar-se de um nível mais periférico para uma participação mais legítima. Esta mudança na qualidade da participação foi percebida, principalmente no momento de planejamento da tarefa de cunho exploratório-investigativa e na reflexão e análise coletiva do que aconteceu em sua prática de sala de aula. Esse processo foi possível porque houve apoio mútuo entre os participantes e contou com o sentimento de confiança e colaboração do grupo, o que lhe deu segurança para propor uma tarefa que foi planejada previamente e refinada durante a fase 3 do LSH, quando a tarefa proposta pelo SAIEF foi simulada como piloto no GdS. A fase 3 envolveu a participação e problematização de professores dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e de outros acadêmicos e formadores da Universidade, os quais ajudaram a incrementar a tarefa e discutir suas possibilidades e potencialidades formativas.

Além disso, cabe destacar que a relação de confiança entre os componentes do SAIEF favoreceu que Conceição participasse plenamente das atividades e se movimentasse na comunidade, sendo a confiança propulsora do processo de aprender (aprendizagem), e diretamente relacionados aos resultados de sua participação (aprendizados). Assim, a confiança, de acordo com Graven (2004), configura-se como um dos fatores, que precisam ser considerados ao investigar as aprendizagens dos professores em comunidades de prática, tendo em vista que estas se configuram como um componente central, que permite compreender e explicar a aprendizagem do professor, e que apoia a movimentação do professor dentro de uma comunidade.

A aprendizagem como participação da professora, proporcionaram diferentes aprendizados. Destacamos aqui, a ampliação de sua visão sobre o ensino de matemática, sobretudo em relação à natureza e pertinência das tarefas utilizadas para desenvolver o pensamento e o conhecimento numérico dos alunos.

Professora Conceição ao participar de um novo formato de formação em serviço, onde a prática dos professores era tomada como foco e objeto de estudo, permitiu que ela problematizasse tanto sua prática tradicional de ensinar matemática quanto aquela que desenvolveu, situada NA prática cotidiana. Portanto, ao participar de um processo de estudo de aulas do tipo LSH, passou a ter oportunidade de ressignificar sua prática, passando a mobilizar e produzir conhecimentos DA própria prática, conforme teorização de Cochran-Smith e Lytle (1999).

Conceição sentiu-se movimentada, instigada e desafiada, tanto em relação ao modo como a formação em serviço se dava, passando pelas diferentes fases do LSH, quanto sobre a natureza das tarefas, praticadas pelo grupo, sendo estas de cunho exploratório-investigativo, que provocaram mudanças também quanto a sua forma de gerir sua aula.

Ao avaliar seu percurso no projeto LSH, destaca como ponto alto o estudo e planejamento de tarefas exploratório-investigativas, afirmando que esta “foi uma experiência prazerosa de aprendizado”, sobretudo por descobrir e compreender importância do estudo exploratório do zero e de seu lugar na leitura e composição dos números.

Antes de ingressar neste projeto, Conceição costuma utilizar tarefas em sala de aula retiradas do livro didático e geralmente pautadas no paradigma do exercício, com pouca relação com a cultura dos alunos. Depois passou a usar jogos para ensinar matemática, mas sem explorar intencionalmente os conceitos e procedimentos matemáticos subjacentes.

Porém, após participar do processo de LSH, junto ao subgrupo SAIEF, passou a perceber que precisava dar mais atenção aos alunos, de tentar ouvi-los mais, para, com base em suas necessidades e possibilidades cognitivas, planejar e elaborar tarefas exploratórias e investigativas, visando promover um ensino de matemática mais relevante culturalmente às crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessa experiência de aprendizagem no âmbito do LSH, Conceição passou a assumir também uma postura mais interrogativa e problematizadora da prática de ensinar matemática nos anos iniciais. Características essas próprias de um trabalho com explorações e investigações no ensino da matemática, conforme Ponte, Brocado e Oliveira (2016). A valorização do planejamento de tarefas relevantes e investigativas foi também evidenciada em estudos internacionais, como foi o caso da pesquisa de Bruce, Flynn e Benett (2015) desenvolvida junto a professores canadenses, os quais destacaram que a fase do planejamento de tarefas exploratórias foi o momento que mais favoreceu seus aprendizados docentes.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. In: BOGDAN, R. C. B. S. K. **Investigação qualitativa em educação**. 1ª. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUCE, C. D.; FLYNN, T.C.; BENNETT, S. A focus on exploratory tasks in lesson study: the Canadian 'Math for Young Children' project. **ZDM Mathematics Education**, v. 48, p. 541-554, 2016.

CARAÇA, B. J. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Gradiva: Lisboa, 2000.

CASTRO, J. F. **Um estudo sobre a própria prática em um contexto de aulas investigativas de Matemática**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004.

CHENG, E. C. K.; LO, M. L. Learning study: its origins, operationalisation, and implications. **OECD Education Working Papers**, n. 94, 2013.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249-305, 1999.

COCKBURN, A.D. and PARSLOW-WILLIAMS, P. Zero: understanding an apparently paradoxical number. In.: COCKBURN, A. D; LITTLER, G. (eds.) **Mathematical Misconceptions**. London: Sage Publications, p. 7-22, 2008.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educação em Revista*, v. 34, n. 1, p. 1 - 18, 2018a.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Reverberações da aprendizagem de professores de matemática em uma comunidade fronteiriça entre universidade-escola. *EDUCAR EM REVISTA*, v. 34, p. 273-292, 2018b.

FERNANDEZ, C.; YOSHIDA, M. Lesson Study: A japanese approach to improving mathematics teaching and learning. New Jersey, EUA: **Lawrence Erlbaum Associates**, 2004.

FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. Eixos para analisar a aprendizagem profissional docente em comunidades de professores. **UNION - Revista ibero-americana de educação matemática**, n. 52, p. 11-33, 2018.

FIORENTINI, D. Learning and professional development of the mathematics teacher in research communities. **Sisyphus-Journal of Education**, v. 1, n. (3), p. 152-181, 2013.

FIORENTINI, D. Grupo de sábado: uma história de reflexão, investigação e escrita sobre a prática escolar em matemática. In.: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E.M. (Org.). **Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática**. 2ed.Campinas: Alínea, v. 1, p. 13-36, 2006.

FIORENTINI, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Org.). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1, p. 233-255.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 505-524, 2016.

FREITAS, M. T.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita a formação docente em matemática. *Revista brasileira de educação*, v. 13, n. 37, 2008.

GRAVEN, M. Investigating mathematics teacher learning within: An in-service community of practice: the centrality Of confidence. *Educational Studies in Mathematics*, v. 57, p. 177-211, 2004.

GUIMARÃES, F. Sentidos do Zero. Dissertação (Mestrado em educação matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

HODKINSON, P; HODKINSON, H. Individuals, Communities of Practice and the Policy Context: School teachers' learning in their workplace, *Studies in Continuing Education*, v. 25, n. 1, p. 3-21, 2003.

IFRAH, G. História universal dos **algarismos**. Nova Fronteira, 1997.

ISODA, M. Lesson Study: japanese problem solving approaches. Trabalho apresentado à APEC - **Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education**, Koh Samui, Thailand, p. 7-12. 2010.

LAVE, J.; WENGER, E. Prática, person, social world. In. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, p. 45-58, p. 1991.

LAVE, P.; PACKER, M. Hacia una ontologia social del aprendizaje. *Revista de estudios sociales*, n. 40, p. 12-22, 2011.

LEWIS, C. How does lesson study improve mathematics instruction? *ZDM Mathematics Education*, v. 48, n.4, p. 571-580, 2016.

LOSANO, L.; FIORENTINI, D. A constituição identitária de professores de matemática no contexto dos mestrados profissionais. *Educação em Revista* (Online), v. 34, p. 1-26, 2018.

LOSANO, L; FIORENTINI, D. Identidade e agência profissional docente a partir da participação em um mestrado profissional: entretecendo discursos do mundo acadêmico e da prática docente. In.: PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. (Org.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, p.113-139, 2020.

MURATA, A. Conceptual overview of lesson study. In: HART, L.; ALSTON, A.; MURATA, A. (Eds.). **Lesson study research and practice in mathematics education**. Dordrecht: Springer, p. 1-12, 2011.

PONTE, J. P.; BROCADO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, 152 p.

PONTE, P; BAPTISTA, M; VELEZ, I; COSTA, E. Aprendizagens profissionais dos professores de matemática através do estudo de aula. **Perspectivas da Educação Matemática**, n. 5, p. 7-24, 2012.

RIESSMAN, C. K. Narrative methods for the human sciences. California: **Sage Publications**, 2008.

RISCANEVO ESPITIA, L. E.; JIMÉNEZ ESPINIZA, A. El aprendizaje del profesor de matemáticas como campo investigativo. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 19, n. 28, p. 173-196, 2017.

RUSSELL, G; CHERNOFF, E. J. Seeking more than nothing: two elementary teachers conceptions of zero. In: **The Mathematics Enthusiast**, v. 8, n. 1, p. 77-112, 2011.

SALVADOR, C M. A; NACARATO, A. M. Sentidos atribuídos ao zero por alunos da 6ª série. In.: **Reunião anual da ANPED**, 26, Poços de Caldas. Minas Gerais, 2003.

TAKAHASHI, A; MCDOUGAL, T. Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. In: **ZDM Mathematics Education**, v. 48, p. 513 – 526, 2016.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1998

Wenger, E. Uma teoria social da aprendizagem. In: K. Illeris (Ed.), Teorias contemporâneas da aprendizagem. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, p. 246 – 257, 2013.

YOSHIDA, M. Mathematics lesson study in the United States. In.: **International Journal for Lesson and Learning Studies**, v. 1, p. 140 -152, 2012.



CAPÍTULO 7

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL COMANDANTE GERMANO

Maria Cristina Quaresma e Silva¹
Maria do Socorro Quaresma e Silva²
Nielson do Socorro Nunes Cardoso³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.7

¹ Universidade Federal do Pará, crisquaresma3@gmail.com

² Universidade Federal do Pará, tooysilva@bol.com.br

³ Universidade Federal do Pará, Nielsoncardoso76@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho se constitui em uma pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita dos alunos no contexto educacional do 1º ao 3º ano na escola pública Municipal Comandante Germano, em Abaetetuba, interior do Pará. A investigação aqui presente consiste em um estudo de caso, numa abordagem qualitativa e teve por objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem relacionadas a aquisição da leitura e escrita e os procedimentos pedagógicos para lidar com alunos que apresentam tal dificuldade. Os resultados obtidos indicaram que as professoras tem buscado desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, mas que ainda devem ser alvo de reflexões e contextualizações. Nas observações e nas falas das professoras constatamos a existência de dificuldades que exigem a reorganização da escola e dos aspectos pedagógicos e funcionais da profissão professor, constatando a importância da formação docente na construção de uma proposta efetiva de educação inclusiva.

Palavras-chave: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM; LEITURA; ESCRITA.

INTRODUÇÃO

O estudo realizado tem por objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem relacionadas a aquisição da leitura e escrita e os procedimentos pedagógicos para lidar com alunos que apresentam tal dificuldade, pois, existe uma grande preocupação com o número expressivo de crianças, no início do processo de alfabetização, que apresentam inúmeras dificuldades em apreender o sistema alfabético e que tais dificuldades, muitas vezes, permanecem durante toda a vida.

De abril a junho de 2017 realizou-se o trabalho de campo na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Comandante Germano, em seis turmas dos anos iniciais, duas turmas do 1º ano, duas turmas do 2º ano e duas turmas do 3º ano. A pesquisa está respaldada pelo termo de consentimento livre e esclarecido, e assinado pela direção da escola.

A escolha do tema proposto resultou de reflexões e entrosamento pela temática abordada, na busca de verificar soluções pedagógicas para as dificuldades encontradas de leitura e escrita no processo educativo além de nossa experiência profissional na Rede Pública Municipal como professores e técnicos no Ensino Fundamental I.

As concepções e práticas pedagógicas dos professores a respeito das práticas de ensino da leitura e escrita podem ter sido construídas ao longo da sua vida esco-

lar, partindo do acesso a eventos de letramento, a suas trajetórias da alfabetização, até o curso superior. Dependendo do contexto da construção desse processo, os percursos como professoras podem gerar práticas homogeneizadas e repetitivas, cujo resultado é o fracasso de uma parcela de alunos que, algumas vezes, não conseguem, por diferentes razões, se inserirem nas atividades e se sentirem sujeitos da aprendizagem e, assim acabam se excluindo e sendo excluídos do processo de aprendizagem da língua escrita e todo o processo educativo.

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, com análise documental e bibliográfica, coleta de dados a partir da observação in loco, aplicação de questionário semiestruturado para seis professoras além da análise documental embasada por categorias levantadas nas pesquisas educacionais relacionadas ao tema proposto. Através dos estudos aprofundados sobre o tema abordado, leitura e escrita, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa.

Por que muitas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental enfrentam grandes dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita?

Em relação a tal problematização, observa-se que, caracterizar as dificuldades encontradas no início do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental, assim como identificar as intervenções realizadas pelas professoras para se trabalhar com os alunos que apresentam tais dificuldades.

O resultado do estudo oferece possibilidades para professores refletir, adequar e modificar suas práticas pedagógicas, com o objetivo de nortear as necessidades dos alunos nesse processo, no sentido de provocar reflexões, instigar novos estudos e favorecer tomadas de decisão mais eficientes em relação à educação, em especial no município de Abaetetuba. E, ainda poderá contribuir com a construção e divulgação do conhecimento acerca dos processos de aquisição da leitura e escrita pelas quais o sujeito percorre, bem como refletir sobre o modo de intervenção educacional voltado para o sucesso escolar desse sujeito em processo de desenvolvimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Instituição escolar, no cumprimento de sua principal função social, deverá desenvolver nas crianças competências e habilidades exigidas na sociedade atual. Dentre estas está a aquisição da leitura e escrita, as quais são consideradas como práticas sociais escolarizadas.

A escola é uma realidade histórica em processo contínuo. É preciso que seja entendida como uma instituição voltada para a realização de prática pessoal e social, contextualizada nas dimensões espacial e temporal, revestida de caráter con-

traditório e complexo. É preciso privilegiar sua abordagem como processo, não um produto acabado. A escola não é, e, sim, está sendo. (SANTOS, 2013 p.147)

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Para contribuir concretamente, a primeira providência é esclarecer o que são, de fato, problemas de aprendizagem.

Os problemas de aprendizagem referem-se às situações difíceis enfrentadas pela criança normal e pela criança com um desvio do quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo (alunos multirrepetentes). (JOSÉ e COELHO, 2002 p. 23)

Para as autoras a dificuldade de aprendizagem refere-se a qualquer insucesso na construção de um conhecimento, e a aprendizagem pode e deve aparecer durante toda a vida, em todas as situações, sejam familiares, escolares ou profissionais. Por isso, as dificuldades podem aparecer durante toda a vida, também.

Segundo Drouet (2003) as causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais ou cognitivas, educacionais, e sócio econômicas são as principais causas das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar.

Os problemas de aprendizagem mais comuns apresentados nas escolas e que abordaremos neste trabalho são: a dislexia, a disgrafia, a disortografia, a discaligrafia, e a dislalia, que, segundo (BARBOSA, 2006 p. 126) “de certa forma, são comuns ao desenvolvimento humano, mas que, sendo estudados juntamente com a manifestação atual e a história do sujeito, podem indicar dificuldades específicas de aprendizagem”.

Deve-se para tanto conhecer os sintomas das dificuldades citadas acima e quais os obstáculos enfrentados pelos alunos para que possam se tornar instrumentos de intervenção que possibilitem levar os alunos a superar barreiras e construir o aprendizado.

As dificuldades de aprendizagem não estão ligadas apenas aos sistemas biológicos cerebrais, mas podem ser causados por problemas passageiros, como, por exemplo, um conteúdo escolar, que nem sempre oferece a criança condições adequadas para o sucesso. Nessa categoria incluem-se as dificuldades que a criança pode apresentar em algum momento da vida, como a separação dos pais, ou a perda de alguém, trazendo então problemas psicológicos e/ou comportamentais, falta de motivação e baixa autoestima (RELVAS, 2015 p. 52 e 53).

Quando há dificuldades em atingir os resultados pretendidos podemos estar na presença de Distúrbios/Problemas/Dificuldades de Aprendizagem. É na escola que estas dificuldades ganham visibilidade, uma vez que a escola é o local da aprendizagem formal por excelência: existe um programa, um professor que transmite os conteúdos e os alunos que os recebem, e um conjunto de competências pré-estabelecidas que devem ser aprendidas por esses alunos.

Mas falar de Dificuldades de Aprendizagem (DA) remete-nos geralmente para dificuldades ao nível do aluno, quando não se identifica uma causa orgânica: são as chamadas Dificuldades de Aprendizagem Primárias ou Específicas: *Primárias* porque são intrínsecas ao sujeito e não são consequência de nenhuma deficiência; *Específicas* porque se restringem a certas áreas, nomeadamente à linguagem, seja esta falada, escrita ou matemática. Assim, os distúrbios mais comuns manifestam-se pelas dificuldades significativas na aquisição e uso de aptidões de escuta, elocução, leitura, escrita, raciocínio ou matemática. De forma mais sistematizada e sucinta podemos definir:

- **Dislexia:** compreende a dificuldade na leitura, independentemente de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural. Depende, portanto, fundamentalmente, de dificuldades cognitivas, ou seja, encontramos disléxicos em famílias ricas e pobres.

Drouet (2003 p, 137) define dislexia como:

(...) um distúrbio de aprendizagem que atinge crianças com dificuldades específicas de leitura e escrita. Essas crianças são incapazes de ler com a mesma facilidade que seus colegas da mesma idade, embora possuam inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais perfeitos, estejam em estado emocional considerado normal, tenham motivação normal e instrução adequada.

Quase todos os disléxicos podem aprender a ler e a escrever, mas nem sempre pelos métodos convencionais ou habituais. Muitos disléxicos têm carreiras notáveis, embora por vezes continuem a reter algumas características de dislexia.

- **Disgrafia:** normalmente vem associada à dislexia, porque se o aluno faz trocas e inversões de letras consequentemente encontram dificuldade na escrita. Além disso, está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e desorganização ao produzir um texto.

Drouet (2003 p, 131) define a disgrafia como uma:

(...) dificuldade na utilização dos símbolos gráficos para exprimir idéias. Caracteriza-se pelo traçado irregular das letras e pela má distribuição das palavras no papel. A criança consegue copiar um texto, porém quando esse mesmo texto é

ditado, ou então quando esse texto é uma dissertação, surgem sérios problemas de escrita.

Este distúrbio da escrita está relacionado ao traçado das letras e a disposição dos conjuntos gráficos no espaço. Pode ser devido a dificuldades motoras.

- **Disortografia:** é a dificuldade na linguagem escrita e também pode aparecer como consequência da dislexia.

Para Barbosa (2006 p, 130) “a disortografia é a dificuldade de escrever corretamente uma palavra, de acordo com as regras ortográficas da língua”.

Para a autora, na disortografia vamos encontrar erros apenas na escrita, sem que se repitam na leitura. Um sujeito é disortográfico quando comete um grande número de erros.

- **Discaligrafia:** “quer dizer dificuldade de grafar de forma bela, ou seja, legível aquilo que se escreve”. (BARBOSA, 2006 p, 129)

De acordo com a autora, a discaligrafia refere-se à dificuldade de reproduzir adequadamente a letra manuscrita, ou seja, está relacionada aos movimentos necessários para traçar as letras, à manutenção de tamanhos e formas harmônicas, e tudo o que está relacionada à forma da escrita, possibilitando uma legibilidade satisfatória.

- **Dislalia:** é o transtorno de linguagem mais comum em crianças e o mais fácil de identificar. “Dislalia é a omissão, substituição, distorção ou acréscimo de sons na palavra falada.” (JOSÉ & COELHO, 2002 p, 47),

Segundo as autoras, a criança dislállica apresenta pronúncia inadequada das palavras, com trocas de fonemas e sons errados, tornando-as confusas. Manifesta-se mais em pessoas com problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino.

É fundamental que o professor conheça essas dificuldades para que possa intervir e potencializar a capacidade cognitiva dos estudantes. Tais ações devem estar presentes diariamente na vida escolar, para que seja efetuado com eficácia o que é ensinado e aprendido.

O professor é peça fundamental no processo de aquisição da leitura e escrita pelo aluno, pois através de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras o educador será capaz de possibilitar um aprendizado significativo para todos os alunos, o que

resultará na inclusão escolar dos estudantes com e sem dificuldade na aquisição dessas habilidades.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a função do profissional que atua na educação vem passando por reformulações que exigem uma formação mais abrangente que leva em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício da profissão bem como os adquiridos no decorrer da formação continuada.

Segundo Tardif (2014), os saberes da formação profissional baseiam-se não apenas no conhecimento científico, mas também no conhecimento empírico, onde os mesmos são repassados aos docentes no processo de formação inicial e/ou continuada. Juntamente a esses conhecimentos, une-se o conhecimento pedagógico, este referente às técnicas e aos métodos de ensino, legitimados cientificamente e transmitidos aos docentes ao longo de sua formação.

Será por meio da boa formação dos professores que se poderá consolidar mudanças. Mas, para que a transformação na forma de ensinar e aprender realmente aconteça, é necessária uma mudança de postura daquele que ensina. Avaliar nossas concepções pedagógicas (crenças, valores) e verificar se nossa postura metodológica está levando à uma aprendizagem significativa é fundamental. Isso deve ser construído a partir de um autoconhecimento, de uma reflexão sobre a prática educativa e sobre nosso papel enquanto facilitador/mediador e não mais de apenas um “professor”.

Para aprender, a criança com dificuldade de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita merece atenção como todas as crianças, com a realização de uma intervenção pedagógica que avalie e identifique as reais necessidades educacionais de acordo com as especificidades respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada aluno, tanto no aspecto cognitivo como no afetivo (MANTOAN, 2006). Para isso, é importante a avaliação inicial que estabelecerá o que está faltando, qual o ritmo de aprendizagem, suas necessidades individuais e o que facilita e impede a aprendizagem dessa criança.

É o perfil do aluno que deverá ser traçado considerando todos os aspectos de seu desenvolvimento para que os professores possam planejar as suas atividades de forma relevante e significativa e superar as dificuldades detectadas descobrindo a forma como o aluno organiza o seu pensamento.

Nessa perspectiva, o interior da sala de aula é um espaço privilegiado na promoção da aprendizagem, o docente que proporciona aos seus alunos a interação en-

tre a aprendizagem da língua escrita e as razões pelas quais devemos ler e escrever está proporcionando-lhes entender que a aquisição do sistema de escrita caminha junto com o uso social da leitura e escrita. As autoras discorrem que,

A escrita, comparável a um instrumento, é vista como capaz de permitir a entrada do aprendiz no mundo da informação, seja possibilitando o acesso aos conhecimentos histórica e socialmente produzidos, seja criando condições diferenciadas para a produção de novos conhecimentos. Embora possamos considerar esse aspecto da escrita, devemos indagar: seria a escrita apenas um instrumento tecnológico para acesso a conhecimentos? (MACIEL & LÚCIO, 2009, p. 14)

O professor ciente desse conhecimento consegue compreender melhor que não basta simplesmente dominar a escrita como um instrumento tecnológico. É preciso oferecer ferramentas para que o discente construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira habilidades e competências que lhe proporcionarão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais.

A valorização dos alunos como sujeitos de aprendizagem oportuniza para que eles aprendam de forma independente, assumindo responsabilidades, desenvolvendo competências e habilidades.

Essa compreensão nos remete a transformações profundas nas práticas escolares, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas que não se diferenciam em função das especificidades encontradas em uma mesma classe. “Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar urgentemente na sala de aula” Mantoan (2013, p. 60).

Os professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descobertas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e o papel do professor no processo de aprendizagem é indiscutivelmente decisivo, suas atitudes, concepções e intervenções, serão fatores determinantes no sucesso ou fracasso escolar de seus alunos.

METODOLOGIA

Em relação ao procedimento metodológico, o presente trabalho desenvolveu-se por meio de um estudo de caso, fundamentado numa abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada. Ludke & André (1986, p. 11) justifica este tipo de estudo quando diz que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...) A pesquisa qualitativa supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

No que diz respeito aos instrumentos utilizamos a observação e a entrevista, através de um questionário. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas (Ludke e André, 1986), pois assim o entrevistador tem a possibilidade de montar perguntas previamente elaboradas e também abordar outras questões que surgirão durante a conversa que será significativa para a pesquisa, refletindo a sua flexibilidade.

De acordo com (Chizzotti, 2003), por meio do questionário têm-se a possibilidade de elaborar questões fechadas, claras e objetivas, não ambíguas, que estejam diretamente relacionadas à pesquisa, assim como as questões relacionadas às informações dos entrevistados, entre outros que são relevantes para a identificação dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Comandante Germano, localizada no município de Abaetetuba, Pará, situada no bairro São Lourenço. É uma escola pública de periferia, e a grande maioria dos alunos são crianças pertencentes a classe menos favorecida.

Os sujeitos desta pesquisa foram seis professoras da referida escola, as quais contribuíram com o estudo relacionado as dificuldades de aprendizagem.

Segundo Chizzotti (2003), através da pesquisa de campo há uma aproximação com os sujeitos de modo que se obtenha esclarecimentos relacionados a problemática, a fim de melhor analisar as informações e os dados obtidos e se os conhecimentos apresentam relações entre si que estão imbuídos de significados relevantes para a pesquisa.

A coleta de dados foi significativa para o desenvolvimento deste trabalho, quando através desta obtivemos respostas para nossas dúvidas e questionamentos acerca das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos em fase iniciais, e que futuramente, servirão como base para estudos futuro e consequentemente aprimoramento de nossa prática como educadores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi observado através da presente pesquisa, e ficou evidente nos relatos das professoras que, para haver um bom aprendizado, é necessário desenvolver práticas pedagógicas diversificadas para os alunos, além de conhecer sobre as dificulda-

des apresentadas pelas crianças em leitura e escrita nesse processo de alfabetização. Desta maneira, procuramos analisar a relação das respostas dadas pelas mesmas com a realidade do seu cotidiano em sala de aula e a referência bibliográfica que sustenta a pesquisa. E para que isso seja possível iniciamos nossa entrevista perguntando às professoras qual o entendimento das mesmas em relação à leitura e a escrita. Uma das respostas das professoras:

Leitura e escrita não significam tão somente dominar códigos escritos. São processos que desde pequena a criança desenvolve a partir dos primeiros contatos com livros, revistas jornais e prossegue até ter o domínio da leitura e da escrita (Professora 1).¹

Foi perceptível nas falas, que as mesmas possuem entendimento sobre esse processo, além de outros relatos, elas dizem que a leitura e a escrita são as primeiras significações que a criança necessita para conhecer e dar significado as coisas e objetos, pois é através da leitura e da escrita que ela vai inserir-se no mundo para conhecê-lo melhor.

Segundo Freire (1996), A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Para o autor linguagem e realidade estão ligados intrinsecamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica percepção das relações entre o texto e o contexto.

No entanto, em relação à aprendizagem da língua escrita não é assim que tem ocorrido na maioria das escolas, pois,

(...) com relação à escrita, o que vemos é a imposição de um modelo, sem qualquer possibilidade, espacial ou temporal, para a experimentação, tentativas e descobertas de cada criança, que se limitam, como tarefa, a fazer cópias de vários traçados, num verdadeiro exercício de treinamento manual (CAGLIARI, 2001, p.100).

Essa imposição pela escola deixa de considerar o nível no qual a criança se encontra ao entrar na escola, como também não privilegia as formas de pensamento e as hipóteses da criança sobre a língua escrita.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelas professoras ao trabalhar a leitura e escrita em sala de aula, ouvimos:

São muitas as dificuldades que eu enfrento na realização das atividades referentes à leitura e escrita na sala de aula, entre elas estão: a falta de tempo para desenvolver tais atividades, muitos conteúdos, muitos alunos para uma turma que ainda não está alfabetizada. Alguns alunos não demonstram interesse em aprender, são alunos totalmente desmotivados e não têm ajuda por parte da família (Professora 3).

¹ Optamos por enumerar as professoras para preservar suas identidades.

Nas respostas das professoras percebemos vários motivos que dificultam a prática pedagógica e que tais problemas interferem na aprendizagem de leitura e escrita, contudo não podem ser fatores determinantes para que os alunos não consigam aprender tais habilidades e competências, cabe aos educadores motivar o aprendiz para que a aprendizagem aconteça. Pois, “a grande maioria dos educadores (as) já sabe que a aprendizagem não ocorre se o (a) aprendiz não estiver motivado” (BARBOSA, 2006, p. 38).

Outro ponto importante ressaltado nas falas é sobre o desinteresse pelos estudantes. De acordo com Barbosa (2006), se algum aluno ou turma não consegue aprender, antes de o professor rotulá-lo de desinteressado, ele deve primeiro perguntar o que está fazendo para instigar seus educandos, para provocar nos mesmos uma ação em direção a uma meta que eles próprios buscarão atingir.

Já que os professores são importantes neste processo, vejamos agora o que eles fazem quando percebem em sua turma alunos com dificuldades na leitura e na escrita.

Faço uma avaliação diagnóstica para verificar em que nível os alunos se encontram, se já estão alfabetizados ou não, depois procuro realizar atividades que trabalhe tanto com os que já sabem ler e escrever, bem como os outros. (Professora 2).

As maiorias das professoras se utilizam da avaliação diagnóstica para verificar em que nível da escrita seus alunos encontram-se para depois traçar atividades e metodologias que atendam tanto os alunos que já sabem ler, como os que ainda não.

“As crianças são facilmente alfabetizáveis, desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido [...]” (FERREIRO, 1996, p.25).

Nesse sentido, desde que se inicia o processo de alfabetização deve-se entendê-lo como um objeto de prazer, mostrando à criança as funções da escrita, não lhe dizer que está aprendendo para quando for grande, mas que a escrita lhe serve para expressar suas ideias, seus sentimentos.

Quando indagamos a respeito dos recursos e metodologias utilizados para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, os professores responderam:

Posso dizer que uso o método tradicional, trabalho primeiro as famílias das letras, depois vou ampliando conforme eles vão se desenvolvendo. Até mesmo porque outros métodos são difíceis de serem aplicados aqui na escola (Professora 5).

Uso diversos tipos de jogos, livros, revistas, músicas e também é feito um trabalho individualizado nas aulas de ambiente: sala de leitura, sala de apoio pedagógico, justamente para esses alunos com dificuldades na leitura e na escrita (Professora 6).

Os recursos utilizados pelas professoras precisam ser objeto de grande reflexão para que haja um avanço na aprendizagem da leitura e da escrita, tanto das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem quanto daquelas que não apresentam tal dificuldade. Sendo assim, as professoras devem utilizar metodologias que proponha desafios que exijam transformações e respostas criativas.

Portanto, o caminho a seguir nos leva a um método de “aprender fazendo”, como uma proposta pedagógica capaz de desenvolver processos educativos de análises. Acima de tudo foi possível perceber que dar autonomia ao aluno para aprender e ser quem ele é no meio escolar e de aprendizado pode trazer resultados eficazes, fazendo com que o estudante aprenda a fazer fazendo com prazer.

Neste sentido, o papel do professor é de estimular a criança a interagir com a leitura e escrita. Na alfabetização a criança deve atuar como sujeito do processo de aquisição da aprendizagem. Será um ser ativo na aquisição da leitura e escrita mediante a interação com o meio ambiente, com o outro e consigo mesma.

Somente escrevendo, mesmo sem saber escrever, e lendo, ainda que não saiba ler, é que a criança poderá abstrair os conceitos do que é, para que serve e como se organiza a língua escrita. “Alfabetizar é adquirir a língua escrita através de um processo de construção do conhecimento, com uma visão crítica da realidade, valorizando sempre o lúdico” (FREIRE, 1994, p.15).

Mas para isso, o lúdico, presente na fala da professora 6, através do jogo, músicas, atividades prazerosas, precisa estar ao alcance de todos. Para que isso aconteça se faz necessário que os professores possibilitem um aprendizado que servirá ao aluno compreender e transformar sua realidade.

Quando os professores desenvolvem pesquisas no sentido de conhecer em melhores proporções as alternativas que favoreçam o aprendizado infantil, é possível desenvolver oportunidades de acesso à leitura em melhores condições dos alunos.

Aos professores cabe uma série de atribuições importantes, entre elas ele destaca-se que o professor deve,

- observar e fazer o fichamento de todos os alunos;
- preparar as aulas, organizando o material, os recursos didáticos para motivá-los;

- estudar todos os tipos de distúrbios de aprendizagem que poderá encontrar na sua prática docente, para poder encaminhá-los corretamente;
- evitar as punições e os castigos severos ou injustos que só aumentam os problemas disciplinares;
- procurar conhecer as diferentes formas de avaliação do rendimento escolar de seus alunos, evitando assim muitas das dificuldades que surgem no processo de ensino-aprendizagem, quando não se levam em conta as possíveis perturbações físicas, emocionais, sociais etc., que sofrem os alunos durante as épocas de provas (DROUET, 2003, p.242).

Portanto, acreditamos que o mais importante é que todos os profissionais que trabalham com crianças com ou sem dificuldades de aprendizagem, têm o dever de assegurar a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira agradável e produtiva, promovendo melhor aprendizagem, interação, igualdade de oportunidades bem como um maior desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, sem os sofrimentos habituais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo bibliográfico acerca da problemática de nossa pesquisa, e principalmente a partir das entrevistas com profissionais que atuam na área de ensino estudada, traçou-se um paralelo crítico-reflexivo, abordando as principais dificuldades vivenciadas e enfrentadas pelos alunos e por esses profissionais da educação para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita com seus alunos no cotidiano escolar.

O objetivo do trabalho foi plenamente alcançado, pois trouxe-nos resultados significativos acerca das dificuldades encontradas pelos alunos no processo da leitura e da escrita. A experiência obtida com a investigação foi relevante em todos os aspectos educacionais na perspectiva de oferecer à comunidade educacional abagetubense, uma análise profunda e abrangente da problemática de estudo, constituindo assim, um material de qualidade que possa subsidiar e despertar, uma consistente reflexão e análise de todo o processo de aprendizagem da leitura e escrita, visando sua eficácia, para que este possibilite o pleno desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

As observações e entrevistas com as profissionais que atuam diretamente com a problemática do trabalho, ou seja, com o processo de aprendizagem da leitura e escrita, possibilitou concluir com bastante propriedade, que são diversas as dificuldades encontradas no desenvolvimento desse processo, e que comprometem sua qualidade, assim, escola juntamente com a equipe escolar, tem que promover

estratégias concretas e significativas no desenvolvimento gradativo e qualitativo da leitura e da escrita.

No entanto, acredita-se que para acontecer o aprendizado na prática da leitura e da escrita é preciso que os professores sejam comprometidos com a desmistificação das relações sociais, tenham clareza teórica sobre esse processo e estimule a presença, a discussão, a pesquisa, o debate e enfrentamento de tudo que se constrói o ser. Nossa perspectiva está centrada principalmente na possibilidade de contribuir para reflexão acerca da prática pedagógica do professor no contexto educacional em que está inserido, tomando como ponto de investigação sua própria realidade construída no seu dia a dia dentro e fora da escola. Esse profissional deve ser sensível a apreensão de possibilidades alternativas, deve ter consciência que é passível de erros, esteja sempre se questionando no seu fazer em sala de aula, indo além das atividades imediatistas, tendo em mente o tipo de sujeito que quer formar.

Espera-se com a presente pesquisa ter contribuído para divulgação e esclarecimento de dúvidas em relação à aprendizagem e aquisição da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: Um diálogo entre a Psicopedagogia e a educação**. 2ª edição. Curitiba: Bolsa Nacional do LIVRO, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. 10ª edição. São Paulo: Scipione, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da Aprendizagem**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização, Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

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

JOSÉ, Elizabete da Assunção e COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. 12ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

LÚCIO, Iara Silva & MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. IN MARTINS, R. M. F; MACIEL, F. I. P e CASTANHEIRA, M. L. Alfabetização e letramento na sala de aula. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** IN: RODRIGUES, D. Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (organizadora) **O desafio das diferenças nas escolas.** 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagens: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. **Inclusão escolar: desafios e perspectivas.** IN MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



CAPÍTULO 8

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS RELACIONADAS A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS DO CAMPO DE ABAETETUBA, PARÁ

Josiane Silva De Abreu¹
Pedro Chaves Baia Júnior²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.8

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará. josi.ramalho@hotmail.com
² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará. pedro.baiajr@ifpa.edu.br

RESUMO

A pesar de verificado um processo de expansão da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental do país, muitas escolas ainda não inseriram este processo educacional em suas práticas. O presente trabalho tem por objetivo descrever as concepções e práticas relacionadas a educação ambiental de escolas de ensino fundamental do campo, localizadas no ramal do Abaetezinho, área rural de Abaetetuba, Pará. Para tanto foram aplicados questionários com professores das escolas pesquisadas, utilizada a metodologia do desenho em uma turma multiseriada de uma das escolas e com a comunidade escolar da mesma foi realizada a construção e implantação de uma horta. Em relação aos professores os resultados indicaram um baixo nível de entendimento sobre os objetivos da educação ambiental, apesar dos mesmos reconhecerem a importância da inserção da temática ambiental na matriz curricular de suas disciplinas e considerarem que trabalham a educação ambiental em suas práticas nas salas de aula das escolas pesquisadas. Contudo, verificou-se que estes não utilizam para isso problemas do cotidiano da comunidade onde a escola está localizada. Já a análise dos desenhos elaborados pelos alunos demonstra que os mesmos têm uma concepção Biocêntrica-Biológico-Físico-Social. A construção da horta escolar teve importante papel em despertar nos alunos o interesse para com a temática ambiental, além de uma maior divulgação quanto à alimentação saudável.

Palavras-chave: MEIO AMBIENTE, LÚDICO, ZONA RURAL.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 60, intensificou-se a percepção de que a humanidade estava caminhando em direção ao esgotamento ou a inviabilização de recursos indispensáveis à sua própria sobrevivência. Logo, algo deveria ser feito para alterar as formas de ocupação do planeta, estabelecido pelo homem sobre a natureza. Esse tipo de constatação levou ao surgimento de movimentos de defesa do meio ambiente, que passaram a lutar para diminuir o acelerado ritmo de destruição dos recursos naturais (DIAS, 2010). Mas é no ano de 1970, com a realização da Conferência de Estocolmo, que a educação ambiental surge na agenda internacional como resposta ao enfrentamento dessa crise ambiental (PRONEA, 2005).

No Brasil, com a Lei nº 9795/99 a educação ambiental tornou-se um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo ser aplicado na educação formal e não formal, como um direito de todos. Com isso, as instituições de ensino tornaram-se locais propícios para trabalhar as questões ambientais, a partir

de um processo que favoreça a compreensão da realidade que nos cerca, podendo mudar a ideia de que a natureza existe para servir ao homem, portanto se faz necessário perceber a interdependência entre ambos, onde um não sobrevive sem o outro. Neste sentido, a escola funciona como uma ferramenta de promoção da cidadania e respeito ao meio ambiente, ao propiciar aos sujeitos uma visão crítica e global, que lhes permitam adotar uma posição participativa e consciente na proteção ao meio ambiente (FERREIRA et al., 2013).

Apesar de verificado um processo de expansão da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental do país, tanto por meio de projetos, disciplinas especiais e da inserção da temática ambiental nas disciplinas comuns do currículo educacional, muitas escolas ainda não inseriram este processo educacional em suas práticas (LOUREIRO e COSSIO, 2007). Este fato pode estar relacionado tanto ao desconhecimento sobre o que de fato é a educação ambiental, como a carência de recursos pedagógicos e ao desestímulo de muitos professores que se acomodam e utilizam a transversalidade como desculpa para não realizarem atividades de educação ambiental em suas práticas pedagógicas (OLIVEIRA et al., 2016).

Tais obstáculos impossibilitam o desenvolvimento de ações relacionadas à educação ambiental e dificulta o processo de conscientização da população pelos professores que possuem uma fragilidade na formação acadêmica (MOTA JUNIOR et al., 2016). Com isso, há a necessidade da formação de professores da educação infantil que possibilite trabalhar em diferentes situações do processo educativo. Tendo a capacidade de desenvolver a temática ambiental de forma interdisciplinar e que possam estimular as crianças a construírem conhecimentos e valores socioambientais para fortalecer os alicerces das ações do cotidiano. (SAHEB e RODRIGUES, 2016).

Nos espaços rurais a educação, em especial a ambiental, tem um grande papel no combate ao avanço das frentes de ocupação e degradação ambiental que crescem nestas regiões, como pode ser observado pelo aumento das taxas de desmatamento e queimadas, pelo crescimento do uso de agrotóxicos, pelo deslocamento forçado de comunidades tradicionais em função de grandes projetos de infraestrutura e mineração, entre outros. Contudo, muito ainda precisa ser feito, uma vez que os modelos de ensino propostos para o campo caracterizam-se por: a) desvalorizar a cultura local, promovendo alterações nos valores socioculturais da população do campo em detrimento aos valores urbanos; b) estar voltada aos interesses de certas classes sociais, uma vez que não considera a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida; e, c)

privilegiar conhecimentos e comportamentos do mundo ocidental industrializado, constituído por uma forma de pensar e um estilo de vida baseado na homogeneidade, na qual os valores e a cultura local são considerados como atrasados e conservadores (ZAKRZEWSKI, 2004; LINS et al., 2009).

Para que se possa adequar o ensino à particularidade da vida rural deve-se explorar a percepção ambiental do indivíduo. Para Constante (2015), “a percepção de um indivíduo que vive no espaço urbano é diferente do que habita no espaço rural, pois a percepção está relacionada à cultura, as experiências de vida e forma que cada um vive”.

Um dos grandes desafios às escolas do campo é recriar os vínculos dos sujeitos e recuperar a identidade destes com o campo, com o local em que vive, para que se reconheçam como parte integrante de uma comunidade. No momento em que os sujeitos se sentem pertencentes a um território, criam-se vínculos que permitem o empenho com a realidade socioambiental, respeitando suas potencialidades e seus limites (ZAKRZEWSKI, 2007).

Neste sentido, o presente trabalho analisou as concepções e práticas relacionadas a educação ambiental e meio ambiente de escolas públicas de ensino fundamental da zona rural de Abaetetuba. De modo específico: a) investigou-se as percepções e práticas de professores, de escolas de ensino fundamental da zona rural de Abaetetuba, sobre a Educação Ambiental meio ambiente; e, b) analisou-se concepções de meio ambiente dos alunos de uma escola de ensino fundamental da zona rural de Abaetetuba.

Para tanto, foram aplicados questionários aos docentes, investigado por meio da elaboração de desenhos as concepções de meio ambiente de alunos de uma das turmas de uma das escolas estudadas e desenvolvido um projeto de educação ambiental para o ambiente escolar, a partir da construção, no espaço escolar, de uma horta.

METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, organizado a partir de entrevistas semiestruturadas, com roteiros de temas pré-estabelecidos, metodologia de desenhos e projeto de construção de horta escolar. Para Demo (2001, p.10):

(...) a pesquisa qualitativa é proposta necessária pelo simples fato de que fenômenos qualitativos precisam ser captados qualitativamente, sem perder de vista sua formalização implícita no campo do método científico. A pesquisa qualitativa também formaliza, mas procura preservar a realidade acima do método.

No primeiro momento, a fim de investigar as percepções e práticas de professores, de escolas de ensino fundamental da zona rural de Abaetetuba, sobre a Edu-

cação Ambiental e meio ambiente, foi aplicado um questionário com 16 perguntas, entre objetivas e subjetivas, para 06 professores da Educação Infantil, de 03 escolas municipais localizadas no ramal do Abaetezinho, zona rural de Abaetetuba, Pará.

Posteriormente, partindo do pressuposto de que as concepções que as crianças têm de meio ambiente originam-se nas informações que os meios de comunicação e a própria escola transmite sobre os assuntos ambientais (MORAIS e ANDRADE, 2009), realizou-se a coleta de dados com as crianças de uma das escolas pesquisada. Esta consistiu em pedir que as crianças expressassem através de desenhos sua compreensão sobre meio ambiente. As crianças pesquisadas tinham idade compreendida entre 07 e 10 anos e pertenciam a uma turma multisseriada composta por 17 alunos.

Por último, foi proposta a metodologia de ensino da Horta para uma das escolas, onde foi possível a participação dos professores, alunos e da comunidade. Os professores puderam expor diversos assuntos como: nutrição, saúde, higiene, vida, respeito e amor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Concepções e Práticas em Educação Ambiental dos Docentes Pesquisados

Nas escolas pesquisadas, verificou-se um baixo nível de entendimento dos professores entrevistados sobre os objetivos da educação ambiental: 80% deles acharam-se limitados para expor conceitos sobre o tema. Com isso, deduz-se que tais professores precisam de um processo de formação continuada, para que haja de fato um desenvolvimento consecutivo de conhecimento, valores e metodologias de ensino em educação ambiental.

A formação continuada de professores em educação ambiental é algo previsto nas normativas da educação brasileira, tal como apresentado no artigo 19 da Resolução n.º 2, de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA): os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem-se para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica (BRASIL, 2012).

Um dos entrevistados destacou que a educação ambiental é um “*processo de construção individual e coletivo de valores sociais*” voltado a defesa do meio ambiente, o que evidencia o papel da educação ambiental na sensibilização das pessoas sobre meio ambiente (como funciona, como dependem dele e como o afetam), levando-as a participar ativamente de sua defesa e melhoria, tal como destacado por Dias (2004).

Os professores entrevistados reconhecem a importância da implantação da temática ambiental na matriz curricular das escolas e justificaram usando palavras como conscientização e cuidado com o meio ambiente, melhoria da qualidade de vida e interdisciplinaridade, as quais se constituem em temáticas relacionadas a educação ambiental.

Apesar disso, os professores consideram que trabalham a educação ambiental nas práticas de salas de aula. A partir da análise dos relatos dos professores entrevistados é possível constatar que assuntos como o dia da árvore e desmatamento são abordados em sala de aula, porém não foram comentadas as metodologias de ensino utilizadas.

Para Foeppel e Moura (2014) a falta de preparo na formação dos professores e a grande quantidade de conteúdos em cada disciplina, fazem com que o tema meio ambiente seja abordado de uma forma simples e reducionista apenas por disciplinas consideradas mais intimamente ligadas, como ciências e geografia.

Contudo, apesar dessas escolas estarem localizadas no campo e, por isso, apresentarem questões ambientais específicos, verificou-se que os professores não utilizam essas questões do cotidiano da comunidade onde a escola está localizada, a exemplo do desmatamento, queimada, caça, contaminação e barragem dos cursos d’água, uso de agrotóxico e lixo. Por exemplo, durante a pesquisa, verificou-se que a questão do lixo é um problema comum entre as escolas pesquisadas, sendo frequente a falta de separação, o descarte irregular, geralmente áreas a céu aberto localizados ao lado da escola, e queima do lixo produzido, mas nenhuma ação é feita no sentido de conscientizar a comunidade escolar sobre esta problemática.

Ainda com base nas conclusões de Foeppel e Moura (2014), enquanto esse modelo de educação existir, onde as disciplinas curriculares estiverem sobrecarregadas de conteúdos e não houver uma melhor formação para os cursos de licenciaturas ou pelos menos formações continuadas nas instituições de ensino, os temas transversais ficarão de lado e, com isso a formação de cidadãos críticos e participativos sobre as questões ambientais também.

Zakrzewski (2007) defende que as escolas do campo, a exemplo das estudadas neste trabalho, requerem uma educação ambiental diferenciada, que esteja voltada aos interesses, necessidades e especificidades dos povos que moram e trabalham no campo:

Não podemos esquecer que a realidade do campo é heterogênea, é diversa e, portanto, a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos, mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada território, de cada localidade, de cada comunidade. A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo. Em outras palavras, que veicule um saber significativo, crítico, contextualizado, do qual se extraem indicadores para a ação, reforçando um projeto político-pedagógico vinculado a uma cultura política libertária, baseada em valores como a solidariedade, igualdade, diversidade (ZAKRZEWSKI, 2007, p. 201).

Neste mesmo sentido Loureiro (2001, p. 72-73) enfatiza a necessidade de a educação ambiental dialogar com o local, objetivando transformar a realidade na qual os sujeitos objetos da ação estão inseridos:

[...] em suma, a educação ambiental entendida a partir da perspectiva adotada, deve metodologicamente ser realizada pela articulação dos espaços formais e não formais de educação; pela aproximação da escola à comunidade em que se insere e atende; pelo planejamento integrado de atividades curriculares e extra-curriculares; pela construção coletiva e democrática do projeto político-pedagógico e pela vinculação das atividades de cunho cognitivo com as mudanças das condições objetivas de vida.

As atividades voltadas à prática da educação ambiental devem proporcionar condições para que as crianças adquiram conhecimentos, desenvolvam e capacidade para futuramente interferir de forma ativa em processos decisórios. Para isso, devemos abrir as portas da escola e proporcionar aos alunos uma maior interação com o ambiente em que vive, podendo aproveitar o que o aluno de escola urbana não tem com tanta facilidade, que é o contato direto com os seres bióticos e abióticos.

As Concepções Sobre Meio Ambiente dos Discentes Pesquisados

Conhecer a concepção dos alunos sobre meio ambiente é um importante auxílio na compreensão sobre o modo como eles estão interagindo com a realidade do campo e como interpretam suas relações com o meio ambiente, sendo fundamental na formação de opiniões e no estabelecimento de atitudes individuais e coletivas (AIRES e BASTOS, 2011).

Benites et al (2018) descreve cinco categorias de concepções de meio ambiente, a saber: 1) Antropocêntrica: situa o homem fora do mundo natural. A natureza só tem valor quando for útil para o homem, que julga ter direito e posse sobre ela, sobretudo por meio da ciência moderna e da tecnologia; 2) Biocêntrica: entende o homem como mais um ser vivo inserido na natureza e reconhece um valor intrín-

seco ao mundo natural, independente da utilidade que este possa ter ao homem; 3) Biocêntrica-Biológica: leva em conta essencialmente os aspectos biológicos do meio; 4) Biocêntrica-Biológica-Física: Quando a definição de MA incluiu tanto aspectos biológicos como físicos; 5) Biocêntrica-Biológica-Física-Social: que seria a mais integradora dentre todas as propostas no presente estudo, uma vez que envolve tanto o ambiente biológico, como o físico e o sociocultural.

A análise dos desenhos elaborados pelos alunos (Figura 01 e 02) permiti-nos enquadrá-lo na visão Biocêntrica-Biológica-Física-Social de meio ambiente, uma vez que abordam tanto o ambiente biológico, como o físico e o sociocultural. Tal concepção integradora de meio ambiente é descrita por Tostes (1994 *apud* DULLEY, 2004, p.19):

[...] meio ambiente é toda relação, é multiplicidade de relações. É relação entre coisas, como a que se verifica nas reações químicas e físico-químicas dos elementos presentes na Terra e entre esses elementos e as espécies vegetais e animais; é a relação de relação, como a que se dá nas manifestações do mundo inanimado com a do mundo animado (...) ...é especialmente, a relação entre os homens e os elementos naturais (o ar, a água, o solo, a flora e a fauna); entre homens e as relações que se dão entre as coisas; entre os homens e as relações de relações, pois é essa multiplicidade de relações que permite, abriga e rege a vida, em todas as suas formas. Os seres e as coisas, isoladas, não formariam meio ambiente, porque não se relacionariam.

Os desenhos da Figura 01 colocam o homem apenas como um sujeito observador dos demais elementos da natureza, o que, de acordo com Aires e Bastos (2011), constitui forte indicador da ligação afetiva dos estudantes com o ambiente e revela, também, o modo como percebem o lugar onde residem.

Já os desenhos da Figura 02 apresentam a natureza como fornecedora de recursos naturais para o homem, tendendo mais para uma visão antropocêntrica, na classificação de Benites et al (2018). Nestes, o ser humano está incluído como ser dominante, onde se vê a caça e a pesca como práticas cotidianas na vida destas crianças, mas não foi constatado representação de questões como desmatamento, queimadas e lixo.

Figura 01 – desenhos representativos da concepção de meio ambiente de alunos das escolas pesquisadas, grupo de imagem que colocam o homem apenas como um sujeito observador dos demais elementos da natureza.



A falta de inserção das questões relacionadas a poluição e degradação ambiental nos desenhos elaborados pelos alunos reforça o relatado anteriormente de que os professores não utilizam essas questões do cotidiano da comunidade onde a escola está localizada, a exemplo da questão do lixo que é um problema comum entre as escolas pesquisadas. De acordo com Aires e Bastos (2011) “Essa representação está relacionada às práticas pedagógicas de EA dos professores que está focada numa vertente de EA conservacionista, em que ocorre a transmissão de conceitos específicos e naturais”.

Neste sentido, apesar dos alunos apresentarem uma visão de meio ambiente integradora faz-se necessário a realização de práticas de educação ambiental que reforcem e aprimorem concepção, a partir de práticas que discutam “tanto a ação do ser humano como indivíduo, como sociedade e como sujeito atuante do meio natural” (Benites et al., 2018, p. 288).

Figura 02 - desenhos representativos da concepção de meio ambiente de alunos das escolas pesquisadas, grupo de imagens que apresentam a natureza como fornecedora de recursos naturais para o homem, tendendo mais para uma visão antropocêntrica.



A horta

Foi proposto nesta pesquisa o projeto da horta na escola, a qual foi construída no espaço localizada ao lado de uma das escolas pesquisadas. Para tanto, foi feito um cercado de madeira para a proteção das plantas e, com ajuda da comunidade escolar, foram preparadas as leiras e a confecção das hortas suspensa, onde pudemos trabalhar também a reciclagem de garrafas pets.

Com a horta pronta, as crianças fizeram o plantio de sementes de cheiro verde, salsa, cebolinha, tomate, pimentão, pimentinha, pepino, alface, quiabo, repolho, couve, chicória (Figura 03). Os professores foram orientados a conduzirem os alunos para regarem as sementes, despertando para o cuidado com a natureza, e, ao mesmo tempo, mostrar aos alunos as etapas do crescimento das plantas. Dois meses depois foi feita visita a horta e foi fotografado para análise e conclusão do andamento do projeto.

A partir desse experimento, verificou-se um despertar significativo dos alunos para com a temática ambiental, além de uma maior divulgação quanto a alimentação saudável. Nesse contexto, Freire (2008) argumenta que a horta pode garantir mudanças de valores através de estímulos, oferecido por meio da diversidade encontrada na horta e proporcionada pela interação de alunos e professores, de modo a intervir na comunidade local, como mecanismo de multiplicação e preservação da ecologia, tornando-os pessoas críticas quanto sua realidade local.

Para garantir que as relações de proximidade com elementos naturais seja um direito do ser humano devemos respeitar os desejos das crianças de estar ao ar livre e aproveitar para ser utilizados da melhor maneira possível no que diz respeito as práticas educativas. Desta forma, o tempo (tão desejado pelas crianças) de estar ao ar livre, brincar, explorar, pesquisar, assim como as condições concretas para desfrutar de ambientes ao ar livre, deveriam ser componentes obrigatórios tanto dos planejamentos pedagógicos, e das rotinas, quanto dos próprios espaços onde se dão as atividades escolares (TIRIBA, 2005).

Figura 03 - Momento e que as crianças e a comunidade interagem na ocasião do plantio das sementes (A= crianças semeando; B= crianças regando).



Nesta mesma linha de pensamento, Moraes e Andrade (2009) intensifica a importância da atividade práticas na formação científica em alguns países como Portugal, onde é estabelecido que um percentual de 30% de atividades práticas deve estar presente no currículo de ciências nas escolas de Ensino Fundamental. Para isso, os professores têm à disposição muitos livros didáticos que propõem a realização de atividades práticas, desde as séries iniciais e com variados graus de complexidade, tanto em classe, com a turma, quanto em casa, com o apoio da família.

Segundo Moraes e Andrade (2009) ao menos cinco objetivos têm sido atribuídos ao ensino experimental:

- aprender a respeito da natureza da ciência e da tecnologia.
- adquirir habilidades ou instrumentos cognitivos relacionados aos processos.
- aprender habilidades manipulativas.
- aprender os principais conceitos e princípios científicos.
- desenvolver interesses, atitudes e valores.

CONCLUSÃO

Através desta pesquisa, percebeu-se que as escolas pesquisadas de ensino fundamental da zona rural de Abaetetuba não desenvolvem uma Educação Ambiental que seja capaz de vincular os processos educativos com a realidade socioambiental dos educando.

Tais escolas, apesar de estarem localizadas no campo, com questões ambientais específicas do local como: queimadas, desmatamento, caça, contaminação e barragem dos cursos d'água, uso de agrotóxico e descarte irregular do lixo; não foi constatado metodologias no sentido de conscientização da comunidade escolar sobre tais problemas.

Apesar de existir leis que apoiem a educação ambiental no ensino formal e promova adequações do ensino às particularidades de vida rural, as escolas ainda não se adequaram a realidade do campo e continuam acorrentados ao ensino da zona urbana.

Foi constatado que a falta de metodologia de ensino relacionada com problemas do cotidiano das escolas pesquisadas, reflete diretamente na concepção de meio ambiente dos alunos, onde a natureza é considerada como sustento e moradia, mas não consegue perceber os problemas ambientais de onde estão inseridos.

As escolas da zona rural de Abaetetuba precisam de maiores incentivos para que haja de fato mudanças no modo de ver da educação ambiental na vida destes educadores.

Desta forma, torna-se indispensável o processo de formação continuada para que estes docentes adquiram capacitação para trabalhar a temática ambiental e assim romper as barreiras que a falta de saberes e conhecimentos sobrepõe.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Berenice Feitosa da Costa; BASTOS, Rogério Pereira. Representações sobre meio ambiente de alunos da Educação Básica de Palmas (TO). **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, n. 2, p. 353-364, 2011.
- AZZI, Sandra. Da autonomia negada à autonomia possível. Trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula. Tese de Doutorado. USP, 1994
- BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (coleção Educação Ambiental).
- BENITES, Leonardo Barboza; FEIFFER, Allyson Henrique Souza; DINARDI, Ailton Jesus. Concepções de meio ambiente e de educação ambiental de um grupo de professores da educação básica e a influência destas nos projetos ambientais desenvolvidos. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** n. 1, p. 281-294, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 128p.
- BRONDANI, Cristina Joziane; HENZEL, Marjana Eloisa. **Análise sobre a conscientização ambiental em escolas da rede municipal de ensino**. 2010. Disponível em <http://www.sbecotur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/1688/876>. Acesso no dia 13/10/2017
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- DULLEY, Richard Domingue. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agric. São Paulo**, v. 51, n. 2, p. 15-26, 2004
- FERREIRA, J. E.; PEREIRA, S. G.; BORGES, D. C. S. A Importância da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, v.7, n.7, 2013, p.104-119.
- FREIRE, J. L. O. Horta escolar: uma estratégia de aprendizagem e construção do cidadão. **Cadernos Temáticos**, v. 20, p. 93 - 95, 2008.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: BRASIL (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001. p. 65-84. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em: 21/mai/2019.
- LOUREIRO, C.F.B.; COSSIO, M.F.B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? In: MELLO, S.S.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Bra-

sília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 57-63.

OLIVEIRA, P.E.S.; SANTANA, C.G.; TEIXEIRA, L.N. **Educação ambiental formal: disciplina X transversalidade**. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download/2454/495> Acesso em 15/10/2017.

JÚNIOR, Narla Mota, SANTOS, Lidianne Alves dos, JESUS, Livia Maria Santos de. Educação Ambiental: concepções e práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental da rede pública e privada em Itabaiana, Sergipe. REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Volume Especial, p. 213-236, 2016.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito Ambiental Brasileiro**. 22ª ed.,

MACHADO, Carly Barbosa...[et al.]. Educação ambiental consciente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008. 116p.; 21 cm. - (Educação Consciente)

ROSA, Ana Cristina Silva da. **Classes multisseriadas: desafios e possibilidades**. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/116> Acesso: 02/09/201.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Gureski Daniela. **A educação ambiental na educação infantil: Limites e possibilidades**. 2016; Disponível em: <http://www.periodicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3927/2551> Acesso em 11/07/2017

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2006.

TIRIBA, Léa. **Crianças natureza e educação infantil**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2005.

ZAKRZEWSKI, S.B. A educação ambiental nas escolas do campo. In: MELLO, S.S.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p.199-207

ZANARDI, Belina Neves. Concepções de Educação Ambiental de Graduadas em Pedagogia. 2010 Disponível em <https://docplayer.com.br/1417350-Belisa-neves-zanardi.html> Acesso em 08/09/2019.





CAPÍTULO 9

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE SOLUÇÕES EMBASADO EM UMA PROBLEMÁTICA SANITÁRIA E SUBSIDIADA PELA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ruan Ingliton Corrêa Feio¹
José Pinheiro da Costa Júnior²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.9

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, ruan.ingliton@gmail.com
² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, jose.pinheiro@ifpa.edu.br

RESUMO

O presente trabalho relata uma investigação-ação em tempo presencial e de pandemia na modalidade remoto do ensino e aprendizagem de duas turmas de meio ambiente em momentos distintos do Instituto Federal do Pará Campus-Abaetetuba. Para o desenvolvimento dos trabalhos, optou-se por se fazer uma análise diagnóstica inicial de uma turma composta por 27 alunos e alunas de seus conhecimentos prévios inerentes a aspectos conceituais e quantitativos de assuntos pré-requisitos para o desenvolvimento do currículo Soluções existentes em ambas as turmas e conhecimentos relativos à problemática “Inseticidas naturais: Menos agressão ao meio ambiente e combate ao *Aedes aegypti*”. Para tanto, partiu-se de subsunçores comuns a maioria e muito estáveis em suas realidades, como a dengue, porém alguns não muito estáveis como grandezas químicas, funções inorgânicas e estequiometria. A mesma abordagem foi aplicada a uma segunda turma com 16 alunos de meio ambiente. Devido alguns conhecimentos prévios terem sido obliteradores, utilizou-se, também, de facilitadores como artigos, diálogos em grupos de discussão reflexiva, vídeos, simulações e histórias em quadrinhos com chamamento ambiental sobre a problemática e mapas conceituais todos disponíveis em canais abertos e institucionais.

Palavras-chave: SOLUÇÕES, CONCENTRAÇÕES, INSETICIDAS, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

INTRODUÇÃO

A conscientização ambiental, que passou a ser desenvolvida nas últimas décadas do século XX, veio a promover uma crescente preocupação com a degradação ambiental em que o planeta perpassa e fez emergir várias questões relacionadas ao aparecimento de múltiplas alterações demográficas, alteração do padrão de uso dos recursos naturais, tudo isso associado a um desenvolvimento tecnológico muito rápido e por vezes desregrado (COSTA JÚNIOR, 2017). Portanto, a proposta de Educação Ambiental (EA) deve resgatar a necessidade de participação dos educandos na solução dos problemas ambientais, harmonizando as ações humanas em relação à sua própria espécie e aos demais seres vivos do planeta, bem como ao conjunto de fatores que compõem o ambiente (RUIZ, et al., 2005).

Nesse contexto, a tarefa principal da Educação Ambiental consiste no desenvolvimento do espírito crítico, bem como, da conscientização dos problemas ambientais, procurando transformar pessoas e comunidades passivas ante a estes problemas a agentes ativos, reflexivos sobre suas práticas e operacionais à solução

dessas problemáticas (COSTA JÚNIOR, 2017). Sendo assim, as práticas educativas articuladas com a EA não devem ser vistas como um adjetivo, mas sim como parte componente de um processo educativo que reforce o pensar da educação orientado para refletir o tema em um contexto de crise ambiental, de crescente insegurança e incerteza face aos riscos produzidos pela sociedade global (CASTOLDI; BERNARDI; POLINARSKI, 2009).

“Devido as disciplinas de Ciências Naturais – especificamente a Química – apresentarem uma gama de saberes complexos, se trabalhados de forma desvinculada de uma prática estimuladora, consciente, dialógica e ambiental, poderá promover o esquecimento ou eventualmente pouco ou nenhum proveito no que se foi estudado, pois, não virá a se apresentar como significativo, tornando o assunto dialogado como desestimulador ao educando. Corrobora-se então, a tentativa de se mediar assuntos destas disciplinas a partir de outras temáticas como as relacionadas à conservação do meio ambiente e, portanto, à CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) (adaptado de COSTA JÚNIOR, 2017).

Sendo assim, segundo Costa (2012), o ensino focado na oralidade onde o aluno é pouco ativo e o professor é o elemento central, apesar de terem sido muito usados no ensino ao longo do tempo, não é mais uma ferramenta eficaz para se estruturar uma boa relação entre alunos e professores. “Nessa perspectiva, observa-se a necessidade de uma educação progressista, inovadora e estimuladora que impulse a pensar num relacionamento professor-aluno mais dinâmico e social no qual se podem levar em conta as experiências vividas e quando possível relacioná-las ao trabalho de sala de aula” (COSTA JÚNIOR, 2017). Dessa maneira, fazem-se necessários modelos educacionais que trabalhem o desenvolvimento da sensibilização do homem junto ao meio ambiente, com finalidade de promover mudanças individuais que possibilitem compreender a dimensão do problema e de vários fatores envolvidos, além de uma reformulação dos valores reais que os recursos naturais possuem, até mesmo valores sociais (CASTOLDI; BERNARDI; POLINARSKI, 2009). Para isso o educador exerce o papel de proporcionar um ambiente de aprendizagem, de forma a estimular o educando a buscar conhecimento, devendo assim, ocorrer por uma reflexão dialógica entre educador – educando (SANTOS, 2008).

REFERENCIAL TEÓRICO

A preocupação com a degradação ambiental não é recente. Muitos fatores em contextos históricos diversos contribuíram para a caracterização da problemática ambiental como um aspecto global. A constatação da finitude dos recursos do planeta foi para alguns a imagem que mudou consideravelmente a maneira pela qual

a humanidade começava a perceber e reconhecer os limites do planeta em que habitava (DE PASSOS, 2009). Observa-se que os impactos ambientais decorrentes da industrialização já eram notórios na década de 50 (DA SILVA, 2017). E foi devido a esse contexto, que em 1968 foi promovido em Roma um evento com 30 pesquisadores provenientes de dez diferentes países, incluindo cientistas, educadores e economistas, a fim de discutir o dilema da humanidade. Do encontro, surgiu o Clube de Roma, uma organização informal, que estabeleceu como finalidades: promover o entendimento de componentes variados (econômicos, políticos, ecológicos) que formam o sistema global e chamar a atenção para uma nova maneira de entender e promover iniciativas e planos de ação (MOTA et al., 2008).

Esse evento desencadeou uma série de novos eventos que consolidaram as bases da Educação Ambiental e do ambientalismo a nível internacional, tornando-se marcos na história da EA. Dessa forma, pode-se abordar, principalmente, os três eventos:

- **Conferencia de Estocolmo (1972)** – foi a primeira Conferência global voltada para o meio ambiente, e como tal é considerada um marco histórico político internacional, decisivo para o surgimento de políticas de gerenciamento ambiental, direcionando a atenção das nações para as questões ambientais (DE PASSOS, 2009). Surge da necessidade de se alertar a humanidade sobre a necessidade de controlar seus impactos sobre o meio ambiente, pois a Sociedade Científica da época detectava problemas ambientais relacionados à poluição e degradação atmosféricas causadas pelas indústrias.

- **Conferência de Tbilisi (1977)** – primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (SILVA JÚNIOR et al., 2012; COSTA JÚNIOR, 2017). É a partir desse evento que se inicia um amplo processo em nível global orientado para criar as condições que formem uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade (COSTA JÚNIOR, 2017). Considerada o marco da recomendação mundial sobre EA, estabelecendo uma nova dimensão educativa e determinando prioridades para a sua aplicação (RAMOS, 2001).

- **Rio-92 o Eco-92 (1992)** – o encontro objetivou a elaboração de um plano de ação para o século XXI, reiterando as recomendações de Tbilisi por meio do Grupo de (TANNOUS; GARCIA, 2008). Ao término da Rio-92 foram assinados os mais importantes tratados ambientais vigentes até os dias de hoje. Os compromissos assumidos pelas Nações e os alertas dos cientistas em relação ao meio ambiente, fizeram que as pessoas cobrassem posturas mais rígidas e adequadas dos governantes. Além

disso, a implementação de políticas de educação ambiental desde então colaborou para a racionalização das pessoas, despertando o interesse pelo meio ambiente ecologicamente equilibrado (DA SILVA, 2017).

Portanto, nota-se que a compreensão histórica dos tratados é essencial, uma vez que permite indicar em que contexto foi desenvolvido muitos princípios do direito internacional e relações internacionais, servindo de base para os tratados ambientais vigentes nos dias atuais. Além disso, os eventos supracitados, e de muitos outros, são de extrema importância, pois contribuíram para que se forme uma nova concepção de educação ambiental, sendo pertinentes até a atualidade, visto que os mesmos originam documentos que regem os princípios da E.A. a nível mundial.

No que tange a legislação ambiental brasileira, a Lei nº 9.795/99 que dispõem sobre o Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA), afirma no seu artigo segundo que, “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999). Além disso, a Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, afirma nos seus artigos 19 e 28, que a “Educação Ambiental deve ser tratada como tema transversal, além de ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99” (BRASIL, 2001).

Logo, conceitua-se Educação Ambiental, de acordo com a Lei nº 9.795/99, como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999). Nessa contextualização, a inserção do tema Meio Ambiente dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 2004) é necessária, pois se considerada cada vez mais urgente garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual. Costa Júnior (2017) afirma que, os PCN’s descrevem que é somente a educação que pode sensibilizar as diversas camadas da população no que diz respeito aos problemas ambientais, de modo que ao perceber esses problemas, a população possa destacar os interesses e valores para intervir em determinada situação, para que se chegue a uma possível solução.

Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporaram ao processo educativo a discussão de questões sociais relevantes e presentes na vida cotidiana

do país. Essas questões recebem o nome de temas transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (RUIZ et al., 2005). Portanto, entende-se que a Educação Ambiental pode ter um papel formidável no processo de ensino aprendizagem das ciências naturais através da união entre o estudo de questões de natureza mais teórica dos sistemas naturais que estão inseridos nos currículos, como é o caso de disciplinas como a química e de questões ambientais (COSTA JÚNIOR, 2017). Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, em seus temas transversais, afirma que “as áreas de Ciências Naturais juntamente com História e Geografia são as tradicionais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos relacionados com o Meio Ambiente, pela própria natureza dos seus objetos de estudo (BRASIL, 2004).

No entanto, Santos (2008) afirma que, o ensino de ciências, na maioria das escolas, vem sendo trabalhado de forma descontextualizada da sociedade e de forma dogmática. Os alunos não conseguem identificar a relação entre o que estudam em ciência e o seu cotidiano e, por isso, entendem que o estudo de ciências se resume a memorização de nomes complexos, classificações de fenômenos e resolução de problemas por meio de algoritmos. Sendo assim, a análise do ensino de ciências carece, na sociedade contemporânea, de uma abordagem que considere o embasamento teórico para relacioná-lo com a prática, pois, é imprescindível que toda a prática necessita de suporte, fundamentação (BOURSCHEID, 2014).

Nessa conjuntura, a perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) é uma proposta didática que se iniciou na década de 1960 como uma forma de se compreender as inter-relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (SANTOS, 2008). Na perspectiva CTS é reconhecida a necessária articulação dos conhecimentos científicos e tecnológicos com o contexto social, tendo como objetivo preparar cidadãos capacitados para julgar e avaliar as possibilidades, limitações e implicações do desenvolvimento científico e tecnológico (FIRME; AMARAL, 2011). Já na abordagem CTSA, a sociedade é o ponto central do processo educativo, e o aluno é, antes de tudo, um cidadão que precisa desenvolver habilidades, competências e criticismo (FERREIRA; HARTWIG; OLIVEIRA, 2010).

METODOLOGIA

Definição da amostragem

A execução desse trabalho foi realizada nas turmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Abaetetuba, que é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, espe-

cializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos¹. Portanto, optou-se por escolher as turmas de 3º ano – 2019 e a turma de 3º ano – 2020, ambas do Curso técnico de Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, nas disciplinas de Química Ambiental e Química, respectivamente. A turma 01 (2019) é composta por 27 alunos, já a turma 02 possui 16 alunos, totalizando uma amostragem de 43 alunos. Para preservar o anonimato de cada estudante, neste trabalho, utilizou-se uma identificação através de um código iniciado pela letra “A” maiúscula, uma abreviação da palavra “aluno”, e um número para cada um dos discentes.

Vale mencionar que este trabalho estava em execução durante o período antes da crise pandêmica gerada pelo novo Coronavírus, correspondente ao ano letivo de 2019.2 para a turma 01, dessa forma para essa turma o trabalho ocorreu de forma presencial. No entanto, com a pandemia houve a necessidade de alteração da metodologia presencial para remota, para, assim, poder ser aplicado com a turma 02, correspondendo ao período letivo 2020.1.

Procedimentos de coleta de dados

A Educação Ambiental segundo a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade e Ambiente (CTSA) a partir da utilização de problemáticas ambientais como facilitador metodológico para a aplicação em aulas de ciências naturais com enfoque na química, foi subsidiado pela Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003).

Para cada uma das turmas foi desenvolvida as seguintes atividades avaliativas: I – Relatório da atividade experimental sobre o tema: inseticidas naturais; II – Elaboração de uma (01) história em quadrinhos ou charge; III – Construção de um (01) mapa conceitual por equipe; IV – Teste com questões de múltipla escolha relacionadas aos assuntos estudados na disciplina de Química.

Análise dos dados

Qualitativamente foram analisados os mapas conceituais (MC's) e as histórias em quadrinhos (HQ's). Vale ressaltar que as considerações para a construção de ambas as atividades, foram dadas previamente antes da execução desse trabalho pelo professor de Química das turmas, enfatizando o fato de que para os MC's as palavras podem gerar frases de sentido completo e de sentido lógico através de palavras ou pequenas frases de ligação formando as proposições e com o auxílio

¹ As informações apresentadas aqui foram retiradas da Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio e que é comum aos demais PPC's.

do portal da WEB CmapTools™ ou do programa PowerPoint. Já a modelagem das HQ's deu-se com a livre escolha dos alunos no que tange a estilos de desenhos e métodos de criação, porém sugeriu-se a utilização do site Pixton Comics². Para a verificação da análise dos resultados em relação ao crescimento ou decrescimento do ensino e aprendizagem, levou-se em consideração o fator 7,0, nota mínima para a aprovação nas disciplinas aplicadas pelos professores do Instituto Federal. O cálculo é feito através da fórmula, retirada da dissertação de metrado de Costa Júnior (2017), apresentada a seguir:

$$CD = \left(\frac{M - 7}{7}\right) \times 100$$

Fonte: Costa Júnior, 2017.

3.4 Construção do Cenário Educacional “Inseticidas naturais: Menos agressão ao meio ambiente e combate ao *Aedes aegypti*” e da experimentação.

Para a execução do cenário educacional foi necessário a identificação de subsunçores voltados para a Química, que nada mais são do que conhecimentos prévios que os alunos já possuem e que servem de ponte ou link para a formação de novos conhecimentos mais complexos. Dessa forma, partimos e justificamos uma atividade experimental que envolvesse uma problemática atual e que pudesse ser subsunçor para as unidades de concentração, que é a utilização de concentrações de inseticidas naturais.

Nesse sentido, a problemática colocada em questão foi o controle do *Aedes aegypti*, popularmente conhecido como mosquito da Dengue, visto que o controle do mesmo é realizado por inseticidas químicos sintéticos, o que pode causar reações adversas para outros seres vivos e para o meio ambiente, interferindo na vida do ser humano, além disso esse mosquito é de presença constante na região, e a melhor forma de se propor um controle das doenças que o mesmo transmite é o controle populacional das larvas do mosquito.

A obtenção das larvas deu-se através do apoio do setor de Endemias do município de Abaetetuba. As larvas foram coletadas pelos agentes de endemias e armazenadas em uma garrafa pet com água. As coletas eram provenientes de visitas de campo diárias, feitas pelos agentes verificando possíveis locais com focos da den-

² Pixton Comics™ é uma nova tecnologia patenteada e revolucionária que dá ao usuário a facilidade de criar histórias em quadrinhos na web e por meio de aplicativo sem que necessariamente se saiba desenhar. Todos os aspectos de uma história em quadrinhos pode ser controlada em um movimento de click e arrastar intuitiva de personagens totalmente descartáveis para painéis dinâmicos, adereços, e balões de fala. Fonte: Disponível na World Wide Web: <http://www.pixton.com/br/company>.

gue. Após o recebimento das larvas, as mesmas foram levadas para o Laboratório de Processos Químicos, Físicos e Biológicos (LAFIBIO) do IFPA – Campus Abaetetuba, condicionadas em um Becker de 600 ml com água mineral e cobertas com gaze para permitir a entrada de oxigênio no Becker e evitar a liberação dos mosquitos, caso as larvas chegassem a fase adulta como apresentado em figura.

Figura 1 – Becker contendo Larvas de *Aedes aegypti* devidamente protegido..

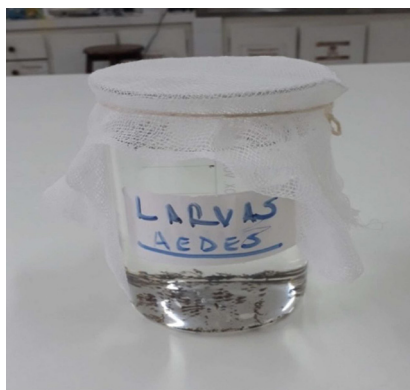


Figura 2 – Processo de maceração do Alho para preparação do inseticida natural.



Fonte: Arquivo particular.

Para a produção dos inseticidas naturais foram utilizadas plantas que estivessem a fácil disposição das pessoas e inseridas no cotidiano dos alunos, possuindo seus princípios ativos já identificados, dessa maneira foram escolhidos o alho-branco (*Allium sativum*) e o gengibre (*Zingiber officinale* L.), duas plantas condimentares, ou seja, usadas cotidianamente na culinária. Para a preparação dos extratos aquosos brutos, utilizou-se métodos artesanais/caseiros evidenciados por Kempes et al. (2014), que nesse estudo foi a maceração (figura 2), misturados com água destilada numa proporção de 1 para 1, ou seja, a cada grama do material vegetal, adiciona-se um(01) mL de água. A implementação do cenário ocorreu em três momentos para ambas as turmas:

● O primeiro encontro:

O primeiro encontro deu-se apenas de forma observatória da aula de química do professor José Pinheiro, em que ministrava o conteúdo de soluções. Nesse primeiro momento não ocorreu a implementação da atividade experimental, mas sim algumas considerações sobre o trabalho e como o mesmo seria aplicado na turma.

● O segundo encontro:

O segundo foi a aula prática em si, que foi realizada em três (03) aulas de 50 minutos, totalizando 150 minutos (2 horas e 30 min), realizada no Laboratório de

Processos Químicos, Físicos e Biológicos – LAFIBIO, para a turma 01 e de forma remota, através da plataforma Google Meet (serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google), para a turma 02. Foram destinados 30 minutos para explanação da parte teórica, em que foi apresentado a evolução dos inseticidas químicos, desde sua descoberta até a atualidade, o risco de poluição ambiental promovido pelo uso indiscriminado de inseticidas sintéticos, suas aplicações na indústria, medicina e no cotidiano das pessoas e os conceitos de bioinseticidas, mostrando suas vantagens para a saúde do ambiente e da população, em relação aos inseticidas químicos sintéticos.

Para o restante do tempo preocupou-se com a execução do cenário educacional que para a turma 01 os alunos tiveram a oportunidade de executar a experimentação e para a turma 02 apenas de forma observatória, visto que a experimentação fora gravada e transformada em vídeo aula, dessa forma sendo executada pelos autores desse trabalho.

● O terceiro encontro:

O terceiro momento foi destinado para o recebimento das atividades avaliativas que eram compostas pelo relatório de aula prática, apresentando as principais informações da aula e os dados sobre a mortalidade das larvas de *A. aegypti*, os mapas conceituais e as histórias em quadrinhos ambos voltados para os bioinseticidas e controle do *Aedes aegypti*.

Execução do cenário educacional

Foram preparados 03 concentrações de cada extrato (10 mL, 15 mL e 25 mL). Para cada um foi destinado 10 larvas de *A. aegypti*, totalizando 30 larvas por extrato e 60 larvas totais. As turmas foram divididas em três grupos sendo que a disposição dos alunos foi destinada por eles mesmos.

Cada grupo ficou responsável por uma concentração e 10 larvas. Para a verificação da mortalidade das larvas após a adição dos extratos aquosos foi estipulado 04 períodos de tempo, sendo estes 15 minutos, 25 minutos, 40 minutos e 24 horas.

Em cada período os alunos deveriam contar quantas larvas entraram em processo de morte, através da estimulação tátil das larvas, deixando o aluno controlar a experimentação, vale ressaltar que como a aula com a turma 02 deu-se de forma remota, a contagem das larvas ficou sob supervisão dos autores desse trabalho.

Ratifica-se que apesar das aulas terem acontecido em formatos diferentes, o procedimento de execução, bem como a coleta de dados e a análise dos mesmos foram as mesmas para as duas turmas. Também se corrobora a utilização de todos os procedimentos alocados em canais disponibilizados no SIGAA: < <https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/ava/index.jsf> > e Youtube: < <https://www.youtube.com/channel/UCHgzOAED004NPbx5jgKWeVA> >.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As HQ's criadas pelos alunos (figura 3 e figura 4) mostraram uma boa assimilação da experimentação, abordando o assunto soluções e a problemática ambiental proposta (controle do *A. aegypti*), dessa forma levou-os a ampliar suas criatividade e capacidade de análise, síntese, classificação, decisão e tantas outras atividades mentais que se fizerem necessárias a uma compreensão correta da narrativa e das situações criadas que notavelmente fazem parte das suas vivências e dos seus contextos de vida.

Figura 03 - História em quadrinhos do Grupo 01 feito no site Pixton Comics™ modalidade presencial.



Figura 04 - História em quadrinhos do Grupo 02 feito no site Pixton Comics™ modalidade remota.



Fonte: Arquivo particular com Histórias em Quadrinhos das turmas de Meio Ambiente 3º Ano - 2019 (presencial) e de Meio Ambiente 3º Ano - 2020 (Remoto)

Dessa maneira, o uso das HQ's como metodologia de avaliação da aprendizagem nos mostra a eficiência da ferramenta uma vez que coloca em questão a reatuação da assimilação do conteúdo, estimulando a criticidade e a visão artística dos alunos, podendo ser empregadas como: contextualização, avaliação e incentivo à leitura, não havendo dúvidas que essa metodologia exercita a criatividade de forma prazerosa e divertida (DE ARAUJO; CASTILHO, 2020). Por tanto, de acordo

com Silveira e Paschoalino (2019), as aplicações desses instrumentos intensificam e aguçam o interesse dos estudantes pelo tema, promovendo a real efetivação da Educação Ambiental. No que tange aos mapas conceituais (figura 05 e figura 06), observou uma dinamização nas formas de organização e estruturação de conceitos. Dessa forma, mostrando ser uma ferramenta importante de avaliação da aprendizagem. Visto que, podem ser usados para se obter uma visualização da organização conceitual que o aprendiz atribui a um dado conhecimento. Trata-se basicamente de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e relações significativas entre conceitos-chave da matéria de ensino segundo o ponto de vista do aluno. É mais apropriada para uma avaliação qualitativa, formativa, da aprendizagem (MOREIRA, 2012).

Figuras 05 – Mapa conceitual produzido pela equipes participantes nas modalidades presencial

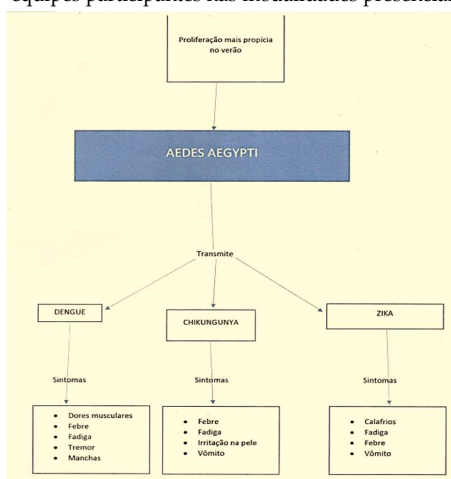
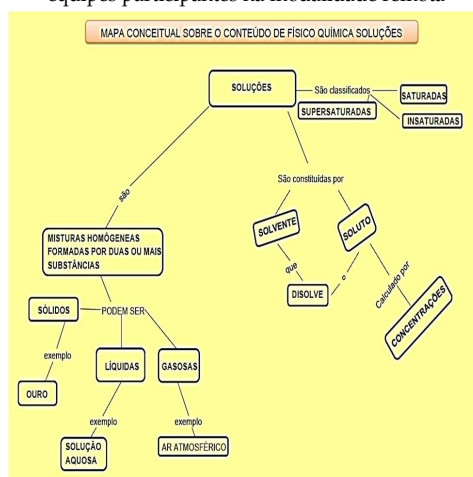


Figura 06 – Mapa conceitual produzidos pela equipes participantes na modalidade remota



Fonte: Arquivo particular com Mapas conceituais das turmas de Meio Ambiente 3º Ano - 2019 (presencial) e de Meio Ambiente 3º Ano - 2020 (Remoto)

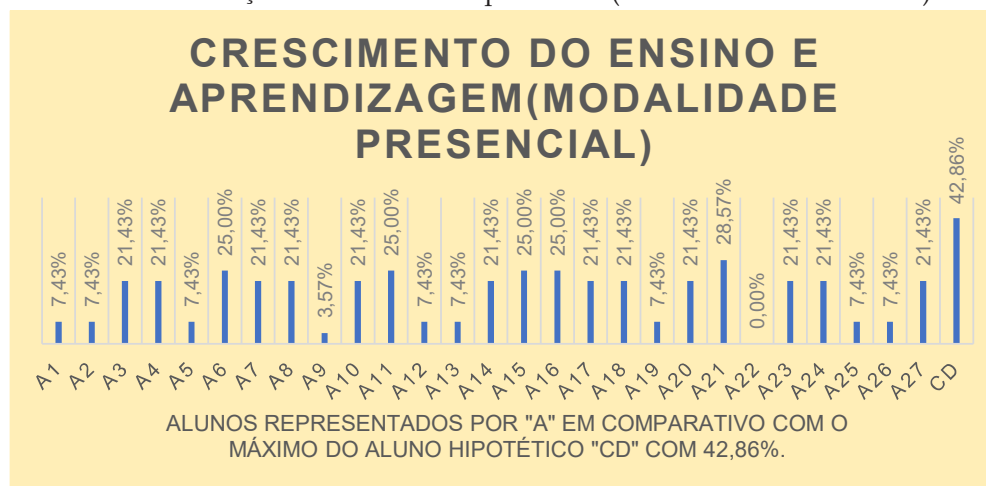
Nesse trabalho os Mapas Conceituais, foram usados de forma contextualizada e para verificar a relação dos conhecimentos prévios e a formação do novo conhecimento dos alunos e não somente como método de avaliação tradicional, como aponta Moreira (2012). Dessa forma corroborando o trabalho de De Deus Mateus e Da Costa (2014), que afirmam que os MC's quando devidamente utilizados e aplicados como recurso didático no Ensino de Ciências Naturais tornam-se instrumentos potencializadores contribuindo para a aprendizagem significativa dos alunos, mas, para isso deve ser utilizado de forma participativa e contextualizada pelo docente, gera um feedback, onde o indivíduo integra conhecimentos de uma determinada área de conhecimento e no processo de reflexão sobre sua própria estrutura cognitiva, acaba por organizar de maneira hierárquica sua aprendizagem.

Analisando de forma qualitativa, nota-se, neste aspecto, que um bom desempenho foi alcançado, visto que ficou evidente o empenho e comprometimento dos alu-

nos em produzirem as HQ's e os mapas conceituais, resultados semelhantes foram apontados no trabalho de Pereira (2020), afirmando que quando o aluno produz as HQ's ele se torna construtor do próprio conhecimento, visto que ele é responsável por cada etapa do processo. Além disso, essa estratégia mostrou-se bastante eficaz, possibilitando perceber que houve uma maior adesão referente aos alunos quando se partiu da construção de trabalhos em grupos, percebendo um maior rendimento no que tange ao processo de ensino aprendizagem. Segundo Costa júnior (2017), a construção de histórias em quadrinhos e mapas conceituais são extremamente válidas para examinar a organização intelectual que os alunos assimilaram após um período instrucional. Dessa forma, quebrando com a perspectiva de metodologias de ensino tradicional, que toma por base, apenas, a transmissão e a recepção de informações, partindo do pressuposto de que o aluno não tem experiências e concepções precedentes, sendo capaz apenas de devolver exatamente aquilo que recebeu na sala de aula nas avaliações realizadas (DARROZ; ROSA; GHIGGI, 2015).

Partindo para a análise quantitativa, no que se refere as notas da turma 01 apresentada em figura, destaca-se que não houve nenhum decrescimento no que tange a nota individual.

Figura 07 - Gráfico de ensino e aprendizagem em comparação com o máximo de 42,86% para o conteúdo Soluções na modalidade presencial (Turma: K2203MB - 2019.2).



Fonte: Elaborado pelos autores

Nota-se que o aluno A22 não apresentou um crescimento significativo, no entanto, permaneceu na média sete (07 pontos) exigida pelo Instituto para a aprovação, não ocorrendo um decrescimento.

Tabela 01 - Atividades realizadas e valores obtidos durante as avaliações (Turma: K2203MB - 2019.2 – Meio Ambiente Matutino em regime presencial) com avaliação semestral final.

<div> <div>Grupos da turma do 3º ano de Meio Ambiente</div> <div>do Instituto Federal do Pará(IFPA)</div> <div>(MATUTINO)</div> </div>	<div>Atividades orientadas segundo as abordagens EA, CTSA e Aprendizagem Significativa de Ausubel para o conteúdo Soluções e com o Cenário “INSETICIDAS NATURAIS: MENOS AGRESSÃO AO MEIO AMBIENTE E COMBATE AO Aedes aegypti”</div>				<div> <div>Crescimento ou Decrescimento do ensino e aprendizagem aplicando a abordagem EA e CTSA em comparação com a nota 7,0 dada pela expressão:</div> <div>CD = [(M-7)/7]x100</div> </div>
	P1=10,0 pontos	P2=10,0 pontos		Média:M	
	Atividade única inerente aos diálogos, Mapas Conceituais, HQs, Experimentação realizada no Laboratório do IFPA- Campus de Abaetetuba – Pará - Brasil	Avaliação escrita sobre o tema e a problemática elencada(Questões objetivas e subjetivas)			
G1	8,0	A1	7,0	7,5	7,43%
		A2	7,0	7,5	7,43%
		A3	9,0	8,5	21,43%
		A4	9,0	8,5	21,43%
		A5	7,0	7,5	7,43%
		A6	8,75	8,75	25,00%
		A7	9,0	8,5	21,43%
		A8	9,0	8,5	21,43%
		A9	7,5	7,25	3,57%
		A10	9,0	8,5	21,43%
G2	8,0	A11	9,5	8,75	25,00%
		A12	7,0	7,5	7,43%
		A13	7,0	7,5	7,43%
		A14	9,0	8,5	21,43%
		A15	9,5	8,75	25,00%
		A16	9,5	8,75	25,00%
		A17	9,0	8,5	21,43%
		A18	9,0	8,5	21,43%
	8,0	A19	7,0	7,5	7,43%
		A20	9,0	8,5	21,43%
		A21	10,0	9,0	28,57%
		A22	6,0	7,0	0,00%
		A23	9,0	8,5	21,43%
		A24	9,0	8,5	21,43%
		A25	7,0	7,5	7,43%
		A26	7,0	7,5	7,43%
		A27	9,0	8,5	21,43%

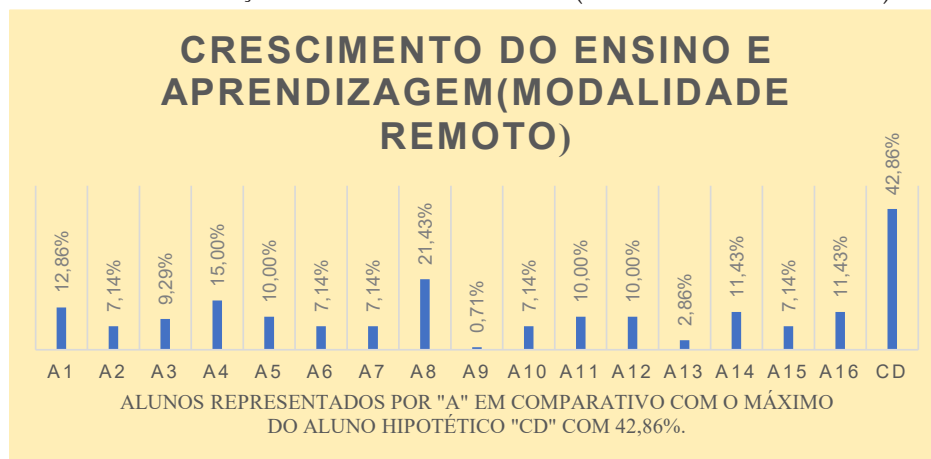
Fonte: Elaborada pelos autores (Orientador e Pesquisador) e embasado no diário de classe da terceira etapa concluída entre 21/10/2019 à 27/03/2020. Disponível em: <<https://ifpa.edu.br/index.php>>.

Esse processo é explicado devido o aluno não ter apresentado as atividades (História em Quadrinho e o Mapa Conceitual) por questões pessoais. Contrapondo esse dado o aluno A20 obteve o maior rendimento com uma taxa de 28,57%.

Na modalidade remota (turma 02) os dados também aferem um crescimento no processo de ensino aprendizagem de todos os 16 alunos avaliados (gráfico 02), não havendo nenhum resultado de decrescimento. No entanto, observa-se que o

aluno A9 apresentou o menor crescimento, com uma taxa de 0,71% e o maior crescimento foi obtido pelo aluno A8, com um rendimento de 21,43%.

Figura 08 - Gráfico de ensino e aprendizagem em comparação com o máximo de 42,86% para o conteúdo Soluções na modalidade remoto (Turma: K2203RO - 2020.1)



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao analisar comparativamente os dois gráficos, percebe-se que há uma diferença no rendimento das turmas, mesmo que os alunos de ambas as turmas tenham obtido rendimento positivo, com exceção do aluno A22 da turma 01 que se manteve na média (7,0 pontos).

Ao se comparar os resultados obtidos das duas turmas, é evidente que o crescimento da turma onde o experimento foi aplicado de forma remota tornou-se menor, apesar de positivo, ele foi menor do que o da turma em que o experimento foi aplicado de forma presencial. Para uma melhor visualização a tabela 02 apresenta os valores individuais das notas recebidas pelos alunos.

Esse processo pode ser explicado pelos seguintes motivos: I – a turma em questão foi uma das primeiras turmas a usar a plataforma para aulas remotas; II – foi a primeira turma onde se passou uma aula experimental de forma remota; III – a turma veio de um processo de reprovação por outro docente de química, o que pode causar uma desinteresse na disciplina; IV – a turma apresentou dificuldades em elaborar materiais digitais e enviar pelas plataformas digitais usadas, mostrando um déficit na área da informática.

Tabela 02 - Atividades realizadas e valores obtidos durante as avaliações (Turma: K2203RO - 2020.1 – Meio Ambiente Matutino em regime remoto) com avaliação semestral final.

Grupos da turma do 3º ano de Meio Ambiente do Instituto Federal do Pará(IFPA) (VESPERTINO)	Atividades orientadas segundo as abordagens EA, CTSA e Aprendizagem Significativa de Ausubel para o conteúdo Soluções e com o Cenário “INSETICIDAS NATURAIS: MENOS AGRESSÃO AO MEIO AMBIENTE E COMBATE AO Aedes aegypti”				Crescimento ou Decrescimento do ensino e aprendizagem aplicando a abordagem EA e CTSA em comparação com a nota 7,0 dada pela expressão: CD = [(M-7)/7]x100
	P1=10,0 pontos	P2=10,0 pontos		Média:M	
	Atividade única inerente aos diálogos, Mapas Conceituais, HQs, Experimentação realizada no Laboratório do IFPA-Campus de Abaetetuba - Pará - Brasil	Avaliação escrita sobre o tema e a problemática elencada(Questões objetivas e subjetivas)			
G1	7,5	A1	8,4	7,9	12,86%
		A2	7,5	7,5	7,14%
		A3	7,8	7,65	9,29%
		A4	8,6	8,05	15,00%
		A5	7,9	7,7	10,0%
G2	7,1	A6	7,9	7,5	7,14%
		A7	7,9	7,5	7,14%
		A8	9,9	8,5	21,43%
		A9	7,0	7,05	0,71%
		A10	7,9	7,5	7,14%
		A11	8,3	7,7	10,0%
G3	7,3	A12	8,1	7,7	10,0%
		A13	7,1	7,2	2,86%
		A14	8,3	7,8	11,43%
		A15	7,7	7,5	7,14%
		A16	8,3	7,8	11,43%

Fonte: Elaborada pelos autores (Orientador e Pesquisador) e embasado no diário de classe da terceira etapa concluída entre 30/09/2020 à 30/12/2020. Disponível em: <<https://ifpa.edu.br/index.php>>.

Esse processo, é justificável através do no trabalho de Dias et al. (2020) afirmando que essa situação nova e inesperada (pandemia) gerou muita ansiedade e altas doses de estresse, fato que prejudicou em diversos momentos a concentração dos alunos e consequentemente seu rendimento acadêmico. Além disso, devido ao curto prazo dos semestres, a adaptação às ferramentas digitais (utilizadas pelos professores) como Google Classroom, Google Meet, Loom, Mentimeter, entre tantas outras, se deu ao mesmo tempo em que se estava aprendendo a utilizá-las. Além disso, é perceptível que uma maior familiaridade com as metodologias utilizadas ocorreria com a utilização das mesmas de forma continua durante todo o processo educacional e não somente na disciplina de Química, promovendo um aperfeiçoamento continuo das ações dos estudantes, ascendendo os resultados.

Apesar mudança de presencial para remoto causar um menor rendimento no crescimento da aprendizagem, visto que os alunos não praticaram o experimento,

Tamashiro e Sant'Anna (2021) afirmam que, a transição do ensino presencial para o remoto, não se circunscreve apenas a uma preocupação metodológica, houve a urgência em se estruturar aulas online e à distância, deparando-se com uma diversidade assustadora de situações, que no cotidiano escolar se passava despercebida. Logo, a utilização de plataformas tecnológicas, puderam propiciar muitas facilidades aos docentes, sendo algumas gratuitas no período de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos valores obtidos, percebe-se os dados corroboram os estudos de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), ou seja, estão de acordo com a teoria da aprendizagem significativa, pois os dados nos mostram que houve crescimento significativo em todos os 43 alunos participantes dessa pesquisa, com exceção do A22 da turma presencial, que se manteve na média, devido não ter entregado as atividades avaliativas, por motivos pessoais. Dessa forma, afirma-se que os alunos mostraram uma disposição para a aprendizagem significativa, ou seja, uma disposição em relacionar o novo conteúdo às suas estruturas cognitivas pré-existentes (subsúncos).

No que tange a Educação Ambiental e segundo a vertente Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) pode-se utilizar de problemáticas ambientais como facilitador de uma metodologia para a construção de cenários educacionais, pautados na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, constatando-se de grande valia para promover o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que quebra com o conceito da educação tradicional e coloca o aluno como agente, igualmente integrante, da construção do conhecimento.

Além disso, a utilização da experimentação atrelada à abordagem CTSA aproxima o aluno do objeto de estudo, colocando-o frente a uma problemática existente, dessa forma, auxiliando em um melhor entendimento sobre os assuntos abordados. Além disso, a experimentação apresentada foi pensada para um possível controle alternativo do *Aedes aegypti*, através de plantas comumente presente nas residências dos alunos (alho branco e gengibre), tornando a aprendizagem significativa. Sendo assim, os resultados caminham em consonância com a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, já que propõe que a aprendizagem somente será significativa se os estudantes estiverem predispostos a aprenderem, ou seja, se forem instruídos e incentivados a aprenderem significativamente em detrimento a uma aprendizagem mecânica.

Por fim, torna-se evidente com esse trabalho que as estratégias educacionais baseadas na educação tradicional, em que o professor é o detentor e transmissor do

conhecimento ensinado e o aluno não é visto como agente integrante fundamental do mesmo, não favorecem o processo de ensino aprendizagem de forma significativa, evidenciando a educação bancária apontada por Freire. Os resultados desse tipo de educação estão pautados em uma formação frágil, descontextualizada e mecânica de novos docentes, que acabam reproduzindo os métodos tradicionais. Apesar desse contexto todo, a adoção e utilização de novas metodologias e estratégias que visam a inovação e a estimulação dos alunos, como a utilizada nesta pesquisa, mostram a mudança nos princípios educacionais, promovendo o rompimento com as metodologias tradicionais.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BOURSCHEID, J. L. W. **A convergência da educação ambiental, sustentabilidade, ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e ambiente (CTSA) no ensino de ciências**. Revista Thema, v. 11, n. 1, p. 24-36, 2014.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei n. 9.795/1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília. 1999.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Meio Ambiente e Saúde**. Brasília, 2004.

CASTOLDI, R.; BERNARDI, R.; POLINARSKI, C. A. **Percepção dos problemas ambientais por alunos do ensino médio**. Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade, v. 1, n. 1, 2009.

COSTA, C. J. M. S. **A Importância do Jogo no processo de Ensino e Aprendizagem de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção**. 1-110. Dissertação de Mestrado – Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012.

COSTA JÚNIOR, J. P. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL SEGUNDO A ABORDAGEM CIÊNCIA-TECNOLOGIASOCIEDADE-AMBIENTE (CTSA): Utilização de problemáticas ambientais como suporte metodológico para a construção de cenários ambientais em Química**. Dissertação (Mestrado) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, 2017.

DARROZ, L. M.; ROSA, C. W. da; GHIGGI, C. M. **Método tradicional x aprendizagem significativa: investigação na ação dos professores de física**. Aprendizagem Significativa em Revista, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 70-85, 2015.

DA SILVA, E. B. **Os tratados ambientais internacionais na realidade do Brasil atual.** Revista NPI – Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar, v. 12, p. 12 – 37, 2017.

DE ARAÚJO, J. M. M.; CASTILHO, W. S.; DA SILVA, H. J. G. **O uso de história em quadrinhos como estratégia metodológica para o ensino de física.** Revista Integração Universitária, n. 22, p. 153-165, 2020.

DE DEUS MATEUS, W.; DA COSTA, L. M. A utilização de Mapas Conceituais como recurso didático no ensino de Ciências Naturais. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 13, n. 2, 2014

DE PASSOS, P. N. C. A conferência de Estocolmo como ponto de partida para a proteção internacional do meio ambiente. Revista Direitos Fundamentais & Democracia, v. 6, 2009.

DIAS, D. B. R.; PRADO, S. T. G. PEREIRA, L. S. L.; RUPPENTHAL, R. **Aulas remotas: aprendizagem através da prática.** Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 12, n. 2, 2020.

FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R.; OLIVEIRA, R. C. **Ensino experimental de química: uma abordagem investigativa contextualizada.** Química nova na Escola, v. 32, n. 2, p. 101106, 2010.

FIRME, R. N.; AMARAL, E. M. R. **Analisando a implementação de uma abordagem cts na sala de aula de química.** Ciência & Educação, v. 17, n. 2, p. 383-399, 2011.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa (concept maps and meaningful learning). Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, digramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas.** Instituto de Física. Porto Alegre, p. 41, 2012.

MOTA, J. A.; GAZONI, J. L.; REGANHAN, J. M.; SILVEIRA, M. T.; GÓES, G. S. **Trajetória da governança ambiental.** IPEA, 2008.

PEREIRA, J. A. **Produção de história em quadrinhos como instrumento avaliativo no ensino de ciências.** Revista Ciências & Ideias. v. 11, n. 2, p. 201-213, 2020.

RAMOS, E. C. **Educação ambiental: origem e perspectivas.** Educar em Revista, n. 18, p. 201-218, 2001.

RUIZ, J. B.; LEITE, E. C. R.; CAMPOS RUIZ, A. M.; AGUIAR, T. F. **Educação Ambiental e os temas transversais.** Akropolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, v. 13, n. 1, 2005.

SANTOS, W. L. P. **Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica.** Ciência & Ensino (ISSN 1980-8631), v. 1, 2008.

SILVA JÚNIOR, J. H. DANTAS, L. M.; DE ARAÚJO, L. F. S.; FARIAS, I. P. **As conferências internacionais sobre meio ambiente e a RIO+ 20.** In: VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. 2012.

SILVEIRA, L. F.; PASCHOALINO, P. **HQ e Educação Ambiental no Ensino Fundamental: estudo de caso**. Mediação, n. 9, p. 32-39, 2019.

TAMASHIRO, Camila Baleiro Okado; SANT'ANNA, Geraldo José. **Desenvolvimento de Aulas práticas no ensino remoto e híbrido**. 1. ed. São Paulo: Expressa, 2021.

TANNOUS, S.; GARCIA, A. **Histórico e evolução da educação ambiental, através dos tratados internacionais sobre o meio ambiente**. Nucleus, v. 5, n. 2, p. 1-14, 2008.



CAPÍTULO 10

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO/A SURDO/A

Amanda Cristina Passos dos Santos¹
Kedma dos Santos Bitencourt²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.10

¹ Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia - Fam, cristinaamanda045@gmail.com
² Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia - Fam, bitencourtkedma@gmail.com

RESUMO

O presente artigo trás como temática **A importância da participação da família no processo de ensino aprendizagem do aluno/a surdo/a** e tem como objetivo refletir sobre a importância da parceria entre família e escola para o desenvolvimento escolar de alunos/as surdos/as da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora Auxiliadora situada na zona rural do município de Abaetetuba Pará. Nesse processo de construção do conhecimento escolhemos a pesquisa qualitativa para uma melhor direção e as técnicas de pesquisa forma: aplicação de questionários, entrevistas, análise bibliográfica. E nesta perspectiva os principais autores que fundamentaram nossas reflexões, metodologia e análises foram: SILVA (2014), TIBA (2007), MANTOAN (2015), PIAGET (2007) dentre outros que discorrem a respeito do tema aqui proposto. Com isso podemos ponderar em nossos resultados que há uma boa relação entre família e escola, embora a família ainda tenha a sua participação restrita em determinados momentos, sem de fato, fazer com que as próprias famílias possam assumir-se como membros daquela comunidade escolar, como partícipes de um processo também que é de sua responsabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: FAMÍLIA. ENSINO. APRENDIZAGEM. ALUNO/A SURDO/A.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios que as escolas está enfrentando é torná-la inclusiva, rompendo os velhos paradigmas referentes à pessoa com deficiência, criando um espaço acolhedor, acessível e democrático, na qual receba todos os estudantes, sem nenhum tipo de preconceito e discriminação, promovendo aprendizagem significativa e de qualidade para todos. O presente estudo tem como lócus de pesquisa uma Escola da rede municipal de Abaetetuba-Pa, o município está localizado no norte brasileiro a uma latitude 01°43'05" sul e longitude 48°52'57" oeste as margens do Rio Maratauíra (afluente do Rio Tocantins). É a cidade-pólo da Região do Baixo Tocantins e, a 7º mais populosa do Estado. O Município é formado por dois distritos: Abaetetuba (sede) e a Vila de Beja.

A partir dos estudos de Anderson Silva¹, o atual município de Abaetetuba tem o seu nome de origem Tupi, segundo a tradição popular se decompõe da seguinte maneira: aba (homem), ete (forte, verdadeiro), tuba (lugar de abundância). O significado, portanto, é: lugar de homens e mulheres fortes e valentes. Tem aproximada-

¹ Ver em: <http://blogandersonetc.blogspot.com/p/o-atual-municipio-de-abaetetuba-palavra.html>

mente 72 ilhas, cujos principais meios de transportes são as rabetas, canoas e barcos. Situada na zona Guajarina, à margem direita da foz do rio Tocantins.

Tradicionalmente, sabe-se que a sua fundação deve-se a Francisco de Azevedo Monteiro, que em 1745, aportou acompanhado de sua família, abrigando-se no forte Abaeté. E foi apenas em 1895 que Abaetetuba recebeu título de cidade.

A origem do município de Abaetetuba também está relacionada com a história de Abaetetuba e Beja, que, a princípio, constituíam Vilas distintas e, posteriormente, foram incorporadas e passaram a pertencer ao mesmo município. Os frades capuchos de Santo Antônio, após fundarem o Convento do Una, em Belém, em 1617, passaram a percorrer as terras onde habitavam os índios remanescentes da tribo Mortiguar. Nesse território construíram uma aldeia com caráter de missão religiosa.

Abaetetuba é uma cidade com uma cultura que torna seus habitantes apaixonados pela terra. O município reúne, de fato, algumas coisas dignas de serem visitadas e admiradas. Seu povo é alegre, bastante hospitaleiro. Abaetetuba atualmente conta com aproximadamente 140.000 habitantes. Nos últimos 10 anos, passou por inúmeras transformações decorrentes da implantação de projetos, como a Alça Viária.

Quando se fala em assuntos referentes à aprendizagem dos alunos, mas necessariamente do aluno surdo, compreende-se que a mesma não pode ser um processo mecânico, desenvolvido de qualquer forma pelo professor, pois é um processo que precisa ser acompanhado de sentido e estímulos, exigindo habilidades, competência, além de criatividade, compromisso, responsabilidade e profissionalismo para que o ensino aprendizagem não se torne algo enfadonho, mas sim que desperte no aluno a curiosidade de querer ir além, em aprender e obter novos conhecimentos.

Ao adentrar na escola, é necessário que o/a professor/a tenha sensibilidade e consciência de que esses alunos/a tem uma forma peculiar de entender a realidade, pois sua forma de perceber o mundo é visual e não auditiva, eles utilizam a língua de sinais e não a oralidade para se comunicarem e aprenderem.

Contudo, para que o aluno tenha êxito no processo de ensino aprendizagem, faz-se necessário que a escola e família estejam comprometidas com a educação, pois, é de suma importância que os pais participem da vida escolar dos seus filhos, e não deixe para a escola realizar individualmente um papel que não é só dela, mas sim um trabalho em conjunto. Por isso, a importância da parceria entre escola e

família é essencial, pois estas são peças fundamentais no desenvolvimento dos educandos, favorecendo assim o sucesso escolar e social deles.

Precisa-se de famílias mais presentes que desenvolvam parceria com a escola, caminhando juntas em uma mesma direção, para que se possa formar cidadãos críticos e atuantes em nossa sociedade. A família apesar de todos os problemas e situações em que se deparam é a referência primordial de uma criança, é na família que esse indivíduo buscará exemplos de lealdade, amor, diálogo, compreensão e é por este motivo que precisa-se de famílias estruturadas e compromissadas com a vida de seus filhos em todos os aspectos. Assim, acredita-se que é de suma importância discutir a inclusão de alunos surdos, levando em consideração a valiosa relação família e escola, para que estes alunos possam se desenvolver e tornam-se cidadãos críticos e atuantes em sua realidade.

Porém, muitos são os questionamentos em razão das problemáticas encontradas nesse processo, por isso busca-se investigar: como ocorre o processo de ensino aprendizagem do aluno/a surdo/a, aprofundando a participação efetiva da família na vida escolar de seus filhos?

E isso se levou a refletir sobre determinadas indagações como, por exemplo: Como ocorre a aprendizagem do estudante surdo? A família faz parte desse processo? Qual a relação entre Família e Escola?

Os questionamentos levantados pautaram-se nossos objetivos, onde o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre a importância da parceria entre família e escola para o desenvolvimento escolar de alunos/as surdos/as. E os objetivos específicos propõe analisar a educação inclusiva e o entrosamento da família no ambiente escolar; compreender a inclusão e a surdez apontando desafios e possibilidades; enfatizar a importância da participação da família no acompanhamento dos estudantes.

E para um estudo mais aprofundado dinamizamos a metodologia da pesquisa qualitativa onde Ludke e André (1986) afirmam que:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, assim, facilitando o processo de coleta de dados entre pesquisador e pesquisado, além da mesma se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes e tem um plano aberto e flexível focalizado à realidade de forma complexa e contextualizada.

E as técnicas de pesquisa foram: aplicação de questionários, entrevistas e bibliográfica.

O trabalho foi dividido em quatro seções. A primeira foi intitulada como **A educação inclusiva e o entrosamento da família no ambiente escolar**, neste sentido, esta primeira seção propõe esclarecer questões sobre a educação inclusiva bem como a relação da família, que é de suma importância para que este processo ocorra com mais eficácia, permitindo com que haja uma relação entre esses dois espaços.

A segunda seção que é **A inclusão e a surdez apontando desafios e possibilidades** propõe discutir sobre a inclusão no contexto escolar, ressaltando quais são as dificuldades encontradas que o sujeito surdo enfrenta, e também quais as possibilidades que o mesmo pode obter nesse contexto.

A terceira seção denominada **A importância da participação da família no acompanhamento dos educandos** traz uma abordagem de como se dá a participação da família e a importância que a mesma tem, ao se fazer presente contribuindo e construindo junto com seus filhos o seu crescimento pessoal e social.

E a última seção denominada **Escola e família: a relação que faz a diferença no processo de ensino aprendizagem** busca reconhecer como é desenvolvida essa relação no contexto escolar, qual a participação da família, e qual o papel de ambas as partes no processo de ensino aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva é o atual paradigma da educação brasileira, e um dos principais objetivos da inclusão é fazer com que as escolas se adequem as necessidades dos alunos para que eles possam ter acesso, permanência e sucesso no âmbito escolar, constituindo-se em um processo de mudanças em todos os aspectos dessa instituição.

Neste sentido, Mantoan afirma, que: (2015, p. 16 e 17)

[...] Implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...] A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

Portanto, trata-se de um processo amplo e complexo de mudanças na sociedade e principalmente no contexto escolar, envolvendo a revisão das concepções, atitudes e práticas historicamente construídas, que se colocam como barreiras a uma escola realmente para todos.

Essa concepção de deficiência, que inferioriza o sujeito e limita, através de barreiras físicas, comunicacionais e/ou atitudinais, suas chances de ser e estar no mundo, vem sendo responsável pela própria construção dessa deficiência, uma

vez que interfere de maneira direta nas possibilidades de interação de indivíduos com deficiência com outras pessoas e vice-versa. (SILVA, 2014, p.15 e 16)

Cabe aqui ressaltar a superação das barreiras criadas, não somente pelos professores em sala de aula, mas por todos que fazem parte da escola. Para que assim, possam proporcionar para todos os alunos aprendizagem significativa, no que diz respeito a sua formação enquanto aluno pertencente aquela escola.

A inclusão referente as pessoas com deficiência não é um assunto novo. Contudo, ainda há muito a ser esclarecido em relação a inclusão, que é um processo que exige todo movimento de reflexão, de mudanças conceituais e práticas. A inclusão, portanto, é um processo que depende de muitas ações e diferentes responsabilidades a serem assumidas. É acima de tudo a busca por justiça social, resgate de cidadania e respeito de diferenças constituintes da sociedade brasileira.

Contudo, como afirma Silva (2014, p.15) “a inclusão educacional depende tanto de políticas inclusivas quanto de práticas pedagógicas- ainda hoje direcionadas a um aluno ideal, a um aluno padrão. Qualquer um que não se ajuste a esse modelo é considerado incapaz de aprender [...]”

Compreende-se que o grande desafio a ser superado nos dias atuais referentes a inclusão escolar é promover uma educação de qualidade para todos as pessoas, independente se o indivíduo tem deficiência ou não. O processo de inclusão há avanços e retrocessos, porque incluir faz referência a todos os ambientes que o indivíduo frequentar, em especial na escola. Porém, o que se percebe é que em algumas, atualmente acontece a integração, onde há somente a matrícula da criança, não proporcionando estratégias para que este aluno seja incluído de fato em todos os ambientes da escola.

Tanto a integração quanto a inclusão são formas de inserção social, mas enquanto a primeira trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos e visa a manutenção das estruturas institucionais, a segunda considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições. A partir da integração podem ser buscadas as bases para uma maior interação entre alunos com deficiências, alunos sem deficiências e professores de escolas comuns. Contudo, o processo tende a ser mais lento e mais sujeito a retrocesso. A inclusão exige medidas mais afirmativas para adequar a escola a todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades especiais. (Lima, 2006, p.24)

Acredita-se que para se ter avanços na educação inclusiva, faz-se necessário que não se repita os erros do passado, que o processo de segregação e inserção, não se faça presente nas escolas. É preciso, que todos os profissionais da educação estejam unidos exercendo a inclusão no contexto educacional, lutando para que o

espaço referente a estrutura física, sejam transformados, construindo um espaço acolhedor e acessível a todos.

A concretização da prática de uma escola inclusiva, é aquela que viabiliza e promova a educação para todos, independentemente das diferenças que cada indivíduo possua. É importante considerar, que cada aluno aprende de maneira diferente, tem-se educandos que conseguem obter o conhecimento de maneira rápida outros não, ou seja, cabe ao educador criar estratégias para concretizar sua prática educativa que essa chegue ao entendimento de todos os alunos.

Contudo para obter mais informações sobre a temática inclusão, e para perceber como cada indivíduo é único e possui seu próprio conhecimento, acerca de um determinado tema, realizou-se a pergunta para a Mãe da aluna surda: Para você o que é inclusão? “Inclusão é os surdos serem aceitos na sociedade, não só os surdos, como qualquer pessoa que seja diferente”.

Com isso, ressalta-se como a importância da família é importante no desenvolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem, realizou-se mais um questionamento para a mãe da aluna surda: Você é presente na vida estudantil de sua filha? O que você me diz a respeito do ensino ofertado para a sua filha?

“No meu ponto de vista sim, olho o caderno, vou nas reuniões, vou brigar na escola, para que minha filha tenha o tratamento que merece e toda vez que me chamam na escola, eu vou”. Não reclamando, mas eu acho que poderia ter mais exercícios em libras para ela entender, porque ela não entende. Muitas coisas melhoraram agora depois da intérprete, ela ajuda muito a minha filha, sabe muitas coisas agora. (Mãe da Aluna)

Sabe-se que é de extrema importância que a família da criança se faça presente na vida estudantil, porque na escola o professor ensina e na casa a família complementa para o bom desenvolvimento no aprendizado, que o/a mesmo/a vá a escola não somente nas reuniões, mas para saber como está o desempenho de seu/sua filho/a.

Atualmente, uma das concepções que precisa ser rompido é referente a pessoa com deficiência, mas para que isso aconteça, faz-se necessário que as escolas, estejam preparadas, abertas para o novo, o diferente e saiba trabalhar com a diversidade existente no interior da instituição escolar. Para saber se a escola, na qual foi realizada a pesquisa de campo é inclusiva, realizou a seguinte pergunta para a mãe da aluna: Para você, a escola é inclusiva? Por quê?

Nem todas as vezes, mês de junho minha filha queria participar da quadrilha da escola e uma pessoa disse que ela não poderia, porque ela é surda, mesmo assim eu coloquei ela, faço toda a vontade dela e não ia ser essa pessoa que ia fazer eu

mudar de ideia, e quando tinha ensaios ela era a única que não ia ensaiar porque eles não me avisavam. (Mãe da Aluna)

Segundo Medeiros e Silva in Silva;Alves (org.)

[...] é preciso abrir novas possibilidades e conhecer as especificidades de aprendizagem de nossos alunos com deficiência, além de motivar os outros alunos a serem agentes de sua inclusão, por meio da realização de atividades significativas que tornem essa realidade possível para todos. (2017,p.180)

Considera-se importante que na escola, especificamente na sala de aula, o/a professor/a realizar dinâmicas, na qual envolva todos/as os/as alunos/as, para que este perceba que é peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem e que cada um deles irá contribuir significativamente na obtenção de conhecimento, com a valiosa troca de experiência e instiga-os a participarem desse processo.

Pesquisas e experiências vivenciadas no campo da educação têm mostrado as dificuldades históricas que se contrapõem ao processo de inclusão das pessoas com deficiência, principalmente sendo estas advindas da surdez, concebida como dificuldade e/ou ausência de comunicação entre surdos e ouvintes. Ser surdo nesta concepção é ser incapaz de interagir e aprender, o que tem trazido grandes impasses e limites na educação desses alunos.

É importante destacar que,

Os conceitos e concepções sobre a surdez e sobre as pessoas surdas variam de acordo com as diferentes épocas e os grupos sociais nas quais são produzidas, e são essas representações que dão origem as diferentes práticas sociais, que podem limitar ou ampliar o universo de possibilidades para o exercício da cidadania dos sujeitos surdos. (BRASIL, 2006. P.65)

Nesse sentido, a partir do paradigma inclusivo, essa concepção tende a mudar, pois a surdez, diferentemente do passado, concebida como doente, vista com problema, impossibilidade, hoje, passa por mudanças conceituais e principalmente de concepção, sendo concebida como

[...] uma experiência visual que traz aos surdos a possibilidade de construir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo – linguísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram, na língua de sinais, seu principal meio de concretização (FERNANDES, 2006, p.68)

Nesta concepção a surdez deixa de ser um problema intransponível que exclui a pessoa surda, principalmente da educação escolar, tornando-se possibilidade de construções diferenciadas de aprendizado. Essa nova forma de conceber a surdez desloca o foco, até então centrado exclusivamente na deficiência, para focalizar-se nas respostas às suas necessidades especiais, por meio dos suportes e recursos necessários.

Como vem sendo discutido neste trabalho, a inclusão é um processo de renovação da sociedade e principalmente da escola, que tendo em vista o princípio fundamental proposto na Declaração de Salamanca de 1994, de que todas crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, deve rever-se a aprimorar-se para que possa incluir realmente todos.

Nesse sentido, para que se tenha a escola que se idealiza, na qual receba todos os alunos, sem exceção e ofereça oportunidades para permanecerem na escola e terem sucessos, é preciso que se realize mudanças significativas em todos os aspectos escolar.

Segundo Mantoan (2015, p.28) “na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo a todos os alunos que fracassam nas salas de aula”. Ou seja, a inclusão é sem dúvidas a oportunidade em melhorar a educação que hoje se tem, aperfeiçoando-a de tal maneira que todos os alunos, inclusive aqueles que apresentem alguma deficiência, possam ter oportunidades para aprender e desenvolverem-se.

Considera-se, que a escola inclusiva é aquela que está em constante busca, pesquisa, troca de experiência e trabalho conjunto para receber todos os alunos, respeitando e valorizando os direitos e deveres que cada sujeito possui, reconhecendo que a construção do conhecimento dos alunos acontece no dia-a-dia, com a interação troca de experiências com o outro e principalmente com estímulos adequados.

A importância da família no espaço escolar para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos é de suma importância, pois se torna o fator primordial para o sucesso escolar gerando também maior segurança para seus filhos quando estão presentes. É válido quando a família se faz presente contribuindo e construindo junto com seus filhos o seu crescimento pessoal e social, mas para que isso ocorra de forma efetiva estes indivíduos devem se sentir cuidados pelos seus familiares, receber a atenção, o amor, carinho, respeito, dedicação, e não deixar para a escola realizar esta função.

A educação escolar é diferente da educação familiar. Não há como uma substituir a outra, pois ambas são complementares. Não se pode delegar à escola parte da educação familiar, pois esta é única e exclusiva, voltada à formação do caráter e aos padrões de comportamentos familiares. (TIBA, 2007, p. 187)

Muito se fala sobre a participação dos pais na escola, e é evidente a importância desta ação, um trabalho em conjunto com os pais é insubstituível, no entanto, a

participação deles no aprendizado de seus filhos se dá antes deles adentrarem na escola, se realiza em casa. Afinal, este é o meio que influenciará a sua aprendizagem no espaço escolar, positivamente ou não. Segundo Reis (2007, p. 6), “a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida à escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”.

Como já mencionado, muitos pais não tem o conhecimento de sua importância no espaço escolar, por isso cabe à escola também informar sobre a influência positiva que eles têm nesse processo de aprendizagem de seus filhos. Pois, “[...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos.” (PIAGET, 2007, p. 50)

Além disso, um ambiente familiar afetivo contribui positivamente no bom rendimento escolar da criança, já um lar mal estruturado não contribui em nada. Pois, quando as coisas não vão bem na casa, conseqüentemente também não irá na escola, por isso a grande maioria das dificuldades é por conta de problemas familiares. Como diz Maldonado (1997, p.11), “por falta de um contato mais próximo e afetivo, surgem às condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar”.

Sendo assim, a família e a escola são duas instituições que tem grande importância na vida educacional e social do aluno, entretanto, sabemos que ainda é bem comum vermos casos em que não há uma parceria entre família e escola como deveria acontecer, e isso ocorre por diversos fatores como observamos nas falas acima.

Diante disso, faz-se necessário desenvolver caminhos possíveis para que se estabeleça uma relação mais harmoniosa, de oportunidades, e com um envolvimento concreto entre esses dois ambientes, afinal quando escola e família andam juntas grandes coisas acontecem favorecendo o sujeito em questão, que é o aluno.

A família é a principal base de todo cidadão, ela é a primeira formadora de valores do indivíduo e é através desses valores que a criança começa a formar as suas primeiras concepções de mundo bem como a sua personalidade. Quando essa criança passa a frequentar o espaço escolar a sua visão a respeito das coisas começa a ganhar novo sentido e outras perspectivas, afinal, há um contato e troca de experiências com outros sujeitos diferentes dos quais já estavam habituados.

A escola passa a ganhar sentido na vida desses indivíduos a partir do momento em que eles adentram nesse espaço e começam a perceber a diferença entre esses dois ambientes. A partir de então, escola e família precisam se unir para fazer com que seja produtivo o processo de ensino aprendizagem.

Para isso é importante a parceria entre ambas, pois para que o processo ensino aprendizagem alcance bons resultados, a criança precisa contar com o acompanhamento da família - no desempenho de sua função - e com a responsabilidade da escola, pela socialização do conhecimento, histórico e culturalmente sistematizado.

Porém, apesar de sabermos que a participação da família no ambiente escolar em alguns casos ainda é bem restrita - pois existem aquelas que não se sentem inseridas na comunidade escolar pelo fato de muitas vezes esse espaço não dá abertura necessária para isso, ou em casos de que a própria família acredita que não se faz necessário a sua participação - quando família e escola caminham juntas no processo educacional, o desenvolvimento dos processos de aprendizagem da criança é bem mais viável, afinal eles são essenciais na formação desse indivíduo.

É importante pontuar que, para haver um bom desenvolvimento nesse aspecto, se faz essencial a presença das famílias, pois os seus filhos precisam desse apoio em casa e na escola.

Como afirma Jesus (1996 apud LOPES, 2011, p. 09):

Os pais são os primeiros modelos para os filhos, tendo sobre eles uma influência que os professores não podem ter. 1 - Não vou defender que há fronteiras rígidas, intransponíveis - que marcam os compromissos para com a educação da criança ou jovem - entre pais e professores/educadores, mas haverá que reconhecer que nenhum deles substitui o outro em determinados papéis que lhes são específicos. Os pais "têm influência sobre a educação e o desenvolvimento dos filhos que é única e insubstituível". 2 - Por sua vez, os professores e educadores, pela responsabilidade que têm na criação de condições para o desenvolvimento de capacidades, e para a aquisição e domínio de conhecimentos por parte dos alunos, estarão igualmente a contribuir decisivamente para a formação integral destes.

Infelizmente muitos pais deixam a responsabilidade apenas para a escola e acreditam que enquanto os seus filhos estão nesse espaço, o dever é totalmente do professor, entretanto, sabemos que não é dessa forma que as coisas funcionam, pois cada um deve ter o conhecimento de suas responsabilidades e contribuir de forma significativa para o crescimento de um sujeito crítico e pensante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada em uma Escola no município de Abaetetuba-PA, que traz como tema A importância da participação da família no processo de ensino aprendizagem do estudante, onde buscamos compreender qual a importância da relação família escola para o desempenho do processo ensino aprendizagem dos estudantes surdos/as. A experiência vivenciada com esta pesquisa mostrou-se que há, nessa instituição educacional, uma boa relação entre essas duas instituições sociais, entretanto, há uma parcela considerável de famílias que não participam efetivamente da vida escolar de seus filhos.

Ao longo da pesquisa percebeu-se que os mecanismos que a escola oferece para que os pais se façam presentes são: as reuniões periódicas, planejamentos e os eventos que a escola proporciona, porém, isso não é o suficiente para garantir a participação efetiva dos pais, pois em determinados momentos as famílias são chamadas apenas a participar, como ouvintes e não como famílias atuantes. Observa-se com isso, que o processo de participação das famílias é restrito à frequência em momentos esporádicos, sem de fato, foi feito com que as próprias famílias possam assumir-se como membros daquela comunidade escolar, como partícipes de um processo também que é de sua responsabilidade, afinal a escola não é uma instituição individual, ela é pública, portanto, um espaço coletivo, onde todos são responsáveis pelas melhorias.

Portanto a família e a escola são as principais bases do ser humano, são nesses espaços que o indivíduo começa a ter as suas primeiras experiências, por isso é de grande relevância um bom relacionamento entre ambas e para que isso ocorra, a escola precisa dar abertura para a família se sentir verdadeiramente presente, responsável e buscando entender de fato a importância de seu papel nesta instituição, afinal, elas são peças fundamentais para o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. [2. Ed.]/ coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERNANDES, S. **Letramentos na educação bilíngue para surdos**. In: BERBERIAN, A. P.; MASS, Giselle; ANGELIS, C.M. de, (org.) **Letramento: referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexos, 2006.

JESUS, Saul **Influência dos Professores sobre os Alunos**. Coleção Cadernos Pedagógicos. N.º34 Porto: Edições Asa, 1996, p. 27.

- LIMA, P.A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006
- LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Jorge, **O Município de Abaetetuba: Geografia Física e dados estatísticos**. Edição Alquimia.2008.
- MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva 1997.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** Maria Tereza Égler Mantoan.1. reimpressão – São Paulo: Summus,2015.
- PIAGET REIS, Jean. Risolene Pereira. In. **Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007, p.6., **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007a.
- SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões/** Luzia Guacira dos Santos Silva.- 1. Ed.- São Paulo: Paulinas, 2014. – (coleção pedagogia e educação)
- SILVA, Luzia Guacira dos Santos; MEDEIROS, Maria Goreth de. **Memórias sobre a inclusão de um aluno surdo**. In. Luzia Guacira dos Santos Silva; Jeferson Fernandes Alves (organizadores). **Formação Continuada em Educação Inclusiva: saberes, reflexões e práticas**. Natal, RN: EDUFRN, 2017.
- TIBA, Içami. **Quem Ama Educa!** : Formando cidadãos éticos. Ed. atual. - São Paulo-SP: Integrare Editora, 2007a.



CAPÍTULO 11

O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE DO EDUCADOR

Veralucia de Araújo Quaresma¹
Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa²
Rilma Ferreira de Araújo³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.11

¹ Universidade Federal do Pará, veraluciakd@yhao.com.br
² Universidade Federal do Pará, keluzferreira@gmail.com
³ Universidade Federal do Pará, rilaraujo@bol.com.br

RESUMO

O presente artigo irá abordar sobre o Trabalho Docente e a Saúde do Educador, tem como objetivo analisar e problematizar a relação entre educação/trabalho e seus tensionamentos que desencadeiam o adoecimento dos professores, resultante da sua condição de trabalho. E como objetivos específicos discutir as experiências relacionadas a questões que tocam direta e indiretamente o cotidiano das instituições escolares, enfatizar os elementos da literatura que apontam as principais doenças que acometem os professores. Para atingir esses objetivos foi realizada uma pesquisa qualitativa que se valeu inicialmente de pesquisa bibliográfica para que fosse obtido o conhecimento teórico necessário para o embasamento da pesquisa. Tal pesquisa é complementada com informações decorrentes da realização de entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Básica da rede estadual e municipal de ensino. A pesquisa permitiu perceber que as condições precárias do trabalho docente e seus tensionamentos, questões sociais, políticas, culturais e pessoais influenciam no desempenho de seu trabalho, interferem na saúde dos professores, gerando inúmeros problemas de natureza biopsicossocial.

Palavras-chave: TENSIONAMENTOS, ADOECIMENTO E SAÚDE DO EDUCADOR.

INTRODUÇÃO

O discurso da defesa da qualidade de ensino e o processo de universalização da Educação Básica a partir de 1990, desencadeou uma jornada exaustiva de trabalho que atingiu diretamente a saúde do professor, frente as exigências do sistema e as responsabilidades atribuídas numa expectativa de gestão de resultados. A saúde do professor tem se tornado temas de estudos e questionamentos e tem sido um desafio para as instituições educacionais diante de um número significativo de professores que são afastados de suas atividades laborais para realizar tratamento médico.

O objetivo deste trabalho é analisar e problematizar a relação entre educação/trabalho e seus tensionamentos que desencadeiam o adoecimento dos professores, resultante da sua condição de trabalho. E como objetivos específicos discutir as experiências relacionadas a questões que tocam direta e indiretamente o cotidiano das instituições escolares, enfatizar os elementos da literatura que apontam as principais doenças que acometem os professores.

O interesse desta pesquisa surge a partir da verificação no espaço escolar a situação em que se encontram alguns docentes ao longo de sua jornada de trabalho.

Percebeu-se, através das observações que alguns professores haviam demonstrado um alto índice de cansaço físico e mental, bem como desânimo e angústias em relação a sua atuação. Em meio a este cenário surge o questionamento norteador da pesquisa: que fatores contribuíram com o adoecimento dos trabalhadores docentes da educação básica nas escolas públicas do município de Abaetetuba-Pa?

Este estudo se faz necessário para compreender de forma as relações dentro do contexto educacional os quais estes profissionais vivenciam reflete sobre as demandas por eles enfrentadas, fomentando tensionamentos que interferem na saúde do educador. foi realizada uma pesquisa qualitativa que de acordo com O (MINAYO, 2002) estudo qualitativo justifica-se por tratar-se de uma pesquisa que busca conhecer os valores e sentimentos de determinado grupo social ou organizacional, visando a compreensão da realidade dos sujeitos, dados estes que não podem ser quantificados, permitindo que o pesquisador se aproxime do objeto. Inicialmente o estudo se valeu de uma pesquisa bibliográfica para que fosse obtido o conhecimento teórico necessário para o embasamento da pesquisa.

Tal pesquisa é complementada com informações decorrentes da realização de entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Básica da rede estadual e municipal de ensino. O trabalho está dividido em três tópicos a serem descritos. O primeiro tópico irá abordar a Relação Educação e Trabalho, o segundo tópico discorre sobre: O Trabalho Docente e a saúde do Educador. E o último trata das considerações finais dos achados da pesquisa.

RELAÇÃO: EDUCAÇÃO E TRABALHO

As relações de educação e trabalho vem sendo traçadas e discutidas ao longo do tempo por teóricos como Frigotto (2003), Souza Junior e Enguita (1991) e outro os quais dialogam essas relações dentro de um contexto sócio histórico que embasam essas relações que perpassam pela escola e o trabalho mediante as amarras do capitalismo destacando suas tensões e a formação dos trabalhadores desde o lar até a sala de aula. Para Enguita (1991), os docentes vivem, desde há muito tempo, uma crise de identidade. Nem a categoria, nem a sociedade, conseguem entrar em um acordo sobre sua imagem social, seus campos de competência e organização de carreira. Isso significa dizer que muitos docentes se encontram submetidos aos processos de trabalho assalariados, que os fazem se ver obrigados a aceitar trabalhar por um valor menor do que eles merecem, principalmente pelo volume de trabalho que a docência traz consigo. Frigotto (2003), discute

O trabalho associando ao tripalium, como forma de sofrimento, perversão, dor, algo não prazeroso que leva o indivíduo a perda de sua identidade como é o caso

dos negros, índios, mulheres e crianças, de forma coercitiva e humilhante, também se perde a produção para o consumo, aceitando tarefas monótonas, para em troca usufruir de tempo livre pg104.

Nessa relação de trabalho e educação, há também uma disputa de classes sociais, uma galgando poder e conhecimento e outra se submetendo a um sistema de trabalho que não visa a emancipação humana, mas utiliza-se da forma mais perversa da violência, exclusão, barbárie, destacando-se a mercantilização da educação trazendo em seu bojo a educação abstrata, que sinaliza as novas demandas da educação como enfatiza Frigotto (2003). “Baseados nas categorias de sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente”.

De acordo com Sanches-Justo (2010) ao discutir a polivalência, acentua que está presente também no setor educacional o modelo toyotista que apregoa a ideia de que o trabalhador deva ser polivalente e multifuncional. Devido à flexibilização e acúmulo de responsabilidades que o ideal de polivalência e multifuncionalidade traz, é exigido do professor um desempenho que vai além de suas atribuições enquanto docente.

Na busca dessas categorias se traçam planos e metas visando apenas o seu fim e não o percurso e o agente facilitador desse processo, sendo que o último é peça principal para um bom resultado. Nessa perspectiva os senhores do mundo especificam o perfil de cidadão que querem formar, utilizando-se de uma educação abstrata, desenvolvida por profissionais, polivalentes ou policognitários como se refere, (Enguita 1989), buscando uma mobilidade social, fundadas em promessas de mercado, utilizando a escola como veículo para difundir essa ideia na ótica da meritocracia, essas questões levam a reflexão da empregabilidade questionada na sociedade atual e que tem sido determinante no mercado de trabalho, culpabilizando o cidadão pelo seu fracasso e insucesso escolar o qual se torna mão de obra barata e vítima da opressão que o mercado capitalista impõe.

Diante dessas relações conflituosas de educação e trabalho surge o fetichismo tecnológico, Enguita (1989); disseminando a ilusão de igualdade de oportunidades para todos e como resultante dessa ideia ilusória onde os sujeitos estão fadados ao fracasso e a culpabilização e a escola como mecanismo de reprodução junto a sociedade e se apresenta sob dois olhares ou vertentes, que por um lado cria a possibilidade de emancipar o cidadão, que vive oprimido e explorado, dando condições de lutar pela superação, por outro lado nega-lhe a humanidade do homem, esse sujeito aprendente deve refletir sobre a práxis fazendo uma análise das ações da escola.

Souza Junior (2010), também reafirma essa contradição da escola dialogando com Frigotto (2003), abordando também os desafios e tensões na relação educação e trabalho, vendo o mesmo como princípio educativo, onde um dos desafios segundo o autor é de “reconstruir a unidade na perspectiva histórica de classe da massa trabalhadora; trabalhadores qualificados, desqualificados, empregados, desempregados, subempregados, “marginalizados” população supérflua.

Neste contexto, Araújo et al. (2005) destacam que apesar de ser o profissional docente amplamente exigido em suas atividades, o mesmo tem sofrido com o aumento das responsabilidades impostas no ambiente de trabalho relacionado às novas metas, ampliando a tensão laboral, por não serem oferecidas condições adequadas para o atendimento a essas novas demandas. Como consequência, verifica-se um aumento da precarização e desvalorização da profissão, sendo que os efeitos deste sistema têm gerado implicações à saúde do professor, as quais serão percorridas a seguir.

Tudo isso leva-nos ao papel que a escola desempenha nessa formação dos trabalhadores, onde a ciência e o conhecimento são essenciais para a formação das massas. Justino defende a ideia da educação a partir das relações sociais, articulada a práxis, não na domesticação, culpabilidade ou doutrinação.

Portanto diante das análises crítica dos autores sobre as relações de trabalho e educação, no contexto sócio histórico que perpassa a educação atual, convém reafirmar as perspectivas destacadas pelos autores, para que haja mudança nesse cenário, deve-se pensar na escola unitária, inteira que contemple as dimensões do ser humano, consciência que emancipa que não escravize que seja uma educação unilateral, politécnica, que vise os interesses dos de baixo, numa perspectiva de educação integral.

TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE DO EDUCADOR

Refletir sobre adoecimento dos professores é apresentar discussões primeiramente sobre a precarização do trabalho docente e os impactos da flexibilização e da intensificação do trabalho na carreira do professor e como este se materializa a partir de uma realidade que desmistifica todo um legado histórico.

Nos últimos 47 anos, segundo Antunes (2009) com a Ascensão econômica dos países periféricos acentuou-se a precarização do trabalho de diversas categorias atingindo evidentemente a educacional. No Brasil, a partir da década de 1990, após a crise econômica de 1970, houve um intenso processo de reestruturação produtiva

aliada a implementações de políticas neoliberais, destacando-se as reformas educacionais e com isso a intensificação do trabalho docente.

Nesse sentido, a precarização do trabalho docente se concretiza através de múltiplas dimensões como: a salarial a de horários, funcional e organizativas. Para Antunes (2009) essas dimensões são caracterizadas “pela flexibilização pelos horários de trabalhadores (jornada de trabalho em tempo parcial, ampliada ou flexível, dos salários (adoção de bonificações) e das funções organizações dos sujeitos, exigindo a participação dos trabalhadores em diversas atividades e etapas do processo produtivas”.

Para Alves (2007, p.144)

A flexibilização do trabalho é a ampliação das atividades laborais desenvolvidas pelos professores; e a intensificação do trabalho é a expansão quantitativa do número de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os docentes lecionam. A flexibilização do trabalho docente é caracterizada pela ampliação das competências e funções que devem ser realizadas por este profissional no interior da escola e fora do recinto escolar.

Para o autor a “precarização do trabalho possui um sentido de perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias assalariadas” Nas últimas décadas, o volume de tarefas realizadas pelos professores, seja no ensino básico como ensino superior foi estendida. Essa expansão de funções e atividades se deu devido ao crescimento do trabalho administrativo e burocrático.

No ensino básico, a atuação docente vem dividindo o espaço de sala de aula com reuniões, responsabilização de tarefas dos conselhos escolares e preenchimento de formulários, controle de frequência, registros de aulas, correções avaliativas. As atividades extraclasse também se intensificaram e exigiram deste a competência criativa para participação em projetos que estimulam a prática esportiva, feiras científicas, campanhas e festas culturais realizadas pela escola.

Para Oliveira (2004) nas últimas décadas exigiram uma ampliação de competência do trabalho profissional docente, um perfil polivalente e multifacetado, capaz de ir além da ministração de aulas, que excedem os conhecimentos dispostos para o exercício da profissão, tarefas que vão além da sua formação acadêmica.

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, consequentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. A função do “cuidar”: da higiene, da nutrição da saúde. (OLIVEIRA, 2003, p.356)

A flexibilização do trabalho está associada ao modelo de gestão empresarial imposto às escolas nos últimos 27 anos, ao qual provocou perdas de autonomia dos docentes e gestores e aumento das suas funções laborais. Este fenômeno se alicerçou no artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases-9394/96 que define:

Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Diante disso, ao tornarem-se professores multitarefeiros e polivalentes, lecionando de 20 a 40 horas semanais, não possuem tempo para rever suas aulas, refletir sobre suas reais condições à leitura de mundo numa organização do trabalho escolar que impõe um ritmo fabril ao docente, imposto por um modelo de gestão burocrática.

Os professores compõem a categoria mais exigida e exposta profissionalmente, no que se refere às críticas e cobranças da sociedade (FREITAS; CRUZ, 2008), que defende que o papel de educar é somente função do professor. Para Polonial (2014) o volume de programas e projetos, tem sido responsável pelo aumento de atribuições do trabalho docente, de modo que os professores estão trabalhando cada vez mais, no mesmo espaço de tempo.

De acordo com Piovezan (2018) a flexibilização e intensificação do trabalho docente, a rotina de sobrecarga de trabalhos escolares desencadeiam no professor problemas emocionais, como: stress, depressão, síndrome de *burnout*, físicos: como cansaço, doenças ortopédicas, tendinite, lombalgia, bursite, artrites, hipertensão, problemas vasculares ou ligados a voz. De acordo com Pinto (2000, p. 330), “os problemas de saúde desencadeados nos docentes são consequências da “[...] **sobrecarga** de trabalho a que o professor é sujeito, a qual é função da discrepância existente entre as múltiplas **exigências** que lhe são feitas”.

A intensificação do trabalho se caracteriza também por outros fatores como: a ampliação do número de aulas lecionadas, a matrícula do número de alunos por

sala de aula e período letivo, reduzindo e restringindo o tempo de descanso, lazer e socialização dos professores que tentam dividir o tempo com o trabalho burocrático e vida social. Diante disso, diminui o tempo para aprimoramento dos estudos ou criação de projetos coletivos.

Segundo Antunes (2009) os fatores que intensificam o trabalho docente são os baixos salários e a possibilidade proporcionada pela legislação, dos docentes acumularem cargos em duas ou mais escolas permite comprometer a qualidade das aulas, mas trabalhar nos três turnos e até mesmo em dois municípios, deslocamento dos professores em até três escolas .

O aumento da quantidade de aulas, alunos e horários letivos tem garantindo um gasto menor com a contratação de docentes. Esta forma de gerenciamento objetiva controlar e racionalizar tarefas, garantindo a sua eficácia por meio da distribuição de uma quantidade maior de trabalho para um menor número de professores racionalizando os gastos.

Segundo Polonial (2014) estudos acadêmicos nacionais e internacionais, indicam o processo de adoecimento do professor com relação intrínseca ao exercício de seu trabalho. A atividade dos professores tem se intensificado, se tornando cada vez mais necessário se afastar das atividades. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)¹ identificou que dentre os problemas que aparecem com maior frequência estão a ansiedade, que afeta 68% dos educadores; estresse e dores de cabeça (63%); insônia (39%); dores nos membros (38%) e alergias (38%).

Uma das entrevistadas, a professora do 2º ANO/9 (24 anos de profissão) desabafa tal situação do seguinte modo:

Para ganhar mais um pouquinho temos que nos submeter em trabalhar nos três horários, as salas são superlotadas , no turno da manhã parece ser mais tranquilo, mas a tarde o calor, precisamos comer rápido para chegar a tempo, muitas vezes chegamos atrasados e somos chamados atenção pela direção e coordenação pedagógica, é muito estressante , estou muito cansada, os alunos não param na sala de aula . Preciso me afastar estou sem motivação para continuar. A noite, meus pés e coluna doem bastante, tenho que ainda dividir o cansaço com meus deveres familiares.

Os problemas de saúde docente, ocasionados pela intensificação do trabalho quando não são tratados pode gerar depressão ou a Síndrome de Esgotamento profissional que é a Síndrome de Burnout. Mas é necessário distingui-las. A depressão se configura em uma doença particular que pode acontecer isoladamente, resultados de inúmeros problemas.

¹ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Esteve (1999) assinala que profundas transformações sociais repercutiram no interior das famílias e exercem influência também no papel dos professores. Entre estas modificações, cita a ampla inserção da mulher no mercado de trabalho, o que acabou gerando uma lacuna no processo educativo das crianças e uma nova cobrança em relação à escola, sem que, necessariamente, tenha ocorrido preparação dos professores para esta “nova função”.

A depressão não precisa ter vínculo com a vida profissional. A Síndrome de Burnout está atrelada ao esgotamento profissional e nem sempre encerra com a depressão. A Síndrome de Burnout é caracterizada por Freitas e Cruz (2008) como a síndrome de desistência, onde há a presença de três fatores determinantes: esgotamento emocional, despersonalização e baixo envolvimento pessoal do trabalho.

A relação com o estresse refletida na decepção profissional. Segundo a CNTE (2018) mediante a relatos de psicólogos atrelados a confederação nacional, os professores estão mais suscetíveis ao quadro de depressão e Burnout, onde é comum apresentarem comportamentos de ansiedade, os professores que são muito rápidos em suas tarefas, exigem perfeição profissional, se cobram muito, não conseguem aceitar um não.

A expressão mal-estar docente (*malaise enseignant*, *teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada. (ESTEVE, 1999, p. 98).

O MEC (2018) registrou que 6.510 professores de todo o Brasil, foram identificados que 17,7% sofrem com problemas vocais, seguidos por problemas respiratórios (14,6%) e emocionais (14,5%). O estudo também mostrou que 69,1% dos professores faltaram ao menos um dia no último ano, na maioria dos casos por questões de saúde. O professor de matemática (25 anos de trabalho/SEDUC-PA), relata seus grandes desafios além dos problemas nas cordas vocais, mas o emocional tem o deixado doente.

A escola e os pais têm nos cobrado bastante, e até mesmos os colegas de trabalho, nos responsabilizaram pela nota do IDEB², como se a escola fosse ruim no ensino a culpa é dos professores de português e matemática, uma pressão psicológica que afeta meu sono e falta de estímulo para assumir as turmas. E o pior também pressionamos os alunos, porque somos pressionados pela direção e coordenação pedagógica. Acredito que todos nós estamos doentes e adoecemos também os alunos. A sobrecarga socioemocional e problemas nas cordas vocais tem me tirado a paz.

A rotatividade nas escolas é outro fator que acarreta um desequilíbrio no organismo, pois devido o currículo de cada instituição se diferenciarem precisam se

² IDEB-Índice de Desenvolvimento Educacional, um dos indicadores de qualidade de educação do MEC. Prova do SAEB-Língua Portuguesa e Matemática

agendar para que não coincidam em períodos avaliativos, reuniões, festas. Para Dejours (1994) propõe transformar um trabalho fatigante em um trabalho equilibrante, já que não considera o reconhecimento de certo sofrimento incompatível com um prazer obtido na relação com o trabalho. Para o autor, isto significa que prazer e sofrimento podem resultar de lógicas relativamente independentes.

A professora da rede pública estadual (SEDUC) de Língua Portuguesa (18 anos de docência).

Tenho uma angustia todos os anos em época de lotação que se tornou um pesadelo, somos muitas vezes assediados pelos gestores que buscam justificar a retirada de carga horaria por critérios estabelecidos e interesses pessoais. Assim, somos obrigados a procurar vagas em outras escolas, vomito a toda hora, as vezes faço automedicação devido as intensas dores de cabeça, aguardando o estresse do período de lotação. É como se todo esforço dos anos anteriores não significasse nada. Não tenho idade para ter que passar por isso.

A depressão, Burnout libera substâncias no organismo que diminui a sua imunidade ficando doente mais facilmente ocasionando uma sobrecarga de adrenalina causada pelo estresse, angústia que estão associadas a doenças cardíacas, hipertensão, afetando a saúde global. Para Codo (2000), num estudo enfocando a Síndrome de Burnout entre professores, relataram que esta pode ser compreendida como um desajuste daqueles que trabalham além de sua capacidade máxima, independente de quão competentes sejam. Apontam ainda a ligação direta entre satisfação pessoal e expectativa em oferecer benefício aos sujeitos que são alvos de suas ações.

Em entrevista com o professor de Geografia (10 anos de profissão rede SEDUC-PA), este relata que está conseguindo se restabelecer.

A síndrome de esgotamento profissional, não foi fácil eu identificar, uma colega não aguentando a minha tristeza em sala de aula que identificou, surgiu em observar a carência excessiva dos alunos em sala de aula, não era somente a pobreza mas dificuldades para ler, interpretar, me senti fracassado, também “caiu a ficha dos baixos salários”, escola com infraestrutura precária, sucateada, sem estímulos eu faltava demais, sentia um cansaço e uma angustia quando se aproximava o horário de ir para escola, já chegava triste. Não nego que também se misturava com os problemas pessoais. Resolvi buscar um tratamento, precisei ser medicado e retornei à escola, me sinto melhor, mas preciso continuar o tratamento.

Percebe-se na fala do professor que seu mal-estar docente não era apenas uma questão de baixos salários, pressão no ambiente de trabalho, mas era decorrente também da situação de vulnerabilidade social vivenciada pelos alunos que atingia seu psicológico. Para Esteve (1999) quando se usa o termo “mal-estar”, sabe-se que algo não vai bem, mas não se sabe definir ao certo o que não funciona e por quê. É neste contexto que a inibição aparece como a reação mais frequente para eliminar a tensão oriunda do trabalho. Assim, despersonaliza-se o magistério, as relações com

os alunos tornam-se mais superficiais e a atuação em sala de aula, mais rígida. Essa problemática acaba envolvendo os professores, que conhecem a realidade vivida pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos da relação do trabalho docente e a saúde do educador permitiu uma análise da atual situação do profissional do magistério na educação básica no município de Abaetetuba. A pesquisa se configurou, através dos relatos dos professores, em indicativos que tem impactado diretamente a saúde e comprometimento da qualidade do trabalho docente.

Observa-se que para além da ministração das aulas, jornada exaustiva e as más condições de trabalho, há outros setores da profissão onde os trabalhadores são compelidos a se adaptarem a um perfil baseado no paradigma da flexibilização curricular e que causa impacto sobre o trabalho docente. Esta “nova dinâmica” instaurada nas escolas, salienta o caráter regulador, mediante forma de controle e vigilância do Estado, passando a exigir um compromisso maior com objetivo de elevar os números dos indicadores de qualidade das escolas públicas e atingir as metas projetadas nacional o que induz a concepção de que o trabalho docente é o “único” responsável a garantir o sucesso e o “direito à aprendizagem” da criança do adolescente e do jovem.

Percebeu-se através do estudo que 30% dos educadores entrevistados apresentam até mais de dois vínculos empregatícios na área da educação, o que é até mesmo inconstitucional, seja em outro município em diferentes esferas, instituições particulares ou até mesmo em outro cargo. Essa oscilação exige um desempenho maior para conseguir cumprir as agendas escolares, o que compromete o seu tempo livre, o que conduz a uma situação da precarização da atividade docente, que além de extrapolar os limites de carga horaria leva ao estresse, ansiedade, insônia, dor de cabeça, problemas respiratórios, gastrite, diabetes e a depressão.

Os dados expostos reforçam que os fatores que tencionam o adoecimento docente na educação básica é uma realidade que não é diversa das outras escolas do país. Evidenciou-se que as secretarias executivas da educação semec/seduc, apesar de apresentarem setores psicossocial, não tem suporte organizacional relacionados ao sentido da saúde docente, nem as escolas apresentaram em seus projeto político pedagógico formação continuada relacionada.

A relação do trabalho docente e a saúde do educador vai muito além dos discursos e necessidades de reconhecimento profissional, mas na conscientização de que o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante “desumanizante. A identidade docente está atrelada ao projeto de vida dos educadores em favor do bem-estar social, mas não pode servir como desculpas para extrapolar seus limites biológicos em um contexto de relação com o trabalho.

O poder público precisa considerar os fatores que tencionam e desencadeiam o adoecimento docente e garantir políticas públicas de atendimento; assim como valorizar o profissional da educação para que não seja necessário comprometer o tempo destinado a família, ao lazer e o cuidado com o corpo e a saúde mental.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios da sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007. [[Links](#)]

ARAÚJO, T. M.; SENA, I. P.; VIANA, M. A; ARAÚJO, E. M. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma Instituição de ensino superior. Revista Baiana de Saúde Pública, v. 29, n. 1, p.06-21, 2005. Disponível em: http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/108/pdf_528. Acesso em: 01 fev. 2016.

ASSUNÇÃO A, Oliveira DA. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Educação & Sociedade 2009; 30:349-72.

BRASIL- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Art. 1 A Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2007). www.mec.gov.br/sec

BOFF, Leonardo-Saber Cuidar: ética do humano- Compaixão pela terra- Leonardo Boff Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRITO J, Athayde A. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. Trab Educ Saúde 2003; 1:239-65.

CARGA E TRABALHO. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 4, Julio, 2010,

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CODO, W. (coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.

CORTEZ PA, Souza MVR e AMARAL LO, Silva LCA. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cad Saúde Colet (Rio J.)* 2017; 25:113-22. Cortez, 2015.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C.; WELTER, M. M.; GRUISSO, L. Saúde Docente, Condições e DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*.

DEJOURS, Christophe. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

DIEHL L, Marin AH. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estud Interdiscip Psicol* 2016; 7:64-85.

DRUCK G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *Caderno CRH* 2011; 24:37-57.

ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação, Porto Alegre*, n.04, 1991, p41-61.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. (org.). *Profissão*

_____, J.M. *Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC; 1999.

FERREIRA, L. L. *Relação entre o trabalho e a saúde dos professores na Educação Básica*

FREITAS, C. R.; CRUZ, R.M. Saúde e Trabalho Docente. In: XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Anais, Rio de Janeiro, 13-16 out. 2008.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 31, n. 2, p. 189- 199, maio/ago. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

HARGREAVES A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill; 1998.

HYPÓLITO AM, Vieira JS, Leite MCL. Currículo, gestão e trabalho docente. *Revista e-Curriculum* 2012; 9:2-16.

MARTINS MFD, Vieira JS, Feijó JR, Bugs V. O trabalho das docentes da educação infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. *Cad Psicol Soc Trab* 2014; 17:281-9.

MINAYO-GOMEZ C, Thedim-Costa SMF. A construção do campo de saúde do trabalhador: percurso e dilemas. *Cad Saúde Pública* 1997; 13 Suppl 2:21-32.

MORENO-JIMENEZ, B. et. al. A avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: cbp-r e mbi-ed. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2002.

MUNIZ HP, Brito J, Souza KR, Athayde M, Lacomplez M. Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da saúde do trabalhador no Brasil. *Rev Bras Saúde Ocup* 2013; 38:280-91.

NOVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1999. NOVOA, A. *O regresso dos professores*. Educa, Lisboa, Portugal, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, V. 25, N° 89, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 10 mar. 2018. [[Links](#)]

OLIVEIRA, E. da S. G. O “mal-estar” docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciências & Cognição* 2006; vol. 7: 24-41

PINTO, Alexandra Marques. **Burnout Profissional em Professores Portugueses**: representação social, incidência e preditores. 2000. 504f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2000. [[Links](#)]

_____. - *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. A carga psíquica do trabalho. In DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. 147-160.

POLONIAL, J. A saúde do professor no contexto das transformações recentes no mundo do trabalho. 2014. 16 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: https://nest.cienciassociais.ufg.br/up/154/o/Trabalho_07.pdf

RIBEIRO, H. P. Gritos e silêncios: degradação do trabalho e estados de saúde da voz. São Paulo: Edição do Autor, 2013.

SANTANA FAL, Neves IR. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. *Saúde Soc* 2017; 26:786-97

São Paulo, V. 14, n. 54, p. 7-11, 1986.

SANCHES-JUSTO, J. (2010). Contemporaneidade e trabalho docente: Flexibilização, Burnout e produção de sentido. In Hashimoto, F. (Org.). *Psicologia e trabalho: desafios e perspectivas*. (pp. 91-115). Assis, SP: Unesp - Universidade Paulista Júlio Mesquita Filho.



CAPÍTULO 12

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS CLASSES MULTISSERIADAS DA ESCOLA MUNICIPAL CRISTO REI NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA- PA

Sheila de Nazaré Silva Ferreira¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892052.12

¹ Universidade Federal do Pará

RESUMO

O presente artigo que tem como tema “A educação inclusiva nas classes multisseriadas da Escola municipal Cristo Rei no município de Abaetetuba-PA” e surgiu da inquietação sobre como vem se dando a inclusão de alunos com deficiência no âmbito das classes multisseriadas da escola municipal Cristo Rei Abaetetuba-PA. O artigo adota a abordagem da pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas com duas professoras que trabalham com crianças com deficiências do ensino fundamental e a pesquisa ocorreu entre os meses de fevereiro e maio de 2017. Com base nas pesquisas feitas com as professoras, verificou-se que a falta de formação continuada foi umas das dificuldades que mais foi destacada por elas. Tal aspecto levou a crer que estas não possuíam formação específica para trabalhar com alunos com estas necessidades especiais. No decorrer das entrevistas ficou claro que as educadoras, embora bem intencionadas e dedicadas a seu trabalho, realizaram em seu percurso formativo apenas pequenas formações de curta duração, que, no entanto, não foram suficientes para lhes fornecer suporte ou subsídios para atender crianças com este perfil

Palavras-chave: Educação do Campo. Inclusão. Classes Multisseriadas.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo que tem como tema “A educação inclusiva nas classes multisseriadas da Escola municipal Cristo Rei localizada na comunidade Rio Saraputquara, no município de Abaetetuba-PA”, surgiu da inquietação sobre como vem se dando a inclusão de alunos com deficiência no âmbito das classes multisseriadas da referida escola da região Amazônica brasileira.

Conforme Abreu e Almeida, para falar desta região, é fundamental compreendê-la em profundidade. Em suas palavras:

Ao falarmos de Amazônia, necessitamos compreendê-la levando em conta as diversas perspectivas dos diferentes sujeitos individuais e coletivos –povos/etnias/nacionalidades/grupos/classes sociais –em seus processos de territorialização na região. Para que possamos interpretar todas essas características socioculturais, precisamos reconhecer que é fundamental compreendermos os enredos que tecem as múltiplas territorialidades e conhecermos os conflitos enfrentados pelos protagonistas da educação: professores e alunos que convivem em uma Amazônia bem distante daquela vista como “santuário”, “futuro do Brasil”, “reserva de recursos”, como se costuma pensar. (ABREU; ALMEIDA, 2020, p. 01).

Sabemos também que o processo de inclusão de alunos com deficiência é um tema recorrente em muitos encontros de formação ofertados pela Secretaria Muni-

cipal de Educação (SEMEC) do município de Abaetetuba-PA. Essa é uma preocupação que pesa sobre todos os envolvidos no processo educacional, uma vez que incluir vai além da matrícula no ensino regular e/ou em espaços de atendimento especializados. É importante entendermos que a inclusão precisa acontecer desde o portão da escola até a aplicabilidade de estratégias pedagógicas pelos professores – que, muitas vezes, ainda se sentem sem norte para executar tal atividade.

Segundo Mantoan (2003), a proposta de inclusão propõe que os sistemas educacionais passem a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adequações que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

Essas adaptações precisam ser desde as arquitetônicas até as pedagógicas. De acordo com Sasaki (1998):

[...] as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas) (SASSAKI, 1998, p. 09).

Ainda de acordo com o autor, é um desafio para muitas escolas promover o processo de inclusão. Neste sentido, refletimos um pouco: se esse processo acontece nas escolas urbanas, como será que as escolas do campo de caráter multissérie vêm lidando com a questão de inclusão?

Sabemos que a maioria dessas escolas estão condicionadas a condições precárias para existir, muitas vezes não tem espaço próprio e as aulas vão ocorrendo em casas cedidas, em barracões comunitários e os professores acabam sujeitos a condições precárias de trabalho, além de não contar com suporte pedagógico necessário. Além disto, é comum não ter profissionais suficientes para exercerem suas atividades e, havendo assim uma sobrecarga de trabalho.

É nesse sentido que este artigo pretende contribuir acerca dessas reflexões sobre este tema, investigando tanto por meio de pesquisa de campo como bibliográfica, a fim de compreender um pouco dessa realidade presente neste município da Região Norte do Brasil.

Partindo desse direcionamento, o artigo apresenta como objetivo geral analisar como vem ocorrendo a inclusão de alunos com deficiências em classes multisseriadas na escola municipal Cristo Rei e, como objetivos específicos, identificar se

as metodologias dos professores estão contribuindo com o processo ensino e aprendizagem desses alunos; verificar as condições atuais de acessibilidade de crianças com deficiência no contexto da escola e analisar as influências que um espaço com ou sem acessibilidade oferece para crianças com deficiência.

O artigo adota a abordagem da pesquisa qualitativa que, segundo Godoy (1995, p. 02) "...ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes". Segundo essa perspectiva de investigação,

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p. 02).

De acordo com autores, nesse tipo de abordagem várias categorias de dados são coletadas e analisadas para que se entenda a dinâmica do fenômeno, o que consiste na técnica de triangulação de dados, que permite melhor visualização do objeto, a partir de diferentes ângulos.

A escola atualmente atende uma demanda de 53 alunos, sendo dois destes alunos deficientes, um com deficiências múltiplas e outro surdo, que são atendidos nas turmas de ensino regular com um professor titular e um professor cuidador.

O artigo está dividido da seguinte forma: inicialmente falaremos sobre a Inclusão de alunos deficientes em classes multisseriadas; em seguida, sobre o professor e a inclusão em classes multisseriadas das escolas do campo, seguida por uma discussão sobre a formação para trabalhar com a inclusão e, por fim, sobre a percepção dos professores da escola municipal Cristo Rei - Abaetetuba - Pará.

2 REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES EM CLASSES MULTISSERIADAS

A multissérie é uma modalidade de ensino muito presente no cenário da educação do campo. Essa modalidade tem como característica a diversidade de alunos que compõem essas classe, a qual inseri alunos de diferentes séries e idades em uma mesma sala. Isso advém principalmente, devido o número de alunos ser insuficiente para formar turmas seriadas, outro agravante nesse processo é a questão geográfica, pois na maioria das vezes são comunidades distantes e de difícil acesso.

As turmas multisseriadas padecem pelo preconceito e pelo descaso com que são tratadas pelo poder público, pela falta de investimento e de políticas públicas.

Nesse sentido, Santos e Moura (2010) afirmam que:

...o abandono e o silenciamento, aliados a outros elementos, contribuíram historicamente para a constituição de uma representação preconceituosa acerca do multisseriamento e das classes multisseriadas, vistas como o grande responsável pela (suposta) má qualidade da educação nas escolas do campo. (SANTOS e MOURA, 2015, p.37).

As classes multisseriadas são responsabilidade por muitas mazelas da educação brasileira. Esse aspecto negativo tem sobrecarregado o perfil do multisseriamento.

Embora haja dificuldades para o funcionamento dessas turmas o povo do campo precisa dessas escolas para ter acesso à escolarização, visto que para muitas comunidades ribeirinhas esta modalidade é a forma que muitas crianças encontra para consolidar o direito de aprender.

Talvez o problema não seja no multisseriamento, mas na forma como este vem sendo tratado ao longo dos anos pelo sistema educacional brasileiro: a falta de políticas públicas destinadas para esse público corroboram com a qualidade da educação no campo nas classes multisseriadas e faz com que alunos e professores sintam-se desvalorizados.

Segundo Druzian e Meurer (2013, p. 133):

As escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades.

Em meio a tanto descaso e precárias condições de trabalho a que professores e alunos são submetidos nessas escolas, nos indagamos como será que vem ocorrendo a inclusão de alunos com deficiência, pois conforme nos afirma Hage (2005, p. 23),

Uma das características mais marcantes das escolas com turmas multisseriadas localizadas no meio rural é a precariedade de infraestrutura, pois, em muitas situações, elas não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc.; em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada, que se encontram em péssimo estado de conservação, causando risco aos estudantes e professores, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada.

É preconizado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) (BRASIL, 9394/96) que a educação seja direito de

todos, garantindo o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências.

A escola precisa estar preparada para receber todos os alunos seja ele com deficiência ou não, pois não é o aluno que precisa se adequar à escola e sim ela que precisa garantir acesso e permanência deste na escola adequando-se às suas necessidades. Nesse sentido, os desafios encontrados no contexto da sala de aula são diversos. De acordo com Aranha (2004, p. 12)

As leis de inclusão e de obrigatoriedade de matrícula de alunos com deficiência não vieram acompanhadas com formação adequada aos docentes nem de melhorias de condições de trabalho, ninguém muda da noite para o dia, muito menos aprende a lidar com certas situações com naturalidade, é preciso tempo, as escolas buscam alternativas, imagine que angústia é lidar com o desconhecido.

São essas e tantas outras inquietudes que permeiam as práticas docentes dos educadores e educadoras frente ao processo inclusivo nas turmas multisseriadas, deixando-os muitas vezes apreensivos por não conseguirem atingir suas metas frente ao processo de ensino e aprendizagem.

3 O PROFESSOR E A INCLUSÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO

São inúmeras as dificuldades que um professor enfrenta ao assumir classes multisseriadas, principalmente quando há a necessidade de processos de inclusão. Não se trata de algo simples que pode ser respondido com questões simplistas ou que poderá ser resolvido apenas com uma metodologia educativa inovadora. Conforme Lima, Ferreira e Lobato, “...essa questão remete a necessidade de uma profunda reflexão não apenas da prática docente, mas do conjunto das políticas de inclusão implementadas no Brasil, e em especial no Estado do Pará.”. (LIMA; FERREIRA; LOBATO, 2015, p. 08).

As dificuldades que os professores das classes multisseriadas enfrentam são inúmeras, pois são várias crianças de diversas idades estudando em apenas uma sala de aula, com saberes em diferentes graus de desenvolvimento.

No caso específico das classes multisseriadas pesquisadas, são classes formadas de 25 a 28 alunos, compreendendo, em uma sala, alunos do 1º, 2º, 3º anos do ensino fundamental e, em outra sala, alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental, sendo que há um aluno com deficiência em cada classe. Segundo Hage “as escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade que reúne grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesse, de domínio de conhecimento, de níveis de aproveitamento”. (2004, p. 27),

Segundo Lima, Ferreira e Lobato, estas diferenças de nível de aproveitamento devem-se a fatores como:

[...] salas superlotadas, infraestrutura e a dificuldade de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Pois sabemos que a educação no campo se apresenta de forma precária para atender alunos. Dessa forma, perguntamos se esta escola do campo, com classes multisseriadas, está preparada para receber alunos com necessidades educativas especiais?, Logicamente que não, pois a fragilidade e a ausência de políticas públicas de inclusão nas escolas do campo por si só já respondem essa questão (LIMA; FERREIRA; LOBATO, 2015, p. 08).

Fica evidente que a precariedade em que as classes multisseriadas se encontram não possibilitam a permanência e sucesso do educando conforme está garantido nas leis educacionais e na constituição federal.

As leis de inclusão e de obrigatoriedade de matrícula de alunos com deficiência não vieram acompanhadas com formação adequada aos docentes nem de melhorias de condições de trabalho, ninguém muda da noite para o dia, muito menos aprende a lidar com certas situações com naturalidade, é preciso tempo, as escolas buscam alternativas, imagine que angústia é lidar com o desconhecido. (LIMA *et al*, 2015, p. 33)

De acordo com Lima, Ferreira e Lobato, as pessoas que desafiam a deficiência seja ela qual for “...aprendem a conviver com as inseguranças dos outros que ficam incomodados, não sabem o que fazer, o que dizer, e há algumas que sabem que a melhor maneira de superar é enfrentar a deficiência.”. (LIMA; FERREIRA; LOBATO, 2015, p. 08).

Uma pessoa com deficiência é diferente, mas ele tem capacidade de aprender, sendo que demora um pouco mais que crianças ditas normais.

Alguns professores se preocupam em como organizar a prática docente ao modo de incluir o educando e dar a ele condições de aprender, pois não basta apenas colocá-lo em uma classe e dizer que este aluno está incluso.

Às vezes, os deficientes não conseguem acompanhar o ritmo da competitividade dos demais estudantes e acabam sendo excluídos, pois o seu grau de deficiência não é o mesmo que os demais, e a capacidade de aprendizagem também não. Por isto, é importante conhecer o potencial de cada indivíduo para que se possa diferenciá-lo, pois a pessoa é deficiente em uma área, mas pode ser extremamente eficiente em outra.

Hoje ainda são comuns os casos de professores que recebem um ou mais alunos com deficiência e se sentem sozinhos e sem apoio, recursos ou formação para executar um bom trabalho, mas lamentavelmente, a estrutura educacional ainda não percebe que é sua obrigação dar ao aluno especial, principalmente ao aluno

com deficiência intelectual, o atendimento que ele precisa em uma classe regular, muito menos em uma classe multisseriada.

4 FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM A INCLUSÃO

Segundo Silva (2014), talvez o que deixe o professor mais preocupado seja a insegurança em relação à sua inexperiência, já que nos cursos superiores aprendeu apenas a lidar com a teoria e não teve acesso às práticas pedagógicas diretamente com alunos especiais.

No que concerne à educação, o dia a dia da escola e da sala de aula exigem que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. “Essa nova competência implica a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, dos agrupamentos dos alunos e dos tipos de atividades para eles planejadas” (SILVA, 2014, p. 06).

De acordo com Silva (2014), é de extrema importância um planejamento flexível que se adapte de acordo com a necessidade e capacidade de cada um, onde o professor situa-se como mediador e facilitador na organização dos alunos, de forma que possibilite uma melhor interação, mesmo em níveis tão diferentes, incluindo a todos, seja na educação física, capoeira, teatro ou qualquer outra proposta pedagógica.

O professor precisa repensar suas estratégias de ensino para não ficar preso ao espaço delimitado na sala de aula e faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas até mesmo numa nova gestão da classe, porque ainda é muito forte a ideia de controle, principalmente quando se fala em delimitação de espaço físico. É de grande importância pensar não só no ambiente, como também no acesso e permanência nesse espaço como um todo, seja na escola como prédio ou até mesmo nas mesas e cadeiras, sempre utilizando os meios ofertados pela instituição, mas também criando estratégias criativas com os recursos disponíveis. (SILVA, 2014, p. 07).

Segundo Mantoan (2009, *apud*, FIGUEIREDO, 2010, p.142), “Compreender o espaço que cada um está inserido é compreender uma gama de possibilidades partindo da prática educativa dos professores”. A escola regular pode ser substituída pela escola das diferenças ou pela pedagogia da adversidade para ser capaz de organizar situações de ensino e gerar espaço em sala de aula capaz de incluir, com o intuito de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pelo âmbito escolar sem qualquer distinção (FIGUEIREDO, 2010).

O professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando só dos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade (SILVA, 2014, p. 07).

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. (MANTOAN, 1997, p.120).

É importante pensar no professor como agente transmissor de conhecimento que respeita as diferenças e que cada aluno reage de acordo com a sua personalidade, seu estilo de aprendizagem, sua experiência pessoal e profissional, entre outras.

Uma das contribuições da Política Nacional de Educação Especial visando à melhoria e orientação das redes de ensino é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, que visa modificar e atender as exigências de uma educação igual para todos. Refere-se a um professor especializado nesse tipo de atendimento que identifica a necessidade de cada um, cria e articula um plano de ensino dentro do ensino comum, provendo recursos para esses alunos, adaptando as situações, trazendo para o seu cotidiano não só a parte pedagógica, mas também preparando para a sociedade (BRASIL, 2005).

Segundo Silva (2014), a resistência das escolas em receber alunos inclusos ainda se dá devido à falta de experiência que os professores enfrentam. Sem saber como lidar com aquela criança que não se encaixa com o perfil da sala, muitas vezes, tentam fazer com que aquele aluno mude de sala, antes mesmo de saber quais são as suas possibilidades.

Um dos planos do AEE junto com o professor e a equipe escolar é envolver os interessados, que são os familiares, trazendoos para a escola para esclarecer quais as dificuldades enfrentadas na sala de aula e fora dela para, juntos, darem início ao atendimento do mesmo.

Em relação à formação, fica cada vez mais difícil a situação do professor, porque as universidades pouco os preparam para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Saem despreparados, já que na sua formação não tem um curso específico para lidar com eles.

Muitos professores ainda reclamam que falta, também, o suporte de profissionais da área da especificidade para trabalhar com essas crianças, já que as mesmas necessitam de uma atenção especial, um trabalho diferenciado (SILVA, 2014, p. 10).

Ainda há muito para se fazer pois, realmente, a formação do professor não é coerente para se trabalhar com a inclusão. Enquanto isso, a pedagogia da diversidade precisa ser vista como uma pedagogia que seja auxiliadora, onde as práticas pedagógicas precisam ser repensadas e modificadas, dependendo da criatividade de cada professor, do modo com o qual desenvolverá seu projeto com a sala, de forma a incluir a todos, através de um planejamento flexível para novas adaptações (SILVA, 2014).

É, também, importante que essa formação não seja voltada apenas para os professores, mas para todos os profissionais da área da educação na escola, onde os centros de apoio, por sua vez, também farão o seu papel, disponibilizando profissionais especialistas, como fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, psicólogo, entre outros.

A inclusão é formada por um conjunto coordenado por serviços tanto sociais como educacionais e em outras áreas, dando suporte nos serviços de assistência educacional.

A escola deve funcionar como um centro de apoio para essa criança, porém, o problema é que muitas vezes esses pontos de apoio acabam acomodando os familiares, que fazem da escola um depósito, onde acabam deixando essas crianças em período integral. E para que as crianças tenham um atendimento de acordo com as suas necessidades, precisam ter profissionais qualificados, capacitados para atender cada aluno dentro de sua necessidade, onde se encontra até mesmo a falta de materiais acessíveis para o profissional da área (SILVA, 2014).

5 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL CRISTO REI - ABAETETUBA PARÁ

No processo da pesquisa, além da observação que realizamos do cotidiano da escola Cristo Rei, também realizamos uma entrevista com a professora titular da turma e uma cuidadora. Como citado anteriormente, nesse item iremos analisar a entrevista, fazendo reflexões acerca da realidade da inclusão na classe multisseriada investigada, além do contexto e localização da instituição de ensino.

5.1 contexto e localização da escola lócus da pesquisa

A escola Municipal Cristo Rei está localizada no Rio Sarapuquara, uma das ilhas de Abaetetuba no estado do Pará.

Esta escola surgiu no ano de 1960, como anexo da escola Mendes Contente, que fica na zona urbana do município de Abaetetuba. Esta foi criada para atender às necessidades da comunidade local, que fica geograficamente em uma área considerada de difícil acesso. Naquela época, as aulas aconteciam em um barracão comunitário sem infraestrutura adequada e a falta de materiais era constante. Apenas no ano de 2002 foi inaugurada uma pequena escola em alvenaria, contendo duas salas de aula, dois banheiros, um refeitório, um almoxarifado e uma mini cozinha. Contudo, o número de salas é insuficiente, e uma das turmas ainda funciona no refeitório da igreja local.

A escola, atualmente, atende uma demanda de 53 alunos, sendo dois destes alunos deficientes, um com deficiências múltiplas e outro surdo e mudo. As aulas acontecem no turno da manhã, exceto nas marés de difícil acesso, quando funciona no turno da tarde. Atualmente possui três turmas, sendo uma de período I, II e maternal II, uma de 1º, 2º e 3º ano/9 e outra 3º, 4º e 5º ano. Conforme é possível perceber, as turmas são todas multisseriadas.

Para desenvolver suas atividades, a escola conta com um total de 10 funcionários, sendo três professores regentes, dois professores cuidadores, dois da equipe de apoio, a gestora, e dois rabeteiros. Os professores que lá atuam têm como formação apenas o magistério (formação de professores em nível médio). Os entrevistados da pesquisa foram duas professoras da escola: a professora titular da turma e a professora cuidadora. Utilizamos questionário fechado contendo quatro perguntas relacionadas à nossa temática, cujos áudios foram transcritos e analisados.

5.2 Análise dos dados

Com o objetivo de analisar como vem se dando a inclusão de alunos com deficiência no âmbito das classes multisseriadas da escola municipal Cristo Rei Abaetetuba-PA, realizou-se a pesquisa de campo na escola lócus em um período total de quatro semanas.

Iniciamos nossa pesquisa com a seguinte pergunta- **Como se dá o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas classes multisseriadas da escola?** As respostas das professoras foram as seguintes:

A inclusão determina que todos os alunos façam parte do mesmo espaço escolar, participando das mesmas atividades, embora adaptadas para atender às diferenças individuais, garantindo que a educação de pessoas deficientes seja parte integrante do sistema educativo com objetivo de promover uma educação para todos. Aqui na escola, inicialmente, começa com a matrícula desses alunos e, depois, com a inclusão deste no espaço da escola. Como agora tem a cuidadora se tornou melhor, pois ela realiza um bom trabalho. (P-Titular).

Olha, é primeiro por meio da matrícula do aluno feita pelos pais na secretaria da escola. A partir daí, eles são integrados na sala de aula do ensino regular e no atendimento educacional especializado. (P-Cuidadora).

Como se pode perceber nas falas das professoras, a inclusão dos alunos com deficiência nas classes multisseriadas acontece inicialmente por meio da matrícula feita pelos responsáveis dos alunos e, após, com a integração dos mesmos. De acordo com a professora titular da turma, no processo de inclusão é preciso que seja determinado pela escola as adaptações necessárias para a criança com deficiência.

O processo de inclusão não é somente matricular o aluno e realizar a integração deste no espaço da escola, mas possibilitar condições e adaptações necessárias para que ele tenha um direito, que é lei.

Segundo Fávero (2004, p. 02), “...as pessoas com deficiência têm direitos, sem discriminações, ou seja, de ser recebidas e ensinadas no mesmo espaço (turma), que todos os demais educandos”. E isso está garantido em leis construídas em três grandes momentos históricos: a Constituição Federal do Brasil de 1988; a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, no Brasil, nº 9394 de 1996.

Na Constituição Federal, artigos 205 e 208, foi traçado o percurso relacionado aos direitos da pessoa com deficiência no que se refere à democratização da educação especial brasileira, já sinalizando para a perspectiva inclusiva. Nesses artigos, fica claro que é dever do Poder Público assegurar a todos os cidadãos o acesso à educação, possibilitando o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Atendimento esse, amparado pela lei LDB, e de suma relevância para a evolução da educação especial no Brasil no âmbito da educação em geral como se pode ver a seguir.

Diz o artigo 208 que “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” (BRASIL, 1994, p.27). Como se pode perceber, a Constituição, além trazer a educação como direito fundamental, elegeu como um dos princípios básicos do ensino a todos a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. (art. 206, inc, I, CF).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), torna-se válido citar o importante impulso e a abertura social em termos de discursões sobre os direitos das pessoas com deficiência na educação, o que passou a influenciar também a formula-

ção de políticas públicas sobre educação inclusiva no Brasil, bem como influenciou outras políticas, como saúde, assistência social e direitos humanos.

É importante assinalar também que a Declaração de Salamanca provocou significativamente a visibilidade das diferenças necessária à compreensão das necessidades educativas especiais das crianças com deficiência (ALVES; DOTA, 2005).

Além desses dois momentos, destaca-se, a oficialização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB: Conforme salienta Fukushima, esta lei:

[...] determina que todos os alunos com deficiências devem estar incluídos e serem atendidos em salas de ensino regular; destacando a importância e urgência de promover-se a inclusão educacional como elemento transformador da sociedade. (FUKUSHIMA, 2008, p. 03).

No entanto, conforme salienta a autora, a forma como a legislação vem considerando a inclusão escolar das pessoas com deficiência, "...tem suscitado questionamentos na sociedade e mais especificamente na comunidade escolar, embora seja consenso à necessidade desse atendimento e o respeito ao direito dessas pessoas a educação" (FUKUSHIMA, 2008, p. 03).

Outra pergunta feita foi: **quais as dificuldades de incluir os alunos com deficiência na escola?**

As respostas foram as seguintes:

A escola ainda apresenta algumas dificuldades em receber alunos com Necessidade Educativas Especiais, pois deveriam promover formação continuada para os profissionais da educação, que é um fator imprescindível para que se desenvolva uma educação de qualidade. Este aluno, a equipe da educação especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura -SEMEC deixou muito a desejar nesta parte. Esse foi uma das maiores dificuldades além de outros que se depara dentro da sala de aula (P- TITULAR).

Um dos grandes desafios está na formação do professor, pois os alunos com deficiências acabam sendo tratados como uma criança normal, sem levar em consideração suas necessidades e dificuldades, mas isso nós já sabemos: está na precariedade da nossa formação, né? (P- CUIDADOR).

De acordo com a professora titular da turma, a falta de formação continuada contribui para a dificuldade dos professores de realizar o processo de inclusão na sala de aula, pois sem essa formação o professor acaba realizando um trabalho igual para todos os alunos, sem se dar conta que os alunos com deficiência precisam de adaptações no processo.

Quando perguntamos **se a escola é considerada um espaço de inclusão**, as professoras responderam:

Em parte, por que há algumas falhas por parte da infraestrutura da escola, alguns funcionários e até mesmo alunos em relação ao aluno com deficiência, que deveria ser tratado com mais respeito. Algumas pessoas acham que o aluno com necessidades especiais nunca vai se desenvolver na sua aprendizagem. A escola só será considerada inclusiva quando as pessoas que trabalham na escola deixarem de rejeitar o deficiente e começarem a ver os direitos e deveres de cada um desses alunos. (P. TITULAR).

Nem tanto, pois ainda há muito a se fazer para que esta seja de fato inclusiva, pois o maior desafio é a mentalidade do corpo docente, discente os funcionários e muitos pais das crianças que ainda vejam as crianças como crianças doentes e ainda o vêm como um incapaz de progredir. (P.CUIDADOR).

Em relação à presente pergunta, ficou claro que para que se tenha um ambiente ideal para a inclusão e permanência das pessoas com deficiência na escola regular, é preciso, segundo nossas entrevistadas, infraestrutura necessária, sendo pensado nas questões de rampa, lateralidade, altura, suportes, além de outros aspectos, como: respeito aos alunos com deficiência, tanto por parte dos alunos como dos funcionários.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pesquisa com os teóricos e a de campo, analisou-se que os alunos com alguma deficiência vêm ganhando espaço nas batalhas por reconhecimento e garantia de direitos. Entretanto, na realidade, isso não vem se efetivando muito nos setores públicos, sobretudo no acesso à educação regular das escolas públicas, pois falta muito investimento e adequação às condições de acolhimento desses sujeitos, principalmente no e do campo.

Durante as entrevistas com os professores e as observações, pode-se perceber que, na verdade, o que está mais presente é a integração dessas pessoas nesse espaço educativo do que a própria inclusão. Não é realidade, ainda, dispor de profissionais capacitados para lidar com crianças especiais na educação regular, também as condições estruturais das classes multisseriadas na escola do campo, que garanta a presença de sujeitos com vários tipos de deficiência com segurança e conforto, como é assegurado por lei.

A inclusão também não se efetiva para todos os sujeitos que frequentam a escola do campo, pois, as condições estruturais, de acesso e permanência são muito precárias, não sendo oferecida deste modo, uma educação de qualidade, como é garantido.

Além de integrar, muitas crianças ainda estão fora da escola, pois, dependendo do tipo e grau de deficiência, a instituição formadora recusa-se a aceitá-las com

medo de não dar conta da aprendizagem desses sujeitos ou mesmo pelo preconceito dos pais e da comunidade local.

A partir da pesquisa realizada, verificou-se que a falta de formação continuada foi umas das dificuldades que mais foi destacada pelas professoras, nos fazendo pensar que estas não possuem formação específica para trabalhar com alunos com deficiências.

No decorrer da entrevista, o que ficou claro é que as educadoras realizaram em seu percurso formativo a penas pequenas formações de algumas horas, que não lhes dão suporte nem subsídios para atender a essas crianças ou outros que poderão aparecer. Porém, fazem seu trabalho da melhor forma possível, buscando sempre melhorar sua prática.

Para uma educação de qualidade, é necessária uma formação sólida e contínua para que aconteça uma progressão continuada, e uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas.

Com certeza, o que deixa o professor mais preocupado é a sua inexperience. Ele precisa repensar seus planos para que não fique preso na questão do espaço físico ou na sala de aula, procurando criar situações que envolvam essas crianças, utilizando materiais e meios de recursos ofertados pela instituição.

A história da inclusão começa com a exclusão, e só depois de muita discriminação começam a surgir os primeiros casos de inclusão. Apenas no séc. XX começaram a ser ensaiadas estratégias de inclusão aqui no Brasil e este ainda é um processo em andamento até hoje, ainda havendo muito a ser feito para que se tenha uma educação inclusiva de qualidade (GLAT; FERREIRA, 2003).

Para começar a pensar em mudanças, é necessário que seja feito um levantamento do que já tem sido realizado e o que ainda não se desenvolveu para melhorar, por que, antes de serem deficientes eles são pessoas que têm sentimentos. Estas pessoas devem ser vistas como seres humanos que vivenciam desafios todos os dias. Por mais que o professor seja inclusivo, sozinho não consegue fazer muita coisa. É necessária uma equipe de apoio que venha a atender às necessidades dessas crianças, fazendo um trabalho diferenciado, para inseri-lo na sociedade, chamado de apoio pedagógico. Esse apoio, dentro do contexto escolar, tem a finalidade de auxiliar o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Waldir F.; ALMEIDA Edwana N., Educação no campo, formação docente e o protagonismo dos movimentos sociais: diversidade territorial em debate. **EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA**. Rio Claro, SP/ v. 30, n.63/2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14021/11896>. Acesso em 15 fev. 2021.
- ALVES, Denise Maria. DOTA Fernanda Piovesan. Educação Especial no Brasil: Uma análise Histórica. **REVISTA CIENTIFICA ELETRÔNICA DE PSICOLOGIA**- 2007.
- ARANHA, M. S. **Educação Inclusiva – a escola**. vol. 3. Coordenação Geral SEESP/ MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei 9394/96). Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Ministério da Educação. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaideinclusao.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2013.
- DRUZIAN, Franciele. MEURER, Ane Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. **GEOGRAFIA ENSINO & PESQUISA**, v. 17, n.2 p. 129-146, maio/ago. 2013.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. O direito das pessoas com deficiência à educação. **Seminário sobre Direito da Educação, no Superior Tribunal de Justiça**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15675-15676-1-PB.pdf> acesso em 11/011/2017.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **REVISTA PEDAGÓGICA INCLUSÃO**, Revista da Educação Especial. V.5, nº2, jul/dez 2010 ISSN1808-8899.
- FUKUSHIMA, Cecília Sueko Miyake. **Caminhos para inclusão dos surdos na educação de Jovens e adultos**: Ouvintes falando com as mãos / Libras. PDE- Programa de desenvolvimento educacional-2008.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: Tipos Fundamentais. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, Mai./Jun. 1995.
- GLAT, Rosana e FERREIRA, Júlio. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro**, promovida pelo Banco Mundial e pela Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, em março de 2003.

HAGE, Salomão M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará**. Belém/PA: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

LIMA, Karla Vanessa Lobato de. FERREIRA, Nayara Cristina Ferreira e. LOBATO, Ana Lúcia Vasconcelos. A Inclusão nas Classes Multisseriadas das Escolas do Campo. **III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo V Jornada da Educação Especial do Campo XIII Jornada HISTEDER**. UFSCAR, São Paulo, 2015.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer?** — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma Sociedade para Todos**. 3ª ed- Rio de janeiro: WVA, 1998.

SANTOS, Fabio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. SILVA, Ana Paula Mesquita da. ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **REVISTA ELETRÔNICA SABERES DA EDUCAÇÃO** - Volume 5 - nº 1 - 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 15, 19, 20, 21, 22, 23, 37, 52, 61, 77, 78, 85, 90, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203

Ambiental 31, 45, 64, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 150, 151, 158, 159, 160

Ambiente 30, 33, 48, 63, 64, 66, 75, 78, 82, 86, 94, 98, 117, 120, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 148, 150, 158, 159, 160, 164, 165, 170, 171, 179, 184, 196, 202

Aprendizagem 26, 27, 30, 31, 52, 67, 72, 84, 85, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 138, 142, 143, 146, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 181, 185, 192, 194, 195, 196, 197, 202, 203

Atividades 14, 15, 21, 22, 29, 31, 47, 60, 63, 66, 80, 82, 83, 85, 91, 94, 95, 96, 98, 100, 103, 111, 115, 118, 119, 120, 122, 127, 131, 135, 136, 147, 150, 151, 154, 157, 168, 176, 179, 180, 181, 182, 191, 196, 199

C

Conhecimento 5, 19, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 53, 90, 92, 93, 95, 98, 103, 111, 112, 115, 116, 120, 129, 143, 144, 152, 153, 157, 158, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 176, 177, 178, 179, 194, 197

Crianças 17, 30, 53, 64, 72, 74, 77, 80, 84, 86, 87, 104, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 127, 129, 131, 132, 135, 136, 169, 178, 183, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 201, 202, 203

D

Deficiência 113, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 204

Desenvolvimento 14, 15, 21, 24, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 37, 44, 47, 48, 54, 58, 60, 62, 65, 77, 78, 82, 85, 86, 88, 90, 91, 94, 95, 97, 100, 111, 112, 115, 117, 121, 122, 127, 129, 142, 143, 146, 162, 164, 167, 169, 171, 172, 181, 193, 194, 204

Docente 17, 19, 21, 23, 27, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 39, 77, 79, 80, 82, 87, 91, 93, 94, 101, 105, 106, 110, 115, 121, 138, 152, 155, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 194, 195, 202, 204, 205

E

Educação 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 91, 95, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 115, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 137, 138, 139, 143, 145, 146, 147, 157, 158, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 183, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204

Ensino 15, 16, 19, 20, 22, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 52, 61, 72, 77, 82, 84, 85, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 112, 115, 121, 126, 127, 128, 129, 130, 137, 138, 139, 142, 143, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 171, 172, 176, 177, 180, 181, 183, 186, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 198, 200, 201, 203

Escola 15, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 52, 53, 54, 55, 59, 61, 68, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 98, 102, 103, 105, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 138, 139, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 187, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204

Escolar 30, 31, 33, 35, 36, 61, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 95, 98, 105, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 120, 121, 123, 126, 128, 129, 130, 135, 137, 138, 157, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 178, 180, 181, 196, 197, 199, 201, 203, 205

Formação 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 50, 52, 54, 55, 58, 59, 61, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 82, 83, 84, 87, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 110, 115, 123, 127, 129, 130, 131, 136, 137, 148, 152, 158, 166, 169, 171, 177, 178, 179, 180, 185, 190, 192, 194, 195, 197, 198, 199, 201, 203, 204

G

Gestor 15, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88

I

Inclusão 18, 50, 115, 146, 164, 165, 166, 167, 168,
169, 172, 173, 190, 191, 192, 193, 194, 195,
197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204

P

Pesquisa 14, 15, 16, 19, 26, 27, 36, 44, 45, 55, 58,
59, 63, 64, 67, 68, 72, 73, 74, 79, 84, 87, 88,
90, 93, 104, 105, 106, 110, 111, 117, 118,
121, 122, 128, 130, 135, 137, 157, 158, 162,
164, 167, 169, 172, 173, 176, 177, 185, 190,
191, 192, 198, 199, 202, 203

Prática 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 29, 30,
31, 32, 35, 38, 54, 66, 69, 72, 82, 87, 90, 91,
92, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104,
105, 106, 111, 115, 117, 119, 121, 122, 131,
143, 145, 146, 149, 150, 159, 167, 180, 194,
195, 196, 203

Processo 18, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 46, 49,
50, 51, 58, 61, 63, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 92, 93,
94, 95, 97, 99, 102, 103, 104, 110, 111, 112,
114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 126,
127, 129, 130, 137, 143, 144, 145, 146, 150,
152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163,
164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172,
176, 178, 179, 180, 182, 183, 190, 191, 192,
193, 194, 198, 199, 200, 201, 203

Professor 15, 17, 26, 28, 29, 31, 37, 52, 84, 90, 92,
94, 97, 101, 102, 103, 106, 110, 113, 114,
115, 116, 119, 120, 122, 143, 147, 149, 157,
163, 167, 168, 171, 176, 178, 179, 181, 182,
183, 184, 187, 188, 192, 194, 196, 197, 198,
201, 203

Professores 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39, 52, 53, 70, 77, 79, 80, 86, 88, 90, 91,
92, 94, 95, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
110, 111, 112, 115, 116, 119, 120, 122, 126,
127, 128, 129, 130, 133, 135, 136, 138, 139,
143, 148, 156, 158, 166, 171, 176, 177, 179,
180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188,
190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198,
199, 201, 202

S

Sociais 18, 20, 23, 27, 29, 33, 34, 36, 44, 45, 48, 49,
50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 62, 63, 64, 65,
67, 68, 69, 70, 73, 75, 76, 83, 86, 87, 92, 106,
111, 116, 119, 121, 122, 127, 130, 143, 145,
168, 172, 176, 178, 179, 183, 187, 190, 192,
196, 198, 204

Social 15, 23, 27, 28, 31, 34, 36, 38, 39, 44, 45, 49,
50, 51, 54, 55, 58, 59, 61, 64, 65, 66, 69, 75,
76, 77, 78, 80, 85, 86, 87, 92, 94, 106, 107,
111, 116, 121, 143, 146, 164, 165, 166, 169,
170, 173, 177, 178, 182, 183, 184, 186, 188,
200, 201

SOBRE OS ORGANIZADORES

Diselma Marinho Brito



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1999), Especialização em Gestão de Sistemas Educacionais (PUC-MG), Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Pará (2006), Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Instituto Federal do Pará, atualmente é Coordenadora Geral do IFPA- Abaetetuba. Líder do Grupo de Pesquisa de Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina (GPEBIAT) IFPA, Abaetetuba. Seus estudos vem sendo difundido nas áreas de educação do campo, movimentos sociais, educação popular e educação de jovens e adultos.

Daniele da Silva Costa



Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA). Especialista em Docência no Ensino Superior com Ênfase em Educação Especial (UNISABER). Mestre em Educação e Cultura (UFPA). Servidora pública efetiva na Prefeitura Municipal de Moju (2013 e até o presente momento). Atuou como professora Substituta pela UEPA - 2017 a 2019 e no PARFOR (2015 a 2020). Atuou como Professora da Especialização da Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM) 2017 a 2019. Atualmente atua como Professora Substituta do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFPA) Abaetetuba. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF) UFPA e do Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina (GPEBIAT) IFPA, Abaetetuba.

Pedro Chaves Baia Junior



Doutor em Ciências Socioambiental (2014), com Mestrado em Ciências Animal (2014) e Graduação em Ciências Biológicas (2003), ambos pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é professor nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Técnico em Meio Ambiente no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Abaetetuba. Atua principalmente nas seguintes linhas de pesquisa: Gestão e Conservação dos Recursos Naturais; Ecologia Humana e Etnobiologia e Educação Ambiental.



Maria Rosilene Maués Gomes

Doutoranda em Educação (PPGED/UFPA). Mestrado em Educação (PPGED/UFPA). Realizou Especialização em Tecnologias em Educação (PUC/RIO) Licenciada em Pedagogia (UFPA). Atualmente é professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Abaetetuba. É membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará. É membro do Centro Avançado em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina (GPEBIAT) do IFPA, Abaetetuba. É membro do Centro Avançado em educação e Educação Física (CAÊ), ligado ao PPGED/UFPA. Atua nas linhas de pesquisa sobre condições de trabalho docente na Amazônia Tocantina.



Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa

Possui graduação em Pedagogia (UFPA), Pós graduação em Psicopedagogia com Habil. em Educação Especial (Faculdade Montenegro) e Pós graduação em Educação Global (FADIRE). Docente da rede pública do Município de Abaetetuba. Atuou como docente da Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM). Atuou como Professora Substituta do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFPA) Abaetetuba.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Pará

Campus
Abaetetuba



Pesquisas Interdisciplinares na **Amazônia Tocantina:** *Saberes e Fazeres em Diálogos*

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA



GPEBIAT
Grupo de Pesquisa em Educação Básica
Interdisciplinar da Amazônia Tocantina