

REVISTA

EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

VOLUME 13, Nº 1, Jan./Abr. 2017

ISSN 1984-3178





EDITORIAL

A Revista Educação, Artes e Inclusão apresenta, neste primeiro número do ano de 2017, oito artigos envolventes e inovadores, um relato de experiência e uma entrevista, abordando temas e pesquisas que nos possibilitam novas e ricas reverberações no universo dos estudos do ensino da arte, da inclusão e do processo educativo como um todo complexo e desafiador a todos os envolvidos ou interessados no processo de ensino e de aprendizagem.

O primeiro artigo “A inclusão do deficiente visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas” de *Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro*, Pedagoga e Graduada em Geografia pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), tem como objetivo destacar a função da afetividade e das práticas pedagógicas no processo de inclusão do aluno com deficiência visual em classes regulares de ensino. Salienta, ainda que está estabelecido em legislação que é dever do Estado garantir uma educação de qualidade a todos os alunos, mas a efetivação do processo de inclusão escolar depende de vários outros aspectos.

O segundo artigo de André Camargo Lopes, Professor Doutor, da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, de Renan dos Santos Silva, Doutorando e Professor Assistente da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e de Thais Doro, André Hamada Kikumoto, Stephanie Ortiz Conselvan, Vinícius Bardi Castilho, Graduandos de Artes Visuais na UEL, a “Formação docente em campo: uma experiência pedagógica e frutiva da galeria de arte à sala de aula”, é a sistematização, de uma unidade das ações coformadoras à iniciação à docência, efetivada dentro do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/Capes/UEL e em parceria com o CE Prof.^a Roseli Piotto Roehrig; donde toma-se por empréstimo as sínteses narrativas dos Professores em Formação, sob a luz de um olhar contemporâneo ao ensino da Arte e resenhamos sobre a utopia da formação do professor/artista/pesquisador/intelectual. Ações articuladas entre a Universidade e Escola, Professor Coformador, Professor em Formação e



Espaços Culturais, possibilitam a mediação e o desenvolvimento de ações qualificadas em Arte às formações dos futuros professores e dos alunos da escola.

As Professoras Doutoras Yara Fonseca de Oliveira Silva, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Jucelia Linhares Granemann, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, no terceiro artigo “A formação de professores no estado de Goiás: o desafio da educação inclusiva”, nos apresentam uma visão geral das políticas públicas voltadas a inclusão escolar e a formação de professores, partindo do referencial de autores como Gotti (1998) e Tardif (2012). Ressaltando a importância de identificar em que medida as instituições formadoras como, a universidade e a SEDUCE têm conseguido romper com a dicotomia construída historicamente na formação de professor (inicial e continuada) da educação pública brasileira, em destaque o Estado de Goiás, no contexto da escola inclusiva, buscando perceber que o professor é um elemento primordial e é preciso implementar sua formação para alcançar uma prática profissional de qualidade para todos.

O quarto artigo, “Remexendo o esqueleto: uma proposta de ensino do Sistema Ósseo para surdos e ouvintes” do Professor Mestre Josué Buracof Shimabuko Junior, e da Professora Doutora Edna Lopes Haroim, ambos atuando na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), relata que historicamente, a educação de surdos esteve voltada para questões linguísticas, para a discussão do ensino da Língua Portuguesa, oral e/ou escrito, e do uso da língua de sinais, denotando pouco tempo para outras áreas do conhecimento, como as Ciências. Pesquisar e compreender metodologias que facilitem o ensino para esses alunos torna-se muito importante, visto que passamos por um período escolar onde o processo inclusivo inicia-se, e a atenção deve ser redobrada, a interação entre os diferentes, visando o desenvolvimento humano, de compartilhamento de saberes/experiências. Para despertar um olhar diferenciado nos professores quanto ao ensino para esses alunos, na tentativa de desmistificar a incapacidade de surdos na aprendizagem diferenciada, apresentam uma proposta de aula para o ensino do Sistema Ósseo tendo a dança como elemento introdutório e motivador.

Flavia Daniela dos Santos Moreira é professora, doutoranda em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, apresenta o artigo “Discutindo uma proposta



e educação inclusiva a partir da orientação e mobilidade” que tem por objetivo descrever e refletir sobre uma experiência educacional realizada no Instituto Benjamin Constant (IBC), localizado no Rio de Janeiro, durante o estágio supervisionado do Curso Técnico de Orientação e Mobilidade. A experiência relata como um aluno do referido instituto, denominado neste estudo de "P1", do sexo masculino, na faixa etária de 16 anos, da quarta série do ensino fundamental do Rio de Janeiro. Os dados foram coletados de 18 de abril a 29 de junho de 2013, na realização do estágio, totalizando 20 horas. A prática contínua e o aprofundamento das técnicas aprendidas durante o treinamento inicial de OM, busca subsídios para orientar e auxiliar o aluno na conquista da sua autonomia na locomoção, independência e autoconfiança, nas ações cotidianas.

O sexto artigo, intitulado “Características identitárias do Ser professor de Dança de Salão”, da Professora Mestra Kátiusca Marusa Cunha Dickow, da Faculdade Metropolitana de Curitiba/PR, tem o intuito de discutir a formação de professores em Dança de Salão, trazendo reflexões sobre as características identitárias e constitutivas do Ser Professor nessa área. A necessidade dessas reflexões surgiu da insuficiência dos meios formativos da Dança de Salão, no que se refere à capacitação específica e abrangente desse campo de trabalho. A investigação revelou que as características identitárias do Ser professor de Dança de Salão auxiliam na construção de seus saberes docentes, realimentando, por sua vez, a permanente avaliação do que se é, uma base representativa para a definição do Ser de um professor da Dança de Salão, em especial.

A Professora Doutora Renata Maldonado Silva, da UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e sua orientanda Luana Leal Ribeiro, Bolsista de Mestrado, da Universidade Federal Fluminense, contribuem com o sétimo artigo, “Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial”, relatando a interferência da medicina na educação especial, desde seu surgimento e ainda encontrada atualmente por meio da solicitação do laudo médico como comprovante de deficiência para efetivação da matrícula de alunos público-alvo dessa modalidade educacional no atendimento especializado. Buscando identificar de que modo o instrumento do laudo é utilizado nas práticas pedagógicas dos professores que atuam com a modalidade especial, foram realizadas entrevistas



semiestruturadas com sete docentes, nas quais cinco dessas atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE e duas na sala regular, em turmas com alunos da educação especial. Ressaltam, também, que os profissionais da educação aceitam, com baixa problematização, o saber advindo dos profissionais da medicina, ao exaltarem o diagnóstico clínico como primordial para sua prática com alunos público-alvo da educação especial. Porém, apesar desse discurso hegemônico, o laudo médico não exerceu função estratégica nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

“Cidade de Vitória (ES) nos cartões-postais: antigo e moderno em debate” é nosso oitavo artigo, escrito pelas Professoras Doutoras Priscila de Souza Chisté e Dilza Côco, do IFES, Instituto Federal do Espírito Santo, que faz a análise de dados evocados em plataformas virtuais de pesquisa sobre a cidade, por meio de cartões-postais. O artigo tem como objetivo principal apresentar o estudo sobre o potencial educativo dos cartões-postais para reflexões sobre o processo de modernização da cidade de Vitória, no Espírito Santo. A pesquisa insere-se no rol das investigações documentais e de cunho bibliográfico, tendo em vista que investiga documentos como mapas e cartões-postais de Vitória e dialoga com estudos sobre o processo de modernização dessa cidade. Apresenta também depoimentos de integrantes do Grupo de Pesquisa sobre Educação na Cidade, do Instituto Federal do Espírito Santo, de modo a analisar, por meio de tais dados empíricos, o potencial educativo dos postais investigados, interagindo com apontamentos bakhtinianos referentes aos conceitos de dialogismo e polifonia.

Como Relato de Experiência temos a contribuição de Walter Karwatzki, Professor e Coordenador de Projetos Culturais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Câmpus Porto Alegre (RS) e Doutorando em Processos e Manifestações Culturais (2015) pela Universidade Feevale de Novo Hamburgo (RS), com o trabalho “Fotografia para inclusão de jovens com necessidades especiais de educação” nos apresenta um projeto de extensão de inclusão que tem como campo de estudo a questão da discriminação de adolescentes com necessidades especiais de educação. Com o objetivo de promover ações, via uma oficina de fotografia, que



possam ampliar as possibilidades de inclusão e socialização no contexto de que fazem parte, jovens em vulnerabilidade de exclusão social, vivenciando o sentimento de pertencimento no dia a dia da sociedade. Um projeto desenvolvido entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) de Porto Alegre e duas Escolas Municipais Especiais de Ensino Fundamental, entre os anos de 2013 e 2014, com uma turma de doze alunos, seis de cada escola, acompanhado por duas professoras. Resultaram do projeto duas exposições com as imagens feitas por eles ao longo do curso.

Na sessão Entrevista com Paulo Cesar Alves De Carvalho, a Professora Doutoranda do PPGAV/UDESC, Janine Alessandra Perini, apresenta a trajetória do Professor Artista, que nasceu em 1960, na cidade de Brejo, Maranhão. Atualmente mora na capital do estado e é artista plástico. Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística e Plástica (1985) e especialização em História do Maranhão pela Universidade Federal do Maranhão (2006). Em 1998/99 fez estágio com Bolsa do MINC/Brasil no Museu Nacional do Azulejo em Lisboa, Portugal. Atualmente, é professor auxiliar do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O Professor destaca que como artista autodidata, já trazia uma trilhada bagagem entre o desenho artístico e a modelagem escultórica, entre o gesso e a cerâmica, e não tardaria nessa mesma bagagem somar-se-ia o advento azuleja. Como educador destaca que estamos perdendo campo de trabalho na nova legislação, e que precisamos lutar pela democracia e pela liberdade que já conquistamos até o momento.

Desejamos a todos(as) leitores(as) momentos agradáveis de convívio com os temas abordados nesta edição, com a certeza de que estamos construindo um espaço de trocas e de aprendizagens contínuas na educação, no ensino da arte e no processo de inclusão.

Equipe Editorial



DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017>

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR GERAL DA REVISTA

Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Regina Finck Schambeck, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Clarissa Santos Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Maristela Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
André Ricardo Souza, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Dr. Robson Xavier da Costa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Dra. Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes, PUC Rio, Universidade Estácio de Sá. Pró-Saber, Brasil
Dra. Alexandra Ayach Anache, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Dra. Denize Piccolotto Carvalho, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Dr. João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa, Portugal
Dra. Maricel Gomez de la Errechea Cohas, Universidad de Playa Ancha,, Chile
Dra. Mirela Ribeiro Meira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Dr. Nicolas Bermudez, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Arte, Argentina

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Elisete Moccelin Machado – Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Janine Alessandra Perini - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Lucas Prestes da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Maria Eduarda Collaço - Universidade Estadual de Santa Catarina, Brasil
Valéria Metroski Alvarenga - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

PARECERISTAS

Dra. Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby - UNICENTRO
Dra. Ana Carolina Christofari – UFSC
Dra. Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes – PUC/Rio
Dra. Ana Paula Abrahamian de Souza – UFRPE
Dr. Carlos Eduardo de Souza - UFSCar
Dr. Carlos Erick Sousa - UFMT
Dra. Cláudia Mariza Mattos Brandão - UFPel
Dra. Cristiane da Silva Santos – UFG
Dra. Débora Pazetto Ferreira – CEFET/MG
Dra. Eliane Aparecida Andreoli – Faculdade Anhanguera
Dra. Gerda Margit Schütz Foerste - UFES
Dra. Julia Rocha Pinto – UDESC
Dra. Lucimar Bizio – PUC/SP
Dra. Mariana Emiliano Simões - IFNMG



Dra. Marileide Gonçalves França – UFES
Dra. Marise Bartolozzi Bastos – USP
Dra. Morgana Domênica Hattge - Centro Universitário Univates
Dr. Pablo de Vargas Guimarães - UFF
Dra. Patricia Marcondes de Barros – UNESPAR
Dra. Regina Finck Schambeck - UDESC
Dra. Renata Hermann de Almeida – UFES
Dr. Robson Xavier da Costa – UFPB
Dra. Solange Cristina da Silva – UDESC
Dra. Ursula Rosa da Silva – UFPel
Dr. Vantoir Roberto Brancher - UFSM



A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CONTEXTO ESCOLAR: AFETO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

THE INCLUSION OF STUDENT WITH VISUAL DEFICIENCY IN SCHOOL CONTEXT: AFFECTION AND PEDAGOGICAL PRACTICES

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017008>

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro - FIBRA

RESUMO

O artigo tem como objetivo compreender a função da afetividade e das práticas pedagógicas no processo de inclusão do aluno com deficiência visual. A partir de levantamentos bibliográficos, constatou-se que a inclusão escolar tem sido muito discutida nos últimos anos, inclusive em relação ao acesso dos alunos com deficiência visual em classes regulares de ensino. Está estabelecido em legislação que é dever do Estado garantir uma educação de qualidade a todos os alunos. Verificou-se ainda que a efetivação do processo de inclusão escolar depende de vários outros aspectos, entre os quais dois ganham especial destaque, a afetividade, que precisa ser um elemento marcante na relação entre a diversidade de sujeitos na escola, mas fundamentalmente entre professores e alunos; e também as práticas pedagógicas, que são de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência visual.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Visual. Afetividade. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The article has such as general objective to understand the affectivity about pedagogical practice into the inclusion process of visual deficient student. Through bibliographic survey, established that school inclusion has been much discussed at the last few years, there is also about relationship between the accesses from visual deficient students into the regular classes. It had been established in lawmaking that is a duty from government to guarantee a quality education to all students. Observed that even though the carrying out of school inclusion process depends on several others aspects, between that two of them get more prominence, the affectivity, which need to be an outstanding element at relation among several subjects into school, but fundamentally between teachers and students; and also pedagogical practice, which are extremely important to the process of teaching-learning and about develop of visual deficient student.

Keywords: Inclusion. Visual Deficiency. Affectivity. Pedagogical Practice.



1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência visual (DV) no sistema regular de ensino vem aumentando a cada ano, ampliando, assim, a necessidade da escola de estar preparada para receber esses alunos de forma inclusiva, acolhedora e afetuosa. Segundo INEP/MEC (2016), o número de matrículas na educação especial no âmbito da educação básica passou de 325.136, em 2007, para 750.983, em 2015. Com isso, ainda de acordo com INEP/MEC, 56,6% das escolas brasileiras possuíam em 2015 alunos com deficiências incluídos em turmas regulares, enquanto em 2008 eram apenas 31% das escolas.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), e com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As pessoas com deficiência passam a ter pleno direito de acesso e permanência no âmbito escolar, devendo ser proporcionada uma educação digna a todos os educandos.

Nesse sentido, a inclusão nas escolas ganhou grandes contribuições com a Constituição Federal (1988) que caracteriza, em seu Artigo 205, a inclusão como princípio de direito das pessoas com deficiência no âmbito social e escolar:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013, p. 34).

Diante dessa perspectiva de inclusão, a escola deve garantir a permanência e o acesso do aluno com DV nas classes regulares de ensino da mesma forma que assegura aos demais. Com os mesmos direitos e deveres e valorizando, acima de tudo, as diferenças de cada educando.

O trabalho pedagógico com as crianças no contexto escolar precisa ganhar uma dimensão mais ampla, passando a atender às especificidades de cada aluno e seu desenvolvimento. Nesse sentido, a função da afetividade passa a ser de suma importância para construção de um ambiente propício a aprendizagem, onde a criança se sinta amada e respeitada, independente da sua deficiência.



Rodrigues (2008, p. 18) argumenta que no pensamento de Wallon “a afetividade diz respeito a um conceito amplo, uma situação mais permanente, que engloba em seu interior os sentimentos, as emoções e as paixões e manifesta estados de sensibilidade [...]”. Assim, a relação afetiva contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, porém essa relação necessita ocorrer desde o primeiro momento em que o aluno ingressa na escola por meio da direção, dos professores, dos funcionários, dos alunos e da comunidade em geral.

A afetividade na escola precisa ser a mediação para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, contribuindo para a sua cidadania. Sendo assim, o que se busca são práticas pedagógicas inovadoras em prol de um aluno sujeito do processo de ensino-aprendizagem e no âmbito do qual o professor passe a levar em conta que cada criança tem uma forma específica de se desenvolver.

Essa discussão motivou a base da seguinte problemática: Qual a função da afetividade e das práticas pedagógicas no processo de inclusão do aluno com deficiência visual? Por sua vez, visando um melhor detalhamento dessa problemática foram estabelecidas as seguintes questões norteadoras: De que forma ocorre o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no contexto escolar? Qual o significado do afeto no processo de inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar? Como as práticas pedagógicas atuam no processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual?

O interesse pelo estudo sobre alunos com DV no contexto escolar surgiu durante a realização de um curso de Braille e também de curso de orientação e mobilidade para alunos com DV. Percebe-se que a afetividade e as práticas pedagógicas para os alunos com DV no contexto escolar ainda precisam ser estimuladas e melhor trabalhadas.

Diante os aspectos supracitados, foram observados inúmeros desafios que a criança com DV tem que enfrentar durante a sua trajetória escolar, pois alguns educadores precisam desenvolver um trabalho mais afetivo e inovador. Conforme aponta Brasil (2012), é possível identificar iniciativas das escolas das redes regulares de ensino para o atendimento do aluno com DV, porém, para que haja a inclusão é necessário que os professores se sensibilizem e inovem suas práticas, propiciando novas formas para que os alunos recebam os conhecimentos.



Brasil (2012) ressaltar que as condições físicas das escolas, como mobiliário e infraestrutura, precisam ser implantadas, buscando facilitar a mobilidade e a autonomia do aluno com DV dentro do ambiente escolar. Pois nota-se que o desenvolvimento educacional dos alunos com DV ainda é muito dificultado, mesmo diante de tantos avanços na sociedade atual, ou seja, muitas barreiras precisam ser rompidas para que se possa realmente alcançar a verdadeira inclusão para esses alunos. Nesse sentido, o trabalho possui relevância por pensar alguns desses fatores que implicam na inclusão escolar de alunos com DV, como o afeto e as práticas pedagógicas.

A presente pesquisa objetiva, de forma geral, compreender a função da afetividade e das práticas pedagógicas no processo de inclusão do aluno com DV. E de forma mais específica, objetiva caracterizar o processo de inclusão de alunos deficientes visuais no contexto escolar; analisar o significado do afeto no processo de inclusão do deficiente visual na escola; e entender a atuação das práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem e inclusão do aluno com deficiência visual.

O estudo está pautado numa análise dialética da problemática já exposta, entendendo a educação a partir de uma concepção dialética, como defendido por Gadotti (2001), que considera que o desenvolvimento humano é estabelecido mediante determinantes internos e externos. A questão central numa abordagem dialética da educação é “[...] o homem enquanto ser político, a libertação histórica, concreta do homem contemporâneo [...]” (p. 158).

A metodologia empregada na busca das respostas às indagações expostas anteriormente possui um caráter qualitativo e pretende contribuir para que se possa compreender sobre o assunto estudado, que envolve a deficiência visual, a inclusão, o papel da afetividade no contexto escolar e as práticas pedagógicas.

A base metodológica fundamental se estabelece a partir do levantamento bibliográfico a respeito da afetividade, da inclusão e das práticas pedagógicas voltadas aos alunos com DV, como será detalhado posteriormente.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente é apresentada e discutida a fundamentação teórica do trabalho, que possui três subdivisões, uma primeira seção discute a inclusão escolar do aluno com DV; uma segunda trata da afetividade no contexto escolar; e



uma terceira seção discorre sobre as práticas pedagógicas e seu significado para a aprendizagem e para inclusão do aluno com DV.

Após a fundamentação teórica têm-se os esclarecimentos a respeito da metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa e, em seguida, são apresentados os resultados e as discussões do material levantado e organizado. Por fim, são expostas as conclusões do estudo.

2 ESCOLA, DEFICIÊNCIA VISUAL E INCLUSÃO

Como enfatiza Demo (2009), a escola como um todo é o lugar da aula. Porém é necessário mudar essa concepção tradicionalista. Segundo o autor, uma ideia bastante interessante é tornar a escola um “laboratório de aprendizagem”, um lugar de pesquisa e de conhecimento. Poderia ser acrescentada às considerações do autor a constatação de que a escola também deve ser um espaço da inclusão, pois a realização de suas funções envolve alunos, diretores, pessoal de apoio e toda a comunidade escolar.

De acordo com Libâneo (2010), os processos de transformações sociais afetam diretamente o sistema educacional e conseqüentemente a aprendizagem do aluno. Para o autor, “[...] a escola, precisa reciclar-se para assumir seu papel nesse contexto como agente de mudanças, geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capacitados a intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa” (p. 195).

Diante desse contexto, torna-se indispensável a construção de uma escola inclusiva, estando aberta para receber alunos com deficiência e estabelecendo relações significativas para o futuro dos educandos, tornando-os cidadãos capazes de lidar com os desafios e dificuldades impostas pela sociedade contemporânea.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, considera a deficiência visual como:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, p. 14).



A deficiência visual está dividida entre a cegueira e a baixa visão, que pode ser congênita ou adquirida. As causas de origem congênita podem ser diversas, tais como retinite pigmentosa, glaucoma e catarata congênita. Dentre essas causas, alguns fatores são mais frequentes como a desnutrição gestacional, toxoplasmose, rubéola, dentre outros. A DV também pode ser adquirida através de acidentes ou doenças como: deslocamento da retina, catarata, traumas oculares e outros (BRASIL, 2001a).

Brasil (2001a) define baixa visão como uma alteração da capacidade funcional da visão, isso leva a vários fatores:

[...] baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados (BRASIL, 2001a, p. 33).

Já a cegueira é a perda total da visão até a ausência de projeção de luz, ou seja, envolve as pessoas que possuem redução da acuidade visual central. Brasil (2001a) define a deficiência visual abarcando pessoas com baixa visão e pessoas cegas.

As pessoas com baixa visão apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho” (BRASIL, 2001a, p. 34). Nesse sentido, o processo educacional do aluno com baixa visão se desenvolverá por meio de diversos recursos específicos a sua limitação, principalmente a partir de recursos visuais ampliados (BRASIL, 2001a).

As pessoas cegas apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz” (BRASIL, 2001a, p. 35). No caso das pessoas com cegueira total o processo de ensino-aprendizagem será por meio dos outros sentidos (tato, audição, olfato, paladar), e também utilizando o sistema Braille para a escrita (BRASIL, 2001a).

É importante que o professor esteja sempre atento, no caso de algum aluno apresentar sinais, posturas e sintomas referentes à DV e fazer o encaminhamento necessário ao especialista, pois quanto mais cedo for feito o diagnóstico, mais chances terá o aluno de um desenvolvimento com estimulações no seu ambiente escolar.



No quadro 01 estão organizados alguns sinais e sintomas mais comuns de alterações visuais, destacados por Brasil (2001a), e que requerem atenção do professor. Diante desses sinais, torna-se muito importante a observação do professor no momento das atividades e da própria conduta do aluno ao apresentar esses sintomas. Porém, vale ressaltar que essa avaliação precisa ser desenvolvida por um especialista da área por meio de um exame clínico, onde será diagnosticada a deficiência, podendo ser classificada como baixa visão ou cegueira.

Quadro 01: Sintomas e sinais mais comuns de alterações visuais

SINTOMAS	CONDUTAS DO ALUNO
<ul style="list-style-type: none"> - Tonturas, náuseas e dor de cabeça; - Sensibilidade excessiva à luz (fotofobia); - Visão dupla e embaçada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aperta e esfrega os olhos; - Irritação, olhos avermelhados e/ou lacrimejantes; - Pálpebras com as bordas avermelhadas ou inchadas; - Purgações e terçóis; - Estrabismo; - Nistagmo (olhos em constante oscilação); - Pisca excessivamente; - Crosta na área de implante dos cílios; - Franzimento da testa ou piscar contínuo para fixar.

Fonte: Brasil (2001a).



Os alunos com DV, devem estar inclusos no sistema regular de ensino, atendendo aos princípios da educação inclusiva, e de uma escola para todos. Para Brasil (2001b, p. 98), a inclusão do aluno com DV nas classes comuns de ensino “deve ser um processo preferencial, com possibilidade de progresso, êxito e condições de desenvolvimento da aprendizagem”.

De acordo com Brasil (2012), a inclusão do aluno com DV no âmbito escolar demanda uma organização com várias propostas de trabalho e especificidades à pessoa humana, pois a inclusão escolar ainda enfrenta muitas barreiras para que possa atingir a educação como direito de todos.

Essas barreiras vêm desde a não aceitação de alunos com DV nas classes comuns, já que muitas escolas rejeitam os alunos com DV, não cumprindo a Constituição Federal de 1988, conforme estabelece no Art. 208: “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”.

Essa realidade precisa ser rompida, fazendo com que os alunos tenham direito de uma educação inclusiva que possibilite novos horizontes para o seu desenvolvimento. Segundo Brasil (200 a, p. 171), “a inclusão não é simplesmente aproximação física, estar junto, mas a possibilidade de comunicação-ação-participação”. Ou seja, garantir que o aluno interaja com o meio, brincando, conhecendo outras crianças, compartilhando outras vivências.

De acordo com Bruno (2006, p. 14), “a inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica”. Diante desses aspectos, a inclusão escolar necessita apresentar como ponto primordial uma educação voltada para o coletivo, todos trabalhando juntos em busca de uma educação para todos, fazendo com que seja criado um laço de afetividade no âmbito escolar.

Com a afetividade no ambiente escolar o aluno com DV passa a se sentir amado, valorizado e respeitado. O afeto, como elemento caracterizador das relações entre os vários sujeitos do ambiente escolar, precisa ser discutido com atenção, pois interfere de forma relevante tanto no processo de inclusão quanto na aprendizagem.



3 AFETO E INCLUSÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

O aprofundamento do processo inclusivo na escola, seja em relação ao aluno com DV ou a qualquer outro, pressupõe mudanças que vão desde a adaptação da estrutura física da escola até a modificação de posturas e mentalidades dos agentes que compõem o contexto escolar. Desse modo, cabe ressaltar a importância da afetividade no ambiente escolar e também no desenvolvimento dos alunos.

A palavra afeto, segundo Ferreira (2001, p. 20) significa “afeição, amizade, amor e objeto de feição”. Boato (2009) e Carmo (2011) destacam como aspecto central na teoria de Wallon as emoções no desenvolvimento do indivíduo e na relação com o meio. Wallon (1995) considera a afetividade elemento indispensável no desenvolvimento do indivíduo, já que é por seu intermédio que a pessoa expressa seus desejos e vontades.

A emoção seria a base do desenvolvimento da inteligência, já que é o meio de comunicação inicial da criança, através da qual ela irá comunicar suas necessidades e desejos e, portanto, estabelecer sua relação com os outros indivíduos. Mas não se restringe à criança, acompanha o ser humano em toda a sua vida.

O contexto escolar também é permeado pelas emoções enquanto “exteriorização da afetividade”, nas palavras de Wallon (1995, p. 152). A própria prática do professor, na busca de constituição da aprendizagem por parte dos educandos, é mediada pela afetividade. Como destacam Codo e Gazzotti (1999), todo trabalho pressupõe algum nível de afetividade, porém o caso do professor seria diferente, para que seu trabalho se realize a relação afetiva necessita se estabelecer. Como ressaltam os autores:

Através de um contato tácito, onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. Motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de ser tarefas árduas para os alunos. Interesse, criatividade, disposição para exaustivamente sanar dúvidas, estimulam o professor. Em outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar. (CODO e GAZZOTTI, 1999, p. 50).



Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem pressupõe relações afetivas. Andersen (2011, p. 12) afirma que o “ser humano é primordialmente emocional e precisa ser entusiasmado a aprender. Não é uma simples máquina a ser programada. E esse entusiasmo precisa ser resultado de uma relação afetiva e determinada”. Em outros termos, a relação afetiva contribui para o desenvolvimento do aluno, porém essa relação deve ocorrer a partir do primeiro contato do aluno com a escola e com o seu professor.

O aluno com DV, como qualquer outro ser humano, necessita de boas relações para que possa se sentir amado, querido, respeitado e, acima de tudo, valorizado. Desse modo, as relações afetivas no ambiente escolar contribuem para o crescimento e desenvolvimento desse aluno, que, assim, tem maiores chances de apresentar bons resultados no seu aprendizado escolar.

Para Almeida (2008, p. 34) a afetividade consiste numa terminologia usada para “identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações; desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas, como as emoções, os sentimentos e as paixões”.

A afetividade cria laços de amor, amizade e deve ser um elemento marcante na relação professor-aluno e também nas relações com todo o corpo docente da escola. A escola precisa construir uma relação afetiva com os alunos e, principalmente, o professor, que está diretamente em contato com os mesmos no cotidiano, precisa fazer do espaço da sala de aula um lugar favorável a mudanças, a questionamentos e à inclusão.

É importante levar em consideração que em uma sala de aula os alunos precisam de relações afetivas para que possam se desenvolver e, dessa maneira, lidar com as diferenças de cada indivíduo que nela se encontra. Mahoney (2004, p. 17), utilizando-se das reflexões de Wallon, considera a afetividade como responsável

[...] pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão, que são sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo. Essa condição de ser afetado pelo mundo estimula tanto os movimentos do corpo como a atividade mental. São recursos de sociabilidade, de comunicação, exercendo atração sobre o outro com o apoio do ato motor.



Assim, a afetividade está diretamente ligada às emoções sentidas pelo ser humano, emoções essas que fazem parte de seu cotidiano, do local em que está inserido. No caso da escola, a afetividade influencia todo o processo educacional do aluno e essa relação de afeto está baseada em saber incluir o outro independente de sua deficiência.

Para Andersen (2011, p. 12-13) “educar é uma tarefa sublime e não, ao contrário do que muitos dizem, uma tarefa apenas para quem nasceu para isso”. Desse modo, a educação e a afetividade são inseparáveis, pois, educar não é simplesmente ensinar, mas sim criar laços afetivos no ambiente escolar. Em sala de aula o professor encontra realidades diversas, por esse motivo, a importância de conquistar o aluno e de demonstrar a atenção necessária a cada um deles.

O professor precisa deixar claro a sua presença em sala de aula e nunca deve esquecer-se de nenhum dos seus alunos, para que eles não se sintam desprezados. Em uma sala de aula heterogênea cada aluno possui uma história de vida, e com isso observa-se uma série de fatores que podem influenciar em seu desenvolvimento escolar (ANDERSEN, 2011).

Fatores como a família, mais especificamente a falta de afeto dos pais com relação aos seus filhos, interferem diretamente em seu aprendizado. No caso do aluno com DV, a família deve estar presente na escola, garantindo que o aluno se desenvolva e esteja incluso no processo educacional. Com isso, o papel da afetividade se torna muito positivo para o aluno com DV.

Amorim (2012, p. 5) destaca que “[...] a família tem a função de preparar o emocional da criança, principalmente nos primeiros anos escolares, pois o meio familiar em que a criança está inserida é o seu primeiro ambiente de aprendizagem”. O autor deixa clara a importância da família para o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Freire (2000, p.144) afirma que “a mediação do adulto é a principal coluna que sustenta o processo de apropriação de experiência pela criança, pois é ele que organiza o ambiente onde ela vive, além de ser o responsável pela sua educação”. Dessa forma, a escola e a família devem trabalhar juntas em prol do aluno, tornando a afetividade um elemento imprescindível para a construção de uma educação melhor e tornando o aluno com DV sujeito de uma educação digna.



Sadalla e Azzi (2004, p. 2) contribuem definindo a afetividade como “um conjunto de fenômenos [...] que são expressos sob a forma de emoções, sentimentos e paixões relacionadas a prazer/dor, satisfação/insatisfação, agrado/desagrado, alegria/tristeza”. O direcionamento desses sentimentos tem fortes implicações sobre a pessoa, sendo fundamental ao seu desenvolvimento e à conformação de sua personalidade.

Considerando essa perspectiva no ambiente escolar e fundamentalmente na relação professor-aluno, constata-se que a ocorrência das relações afetivas contribui para a construção de pessoas mais humanas e felizes, sendo capazes de conviver com as diferenças e sabendo incluir o próximo.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEU SIGNIFICADO PARA A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Como já referido anteriormente, a relação professor-aluno deve ser de respeito e afeto. Porém para complementar essa boa relação é necessário que o professor leve para sala de aula práticas pedagógicas que contribuam nesse sentido, promovendo um distanciamento do tradicionalismo e aproximando os educandos do processo de elaboração das aulas, desenvolvendo, desde a escolha dos temas a serem abordados até a participação direta nas atividades.

Mantoan (2004, p. 06) afirma que a “Educação Especial, na perspectiva inclusiva, tem papel imprescindível e não pode ser negado, embora dentro dos limites de suas atribuições, sem extrapolar seus espaços de atuação específica”. Com isso, as escolas precisam se adaptar às necessidades especificadas de seus alunos, buscando não apenas a aceitação do aluno com DV nas classes regulares de ensino, mas sim fazer valer de fato a educação inclusiva, enfrentando desafios e buscando cada vez mais melhorias na qualidade do ensino.

Segundo Freire (2001, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Isso leva a vários questionamentos sobre as práticas adotadas pelos professores diante do aluno com deficiência visual, pois, na maioria dos casos, o aluno é taxado como “coitado” e “incapaz”, simplesmente pelo fato de possuir uma deficiência.



Na realidade, os alunos com DV devem ter acesso aos mesmos conteúdos que os demais alunos, o que vai diferenciar, na maioria das vezes, é a metodologia empregada pelo professor para que esse aluno consiga adquirir os conhecimentos necessários para a sua aprendizagem. Um primeiro ponto a se pensar sobre a prática docente é a mudança de postura, exigindo desse a consideração do aluno como um sujeito da aprendizagem, capaz de pensar, construir, discordar etc.

Segundo Minetto (2008, p. 19) “a educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio, com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio”. Ou seja, a escola conduz os indivíduos para a vida na sociedade, conhecendo novas culturas, fazendo com que o aluno quebre a barreira do preconceito e conheça a diversidade que existe em sua volta.

Para Santos (2006) o professor precisa superar procedimentos como “dar” aula, que pressupõe um papel passivo ao aluno; estabelecer respostas prontas e instruções em demasia, pois estas precisam ser construídas pelos alunos. E, por outro lado, precisa buscar inovações que desafiem os alunos, que tornem a aprendizagem interessante e prazerosa. Os estímulos e a interação entre os alunos também contribuem para a prática pedagógica do professor interessado na construção de uma aprendizagem significativa.

A inclusão nas escolas, mais especificamente em contexto de sala de aula, deve partir do professor, utilizando estratégias inovadoras para sua aula, fazendo com que todos os alunos tenham uma participação ativa. Diante desses fatores, Bruno (2006, p. 18) afirma que:

[...] a sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender.

Essas são algumas das condições essenciais e importantes citadas por Bruno (2006) que devem ser prioridades nas escolas para o processo de inclusão dos alunos com deficiência. As práticas dos professores precisam estar diretamente ligadas a essas condições,



fazendo assim novas ações que contribuam para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Ou seja, um trabalho em conjunto entre professor-aluno a fim de proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem.

Diante das práticas desenvolvidas pelos docentes, vale citar como instrumentos importantíssimos a utilização de recursos didáticos, que irão ajudar de forma significativa na aprendizagem dos alunos com DV. Esses recursos devem promover a interação e comunicação entre todos os alunos da classe fazendo com que haja um entrosamento.

Segundo Brasil (2001b, p. 75) os recursos didáticos são muito importantes para a educação dos alunos com DV, considerando-se que:

[...] um dos problemas básicos do aluno com deficiência visual, em especial o aluno cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico; a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a mero verbalismo, desvinculado da realidade [...].

Conforme Sá; Campos e Silva (2007), os recursos didáticos podem ser produzidos a partir de vários materiais de baixo custo e de materiais que podem ser reaproveitados, entre eles vale citar: embalagens descartáveis, frascos, tampas de vários tamanhos, retalhos de papéis e tecidos com texturas diferentes, botões, palitos, crachás, barbantes, sementes, dentre outros.

Os autores também destacam algumas sugestões de materiais que podem ser confeccionados para trabalhar com o aluno com DV. Entre eles estão: o **Jogo da velha**: que pode ser feito com papelão, isopor, madeira e com peças de encaixe; a **Cela Braille**: que pode ser confeccionada com caixas de papelão, frascos de desodorantes e embalagens de ovos; e muitos outros recursos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

A figura 1 demonstra o jogo da velha, confeccionado com madeira e peças de encaixe, usado para trabalhar a dimensão de tamanhos com alunos com deficiências visuais. Já a figura 2 demonstra a Cela Braille, confeccionada a partir de materiais recicláveis. Esse tipo de jogo pode ser usado para facilitar o aprendizado da escrita Braille do aluno com DV.

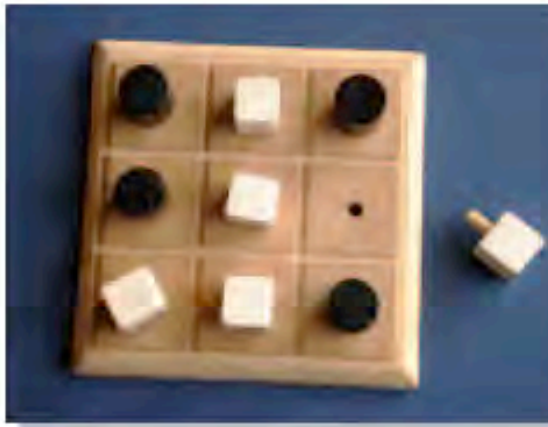


Figura 01: Jogo da velha (Recursos materiais)

Fonte: Sá; Campos e Silva (2007).



Figura 02: Cella braille (Recursos materiais)

Fonte: Sá; Campos e Silva (2007).

O trabalho com recursos materiais, além de promover a interação entre os alunos ajuda a concretização de conceitos por meio do cotidiano, utilizando os sentidos do corpo (tátil, cenestésico, auditivo, olfativo, gustativo e visual), se tornando indispensável para uma educação abrangente (BRASIL, 2001b).

Para ajudar no desenvolvimento do aluno com DV, especialmente o aluno cego, são necessários alguns materiais básicos, no processo ensino-aprendizagem, como mostra a figura 03.

Além dos recursos materiais, é de suma importância destacar os recursos tecnológicos como ferramentas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com DV. Os recursos tecnológicos facilitam as atividades dos alunos e professores possibilitando o acesso à pesquisa e aos novos conhecimentos para os educandos (SÁ; CAMPOS; SILVA 2007).



Figura 03: Materiais para o ensino do aluno com deficiência visual

Fonte: Brasil (2001b).

Os autores destacam entre os programas mais conhecidos no Brasil: **dosvox**, **virtual vision** e **jaws**, descritos no quadro 02. Esses programas podem ser utilizados pelos professores para facilitar o acesso dos alunos com deficiência à *internet*, a *e-mails*, processamento de textos e uma infinidade de aplicativos utilizados no computador. Desse modo, o aluno com DV se sente participativo no mundo atual em meio a tantas tecnologias.

Quadro 02: Programas voltados para o trabalho com o deficiente visual

PROGRAMA	DESCRIÇÃO
DOSVOX	Sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos. Pode ser obtido gratuitamente por meio de “download” a partir do site do projeto DOSVOX: http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox



<p>VIRTUAL VISION</p>	<p>É um software brasileiro desenvolvido pela Micropower, em São Paulo, concebido para operar com os utilitários e as ferramentas do ambiente Windows. É distribuído gratuitamente pela Fundação Bradesco e Banco Real para usuários cegos. No mais, é comercializado. Mais informações no site da empresa: http://www.micropower.com.br</p>
<p>JAWS</p>	<p>Software desenvolvido nos Estados Unidos e mundialmente conhecido como o leitor de tela mais completo e avançado. Possui uma ampla gama de recursos e ferramentas com tradução para diversos idiomas, inclusive para o português. No Brasil, não há alternativa de subvenção ou distribuição gratuita do Jaws, que é o mais caro entre os leitores de tela existentes no momento. Outras informações sobre esse software estão disponíveis em: http://www.lerparaver.com</p> <p>http://www.laramara.org.br</p>

Fonte: Sá; Campos e Silva (2007).

Diante da importância e do potencial que programas como os referidos no quadro 02 apresentam para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com DV, é fundamental que estes estejam disponíveis nas escolas e nas salas de aula, ou seja, a utilização desses programas deve estar acessível aos alunos com DV, podendo ser elemento muito importante para a leitura, a escrita e a pesquisa desses estudantes.

Os programas podem possibilitar um maior acesso do aluno a informações e, dessa forma, facilitar a sua inserção na sociedade contemporânea. Entretanto, para que isso se torne uma realidade nas escolas, além da clara necessidade de adquirir os equipamentos e *softwares* necessários, isto é, ampliar a infraestrutura disponível nas escolas; também é fundamental que os docentes estejam capacitados, dispostos e interessados no uso dos programas.

Conforme Brasil (2001b) precisa ser criado nas escolas um ambiente rico de estímulos e novas experiências, promovendo situações novas de aprendizagem, com mudanças que devem fazer parte do cotidiano das crianças. Alunos com deficiência, mais especificamente com DV, precisam compartilhar seus conhecimentos assim como quaisquer outras crianças, mostrando para a sociedade que também são capazes de aprender e de se desenvolver.

Desse modo, para que os alunos com DV se sintam incluídos em contexto escolar é necessário que a escola e os educadores saibam respeitar as especificidades de cada educando possibilitando aos mesmos novas formas de conhecimento.



5 MÉTODO

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, estando organizada a partir de levantamentos de obras a respeito da função da afetividade e das práticas pedagógicas no processo de inclusão do aluno com DV. Segundo Severino (2007, p. 122) a pesquisa bibliográfica pode ser conceituada da seguinte maneira:

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

A pesquisa bibliográfica oferece meios a partir de materiais já publicados, que auxiliam no desenvolvimento do estudo, permitindo explorar novas áreas e analisar sob um novo olhar diferentes temas relacionados à pesquisa, produzindo novas conclusões por meio de materiais estudados anteriormente.

Nesse sentido, foram utilizados livros, capítulos de livros, artigos de periódicos científicos e artigos publicados em anais de eventos científicos fundamentados em pesquisas consistentes e que tenham por objeto algum dos conceitos ou discussões que compõem a problemática deste trabalho.

O levantamento dessas obras se deu em bibliotecas públicas e privadas de Belém do Pará, como a do Campus I da Universidade do Estado do Pará, a biblioteca central da Universidade Federal do Pará e a biblioteca das Faculdades Integradas Ipiranga. Além disso, foram bastante utilizadas obras disponíveis na internet, especialmente, artigos de periódicos e de eventos acadêmicos.

A proximidade entre as obras utilizadas na pesquisa ocorre basicamente pelo objeto de estudo e por sua consistência teórica e/ou metodológica, pois, de fato, possuem naturezas bastante diversas, abarcando desde aquelas provenientes de esferas governamentais, perpassando por obras clássicas e chegando a obras mais recentes e menos conhecidas, porém de boa qualidade.



Entendendo-se como pesquisa bibliográfica o levantamento de um material já publicado, com a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre aquele determinado assunto (LAKATOS, 2011), essa pesquisa se caracteriza também como qualitativa, que de acordo com Minayo (2003, p.16-18), “[...] é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma realidade”. Este tipo de pesquisa trabalha com descrições, comparações e interpretações.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica se baseia na coleta de um determinado material de diferentes autores e permite compreender uma gama de fatos de diversos pesquisadores. Essa investigação permite ampliar o conhecimento do assunto estudado.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do referencial teórico desenvolvida anteriormente permite o desenvolvimento de algumas compreensões a respeito das discussões centrais apresentadas, relativas à inclusão do aluno com deficiência visual no contexto escolar e à função do afeto e das práticas pedagógicas.

A concepção de educação parte do princípio de que a escola é o lugar de todos (BRASIL, 2013). Onde os alunos devem se desenvolver e aprender de forma coletiva, sendo cada um atendido de acordo com as suas necessidades específicas. A Inclusão escolar deve promover aos alunos com DV melhores condições no ensino e também na estrutura física da escola com adaptações.

O trabalho com a inclusão necessita ser em conjunto, sendo realizado com todos os envolvidos nesse processo, ou seja, pais, alunos e toda a comunidade escolar, possibilitando o apoio às necessidades dos alunos, compartilhando e estimulando novos conhecimentos fazendo com que o aluno se sinta valorizado e amado no ambiente escolar (BRUNO, 2006).

O processo de socialização dos alunos com relação à escola precisa ocorrer de forma positiva, onde todos da equipe educacional estejam empenhados em desenvolver um trabalho afetuoso adaptando a escola às necessidades do aluno. A escola precisa propor ações



significativas para os alunos. É muito importante deixar clara a função do professor no processo de ensino-aprendizagem de alunos com DV.

O professor vai organizar suas atividades com materiais necessários para que os alunos possam se desenvolver. Sendo assim, o educador deve propor atividades prazerosas e lúdicas, estimulando a interação das crianças com o meio escolar. Brasil (2001a) afirma que o professor necessita deixar o aluno experimentar várias situações de aprendizagem, para que possam compreender o ambiente ao qual pertencem.

Os alunos com DV são capazes de se desenvolver pessoalmente e intelectualmente, mas para que isso ocorra é necessário que seja oferecido a eles oportunidades de aprendizagem com novas metodologias e recursos didáticos adaptados a sua deficiência. Nesse contexto, o aluno passa a perceber e a sentir o meio em que se encontra inserido, ou seja, o ambiente escolar (BRASIL, 2001a).

Cabe aos professores o interesse e a dedicação em pesquisas para proporcionar aos alunos novas formas de receber os conhecimentos. Dedicação é a palavra certa para os profissionais da educação que buscam melhorias no ensino para alunos com DV. Usar a criatividade, confeccionar materiais adaptados, jogos, brinquedos e outros contribuirão muito para a aprendizagem do aluno. Brasil (2001 b) recomenda alguns critérios para a inclusão do aluno com DV em classe comum, como descritos no quadro 3:

Quadro 03: Critérios para a inclusão de alunos com deficiência visual em classes comuns

A escola se estruture quanto aos recursos humanos, físicos e materiais;
A inclusão aconteça desde a educação infantil;
A escola tenha conhecimento da sua forma de comunicação escrita e a orientação básica no relacionamento com as pessoas deficientes visuais;
A escola organize a classe comum de forma que possa reduzir o número de alunos da turma;
Sua idade cronológica seja compatível com a média do grupo da classe comum que irá frequentar;
A escola comum mantenha um trabalho sistemático.

Fonte: Brasil (2001b).



Diante dos critérios apresentados anteriormente vale ressaltar a importância dos alunos com DV frequentarem a classe comum de ensino, pois têm os mesmos direitos que qualquer outro cidadão. O aluno com DV precisa conhecer e conviver no mundo das pessoas que enxergam, estando incluso não apenas na escola, mas também na sociedade.

Entretanto, é importante destacar a relação professor-aluno no contexto escolar, onde o docente deve conhecer o seu aluno e compreender as suas principais necessidades. Nesse momento, a função da afetividade tende a contribuir para que haja o desenvolvimento, a compreensão, a confiança, o respeito mútuo e a motivação dos alunos com DV.

Segundo Brasil (2001b), o professor pode facilitar sua educação por meio de algumas medidas perante o aluno com DV. Poderia se acrescentar a essas medidas a afetividade como elemento fundamental para a construção de um espaço repleto de carinho e respeito, onde o aluno passe a ser participativo e amado.

Entre as mediadas citadas por Brasil (2001b) vale destacar as seguintes: aceitar bem o aluno, não fazer discriminação; preparar os colegas para recebê-lo bem; relacionar-se bem com o aluno; dizer o nome do aluno deficiente visual sempre que desejar sua participação; identificar-se sempre que começar a conversar com o aluno deficiente visual; solicitar sua opinião na hora das conversas; fazer o aluno se sentir ativo e participante na hora das aulas (BRASIL, 2001 b, p.100).

Diante dessas medidas, a afetividade passa a fazer parte da rotina escolar e o professor a utilizar estratégias pedagógicas dinâmicas e criativas, demonstrando prazer em ensinar, em ministrar aulas, estimulando e contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

A escola como um todo é um espaço onde acontecem as interações sociais favorecendo a troca de experiências e opiniões. Contudo, é importante direcionar o olhar à prática pedagógica do professor, e estar atento ao desenvolvimento dos alunos com deficiência visual, pois cabe ao professor oferecer métodos diferenciados a esses alunos. “O método é, em linhas gerais, um conjunto de técnicas de ensino, cuidadosamente organizadas com um fim específico” (FREITAS, 2009, p. 15).

Freitas (2009) afirma que a sala de aula deve ser o lugar com o qual os alunos se identifiquem, circulem livremente e tenham acesso aos materiais e informações. Nessa



perspectiva, o professor deve ser o principal responsável pela construção desse espaço educativo, favorecendo a elaboração de saberes para os alunos com DV.

Para Fernández (2001) o processo de ensino-aprendizagem envolve vínculos entre quem ensina e quem aprende. Portanto, existe uma relação de troca entre ambas as partes, ou seja, entre professor e aluno. O professor deve mediar as relações afetivas dentro da sala de aula, fazendo com que as crianças vivenciem o afeto em seu cotidiano escolar.

Construir boas relações no ambiente escolar facilita o processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, da aprendizagem de alunos com DV na escola, o que faz do afeto uma ferramenta imprescindível para a prática pedagógica do professor que busca incluir o aluno com DV no contexto educacional.

7 CONCLUSÃO

O estudo das obras levantadas permitiu inferir que a inclusão dos alunos com DV na escola possui importância fundamental, sendo um fator determinante para o desenvolvimento desse aluno enquanto sujeito do processo-ensino aprendizagem. A educação inclusiva implica na participação de todos os agentes do contexto escolar, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de cada aluno.

Contudo, se o compromisso é com o desenvolvimento do aluno cabe à escola e ao educador se voltar à formação não apenas de um futuro trabalhador, mas de um cidadão capaz de lidar com os desafios e dificuldades impostos pelo mundo atual, munido das ferramentas necessárias para o seu avanço. Ferramentas essas capazes de realizar um trabalho mais afetivo com metodologias diferenciadas de acordo com a necessidade do aluno.

Isso porque somente partindo da relação afetiva no ambiente escolar e das práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelo professor, o aluno com DV consegue construir bons vínculos no contexto educacional, estando aberto para receber novos conhecimentos se sentindo valorizado e, acima de tudo, incluso no processo educacional. (CODO e GAZZOTTI, 1999).

Portanto, essas reflexões citadas nos mostram que a inclusão do aluno com DV no contexto educacional deve se realizar em sua plenitude, não sendo apenas uma mera inserção



do aluno a escola, mas sim a sua efetiva integração no âmbito educacional de forma mais afetuosa e participativa. Pois a inclusão escolar do aluno com DV merece um olhar mais cuidadoso e atencioso.

Por fim, para que a inclusão de alunos com DV seja realmente efetivada faz-se necessário que as escolas sejam democráticas para atender as necessidades específicas de seus alunos, sendo assim, a educação ganha uma nova organização passando a incluir os alunos com DV. Portanto, propôs-se neste estudo iniciar uma reflexão em nível teórico acerca das dificuldades encontradas pelos alunos com DV no contexto escolar.

Entretanto, uma compreensão mais detalha dessa problemática envolveria a necessidade de desenvolver pesquisas empíricas voltadas para avaliar as seguintes questões: Que medidas as secretarias estaduais e municipais de educação vem desenvolvendo para incluir o aluno com deficiência visual na escola? Como as escolas lidam com o aluno com DV? A afetividade realmente marca as relações no contexto escolar? Qual a preparação técnica e pedagógica que os professores recebem para lidar com o aluno com DV?

Estes questionamentos podem funcionar como importantes questões norteadoras de pesquisas futuras que tenham como propósito último contribuir para a compreensão da complexa tarefa de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-ação**, Revista Fac. ed. UFG, 33(2), 2008.

AMORIM, Márcia Camila Souza de. Afetividade na educação infantil. In: **Interdisciplinar**: Revista Eletrônica da Univar (2012) n.º 7 p. 1 – 7. Disponível em <<http://revista.univar.edu.br/>>. Acesso: 21/11/2013.

ANDERSEN, Roberto. **Afetividade na educação**: psicopedagogia. 2 d. São Paulo: Allprint editora, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso: 22/11/2013.



_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. Vol 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001a.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. Vol 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001b.

_____. DECRETO Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 de dezembro de 2004.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso: 02/04/2017.

BOATO, Elvio Marcos. **Henri Wallon e a deficiência múltipla:** uma proposta de intervenção metodológica. São Paulo: Loyola, 2009.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARMO, Maria Carolina do. **O papel dos afetos no processo de formação dos psicólogos.** Campinas: PUC, 2011.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil:** ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo:** a psicopedagogia possibilitando autorias de pensamento. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI:** o minidicionário da língua Portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, I. M. Um olhar sobre a diferença: Interações e experiências dos adultos com a criança não-visual. In: BIANCHETTI, L., FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença.** Interação, trabalho e cidadania. 3. ed. Campinas: Papyrus, SP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2001.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Censo escolar 2015:** notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. – 2 ed. – Curitiba: Ibpx, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Ações Inclusivas de Sucesso, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança- criança na perspectiva walloniana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SÀ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; AZZI, Roberta Gurgel. Contribuições da afetividade para a educação. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do (Org.) **Neuropsicológica e Aprendizagem**. São Paulo: Robe Editorial. 2004.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. O desafio de promover a aprendizagem significativa. **Revista UNIABEU**, v. 20, p. 29-37, 2006.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 2 ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

*Recebido em 9 de março de 2017
Aprovado em 28 de março de 2017*



FORMAÇÃO DOCENTE EM CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E FRUITIVA DA GALERIA DE ARTE À SALA DE AULA

TEACHER TRAINING IN THE FIELD: AN EDUCATIONAL EXPERIENCE AND FRUITIVE ART GALLERY TO THE CLASSROOM

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017033>

André Camargo Lopes, Renan dos Santos Silva, Thais Doro, André Hamada Kikumoto, Stephanie Ortiz Conselvan, Vinícius Bardi Castilho - UNESP

RESUMO

Este artigo é a sistematização de uma unidade das ações coformadoras de iniciação à docência, efetivada dentro do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UEL e em parceria com o CE Prof.^a Roseli Piotto Roehrig – Localizada na zona norte de Londrina, PR; donde toma-se por empréstimo as sínteses narrativas dos Professores em Formação, oriundas de seus relatos e planos de atividades e estes das narrativas dos alunos da escola, bem como os registros e observações. Neste sentido, a unidade a que mencionamos, se refere a uma experiência de aprendizado à docência dentro da própria prática pedagógica; onde Professores em Formação, orientados e acompanhados pelo Professor Coformador, implementam “Processos de Ensino” aos níveis possíveis de vivência e amadurecimento estético e pedagógico a partir de um eixo para as aulas: a experiência da “Fruição”, decorrentes de uma exposição de arte contemporânea, realizada na Galeria da Divisão de Artes Plásticas da UEL. Estes propósitos concatenados caminham por dois vetores convergentes: o Professor Coformador toma como suporte metodológico o “raciocínio reflexivo” sobre o fazer em arte em experiência-aulas. Proporcionam aos Alunos da Escola apropriações dos saberes em arte através da vivência fruitiva e, aqueles, os Iniciantes Docentes à apropriação dos saberes pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte Visual. Formação Docente. Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

This article is the systematization a unit of shares coforming the introduction to teaching, effected within the Initiation Scholarship Program to Teaching - PIBID/UEL and in partnership with CE Prof.^a Roseli Piotto Roehrig - Located in the north of Londrina, PR; where is taken on loan syntheses narratives of Teachers in Training, derived from their accounts and activities of these plans and the narratives of school students, as well as the records and observations.. In this sense, the unit to which we mentioned, refers to a learning experience to teaching within the teaching practice; where teachers in training, guided and accompanied by Coforming Teacher, implement "Learning Process" to possible levels of experience and aesthetic and educational maturation from an axis for classes: the experience of "Fruition" , resulting from a contemporary art exhibition held in the gallery of the Division of Plastic Arts of the UEL. These concatenated purposes walk by two converging vectors: the Coforming Teacher takes as methodological support the "reflective thinking" about doing art experience – classes. To provide students of the School its wisdom in art through fruitive experience and, those, Beginners Teachers to the appropriation of pedagogical knowledge .



KEYWORDS: Visual Art Education. Teacher Training . Pedagogical mediation.

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) orientam aos professores de Arte a organizarem os conteúdos relacionando-os com a realidade do aluno e de seu entorno, ou seja, os orienta a partir de seus referenciais culturais, embora tal perspectiva por mais concreta e regionalista que seja, tende ao reducionismo, pois nessas orientações não há indagação de “quais seriam esses referenciais culturais?”

As orientações, no entanto, ao referirem a uma arte regional, ignora que os referenciais artísticos mais próximos da maioria dessas crianças e jovens são os globais, amplamente veiculados pela indústria cultural.

Tais impasses na organização dos conteúdos colocam em relevo uma das bases do ensino de Arte que muitas vezes é negligenciada: a fruição. Desta forma, não se busca a vivência estética diversificada, ao contrário, reduz ao possível, ao imediato.

No ensino de Arte na Educação Básica, pelo menos três pilares sustentam uma boa compreensão da dinâmica para a apropriação das linguagens e seus códigos. São eles contextualização, fruição e a produção. Geralmente nos atentamos – muitas vezes devido às condições de trabalho, formação e interesse – à contextualização, tornando o ensino de Arte uma ramificação cultural da disciplina de História, ou então, enfatiza-se o fazer, explorando no aluno a repetição de padrões, sejam eles mentais ou esquemáticos fornecidos pelo próprio professor, sem a devida problematização, conseqüentemente, sem a experiência criativa. É inegável a importância de cada um destes pilares para o ensino de Arte, porém, nenhum deles se sustenta sozinho, são complementares, e essa compreensão deve estar presente na formação do professor de Arte. Logo, contextualização, fruição e produção são indissociáveis.

Neste texto procurar-se-á expor a partir do processo de ensino, os níveis possíveis de vivência e amadurecimento estético-pedagógico, vivenciados por professores em formação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e alunos da Rede Básica de ensino a partir da experiência frutiva desenvolvida na galeria da Divisão de Artes Plásticas



da Universidade Estadual de Londrina¹. Abordar-se-á as etapas de construção de um raciocínio reflexivo sobre o fazer em arte em uma experiência-aula com turmas de primeiro ano do Ensino Médio e a ação mediadora como experiência docente em alunos de Licenciatura em Artes Visuais.

Neste sentido, o presente texto procurará responder algumas indagações presentes nesta proposta de aula, tanto na perspectiva da apropriação de saberes dos alunos da educação básica envolvidos na ação, quanto nos alunos de graduação atuantes no espaço como professores em formação (PIBID):

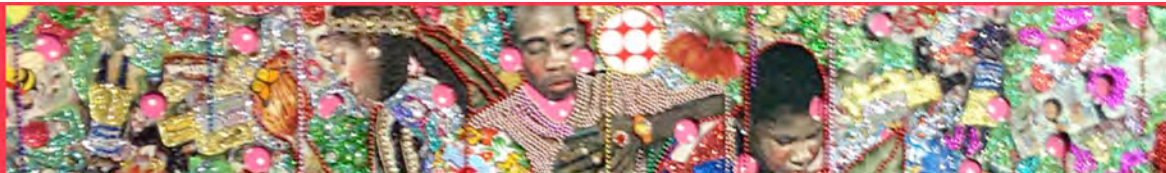
- Em relação à fruição, como conduzir esse contato a um ato significativo diante do processo de ensino-aprendizagem?
- A importância da mediação à apropriação, pelos alunos, dos códigos visuais expostos nas obras de Arte e, conseqüentemente, à ação criadora nas releituras, vista por professores em formação.
- Como os alunos se apropriam dos códigos das Artes Visuais em seus trabalhos de releitura, e quais elementos agregam a esses na criação de seus trabalhos?

2 OS INDIVÍDUOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Entre os documentos curriculares e a construção dos saberes em Arte, existe uma lacuna a ser preenchida à condição significativa do saber escolar a todos os indivíduos envolvidos neste processo, que é atravessada pela formação do professor. Especificamente no campo da Arte, esse professor deve voltar-se para o diálogo reflexivo e não reducionista.

Através desta problematização inicial pretende-se relatar a experiência desenvolvida no ano de 2016 a partir da parceria entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado à Universidade Estadual de Londrina e o Colégio Estadual

¹ Entre os meses de abril e maio de 2016, a galeria da Divisão de Artes Plásticas da Universidade Estadual de Londrina (localizada à Avenida Juscelino Kubitschek, 1973 - Centro, Londrina – PR) expôs um conjunto de obras sob o tema “Sobre o que pode ser familiar”. Foram expostas obras dos artistas Lucas Alameda, Christina Zozerto, Adriel Visoto, Anne Courtois, Bruno Novelli, Claudia Briza, David Almeida, Efe Godoy, João Oliveira, Leandro Muniz, Maristela Cabello, Pedro Ermel, Sheila Ortega e Wagner Pinto. Neste período, foram organizadas visitas com mediação para alunos do ensino básico.



Professora Roseli Piotto Roehrig (localizado no Conjunto Habitacional José Giordano, na zona norte do município de Londrina – PR) e como a presença do Programa dentro da escola é significativa para o amadurecimento da experiência pedagógica do licenciando a partir do convívio direto com a criança e adolescente nas condições em que o processo de aprendizagem se estrutura².

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem como objetivo propiciar essa vivência ao aluno de Licenciatura, dentro da escola, desde os anos iniciais de sua vida acadêmica³. O programa se desdobra a partir de um sistema tutorial, no qual os indivíduos envolvidos são dispostos em uma rede hierárquica – coordenador do curso, supervisor e professores em formação –, procura-se desenvolver uma formação acompanhada, em que o futuro docente é orientado dentro do espaço escolar por seu supervisor.

Neste sentido, são apensados dentro do texto, o processo de construção das releituras das obras nas quais tiveram contato. Essas observações serão apontadas através de trechos dos relatórios dos professores em formação e de observações sobre o conjunto de percepções destes, expondo a compreensão que os mesmos desenvolveram do processo de ensino propositivo pautados na seguinte estruturação:

Tabela I – estruturação do processo de ensino-aprendizagem

Fruir/apropriar	Estar diante do objeto de arte, refletir sobre seus códigos	Ação subjetiva de escolha pessoal do aluno
Ação propositora	A condição de mediador entre o espaço, os objetos e os múltiplos olhares que se lançam no contato	O professor atuando como um problematizador deste contato, estimulando a reflexão
Ver-se como indivíduo ativo no processo	Alunos e professores, reconstruem as obras, partem da proposta inicial do artista para seus referenciais	A reorientação dos signos e a possibilidade do debate e da releitura da obra

Fonte da tabela: PIBID/André Camargo Lopes

² A colaboração entre o PIBID-Uel e o Colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig, iniciou no segundo semestre de 2012, com um supervisor na Disciplina de Arte e oito professores em formação. A proposta de estudo encaminhada ao colégio remeteu-se a seguinte perspectiva de ensino: como implementar os conceitos da Arte contemporânea dentro da prática do ensino de Arte. Atualmente cinco professores em formação atuam no colégio, divididos em grupos de trabalho no turno de aula das turmas do primeiro ano do Ensino Médio (nas quartas-feiras de manhã) e no contraturno, as quartas e quintas-feiras.

³ Em 2015 as experiências-aulas foram deslocadas do contraturno para os turnos de aula também, com o objetivo de centrar as reflexões dos professores em formação à realidade de sala de aula. Neste novo estágio de ação, todas as propostas e reflexões sobre o fazer pedagógico foram direcionadas pelo Plano de Trabalho Docente do professor de sala regular, criando a necessidade do debate constante sobre método e resultados. As atividades desenvolvidas pelos professores em formação correspondem desde a observação à regência orientada das aulas. O principal aspecto nesta proposta é a participação direta dos professores em formação na elaboração dos planos de aula. Esses planos são retomados nas horas atividades do dia, o que viabiliza uma troca de leituras da mesma experiência de aula, possibilitando um amplo debate favorecedor de revisão das experiências metodológicas.



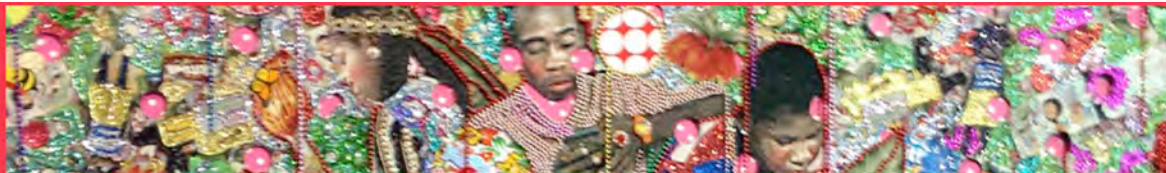
Neste processo, o professor encontra-se entre duas etapas complementares no ensino-aprendizagem, é um problematizador, logo, um elemento ativo na construção do conhecimento gerado pelo contato: galeria-alunos, galeria-obras-alunos e alunos-obras-galeria. Responsável pelos debates que antecedem o contato e o debate reflexivo, princípio necessário para a ação criadora sobre a experiência. Nesta perspectiva, tendo o professor o papel de mediador entre o aluno e o mundo (um organizador, estimulador, questionador e aglutinador) conduzindo-o através de seu desenvolvimento cognitivo. Visto assim, em Educação, a Arte é a disciplina que melhor responde a essa expectativa de aprendizagem, sendo por excelência um filtro de experiências entre o indivíduo e o mundo.

A arte, como uma linguagem aguçadora de sentidos, transmite significados que não podem ser transmitido por nenhum outro tipo de linguagem como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2008, p. 21)

Barbosa (2008, p. 18), na Proposta Triangular afirma que o conhecimento da Arte se dá ao lado da prática com o conhecimento das linguagens artísticas. A Proposta salientou a importância da interpretação no exercício de aprendizagem, enfatizando, assim, o contato com a obra e as possibilidades de explorá-la. É uma abordagem metodológica em aprendizagem centrada nos mecanismos de apreciação e criação, e não apenas no produtor. A História da arte ganha neste processo, o caráter de contexto, dentro de novos contextos na decodificação da obra e de seus sentidos.

Nesta perspectiva de trabalho formativo do professor, esses são estimulados a pensarem o processo educacional dentro de suas ações complementares, enfocando a experiência em uma dinâmica simples e tripartida:

- a) introdução – contextualização, fruição dos elementos estruturantes básicos e debate problematizador;



- b) desenvolvimento prático – fruição, argumentação, seleção e produção;
- c) reflexão/avaliação: debate mediado pelos conceitos de produção e os sentidos que os alunos estabeleceram aos objetos.

Essa metodologia para o trabalho formativo parte do pressuposto que o ensinar é uma construção resultante do constante aprendizado dentro da própria prática pedagógica. Sendo assim, os professores em formação nesse processo, são expostos constantemente ao cronograma de um ciclo reflexivo que se divide em quatro etapas: a) organização dos conteúdos – a partir dos estudos das Diretrizes Curriculares da disciplina; b) estudos e sistematização dos referenciais da proposta de trabalho; c) desenvolvimento, aplicação e retomada das metodologias de ensino; d) reorientações das atividades frente às respostas dos alunos. Essas etapas se complementam, e todo o processo formativo ocorre em contato direto com o aluno. Os resultados desta experiência de ensino-aprendizagem viabilizam um mapeamento da prática docente em seu viés mais problematizante: a receptividade na aprendizagem⁴. Isso fica evidente no relatório do professor em formação André H. Kikumoto:

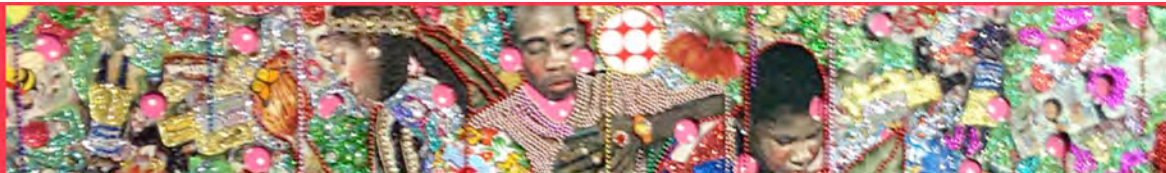
Nos dividimos em grupos menores para tentamos orientar o processo inteiro de cada aluno, já que esta atividade possuía uma dificuldade maior de compreensão.

“Quando eu vi essa obra, acho que o artista quis falar sobre as coisas que a gente tem e não dá valor. Mas desenhando um por um ele percebeu esses objetos.”

Esta é uma fala da aluna T., que escolhera a obra (aquela com várias páginas de *sketchbook* com desenhos de objetos). Diferentemente dos demais alunos que a interpretaram como uma representação de objetos do cotidiano, a estudante pode questionar, mesmo que ingenuamente, a desvalorização do ser e a constante “necessidade” por novidades que a sociedade atual impõe. Com essa ideia em mãos, iniciamos a escolha do veículo que utilizaríamos e como problematizaríamos esse assunto. Por fim, realizamos lambe-lambes na área externa da escola, com a frase “No que você dá valor?”, indagando uma pergunta sem necessidade de resposta, a fim de questionar o observador.

Uma proposta de ensino significativo envolve as duas partes do trabalho no ensino-aprendizagem: o professor e os alunos. Em momento algum o professor está centrado no

⁴ O aluno de graduação ao entrar em contato com a realidade escolar será confrontado com um conjunto de complexidades que envolvem a rotina de um professor. Isso perpassa desde o desinteresse, a indisciplina, o mau planejamento de aulas (ou a sua ausência), a falta de recursos físicos (espaços apropriados para o desenvolvimento de determinadas práticas educacionais) e materiais (como a falta de materiais básicos – lápis de cor, lápis grafite, etc.), os déficits de aprendizagem, a falta de acompanhamento familiar, as particularidades emocionais de crianças e jovens e a repetência. Esses fatores são determinantes no planejamento do plano de trabalho docente, e especificamente, no caso dos professores em formação, o plano de aula.



conhecimento externo; aquilo que o aluno conseguiu apreender do contato com a exposição artística, por exemplo. Assim como, não negligencia os conteúdos problematizadores por trás da proposta e, por sua vez, envolve o professor, no processo de aprendizagem do aluno, flexibiliza a sua capacidade de compreender e avaliar os resultados de suas propostas, à medida que desenvolva o ofício compreendendo o seu papel de pesquisador e educador.

Imagem 01

Trabalho da aluna T. a partir da obra “Todos os objetos da minha casa que pude desenhar”, de Leandro Muniz

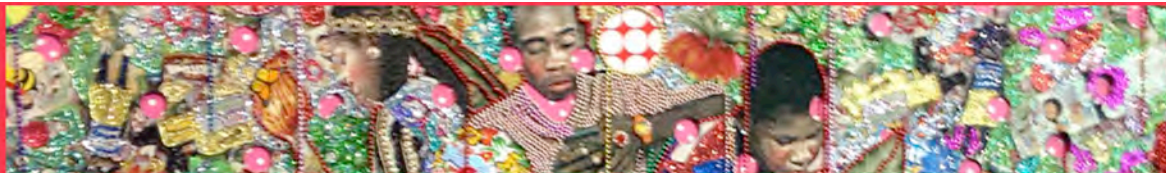


Fontes das imagens: PIBID-ARTES VISUAIS/ UEL

O professor, neste sentido, é visto como um pesquisador em sala que estuda o padrão de aprendizagem, assim como o aspecto comportamental de cada uma de suas turmas. Esse modelo de observação é orientado desde as primeiras reuniões de estudos entre o professor coformador e professores em formação, que corresponde a primeira etapa de estudos do plano de aula, e estudar cotidianamente as respostas do grupo de alunos, e as respostas individuais destes a cada etapa das aulas.

É evidente que o desenvolvimento de ações em contraturno, com o número reduzido de alunos em grupos mediados por um professor em formação (aproximadamente de cinco a dez alunos por professor) essa ação se torne mais perceptível. Porém, o desenvolvimento deste olhar mesmo que em grupos menores, favorece na prática de sala de aula à reflexão voltada para as “aprendizagens” ocorridas, promovendo o deslocamento e a aproximação individual ou em grupos de alunos.

A proposta de aula resultante deste tipo de observação retoma sempre aos pontos positivos e negativos da aula que a precedeu. Logo, o conteúdo não é aplicado por ele mesmo.



Esse deve fazer parte de um quadro significativo de proposições, compete ao professor estudar essas relações entre o conteúdo científico, estético e artístico, e a sua condução pedagógica. Neste estudo ouvir e ver são ferramentas essenciais.

A proposta de ensino significativo, em cada experiência-aula, coloca ao professor desafios de ordem pedagógica. Questionamentos sobre os objetivos que se tem ao ensinar, bem como o que se pretende como resultado da proposta de ensino.

3 O OLHAR DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO COMO MEDIADOR NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O conhecimento produzido nas artes visuais é originário de um processo de produção e reflexão estética sobre o mundo no qual estamos inseridos, o que implica em um envolvimento cognitivo da ação perceptível e sensível entre o indivíduo e as formas resultantes deste contato em imagens. A produção destas imagens, principalmente, as que reflitam algum tipo de relação estética com o mundo revela a necessidade de construção e vivências de referenciais imagéticos no processo de formação educacional deste olhar estético. Essa processualidade construtiva é necessária à medida que o próprio princípio do ensino de Arte na escola volta-se para a natureza cognitiva do olhar, ouvir e sentir.

Ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor. A visualização ocorre em dois níveis principais. Um deles se refere ao ser que está vendo, com suas vivências, suas experiências. O outro é o que a ambiência lhe proporciona. Mas ver não é só isso. Ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. (...) Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras as particularidade visuais, relacionando-as entre si (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 76).

Nesta construção perceptiva são inevitáveis as nuances na relação processual da construção do olhar enquanto experiência e conhecimento visual. A respeito desta característica da educação visual, Bruno Munari (s/d) afirma que cada um vê aquilo que sabe. Ou seja, os códigos visuais estão diretamente relacionados ao conhecimento que o indivíduo tem das realidades que os rodeiam. A construção do olhar possibilita uma expansão do horizonte perceptivo, a captação das coisas em suas estruturas, enxergar além das superfícies



cotidianas, “(...) Cada coisa que o olho vê tem uma estrutura de superfície própria e cada tipo de sinal, de granulosidade, de filamento, tem um significado bem claro” (MUNARI, *apud* FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 78).

Contribuem para o desenvolvimento do olhar as atividades de leitura visual e história da arte que somadas a constante produção visual dos alunos, possibilitam-nos exercitar e analisar estes modos de ver no próprio processo de aprendizagem, ampliando as potencialidades de domínio da visualidade e da comunicação visual no cotidiano escolar e conseqüentemente social, ou seja, o ato de contextualizar.

Na formação dos professores, é indispensável que estes compreendam as subjetividades que constituem a aprendizagem, e, conseqüentemente, estabeleçam relações entre os elementos visuais da composição de seu cotidiano e a reorientação do sentido estético resultante do contato entre o indivíduo e a experiência vivenciada com a obra de arte – estabelecendo neste contato uma mediação entre os elementos estruturantes da linguagem dos artistas e dos períodos abordados, e mesmo que rudimentarmente estabeleçam relação entre aquilo que se vê e aquilo que se entende.

4 O CONTEXTUALIZAR E SUA APLICABILIDADE

Por estarem interligadas pelo Plano de Trabalho Docente da Disciplina, as aulas regulares e as experiências-aulas no contraturno dialogaram com o mesmo tema – sendo assim, artistas, contextos e códigos foram trabalhados e aprofundados durante os encontros. O diálogo mediado possibilitou que os conteúdos da sala de aula servissem como estrutura teórico-plástica na concretização prática das intervenções – sejam elas em vídeo (através de vídeo performances), *in loco* (como nos *happenings* desenvolvidos durante os intervalos dos alunos da escola no vespertino), ou pelo entorno do colégio (intervenções com lambe-lambe realizadas por alguns alunos).



Fonte da imagem: PIBID-ARTES VISUAIS/ UEL

Imagem 02 - *Happening* a partir da série “Onde descansa a minha alma” (2015), de Bruno Novelli. O aluno em trajes doméstico conduziu sua cadeira de descanso nos mais diversos espaços do Colégio, especificamente os de uso esportivo, a quadra e a mesa de pingue pongue.

Cada elemento conceitual foi exposto a partir de sua própria problematização. A priori os alunos foram orientados a refletir sobre os códigos presentes nas obras abordadas durante a visita à DAP/UUEL, a partir de seu juízo de valor imediato, sem a mediação explicativa. Essa experiência ocorreu ainda dentro da DAP/UUEL, sendo retomada em sala de aula e posteriormente, nos quatro encontros de contraturno.

Nesta perspectiva, primeiro dia da experiência-aula foi dedicado a um mapeamento diagnóstico da aprendizagem dos alunos (repassado para o professor pelas fichas de controle dos professores em formação) somado a uma retomada pontual da leitura realizada pelos mesmos, da obra de cada artista elencado. Nesse estágio o uso de imagens fotográficas e as fichas utilizadas durante a visita foram indispensáveis, pois a visualidade problematiza o conceito, e quando colocada em comparação àquilo que essa contrapõe o entendimento torna-se mais claro. Uma vez retomada a leitura das obras selecionadas pelos alunos, o processo de ensino se direcionou para a compreensão que cada um ou o grupo tinha das linguagens que seriam trabalhadas (neste momento os alunos estudavam em sala de aula as possibilidades de intervenções artísticas).

Expostas as leituras das obras, voltaram as atenções para a aplicabilidade e ao conhecimento das linguagens e materiais que se dispunham a trabalhar – essa noção foi



orientada dentro de questionamentos que afloraram durante as aulas regulares e as experiências-aulas: a condição efêmera da ação artística, o processo como obra, a criação coletiva, a intervenção no cotidiano e outras questões e dúvidas que afloraram à medida que se caminhavam com a proposta. Como pode-se ver nos relatório da professora em formação Thais Doro:

Nessa fase não ficamos ligados somente ao nosso grupo, ajudávamos quem nos solicitava e isso fez com que os alunos tivessem que explicar suas ideias novamente e assim acabavam enxergando novas dúvidas. Todo o processo foi documentado pelos próprios alunos através de fotos e vídeos, foi enfatizado que além de registrarem o resultado final era muito importante registrarem o processo também. Com essa atividade observei que vários alunos que normalmente são apáticos e poucos interessados com propostas anteriores embarcaram com tudo, trazendo ideias, referências e ânimo, enquanto outros conseguiram se apoiar facilmente em projetos de amigos não fazendo quase nada e de última hora que acabou por não concluir a linha de raciocínio esperada. Mas apesar disso acredito que tivemos um bom aproveitamento.

Finalizada a parte expositiva, do segundo encontro até os momentos de execução, iniciou-se um mapeamento dos níveis de compreensão a partir de uma dinâmica prática que foi o elemento condutor de toda a problematização da experiência-aula. Sempre em grupos debatiam o trabalho proposto pelo colega, procuravam possibilidades e restrições de aplicabilidade destes trabalhos, gerando dúvidas e reorientando os projetos para algo palpável, concreto dentro da realidade escolar.

5 PRATICAR: ERROS E ACERTOS ESTÃO INSERIDOS NO PROCESSO

Esta etapa de trabalho intencionou propiciar aos alunos o amadurecimento dos códigos que pretendiam trabalhar. A percepção-apropriação se encarrega de estabelecer vivências estéticas intrínsecas ao universo adolescente – lúdicas, afetivas e experimentais -, ou seja, pretendeu-se que, essas, devidamente trabalhadas dentro do âmbito escolar, possibilitassem aos alunos, condicionar e codificar os sentidos estéticos de suas ações e consequentemente estabelecessem na intervenção uma ação comunicativa a sobrepor aos elementos meramente formais comuns em uma releitura no cotidiano escolar, tal como se percebe na descrição da ação realizada no relatório da professora em formação Thais Doro:



Após essa explicação começamos a questioná-los sobre a obra escolhida, o que os atraiu nela, qual a relação deles com ela, quais as ideias para recriar a obra nos espaços propostos e o mais importante o que queriam passar com isso. No meu grupo houve uma predominância de meninas e senti facilidade pois, apesar de ser um grupo agitado (agitação normal de adolescentes) 80% estavam realmente interessadas nessa primeira parte em que montamos o projeto de intervenção. Discutia individualmente os trabalhos mas, enquanto atendia um dos alunos os outros conversavam entre si sobre o projeto ou participavam da conversa comigo e o aluno atendido. Uma característica que gostei muito nesse grupo é que eles se ajudavam muito, mesmo alunos que não sabiam nem o que estavam fazendo ali os próprios colegas ajudavam a orientar ou ajudavam com que na elaboração do texto que eles deveriam fazer sobre o que eles fariam. Devido a essa empolgação surgiram ideias mirabolantes e que eles não conseguiriam executar, fizemos, os alunos e eu, adaptações nos seus projetos para que eles se tornassem executáveis. Mas essa empolgação também fez com que eles produzissem rápido, sendo que cerca de 3 aulas todos do grupo já tinham seus projetos estabelecidos.

O ensino de Arte centrado em elementos que transitam em suas linguagens possibilita aos indivíduos envolvidos no processo, uma abertura a novos códigos e padrões estéticos, modificando nestes, a sua relação com o meio que o envolve em uma ação de escolhas e interferências. Tal expectativa está imersa em um processo de amadurecimento e de trocas presentes na relação de ensino-aprendizagem. Voltar-se para as linguagens é possibilitar a experiência, enfatizar o processo e a construção cognitiva no aluno, vista desta forma, a ação do professor como mediador deste trabalho está presente em todas as etapas de ação: observação (fruição), reflexão-problematização, proposição-escolha-elaboração e interferência.

6 APLICABILIDADE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO SIGNIFICATIVO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS DO FRUIR

Ir a um espaço expositivo não é um ato passivo, mas sim de trocas. Trocas intersubjetivas, e é essa relação que é mediada no processo de construção de uma aula de Arte que tem a fruição como elemento inicial da experiência. A fruição é o encontro de subjetividades, a do artista, a do curador e a do público. Todos tem neste contato a experiência com aquilo proposto e presentificado na obra. A obra neste contato ganha vida, é algo próprio diverso da origem de sua concepção.



Ana Mae (2008) considera esse contato extremamente significativo para o desenvolvimento estético do aluno. E, reitera que, é de suma importância que os professores ampliem os espaços de vivência dos alunos, e o museu (no caso de nossa realidade, a galeria da Divisão de Artes Plásticas da Universidade Estadual de Londrina) é o local que por excelência viabiliza uma mediação completa entre a obra e o olhar.

Estar diante do próprio objeto de arte, é ter materializado diante de si, problemas abstratos, muitas vezes distantes e irrelevantes para o aluno. A presença física do objeto (ou como queiram: obra), força o indivíduo, pela violência de sua presença, a criar ferramentas de apropriação. A estabelecer relações. É uma forma de contato de inteligibilidades.



Fonte da imagem: PIBID-ARTES VISUAIS/ UEL

Imagem 03

Atividade de mediação desenvolvida pelos professores em formação durante visita dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Nesta perspectiva, tem-se a necessidade da mediação no espaço expositivo. E pensando o contato com a galeria da Dap-UEL⁵ como um momento de aprendizagem tanto na perspectiva do aluno da educação básica como do aluno de Licenciatura em Artes Visuais, esses se preparam para mediar o contato dos adolescentes com o espaço. Assumiram o papel de apresentarem de forma coerente e pedagógica as obras expostas. Para isso fizeram uma aula preparatória com os mediadores da galeria na véspera da visita, obtiveram informações sobre artistas, obras e linguagens, como relata o professor em formação André H. Kikumoto:

⁵ Os alunos fizeram a visita a Dap-UEL no dia 04/05/2016 com o intuito de observarem a exposição: Sobre o que pode ser familiar, inaugurada dia 15/04/16 com a curadoria de Cauê Alves e Danillo Villa.



Voltamos a Divisão de Artes Plásticas (DAP) com os alunos do 1º B, turma que não havia visitado a galeria. Diferentemente da primeira vez, nós professores em formação fomos os orientadores da atividade. Visitamos o local um dia antes (Stephanie, Vinicius e eu) para recebermos instruções e fazer uma busca de informações sobre os trabalhos em questão. Fomos recebidos pela estagiária, e, esta, nos instruiu com textos dos artistas presentes e exemplificações de visitas anteriores.

O primeiro movimento de mediação, foi expor aos alunos o tema que envolvia o conjunto de obras e artistas diversificados naquela exposição. Seguindo o método propositivo, os professores em formação apresentavam os conceitos presentes nas obras e questionavam o conjunto de alunos, sempre à procura de associações. Essas associações se fizeram valer de forma mais intensa quando os alunos se espalharam pela galeria, explorando visualmente o espaço, selecionando obras e temas. A forma de abordagem está descrita no relatório de André H. Kikumoto:

Ao chegar, sentamos no chão do primeiro cômodo e dissertamos sobre o tema da exposição. Confesso que me falta dedicação em realmente estudar o conteúdo e traduzir para uma linguagem mais simplificada, levando a informação de forma compreensiva para determinada faixa etária. Depois, permitimos o passeio pelo local, a fim de observar os trabalhos expostos e preencher o caderno com anotações conforme a atividade proposta. Revezadamente andávamos pelos salões em busca de auxiliar e responder dúvidas dos alunos. Essa etapa durou aproximadamente 20 minutos. Após esse tempo de pesquisa, reunimos novamente no salão térreo e falamos um pouco de nossa fruição com os trabalhos do espaço.

Toda a visita foi previamente preparada em sala de aula, durante as aulas que prescindiam a visita, discutiu-se em sala de aula as linguagens artísticas e as novas mídias como suporte. Os alunos já haviam sido iniciados em trabalhos de análise e interpretação de imagens, assim como, haviam estudado os gêneros de representação presentes na exposição. Em sala de aula, foi-lhes entregue um roteiro de análise que lhes permitia transitar por todas as obras, selecionar a que mais lhe despertasse o interesse e assim, dedicar-se a refletir sobre a mesma. Esse questionário possuía perguntas que circulavam em cima da obra escolhida pelos alunos. “O que o autor quis dizer?” “O que você entendeu desta obra?” “Relacione o trabalho com a temática da exposição”. Esses questionamentos, ao mesmo tempo em que viabilizavam entrar na obra a partir dos referenciais do próprio aluno, propiciava a criação de uma releitura do mesmo, uma apropriação dos códigos presentes na composição.

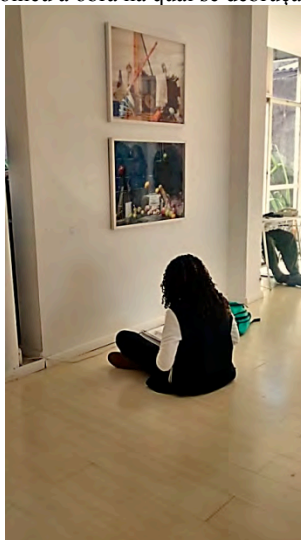


Em meio ao deslocamento e a fruição das obras no espaço, muitos alunos escolheram as mesmas obras, geralmente obras cujo tema lhes era familiar (que envolviam preguiça, bagunça, desorganização). Ficaram concentrados no valor lúdico em suas leituras, deixando de pensar a etapa seguinte da proposta, na qual precisariam desenvolver uma produção de releitura.

Uma observação constante, presente nos relatórios dos professores em formação, estava diretamente relacionada aos limites de interpretação dos alunos. Muitas vezes literais sem se arriscar pelas metáforas propostas pelos artistas. Porém, essa limitação ao penetrar nas obras expostas, gerou uma abertura para o diálogo, para o espaço de mediação. Interpretações literais também são formas de interpretação, é um primeiro momento para a apropriação. Ao questionarem “o que é isso?” ou ao afirmarem “eu não entendi”, demonstram neste contato algum tipo de busca que necessitava de uma nova reaproximação. É nesta reaproximação que atua o professor em sua ação mediadora, “(...) iniciar de uma interpretação mais profunda vinha apenas depois que relacionavam a obra, o tema da exposição e seu nome”, como afirma a professora em formação Thais Doro.

Imagem 04

Aluna M. A. após transitar pela galeria, escolheu a obra na qual se debruçaria em suas análises e proposições.



Fonte de imagem: PIBID-ARTES VISUAIS/ UEL

Nestas visitas ficou evidente que o contato com o espaço expositivo da Galeria se estabelecia em três estágios, nem sempre harmônicos, mas sempre presentes: 1) **a observação**



do espaço como uma busca curiosa das informações visuais ali dispostas; 2) **a mediação**, o momento mais tenso do processo, pois é o trazer o aluno a uma ordem de raciocínio que exige dele a organização das informações recolhidas no primeiro contato. 3) **A exposição** do contato com o objeto de arte momento que ocorre ainda na mediação, mas que se estende ao espaço escolar na forma de dúvidas e associações. Associações estabelecidas dentro do espaço expositivo, instigadas pela mediação que cumpre o seu papel de não dar respostas de nada, mas sim construir possibilidades, de relacionar conhecimentos, e tornar próximos os conhecimentos em contato. São diversas as observações que afloraram no contato:

Nossa! Isso é arte? Então eu também faço arte.

O que que é isso professor?

Que lindo! Mas o que ela quer dizer com essas palavras?

Porque que um cara junta objetos na rua?

Eu não entendi isso.

Fonte: PIBID-ARTES VISUAIS/ UEL – expressões presentes nos relatórios dos professores em formação.

Essas e outras observações mais construíam respostas que indagações. Memórias afetivas afloraram durante a mediação, não faltaram exemplos para relacionar aquilo que estava sendo exposto e os diversos contextos trazidos pelo conjunto de alunos.

7 EXPERIÊNCIAS PLÁSTICAS: DA FRUIÇÃO À APROPRIAÇÃO/CRIAÇÃO

Os alunos fizeram a visita a DAP no dia 04/05/2016 com o intuito de observarem a exposição: Sobre o que pode ser familiar, que inaugurou dia 15/04/16 com a curadoria de Cauê Alves e Danillo Villa. No dia foi proposto para os alunos que eles observassem as obras em exposição e que dentre todas escolhessem a que mais lhe chamava atenção, por motivos estéticos, emocionais, de afinidade com os materiais, etc., e a partir dessa escolha devem fazer preencher um questionário dado pelo professor supervisor André Camargo, que pergunta da catalogação e de como os alunos se identificaram com a obra.

Esse questionário teve como propósito iniciar os alunos ao tema de intervenção onde deveriam recriar o tema através das linguagens: vídeo *performance*, instalação, vídeo instalação, *happening*, lambe-lambe, interferência, áudio instalação e colecionismo. Essa interferência a partir da



obra deveria ser feita na escola e no seu entorno, no bairro do aluno mora e no terminal de ônibus próximo a escola⁶.

Como visto no relato da professora em formação Thais Doro, todo o processo desenvolvido com os alunos tinha no contato destes com as obras expostas um momento de ruptura das linguagens, a possibilidade de expandir às reflexões sobre experiências estéticas e se inserir na prática, através das intervenções práticas estudadas. Neste sentido, o contato com as obras expostas, resultaria em releituras, não um mero exercício de se reproduzir aquilo que foi visto, mas sim, recriar a composição a partir de elementos presentes nas obras vivenciadas, somados aos elementos interpretantes que cada aluno trouxe para essa relação.

Visto desta forma, a releitura como ferramenta pedagógica é tomada como uma forma de apropriação da obra uma reinvenção na qual obra e fruidor se somam em um novo trabalho, ou seja, é a junção entre o universo simbólico do artista e do aluno neste processo de vivência. Neste sentido, como afirma Pillar (2008, p. 12), esta relação de trocas que ocorre durante o processo de fruição, interpretações são projetadas no conjunto de representações presentificadas nas obras, “(...) o olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, etc. o que serve não é o dado real, mas aquilo que se quer captar e interpretar sobre o visto, o que nos é significativo” (PILLAR, 2008, p. 12-13).

É notório que cada indivíduo tem suas reações e leituras das obras, onde as ideias iniciais são sempre problematizadas a partir de universos particulares, hábitos, e as leituras realizadas por analogia, propiciando uma forma de compreensão imediata. Durante a experiência na Divisão de Artes Plásticas⁷ muitos alunos se identificaram com as pinturas de Adriel Visoto. Uma série de seis pinturas em óleo sobre tela de dimensões reduzidas (em média 20x30 centímetros), intitulada de “(in)permanência das coisas” As imagens mostram cômodos bagunçados, tomados por objetos desarranjados pelo espaço.

⁶ Relatório de campo da professora em formação Thais Doro, 2016.

⁷ Galeria de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina, localizada na Avenida Juscelino Kubitschek, na região central do município.

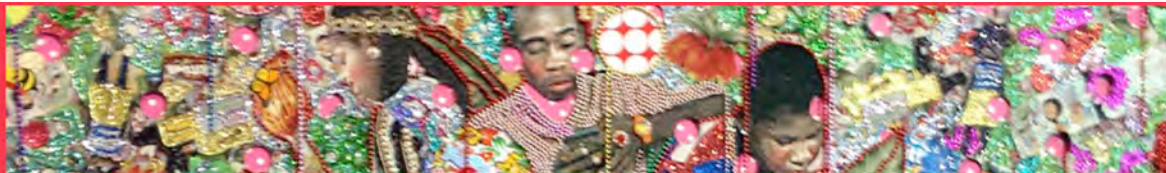


Imagem 05

Adriel Visoto. A (in) permanência das coisas #04. Óleo sobre tela, 24 x 30 cm, 2014.



Fonte: <http://adrielvisoto.blogspot.com.br/>

Ao se depararem com o trabalho do artista diversos alunos associaram imediatamente com o seu comportamento em seus espaços: quartos, salas. A bagunça como uma assinatura, uma identidade, um traço de comportamento, como se pode ver nos relatos abaixo:

Tabela II – ação seletiva por reconhecimento e familiaridade

<p>Eu escolhi essa obra pois, me identifiquei muito. Às vezes eu dedico muito o meu dia a leitura, tanto para lazer, quanto para trabalhos. Então eu fico tão focada na leitura que esqueço de arrumar meu quarto, por conta de falta de tempo. O quarto acaba ficando todo desorganizado. Uma verdadeira bagunça. A.F.R. aluna do primeiro ano do Ensino Médio.</p>	<p>Escolhemos esta obra pelo fato de retratar uma bagunça que está no cotidiano de várias pessoas. G.S.B. aluna do primeiro ano do Ensino Médio.</p>	<p>O que me agradou na obra não foi muito pela bagunça em si, mas a bagunça que me faz bem e que faz falta. L. S. M. aluna do primeiro ano do Ensino Médio.</p>
---	---	--

Fonte da tabela: PIBID/ André Camargo Lopes

Uma vez identificados com o artista, os alunos foram estimulados a recriarem o tema. Entre a fruição e a execução de suas releituras, diversas instâncias e situações se manifestaram em suas proposições:

“Intervenção: Colocar um varal no Igapó com roupas estendidas com café etc., tintas representando um lar uma família num lugar público”. **G.S.B. aluna do primeiro ano do Ensino Médio.**



“Vamos intervir em um lugar público, com bagunça caseira e colocar um áudio instalação com som familiar”. **L. S. M. aluna do primeiro ano do Ensino Médio.**

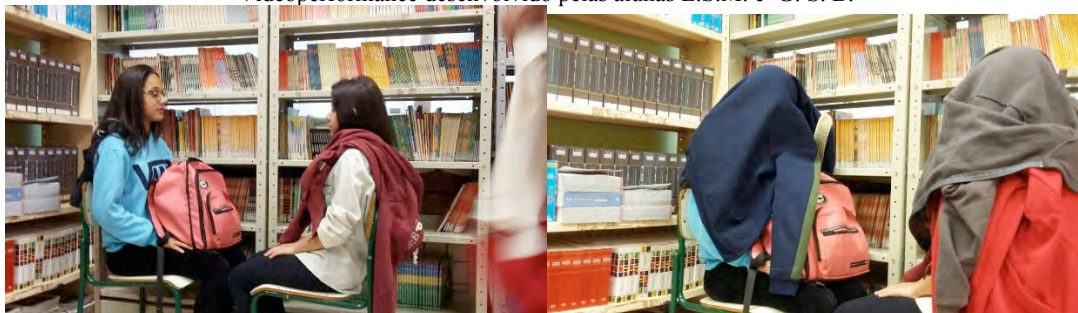
Foram muitas as ideias, porém, a produção visual pensada no ensino como um processo e não mero resultado, isso pode levar o próprio aluno durante os debates em grupo visualizar as possibilidades de execução: O como fazer; os materiais que têm à disposição; os locais possíveis de execução e o tempo hábil surgem como problemas que são solúveis nas frustrações geradas pela reflexão no projeto visual.

O professor nesta etapa atua como um propositos, um problematizador de situações. Sobre esse tema, a estimulamo-nos a reduzirem o espaço de atuação, visto que em nossas conversas, no referido material, a composição de origem no processo de criação sugeria *performances*. Optamos por vídeo *performances* focadas no deslocamento desta bagunça para um único ponto. Outro problema estabelecido: em qual local? Qual seria esse ponto? Decidimos pela biblioteca do colégio, utilizando as prateleiras de livros como elemento de fundo de uma das *performances*, enquanto que a outra *performance* o fundo seria neutralizado pela lona de projeção. Decidido os espaços faltava decidir a ação. “*E se a bagunça voltasse contra vocês?*”

Essa pergunta foi essencial para iniciarmos a criação da ação. Essa seria simples: em uma das vídeo *performances* a aluna-*performer* ficaria sentada frontalmente diante do fundo neutro. Impassível, enquanto um colega lhe arremessava as blusas recolhidas na turma. A outra *performance* seguiria o mesmo princípio, porém, seriam duas alunas-*performers*, uma diante da outra. Sentadas, como elementos passivos em uma ação de retorno de toda a bagunça.

Imagem 06

Vídeoperformance desenvolvido pelas alunas L.S.M. e G. S. B.



Fonte das imagens: PIBID-ARTES VISUAIS/ UEL



Imagem 07
Vídeo performance da aluna A. F. R.

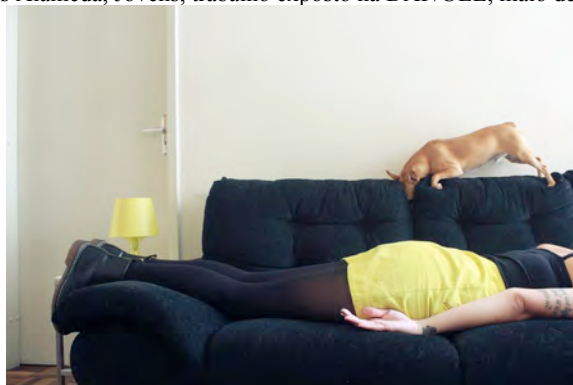


Fonte das imagens: PIBID-ARTES VISUAIS/ UEL

Sobre o mesmo tema houve o trabalho de intervenção com lambe-lambe de outra aluna. Essa avessa a bagunça representada nas pinturas de Adriel Visoto, se propôs a criar composições fotográficas de utensílios domésticos, organizados em grupos, sequenciados. Feito isso, a mesma os imprimiu em cores sobre papel sulfite e os colou nos postes das ruas que envolvem a escola.

Indistintamente estes trabalhos reorientavam o sentido original da obra de Adriel Visoto, recriavam-na a partir da descoberta de novas linguagens, de repertórios pessoais, atribuindo novos significados ao elemento inicial.

Imagem 08
Lucas Alameda, Jovens, trabalho exposto na DAP/Uel, maio de 2016.



Fonte: www.facebook.com/lucas.alameda

Outro artista que despertou entre os alunos certa empatia por seus tema foi Lucas Alameda. Tratando do tédio como tema em um conjunto de cinco fotografias, todas de tamanho 40 x 60 centímetros, intituladas de “Jovens”. Abriu margem para as mais diversas observações e leituras:

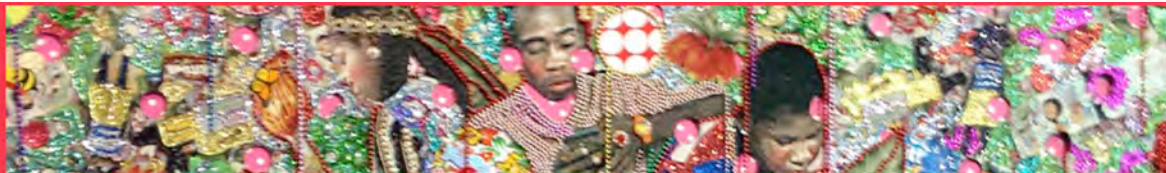


Tabela III – diversas leituras possíveis sobre uma obra

Aluno	Observação
J. G. (18 anos)	Preguiça. Eu achei interessante fica sentado no sofá no meio de todo mundo na hora do intervalo pra vê o que as pessoas acham. Se eles acham legal, feio ou chato.
L. V. A. (15 anos)	Preguiça-desorganização-bagunça. Eu e meu grupo iremos a um ponto de ônibus com colchonete, roupas e cobertores parando todos que passam pela rua, tirando fotos das reações das pessoas para mostrar a preguiça a bagunça e a desorganização.
A. R. (16 anos)	Minha ideia primeiramente é pegar o sofá da sala dos professores e colocá-lo no pátio uns 10 minutos antes do sinal bater. Quando os alunos descer eu já estarei sentada no sofá. Alguns vão se aproximar, vão ficar curiosos e olhar estranhamente. Quando eles se aproximarem para sentar, eu encosto e grito para eles saírem. Mas porque isso? Porque o sofá seria estranho no pátio onde não é seu lugar, porque seria estranho estar sentado nele. (...) e com tudo isso uma pessoa estará filmando a ação, captando as expressões que o público vai ter.
R. N. (16 anos)	É uma imagem simples, mas é uma imagem que tem muita coisa que eu tenho muita convivência. Tem uma garrafa de café. Eu gostei mais por causa do café. Porque eu gosto muito de café. É uma imagem que lembra muito a casa de minha avó. Vou montar um piquenique no calçadão da UEL.
N. A. (15 anos)	Eu irei vir no recreio, vou fazer uma <i>performance</i> , irei usar uma carteira uma cadeira e um livro. No recreio vou estar debruçada na mesa, tudo isso eu quero transmitir aos estudantes a questão que todos se identificarão, quero dizer com tudo isso que os alunos sentem sono, preguiça. Eu vou fazer isso porque é uma realidade dos estudantes, tem preguiça de estudar, especificamente em algumas matérias.
V. R. (16 anos)	Eu percebi que mais que ela ficou parada e o tempo foi passando e mais que ela ficava ali mais tempo ia passando e as roupas sujando sem fazer nada. Vamos intervir num shopping vou me cobrir e deitar em um lugar público como se eu estivesse em casa. Sem fazer nada, só sendo folgado e vendo o tempo passar.

Fonte da tabela: PIBID/ André Camargo Lopes

O tédio proposto pelo artista transforma-se em preguiça. Ora uma preguiça decorrente do cansaço, ora uma sensação de descompromisso. Saíram da fotografia para as mais diversas propostas.

Imagem 09

Happening desenvolvido pela aluna N. A. a partir do trabalho de Lucas Alameda.



Fonte da Imagem: PIBID-ARTES VISUAIS/ UEL



Entre os happenings e as instalações, os alunos mergulharam no universo criado nestas fotografias. E, das diversas propostas, conduziu-se a execução para locais aplicáveis, logo, entre a ideia inicial e a execução mudaram-se os espaços: o pátio do colégio transformou-se um “grande canteiro de *happenings*”. Até a sala dos professores foi tomada pelos alunos.

8 RELEITURA, APROPRIAÇÃO = CRIAÇÃO

Se releitura é criação, essa se distancia e muito da cópia. Propor a releitura a um aluno é estabelecer ao mesmo que extraia de uma obra elementos que ele considere essenciais. Porém, o mesmo entenderá o que é essencial em uma obra somente com a vivência, com a experiência frutiva e, por sua vez, a experiência frutiva não se encerra com o final da visita, sequer se inicia com o momento do contato. Essa experiência ocorre dentro de um processo de ensino-aprendizagem, da descoberta de linguagens e leituras possíveis, que fica evidenciada nas observações presentes no relatório do professor em formação André H. Kikumoto:

Outra produção interessante foi do aluno J. V. A priori o aluno não conseguia pensar em alguma criação a partir dos trabalhos expostos na divisão. Juntos, tentamos então desenvolver algo não a partir de um, mas sim a temática da exposição inteira, “Familiaridade”. Associando o tema com uma situação pessoal, a morte recente de sua avó que tanto gostava, pensamos em um “baú de memórias”. No processo, enquanto J. tentava escolher objetos que remetiam a lembranças de sua ente querida, ele cita uma pequena barra de ferro.

“Ah professor, tem uma barra lá em casa. Meu vô bebia muito, e quando chegava ele queria bater nela. Minha vó pegava essa barra de ferro e metia o cacete nele pra se defender.”

Estava lá, um *Ready-Made* praticamente. Expliquei para o aluno então a importância do discurso numa produção contemporânea e contextualizei imediatamente com o trabalho do Duchamp. Nesse momento pude perceber um desenvolvimento estético em seu apreciar, compreendendo de verdade aquilo que estávamos desenvolvendo como produção artística.

A proximidade entre professor e aluno durante o processo de criação favoreceu o amadurecimento da proposta. Deste contato, entre as ideias, surgiram as seguintes proposições:



(25/05) Irei fazer videoinstalação dentro do meu quarto, filmarei a minha cama no escuro e com um reflexo da luz do abajur; para dar mais contraste negativo. Por exemplo, a noite quando deito para dormir penso nos meus avós; lembranças de saudades e algumas ruins que acontecem no dia a dia.

(02/06) Irei fazer com caixa de isopor, irei trabalhar a temática saudade pelo fato de minha vó ter falecido recentemente irei trazer a maquete para o colégio, e deixarei.

(s/d) Um baú cheio de objetos de lembrança da minha vó não terá significado para as pessoas que olharem o trabalho, mas para mim sim, irei usar e organizar os objetos de forma que essa caixa seja um memorial do tempo em que minha vó estava viva. (eu quero trabalhar a saudade, e que as pessoas que verem essa caixa reflitam também as suas saudades.

Entre a ideia inicial e o resultado do trabalho existe um processo de construção muito intenso. Foi um mês de reflexão, no qual o aluno debatia com os professores em formação e com o próprio professor em sala. Havia um tema: saudade. Um objeto a barra de ferro. Existia uma vontade de torná-la um relicário. Faltava pensar os deslocamentos necessários. Em um primeiro momento, uma montagem, um ambiente para a barra. Tecido vermelho sobre uma mesa ampla e a barra foi registrada fotograficamente. Agora pensávamos, sobre a memória, uma representação; não era mais a barra que seria exposta, mas sim, o que representa. Uma fotografia com a história narrada em tiras de papel. Como suporte? Uma garrafa de vidro transparente. O aluno realmente se propôs a executar o trabalho. Suas ideias foram orientadas em torno do material que dispunha para executá-las.

Somente em um ambiente de aprendizagem no qual as linguagens são problematizadas e vivenciadas, é possível propor um trabalho de releitura. Problematizar a linguagem é colocar para o aluno a necessidade de se pesquisar materiais, ler a partir de seus códigos – sejam eles afetivos, lúdicos ou por analogia. Aranha (2008, p. 15) ao tratar do processo de criação afirma que, por um lado, é pautado pela “(...) busca [à] construção da linguagem artística é a incessante tentativa de compreensão e interpretação das interrogações que no mundo vivido, se desvelam em visualidades”, por outro, no processo de ensino de Arte isso só é possível se o aluno for exposto aos problemas inerentes à linguagem para a qual é conduzido.



Imagem 10

Assemblage realizada pelo aluno J. V. S. a partir do trabalho Vasos Comunicantes (2015) de Christina Zorzeto



Fonte das imagens: PIBID-ARTES VISUAIS/ UEL

A apropriação do tema se inicia no contato, na dúvida gerada ainda na galeria, de maneira que toda forma de assimilação das obras foram coletivizadas, debatidas nos grupos que se formaram entorno dos trabalhos e posteriormente expostas durante as aulas. Assim, dos debates de produção à execução dos projetos artísticos, a ênfase das atividades recaem na prática coletiva, na interação e cooperação entre os grupos de alunos. Apostamos, desta forma, em um método de ensino voltado à construção coletiva, no qual o estranhamento (contato com a obra) é coletivizado no grupo, problematizado (tanto o tema, como a técnica e os signos presentes na obra) e em um último momento, propõe-se o jogo de recriar a partir de sua própria leitura. O processo de leitura e de organização das ações foi descrito da seguinte forma pelas alunas executoras:

Tabela IV – amostras do processo de leitura e organização de ação visual

<p>De acordo com essa obra, eu fiz um vídeo <i>performance</i>. Minha amiga filmava e meu amigo jogava várias roupas em mim. Com esse vídeo <i>performance</i> queria propor uma bagunça. A.F.R., aluna do primeiro ano do Ensino Médio.</p>	<p>Colocamos uma de frente pra outra e sentamos e depois o G. do 1ºA foi jogando várias coisas na gente em representação a bagunça. Filmagem: A. R. 1ºA Fotografia: M. 3ºA Escolhemos essa obra pelo fato de estar no cotidiano de várias pessoas. G.S.B., aluna do primeiro ano do Ensino Médio.</p>	<p>Colocamos uma cadeira de frente para a outra e sentamos. O G. foi jogando várias coisas na gente em representação. Filmagem: A. R. 1ºA Fotografia: M. 3ºA Escolhemos essa obra pelo fato de estar no cotidiano de várias pessoas. L. S. M., aluna do primeiro ano do Ensino Médio.</p>
---	--	--

Fonte da tabela: PIBID /André Camargo Lopes



Do literal à provocação, os trabalhos surgiram de jogos entre o ler e o dizer, mediado pela presença do professor dentro do processo de criação. Logo, o professor, não é um elemento estranho ao trabalho, assim como os alunos é um executor, e como executor permite-se a refletir sobre os caminhos e objetivos dentro de cada projeto.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos 72 alunos que participaram da visita à DAP/UEL resultaram 30 trabalhos das mais diversas linguagens (vídeo *performances*, instalações, interferências com lambe-lambe, *happenings*, *performances* e vídeos). Muitos trabalhos foram realizados em grupos, devido à proximidade do tema e dos recursos gerados pelos próprios alunos. No geral, os trabalhos se dividiram em:

Tabela V – linguagens artísticas desenvolvidas durante o processo

Linguagem	Total de trabalhos desenvolvidos
Happenings	7
Vídeoperformances	5
Instalações	3
Vídeos	1
Performance	1
Intervenções com lambe-lambe	9
Intervenções – colecionismo, panfletagem, varal de verbetes.	3
Videoinstalação	1

Fonte do quadro: PIBID/ André Camargo Lopes

Essa ênfase em interferências cujas imagens mesmo que efêmeras, mantem-se como o resultado do processo (lambe-lambe), demonstra a dificuldade de se superar o universo formativo destes jovens, porém, ao convertê-las em uma ação resultante de uma leitura, expõe o aspecto afirmativo da apropriação temática. Neste sentido, em todos os trabalhos originários desse processo houve uma apropriação dos códigos problematizados pelos artistas em suas obras. As releituras se tornaram recriações, inserções interpretativas, e não meras reproduções. Por tudo isso, abandonar os suportes tradicionais, ou se distanciarem dos suportes originais das imagens, possibilitou aos alunos maior liberdade de ação e experiência com o lúdico como elemento comunicativo-estético.



As ações de criação desenvolvidas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem não se resumem a um ponto de chegada. O processo em si se caracterizou como o objetivo maior do trabalho, em um método pautado no debate constante das proposições. No qual erros e acertos estão inseridos como elementos essenciais ao desenvolvimento da ideia. Em relação ao papel do professor, esse é o ponto central do processo, visto que a sua condição de problematizador – propositor de problemas, mediador entre a linguagem proposta e a interpretação do aluno, nesta perspectiva, o ato avaliativo está focado na apropriação do problema, nas diversas respostas que se organizam no tempo de construção da ação.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Carmen S. G. **Exercícios do Olhar**. 1ª ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Curitiba - PR: Departamento de Educação Básica, 2008.

PILLAR, Analice Dutra. **Leitura & Releitura**. Arte, Leitura e seu Ensino: Possibilidades Diversificadas Pedagógicas em Sala de Aula. Londrina: UEL, 2008.

*Recebido em 14 de setembro de 2016
Aprovado em 28 de março de 2017*



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE GOIÁS: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE TEACHER PREPARATION IN THE STATE OF GOIÁS: THE CHALLENGE OF INCLUSIVE EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017059>

Yara Fonseca de Oliveira Silva, Jucelia Linhares Granemann - UEG, UFMS

RESUMO

No Brasil, o contexto sociopolítico e econômico tem implementado, a partir do conjunto de diretrizes, políticas públicas para a inclusão escolar. O que justifica esse estudo é o fato de ser o debate sobre formação de professores necessário no contexto da escola inclusiva. Em que medida as instituições formadoras como, a universidade e a Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUCE) tem conseguido romper com a dicotomia da postura definida para o professor, que ora assume a condição de professor generalista, formação de carácter mais geral e, ora de professor especializado, formação mais específica e direcionada à educação especial, construída historicamente na formação de professor (inicial e continuada) da educação pública brasileira. O referencial teórico parte do conjunto de diretrizes criadas pelo Estado brasileiro, por autores como, Gotti (1998) e Tardif (2012). A metodologia utilizada é de carácter qualitativo e este artigo mostra o resultado parcial dos aspectos teóricos. O Estado de Goiás ao se deparar com a realidade da escola inclusiva tem buscado perceber que o professor é um elemento primordial e é preciso implementar sua formação para alcançar uma prática profissional de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professoras. Goiás. Educação inclusiva.

ABSTRACT

In Brazil, the socio-political and economic context has implemented public policies for school inclusion, from the set of guidelines. This study justifies itself by the fact that the debate on teacher preparation is necessary in the context of the inclusive school. How the educational institutions as universities and SEDUCE have managed to break the dichotomy of the professional attitude defined for the teacher, sometimes a more general formation and sometimes more specific, aimed to special education, historically constructed in teacher preparation (initial and continuing) of Brazilian public education. The theoretical framework initiates from the set of guidelines created by the Brazilian State and by authors such as Gotti (1998) and Tardif (2012). The methodology used is in a qualitative way and this article shows the partial result of the theoretical aspects. The State of Goiás when faced with the reality of inclusive school has strived to realize that the teacher is a key element and we need to implement their training to achieve a work experience of quality for all.

KEYWORDS: Teacher preparation. Goiás. Inclusive education.



1 INTRODUÇÃO

A sociedade mundial do século XXI vivencia mudanças significativas que redimensionam a forma de olhar seu grupo social. Dentre os movimentos existentes, verifica-se o Estado na busca de propostas políticas para o equilíbrio da sociedade e os movimentos sociais que lutam pelos direitos humanos, especificamente, as lutas pela igualdade e o respeito à diversidade via tratados internacionais articulados com os estados nacionais, o que geram políticas públicas.

O contexto sociopolítico e econômico do final do século XX até os dias atuais, no Brasil, tem implementado políticas públicas que possibilitam um amplo processo de mudanças na educação. Essas mudanças traduzem-se em reformas no País a partir do conjunto de diretrizes criadas pelo Estado, que, dentre outras, se destacam as seguintes: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), publicada em 2008 que passa a influenciar a formulação das políticas públicas para a educação inclusiva, partindo do pressuposto de que todo o indivíduo tem direito à educação como meio de alcançar um nível adequado de desenvolvimento, em que características individuais, habilidades e necessidades, que lhe são particulares deverão ser respeitadas. Para isso, os sistemas de ensino devem ser organizados com vistas a atender também um público, cujas diferenças e dificuldades, podem ser mais acentuadas. Nesse grupo, encontram-se também os chamados alunos com deficiência, que segundo, Scotto (2008), exigem um atendimento voltado às suas reais necessidades e condições. Isso implica trabalhar com a diversidade, de forma interativa. A escola deve estar orientada para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento e requer que as crianças com deficiência saiam da exclusão e participem de classes comuns. No entanto, é necessário um diagnóstico cuidadoso que levante as necessidades específicas de cada criança.

Na perspectiva da educação inclusiva tem-se a organização das políticas e legislações em todos os Estados e no Distrito Federal, para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização



da política de educação inclusiva de forma a garantir o atendimento aos alunos com deficiência da rede pública de ensino (BRASIL, 2007).

Nessa direção, o país em suas secretarias de educação declara nos documentos oficiais que dispõe hoje de uma concepção de organização pedagógica das distintas etapas da escolarização e de materiais para dar apoio à reestruturação curricular, que se faz necessária para transformar o novo paradigma curricular da realidade da escola inclusiva. Tomando como base a LDBEN de 1996 e em colaboração com a sociedade e demais esferas federativas, os órgãos educacionais nacionais, executivos e normativos vêm interpretando e regulamentando esses paradigmas curriculares de modo ousado e inovador (BRASIL, 2007).

Atualmente a educação brasileira tem dado destaque para a formação de professores nas instituições formadoras como, a universidade e as secretarias de estado de educação, por ser fundamental uma melhor formação para a melhoria do trabalho pedagógico. A formação continuada emerge da realidade da escola atual que se propõe a ser inclusiva e o professor parte de sua experiência para alcançar melhores resultados no exercício de seu ofício, propondo que o professor reflita sobre seu fazer pedagógico, de acordo com a necessidade de cada docente.

Diante disso, a formação continuada tem sido entendida como uma conquista para os nossos legisladores, por estabelecer uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007).

Conforme a LDBEN 9.394/96, em seu Art. 67, é de responsabilidade da escola assegurar “II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V- período reservado a estudos planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 27). A Formação Continuada é implementada como uma solução viável para responder às questões diversas que chegam à escola como as orientações legais necessárias para a discussão na escola e para o desenvolvimento do trabalho de professor.

Nesse contexto, esse estudo busca refletir sobre formação de professores no intuito de



acompanhar as concepções e as práticas desenvolvidas na escola pública brasileira e sinalizar a condição da formação de professores no atual contexto da escola inclusiva. Para tanto, revê a condição histórica, ainda que de forma breve, da formação de professores no Brasil e, em seguida apresenta o caso do Estado de Goiás que se faz presente no cenário educacional. Destaca, portanto, o papel de duas instituições formadoras que são, a universidade enquanto promotora principalmente da formação inicial de professores e as Secretarias de Estado de Educação e Cultura (SEDUCE), a formação continuada do professor.

O que justifica esse tema é o fato de ser necessária uma formação de professores de qualidade ao ponto de contemplar as demandas da escola inclusiva que se faz presente na escola pública brasileira, além de outras questões como, baixa remuneração salarial, falta de adaptações curriculares, condições de infraestrutura física e material. O despreparo dos professores, que é histórico tem sido sinalizado por estudiosos da área (FALSARELLA, 2004; ESTRELA, 2002; MORALES, 2000) como um dos dificultadores para a concretização da inclusão na escola pública brasileira. Esta é uma investigação¹ teórica, de revisão bibliográfica.

O problema que se apresenta é, em que medida a formação de professores tem se estruturado no contexto da escola inclusiva e como as instituições formadoras como, a universidade e a SEDUCE tem se organizado para oportunizar a formação dos professores?

A hipótese aqui apresentada é que ao longo da história da educação pública brasileira institucionalizou-se uma formação de professor dicotômica, ou seja, uma formação para o professor atuar no ensino regular e outra para atuar no ensino especial, com isso, essa distinção se enraizou provocando a discriminação entre os professores que agora precisam lidar com todo tipo de aluno dentro da proposta da escola inclusiva.

Nesse sentido, entende-se que a formação de professor deve ser ofertada e desenvolvida por todos os professores, pois o professor precisa estar capacitado para atender seja, o aluno “normal” ou com deficiência e de forma articulada no âmbito nacional, regional ou estadual.

O texto está organizado em mais duas seções, além dessa introdução e da conclusão. A primeira seção apresenta uma revisão histórica em que se contempla a formação de

¹ Esse artigo contém parte do referencial teórico e da pesquisa de campo desenvolvida pela primeira autora, professora e pesquisadora do Mestrado Interdisciplinar em Educação e Linguagem – PPGIELT/UEG-GO.



professores e, a outra mostra, o caso do Estado de Goiás que se organiza para contribuir com a constituição do sentir e pensar da prática pedagógica desse profissional.

2 REVISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo desta seção são apresentados diferentes períodos da educação brasileira e a condição da escola - regular e ou especial - no longo século XX, na tentativa de mostrar a evolução da temática: formação de professores. Para essa revisão utilizou-se estudiosos que tratam dessa temática, em especial, Gotti (1998), Schön (1983), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2012). A proposta é ilustrar a discussão da formação de professores, suas contradições e alcances que possivelmente se manifestam na atual formação de professores.

A condição da formação de professores na área de educação especial ou para o processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades especiais sempre constituiu uma dificuldade, tanto para atender a esse alunado adequadamente dentro de instituições especializadas como, mais recentemente, para implementar o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Ao rever a história do atendimento aos alunos com deficiência constata-se que nos anos finais do Império a formação ou os cuidados com eles ainda estavam vinculados aos profissionais da saúde e a atuação dos professores ficava sob a dependência dos mesmos. Um pouco mais adiante, nos anos 20 do século passado, houve uma crescente preocupação com a dimensão propriamente pedagógica da ação educativa voltada para esse alunado, porém estreitamente influenciada pela abordagem psicológica sem abandonar o campo da saúde.

Sob essa ótica, postulava-se, em 1930, uma formação comum a todos os professores, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à prática, que deveria possibilitar-lhes experiências com as crianças ditas “normais” e com as consideradas deficientes. Porém, com a estruturação das Escolas Pestalozzi, caminhou-se em sentido contrário, pois os alunos com deficiência eram confinados em escolas especiais provavelmente desviando a estruturação e os



atendimentos destinados a esse alunado pelas diferentes instituições especializadas.

Diante disso, nesse contexto histórico a formação dos profissionais da educação se deu em dois ramos distintos: os que deverão atuar no ensino regular e os que atuarão na educação especial. E essa formação diferenciada somente veio reforçar o modelo que se baseia na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social de muitos, fundado em uma visão “desfocada” da realidade e do indivíduo.

Acredita-se que essa dicotomia dentro da formação de professores provavelmente provocou uma discriminação e institucionalizou-se uma distinção no ponto de partida da formação, negando, portanto, o princípio da “integração”, não só do deficiente na rede regular de ensino, como também do profissional da educação na realidade educacional existente sendo, o professor ou da escola regular ou da classe especial ou da instituição especializada, etc.

Negou-se a esses profissionais a experiência de conviver com a diferença e com as dificuldades dela decorrentes. Pois, sem uma formação teórica e prática desses professores, básica e comum a todos, diminuiu-se a garantia de uma leitura crítica, de propostas de mudanças e uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas presentes na instituição escolar.

Para Gotti (1998), na década de 1960, a frequência de alunos com deficiência em escolas regulares ampliou-se consideravelmente, o que veio consolidar a formação de professores especializados, em nível de ensino médio, com formação continuada a partir de estudos adicionais ou cursos de aperfeiçoamento.

Nos anos de 1970, mesmo que lentamente, iniciou-se no Brasil a formação de professores em nível superior para atuação na educação especial. Porém Gotti (1998), enfatiza que apesar dessas iniciativas, ainda se observam lacunas nessa formação como, as carências de recursos materiais e estruturais apresentadas pela maioria dos professores e pelas escolas do ensino regular que atendem alunos com deficiências.

As décadas de 1980 e 1990, foram marcadas por um período em que ocorreram mudanças nos determinantes socioeconômicos e políticos, impulsionando a expansão do ensino superior, o que possibilitou a formação do professor em nível superior com a tentativa de proporcionar um conhecimento que desenvolvesse habilidades, práticas e ações para uma



escola que de fato e de direito atendesse a qualquer tipo aluno, seja ele, o dito normal ou o com deficiência e, portanto, entendeu-se que essa proposta de formação de professores não seria mais paralela e distinta, como anteriormente existia, uma formação para lidar com alunos da escola regular e outra para os de escola especial.

No final da década de 1990 e no início do Século XXI o compromisso que a escola pública e gratuita assume é de acolher a todos, realizar a socialização e dar formação cultural e científica aos seus alunos e, ainda buscar contribuir com a formação do sujeito, no sentido de aprenderem a viver em comunidade, respeitando as limitações e as diferenças de cada sujeito.

No campo curricular, os principais problemas identificados na formação inicial de professores são: a) desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (MEC, 2000, p. 24).

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica propõe dentre outras questões, o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo e impõe exigências como a de orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos (MEC, 2000). Diante disso, é preciso romper com as fragilidades que invadem a instituição escolar que agora deve ser inclusiva, se adaptando para receber e fazer permanecer todo tipo de aluno e, portanto, repensar a maneira como está organizada a formação dos professores, a começar pela própria noção que se tem dos saberes e de conhecimentos necessários a esse profissional.



2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS

No início do Século XXI a temática de formação de professores, sua prática e os saberes indispensáveis ao docente tem sido alvo de discussão em todo o cenário mundial.

De acordo com Tardif (2002, p. 6),

[...] na América do Norte e na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica (Austrália, Inglaterra e etc.), bem como, de forma mais recente, na Europa francófona (Bélgica, França e Suíça), toda a área educacional está mergulhada em uma vasta corrente de profissionalização dos agentes da educação em geral e dos professores em particular [...] também encontramos essa corrente em vários países latino-americanos.

O Brasil recebe influências de diversos teóricos como, Schon (2000), Tardif; Lessard (2012), Pimenta (2005) e Libâneo *et al.* (2012), definem posições sobre a condição de ser professor, assim, contemplam as atribuições, habilidades e elementos primordiais para a formação inicial e continuada de professores. Esses autores têm em comum a reação contra o denominado pensamento tradicional, que segundo Tardif (2002), alienava o profissional, negligenciando aspectos essenciais a sua formação como sujeito da prática pedagógica que se exerce mediante o pensamento reflexivo. Portanto, os autores supracitados acreditam na prática reflexiva como peça fundamental no processo de construção do saber, partindo do pressuposto de que, só por intermédio da transformação de um professor prático em um professor ativo, autônomo, reflexivo que é possível alcançar mudanças significativas.

Nesse movimento vários autores nacionais e internacionais caminham em múltiplas direções e, embora enfatizem pontos diferentes, como ser um professor pesquisador ou profissional reflexivo, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente.

Em relação ao pensamento reflexivo é possível dizer que consiste numa sequência ordenada, consecutiva e engendrada de ideias, o ato de refletir ocorre por meio de um processo autônomo, sendo uma volta da consciência e do espírito sobre si mesmo, portanto, é necessária a conscientização da necessidade de internalização do conhecimento, a partir da formação inicial do profissional, na busca constante de aprimoramento, aliada à



responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, busca-se compreender o papel do professor como sendo primordial no processo de construção do saber dos educandos (FERREIRA; AGUIAR, 2001).

Quanto à discussão do conceito de professor-pesquisador define como uma complexa tarefa a atitude analítica e o espírito de investigação que têm de existir. Para Schon (2000), professor-pesquisador é aquele que congrega as condições de ser ativo, crítico e autônomo, que denuncia a submissão a que o professor vem sendo submetido. O que distingue o professor reflexivo do pesquisador é que, todo professor-pesquisador tem de ser reflexivo, mas o professor reflexivo não é, necessariamente um pesquisador.

Contreras (2002) afirma que o professor deve ter uma boa formação teórica para o processo de reflexão, reivindica um conteúdo crítico sintonizado com as necessidades mais amplas do contexto da escola e ainda prescreve que a perspectiva transformadora deve dar-se coletivamente sendo o compromisso com a transformação da realidade e a sensibilidade aberta ao pluralismo.

Um outro raciocínio sobre os saberes e competências necessários do professor é desenvolvido por Libâneo (2001, p. 69), para quem

saberes são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional, competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionados com esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão.

Neste sentido, interpreta-se que o professor motivado a pensar, a buscar a sua autonomia cognitiva e didático-pedagógica, que englobe, em seu contexto, conteúdo, procedimentos e atitudes possa ter habilidade para fazer e atuar como sujeito pensante, capaz de construir o seu próprio conhecimento e, por isto mesmo, dotado do poder de questionar processos e procedimentos, é o pretense professor ideal nessa “sociedade do conhecimento”².

A sociedade atual indica que a perspectiva para os docentes é a de desenvolver estímulos e subsídios, de tal modo que a busca do conhecimento seja baseada no saber científico, todavia significativo para a sua atuação, enquanto mediador do saber. Pois, é

²Uma designação dada por vários estudiosos, dentre esses, ler sobre Rifkin (2001).



inerente a capacidade de pensar do homem, mas o aprender a pensar e o aprender a aprender constituem-se em atividades que precisam ser estimuladas. Quanto à instituição escolar, por sua vez, a indicação é pela sua função de mediar a construção e a reconstrução da cultura, expressando a qualidade cognitiva e operativa das experiências de aprendizagem, tanto de alunos, quanto de professores.

Assim, a formação de professor se faz primordial no processo de reforma política, pois na atualidade o intento é por uma sociedade inclusiva que gradativamente busca em vários setores da sociedade: no mercado de trabalho³, no esporte⁴, na cultura⁵, nas artes, na religião e na educação, garantir a todos os seus diversos espaços. A definição que se tem de educação inclusiva implica a busca de uma sociedade para todos e deve contribuir na formação de cidadãos que aprendam que pertencer a esta sociedade é um direito, que, obviamente implica deveres, e não uma dádiva dos governantes.

A educação inclusiva propõe então o respeito às necessidades especiais e às diferenças e propugna pela igualdade de direitos de todos enquanto cidadãos, diferentemente da desigualdade, que propicia condições de exploração, de competição e de produção de inferioridade. A inclusão parte do princípio de que todos são diferentes e a sociedade deve considerar com igualdade essas diferenças.

Sendo assim, a partir da revisão bibliográfica realizada, o contexto atual do século XXI precisa que a universidade e a secretaria de educação dos estados brasileiros invistam em cursos de formação que se proponham assumir o papel de desenvolver a formação de qualidade de seus professores. E esta é a questão que se persegue, “como” a formação de professores vem se apropriando dessa proposta no nível real da educação inclusiva que se dá a partir dos dispositivos legais. A seção a seguir descreve a forma como as duas principais instituições ligadas à formação de professores tem se apropriado do conhecimento do conjunto de legislações que se estabelecem no cenário estadual goiano.

³Concursos públicos-empresas têm obrigatoriamente de oferecer vagas para pessoas com necessidades especiais.

⁴O governo de Goiás está oferecendo, por intermédio da Agência Goiana de Esporte e Lazer (AGEL), o Programa Bolsa Esporte que incentiva pessoas com deficiência ao esporte.

⁵Criada no ano de 1999, a Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira (AGEPEL) – órgão do governo responsável pela política cultural do Estado de Goiás.



3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR NO ESTADO DE GOIÁS: UEG E SEDUCE

A revisão histórica realizada na seção anterior, a qual buscou contemplar a formação de professores, tem se praticamente como unanimidade a concordância que, para assegurar um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade, na perspectiva da educação inclusiva, é necessária a implantação de uma política de formação de professores e um projeto pedagógico que atenda às demandas e à realidade educacional, levando-se em consideração a comunidade a que se destina.

O Estado de Goiás no final do século XX acompanha as transformações da sociedade moderna e a condição de alternância do papel do Estado na economia capitalista, ora de maior regulação, ora de maior liberalização na nova configuração da sociedade moderna. Nesse contexto percebe-se que no início do século XXI diferentes instituições são chamadas a repensar e criar uma nova realidade. Diante disso, políticas educacionais têm sido formuladas pelo estado brasileiro, tanto em sua formação inicial pela universidade, como pelas suas Secretarias de Estado de Educação e Cultura (SEDUCE) que expressam a intenção de alterar as condições da escola regular no sentido de torná-la de fato inclusiva.

Essa seção apresenta o resultado parcial de dados coletados a partir do levantamento bibliográfico da pesquisa em andamento da primeira autora referente à formação de professores. Portanto, apresenta a condição de duas instituições no contexto da educação inclusiva com foco na formação de professores. A primeira instituição é a Universidade Estadual de Goiás⁶ que possibilitou a ampliação da formação inicial de professores no ensino superior e, a segunda instituição é a SEDUCE responsável por significativa parcela da proposta de formação continuada.

As mudanças na educação brasileira ocorrem a partir do proposto nos documentos oficiais que deveriam ser cumpridas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), Lei n. 9.394/1996 e o 1º Plano Nacional de Educação (PNE), de 2000. Em Goiás tem-se a expansão do ensino superior e a implementação da escola inclusiva no final do século XX, o que decorreu em mudanças institucionais, tanto para o ensino superior como, para a escola básica.

⁶Consolidada pelo governo do Estado por meio da Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999.



No ensino superior tem-se a materialização da reforma com a abertura de diversas instituições que objetivavam, em primeira instância, formar professores para acessar ou permanecer na área de ensino e, proporcionar a interiorização do ensino superior nesse Estado.

Ao mesmo tempo na escola básica, o professor deve agora saber lidar com as diferenças, face às exigências de que os alunos devem aprender juntos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, considerando a diversidade humana; o outro, que não é igual; acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, de modificações organizacionais, novas estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Assim, o Estado de Goiás no atendimento da LDBEN de 1996, a qual determina a obrigatoriedade de formação em nível superior a todos os profissionais da educação, garante essa formação criando a UEG, que consistiu na reunião de 13 faculdades estaduais isoladas, em uma única universidade que já nascia interiorizada.

Goiás, na contramão das reformas neoliberais, que tendem a aumentar a privatização do ensino, cria mecanismos para democratizar o acesso ao ensino superior pela via pública, ampliando suas conquistas sociais no campo da educação. Assim, o governo estadual goiano propõe formação superior para os profissionais da educação e a partir da UEG privilegia o grupo de professores que estavam ou que pretendiam fazer parte do quadro de trabalhadores da Secretaria de Educação Estadual expandindo e interiorizando o ensino superior no Estado, cumpre, ao mesmo tempo, com a obrigatoriedade da lei.

A UEG assume a responsabilidade definida pelo Governo do Estado de Goiás, conforme a Lei n. 16.272/2008 que, em seu Art. 6º, determina que se tenha qualificação e, ainda capacitação de profissionais em várias áreas de abrangência do ensino, da pesquisa e da extensão universitária (GOIÁS, 2008), exemplo disso, foi a realização do Curso Emergencial de Licenciatura Plena⁷, que consistia na formação em nível superior para os professores em exercício.

⁷ Projeto do governo do Estado de Goiás, conhecido como Parceladas, criado durante a Década de Educação (1997-2007), para capacitar professores da rede pública e privada em atendimento à LDBEN de 1996. Desenvolvidas com diferentes parcerias como a Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação e outras.



Percebe-se que o foco da política da UEG foi a expansão periférica, se tornando uma das maiores universidades brasileiras em quantidade de *campi* e aumentando, significativamente, o número de *campus* e de atendimentos. Porém, as atividades acadêmicas são oferecidas, predominantemente, no turno noturno e com foco no ensino, principalmente com cursos de licenciatura para a área de formação de professores. Atualmente, a UEG conta com 42 *campus*, sendo uma voltada para Educação a Distância, cinco polos universitários e 15 polos de ensino a distância, presentes em 49 dos 246 municípios goianos (UEG, 2000).

O maior desafio que enfrenta o ensino superior, no entanto, é o da qualidade dos profissionais que forma, ainda que o Governo, com seu papel de órgão financiador e regulador tente propor políticas para alcançar a formação inicial e continuada de professores.

O Estado de Goiás adotou, desde 1999, através da Secretaria de Educação do Estado Goiás, via Superintendência de Ensino Especial, a proposta de efetivação da educação inclusiva, em atendimento aos novos paradigmas educacionais, cuja orientação jurídica tem as suas bases na Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo Goiano,

Lei n. 26/98, que considera a aproximação dos pressupostos e das práticas sociais da educação para todos. Na busca de uma educação com qualidade e equidade para todos, na qual os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, prescrevendo-se que, a escola deve organizar-se para o atendimento de seus alunos com qualidade.

Por isto, um dos pontos centrais desta discussão é refletir a formação de professores neste contexto que, por um lado, prima pelo discurso da igualdade de valores entre os seres humanos e, como tal, pela garantia da igualdade de direitos entre eles e, por outro, não mais comporta a existência da ignorância, excluindo seres humanos de um ritmo de produção cada vez mais vital à crescente competitividade, por lhes dificultar o exercício pleno de um de seus direitos como cidadão: o de ser trabalhador produtivo.

A proposta de formação inicial do professor nas licenciaturas, no curso de pedagogia tem contemplado poucos componentes curriculares voltados para a educação especial e, a de formação continuada, tem sido, em sua maioria aligeirada e com carga horária mínima ofertada principalmente pelas secretarias de educação.

O que se constata, como fragilidade é a falta de informação e de formação desses profissionais sobre as condições dos alunos especiais ou com deficiências – suas causas,



consequências, recursos e alternativas, pois é notória a distância entre teoria e prática. Por isso, independente das dificuldades, a formação inicial e continuada deve ser ofertado a todo professor, pois a proposta da escola inclusiva visa uma mudança na profissionalidade⁸ de tal forma que este se torne capaz de tomar iniciativas que favoreçam à plena escolarização de todos os alunos, conhecendo-os: suas possibilidades e limitações. Portanto, o professor qualquer que seja ele, tem recebido responsabilidades crescentes diante desta realidade, necessitando que tenha informações apropriadas, a respeito das dificuldades do aluno com deficiência, dos seus processos de aprendizagem e do seu desenvolvimento social e individual. E ainda, deverá este professor entender a necessidade de ir além dos limites que os alunos revelam, no sentido de levá-los a alcançar o máximo da exploração e do desenvolvimento de suas potencialidades. Aos professores é requerido tornarem-se mais próximos dos alunos, na captação e interpretação de suas maiores dificuldades.

A escola pública estadual goiana tem tentado criar condições, estruturas e espaços para a diversidade de educandos, mas a escola só poderá vir a tornar-se inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas principalmente, a formação do professor, no sentido de tornar o mesmo capaz de ensinar e aprender, diante da diversidade do alunado.

Em relação à formação continuada oferecida pela SEDUCE tem-se a busca, de alguns professores da rede pública, de traduzir os saberes desenvolvidos pelos professores dentro do processo de ensino aprendizagem estimulando grupos de estudos para discutir a partir de relatos e histórias de vida dos professores uma forma de lidar com a inclusão nas escolas públicas do estado de Goiás. Assim, aos poucos, os professores têm tentando provocar a partir da reflexão de suas experiências uma nova forma de pensar e sentir a sua própria prática pedagógica.

A proposta da escrita de um documento pessoal do professor(a) tem mostrado como se constitui a subjetividade instaurada em cada sujeito e resgata as experiências educativas formais e não formais podendo enriquecer a prática pedagógica do professor, possibilitando a reflexão e a reelaboração da síntese de conhecimento construído no decorrer da trajetória do sujeito e, portanto, do profissional.

A par disso, as histórias de vida construídas pelos professores que se encontram

⁸ Entende-se por profissionalidade o “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTAN, 1995, p. 65.).



diretamente ligados ao processo de inclusão escolar se propõem a resgatar a prática pedagógica do atendimento educacional inclusivo e, apresentam o valor e o significado dessas para a formação do professor, principalmente a continuada, por acreditar que as histórias de vida podem crescer e contribuir com a formação e a prática pedagógica do professor.

Nesse sentido, entende-se que a produção de conhecimento de cada um dos profissionais e ou estudantes a partir de suas vivências possibilita o desenvolvimento de uma docência que de fato contribua com inclusão da educação pública goiana no sentido de avançar para uma prática mais integradora e menos fragmentada e reducionista.

Diante disso, entende-se que as instituições que tratam da formação de professores no Estado de Goiás, ao se deparar com a realidade da educação inclusiva, tem implementado ações que buscam em certa medida perceber o professor como um elemento primordial. Ainda que se tenha muitas fragilidades a serem superadas, diante do processo histórico discriminador da educação brasileira e da formação de professores é, possível dizer que o conjunto de leis que afirmam o direito a educação inclusiva tem provocado mudanças no estado goiano e a luta pela contínua ampliação das possibilidades para uma formação de professores com qualidade.

4 CONCLUSÃO

A formação inicial e continuada de professores é tanto um desafio como uma das estratégias para permitir a efetiva aprendizagem de todo e qualquer aluno. O professor do século XXI precisa de uma formação sólida, de desenvolvimento de habilidades básicas para ensinar a convivência na sociedade que é diversa e que, em seu processo de formação contemple a articulação entre teoria e prática que vão constituindo seus saberes.

Nesse caminhar, é importante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos. Na situação específica aqui estudada, o professor aparece como figura indispensável para prover o apoio e a orientação segura ao desenvolvimento e a evolução do aluno. Por outro lado, isto ocorre de forma mais intensa quando, a partir de sua formação, o professor alimenta sua própria capacidade reflexiva no trabalho em equipe. Como salienta Ainscow (1997), a reflexão crítica em equipe é fundamental para criar as condições para a implementação da educação inclusiva.



Nessa perspectiva, portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001). Essas parecem ser, hoje, medidas urgentes a serem adotadas para que ocorra uma mudança no *status quo* da educação inclusiva.

Nesse processo, é possível concluir que o profissional que trabalha com a educação especial deve ser um professor qualificado, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira esse educador poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes da sociedade. Nesse sentido, a formação de professor é apontada como nuclear nesse processo de educação inclusiva, por estar inserida nesse mundo de mudanças e, portanto, precisa ser repensada com bases nas novas realidades e exigências da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 fev. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio 2000.

_____. **Plano Nacional de Educação** (Lei n.º 10.172/01). 2000.



_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990, p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 14 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano nacional de formação de professores na educação básica**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula**. 4. ed. Porto Portugal: Porto Editora, 2002.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOIÁS. Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Goiânia, GO, 20 abr. 1999. Lei de criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudoN/202/Lei_13.456-Criacao_da_UEG.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

GOTTI, M. O. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial: inclusão**. Londrina: Editora da UEL, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORALES, P. **A relação professor-aluno**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (Org.). **Docência da universidade**. São Paulo: Cortez 2005.

RIFKIN, J. **A era do acesso**. São Paulo: Makron Books, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.



SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.
_____. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

SCOTTO, Arlete. A inclusão escolar na rede de ensino estadual. Disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_aphp?

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UEG-Universidade Estadual de Goiás. **Plano estratégico de desenvolvimento Institucional – PEDI 2001 a 2004 – no processo da implantação e consolidação da UEG**. Anápolis: UEG, 2000.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

*Recebido em 31 de julho de 2016
Aprovado em 02 de fevereiro de 2017*



REMEXENDO O ESQUELETO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO SISTEMA ÓSSEO PARA SURDOS E OUVINTES

MOVING THE SKELETAL: A TEACHING PROPOSAL OF THE BONE SYSTEM FOR DEAF AND HEARING

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017077>

Josué Buracof Shimabuko Junior, Edna Lopes Hardoim - UFMT

RESUMO

Historicamente, a educação de surdos esteve voltada para questões linguísticas, em específico, para a discussão do ensino da Língua Portuguesa, oral e/ou escrito, e do uso da língua de sinais. Pouco se tem falado em relação à aprendizagem de outras áreas do ensino, como as Ciências. Pesquisar e compreender metodologias que facilitem o ensino para esses alunos torna-se muito importante, visto que passamos por um período escolar onde o processo inclusivo inicia-se, e a atenção deve ser redobrada. A interação entre os diferentes no intuito de que percebam os outros e ocorra um auxílio mútuo, trazendo o olhar para a educação não apenas conteudista, mas visando o desenvolvimento humano, de compartilhamento de saberes/experiências. Objetivou-se despertar um olhar diferenciado nos professores quanto ao ensino para esses alunos, na tentativa de desmistificar a incapacidade de surdos na aprendizagem diferenciada que envolva elementos para os quais achamos necessária a audição, obtendo como resultado uma proposta de aula diferenciada para o ensino do Sistema Ósseo tendo a dança como elemento introdutório e motivador.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Ciências; Inclusão.

ABSTRACT

Historically, the deaf education was focused on linguistic questions, in particularly; in discuss the education of the Portuguese language, oral and/or written, and the use of sign language. In the history, shortly was discussed in relation to learning of other areas of education, such as science. Researching and comprehending the methodologies to facilitate the education for deaf students becomes very important, since we are going through a period where the school inclusive process begins, and attention should be reinforced considering that all the students has education rights an equal form. The interaction between the different in order to realize the existence of the other, and happen a mutual aid, not only in a formal education, but also in aiming the human development of sharing knowledge/experiences. This study also aimed awaken a different teachers' view to teach these students, in attempt to demystify the disability of the deaf in differentiated learning that involves elements which is thought the audition is essential, obtain as a result a proposal to one differentiated lesson to the teach of Skeletal System having the dance as introductory and motivator subject.

KEYWORDS: EJA; Science; Inclusion.



1 INTRODUÇÃO

A escola regular inclusiva é para todos e se constitui em espaço de múltiplas identidades, que traz vantagens para o desenvolvimento das relações humanas no âmbito escolar, dada a possibilidade real de interação entre as Pessoas Com Deficiência (PCD) e aqueles não deficientes. Se considerarmos que também é a partir das relações que as pessoas conseguem construir conceitos, o diálogo entre os diferentes revela-se essencial ao desenvolvimento cognitivo. A efetivação de uma educação de forma diferenciada permite perceber a existência das diferenças, respeitando-as e convivendo com estas de forma natural e não excludente. Entretanto, alguns requisitos precisam ser revistos para que possamos dar continuidade a essas mudanças de forma que a qualidade de ensino contemple a todos os alunos.

Especificamente para os alunos surdos, o foco deste trabalho, é necessário levar em consideração todo um desenvolvimento cognitivo que ocorre de forma distinta, já que os mesmos percebem o mundo por meio da visão, não possuindo recursos auditivos como referência, o que torna esse grupo de pessoas perceptíveis de um mundo diferente dos ouvintes, com algumas peculiaridades, a começar por sua língua natural que tende a ser viso-espacial e não oral-auditiva. Strobel (2013) nos aponta que é preciso considerar toda essa especificidade em relação a língua, cultura e, principalmente, atentar para sua forma de aprendizagem, afinal, o surdo é mais uma entre as tantas outras identidades presentes no espaço escolar inclusivo.

Outra autora com posicionamento semelhante é Lopes (2011), que considera em sua obra um outro olhar para o sujeito surdo, com o qual nos identificamos enquanto pesquisadores. Ela entende a surdez como um traço cultural não negando seu caráter natural, mas sim, pensando na surdez como elemento do circuito cultural que não pode ser esquecido ou relegado a comparações entre ouvintes e surdos. Essa diferença cultural, para a autora, coloca-se dentro da necessidade de estabelecer comparações ente sujeitos pertencente a grupos culturais distintos.

Historicamente, a educação de surdos esteve voltada para questões linguísticas, em específico, para a discussão a aprendizagem do português oral e/ou escrito, e do uso da língua de sinais (QUADROS, 2004). Muito pouco se falou em relação à aprendizagem de outras



áreas do ensino e como estas ocorriam. Desta forma, faz-se necessário ressaltar a importância de pesquisas em outras áreas do conhecimento, referentes à aprendizagem do aluno surdo, como na área de Ciências da Natureza, que motivam o aluno a buscar respostas a questões e fenômenos, do cotidiano ou não, e podem deixar o sujeito curioso, interessado e, por vezes, aguçam o desejo de explorar aquilo que parece diferente. *Por quê?* Essa é uma pergunta frequente, se não diária, na vivência do ser humano.

Poucos autores têm se dedicado ao ensino de ciências para surdos no Brasil, entre eles estão: Machado (2003) Lemos Neto et al. (2007); Pereira Benite & Benite (2011), se tornando, assim, um dos nossos desafios enquanto educadores, a busca de métodos e instrumentos pedagógicos que nos permitam trabalhar com os diversos, posto que possuem cultura e ritmo próprio, mas que cotidianamente são submetidos a fenômenos e processos iguais ou semelhantes ao dos ouvintes.

Quando falamos de ensino de ciências, e a Biologia pertence a esta grande área, torna-se muito importante pesquisar e compreender metodologias que facilitem a aprendizagem de temáticas por alunos com deficiência, uma vez que passamos por um período na história da educação em que o processo de inclusão inicia-se. Entendemos inclusão como Sasaki define ser:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p. 41).

Quando pesquisamos sobre o tema, algumas das contribuições de Levi Semiovitch Vigotski são fundamentais, visto que elas nos apontam a importância da interação dos envolvidos para a aprendizagem e nos trazem valores que devem ser considerados, como a interação entre professor e aluno, aluno e colegas. Tais interações precisam ser motivadas pelo docente, possibilitando por meio de metodologias de ensino que proporcionarão um maior contato com os colegas, gerando a aprendizagem. Não podemos esquecer que ainda nestas relações temos a presença de um mediador da comunicação entre o aluno surdo e os



demais ouvintes - o Intérprete de LIBRAS (ILS), e sua relação neste processo de ensino-aprendizagem precisa ser levada em consideração.

Vigotski (1999) defende o sócio interacionismo como sendo uma das bases para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. A interação entre os diferentes, no intuito de que uns percebam os outros e ocorra auxílio mútuo, traz o olhar para a educação não apenas como um local preocupado com a formação conteudista, mas, sobretudo, com uma visão de desenvolvimento humano, compartilhamento e produção de saberes.

Uma escola inclusiva, tendo como aporte, as concepções de Vigotski (2008) “Privilegia as mediações culturais, que caracterizam sua visão do humano enquanto ser social, atribuindo o exercício da humanidade à possibilidade de o indivíduo estabelecer trocas culturais por meio da linguagem”. Portanto, a falta de compreensão de uma linguagem, independente de qual seja, acarreta, em especial, na criança atraso em seu desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, comprometendo, também sua capacidade de interação com outros sujeitos no seu meio.

Para Hardoim *et al* (2013, p. 2), os talentos e potenciais das PCD não foram considerados ao longo da história, pois sempre foi mais fácil prestar atenção à aparência e as limitações do que às suas capacidades. Para essas autoras, ainda vivemos numa sociedade que começa a dar pequenos passos no sentido da inclusão dos diferentes e, principalmente, na proteção dos direitos humanos, considerando o humano como um ser portador de potencialidades na promoção do bem comum.

No intuito de entender esse processo, propomos a dança como um instrumento didático, pensando na possibilidade da vivência, em que os alunos consigam inter-relacionar a dança com a aprendizagem do sistema ósseo, possibilitando uma aprendizagem significativa para todos. Campos e Nigro (2009), assim como outros autores, acreditam que as atividades práticas possibilitam desenvolver a autonomia dos alunos, promover a aprendizagem significativa, transformar a visão da ciência como uma interpretação do mundo e não de respostas prontas, possibilitando relacionar ciência e seu cotidiano, sem ultrapassar seus limites do desenvolvimento cognitivo. Ausubel nos diz que:



A essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não-litera) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, há algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem destas ideias (AUSUBEL, 1978, p. 41)

O autor acredita que esta aprendizagem ocorre quando uma nova informação se relaciona com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ocorrendo a interação entre a nova informação e o conhecimento específico já assimilado, o que ele denomina de *subsunção*¹.

Outras condições são necessárias para que tal aprendizagem ocorra, como um material potencialmente significativo e a disposição do aluno para relacionar de maneira substantiva o novo material. Independentemente do quão o material seja potencialmente significativo, se não for interessante para o aluno, se o mesmo não estiver disposto a aprendê-lo, tal aprendizagem será de forma mecânica, arbitrária e não terá significado para o aprendiz.

Nossa sociedade compartilha um ponto de vista clínico em relação às pessoas com surdez. Os que desconhecem a cultura surda, bem como a LIBRAS, em sua maioria, não cogitam a possibilidade de pessoas surdas dançarem por relacionar a audição como sentido fundamental para a execução dos movimentos. Entretanto, como nos coloca Skliar (2013), se considerarmos outra possibilidade de “ouvir”, o escutar no sentido metafórico, a escuta, que solicita uma atitude de disponibilidade de todos os sentidos, ainda que “o ouvir” não se materialize como sentido fisiológico. Podemos dizer que as pessoas surdas escutam sem ouvir. Sendo assim, são aptas a desenvolver práticas culturais que envolvam tal atividade física.

A pesquisadora Strobel (2013) relata em seu livro que mesmo não sendo parte significativa para os surdos, ainda sim existem surdos que gostam de realizar a atividade cultural. Em uma passagem de sua obra relata:

¹O termo correto é “subsumer”, palavra inglesa que não possui tradução fiel, equivalente a inseridor, facilitador ou subordinador (MOREIRA, 1999).



Nos bailes e festas promovidos pelas associações de surdos, geralmente, no salão há poucos sujeitos surdos dançando.... Aqueles que dançam no salão... são sujeitos surdos que sentem a vibração da música e gostam de dançar... dançam livres, a sua maneira, afinal, nesses bailes e festas de cultura surda não há regras de ritmo musical correto e muitas vezes acontece que quando acaba a música, eles continuam dançando (STROBEL, 2013 p. 78).

Pensando dessa forma, quando nos propomos a estudar métodos ou estratégias pedagógicas que envolvam elementos culturais como a dança ou a música, geralmente, os alunos surdos são deixados de lado por pautarem que a audição está diretamente ligada a tais atividades, desconstruindo todo um processo inclusivo na escola, que barra seus alunos por possuírem “limitações físicas”. Então, perguntamos: será mesmo que surdos não são capazes de dançar, desenvolver rítmica, lateralidade, consciência corporal por meio da dança pelo fato de não escutarem a música da forma como os ouvintes a escutam? Em geral, tal indagação nos leva a uma reflexão de que não podemos utilizar essas dinâmicas em salas com crianças surdas para não as tornar excluídas do processo educacional.

Ao pensar nestas problemáticas nos arriscamos a propor uma metodologia diferenciada para auxílio do professor de Biologia tendo como aporte teórico a conceituação de inclusão proposta por Sasaki (1997), o sócio interacionismo (VIGOTSKI, 2008) e a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1978), tentando mostrar um novo olhar sobre os surdos inclusos, a começar por desmistificar alguns pré-conceitos sobre estes.

Essa pesquisa objetivou construir uma proposta de aula diferenciada (AD) para o ensino do Sistema Ósseo, tendo a dança como elemento introdutório e motivador que possibilite uma AD e significativa para os envolvidos, promovendo a interação entre os alunos da sala - surdos e ouvintes - da escola inclusiva, possibilitando aprendizagem significativa do conteúdo do Sistema Ósseo por meio de experimentação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este roteiro de aula é fruto de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais - da Universidade Federal de Mato Grosso-PPGECN/UFMT, no ano de 2014. O estudo foi desenvolvido em seis etapas sendo: oficina de



dança em uma escola especial de ensino para alunos surdos, a fim de compreender como eles percebem a música e a dança; observações das aulas de biologia na escola inclusiva, onde o roteiro de AD foi aplicado; entrevista com os envolvidos da escola inclusiva; produção da AD; aplicação da AD; e, por fim, as considerações sobre a aplicação. Contudo, neste trabalho, discorreremos de forma resumida e com ênfase na construção da aula.

Não pensamos na dança como atividade que deveria ser executada com perfeição, observando os mínimos detalhes como a execução dos passos corretamente, dentro do ritmo visto, que estes não faziam parte dos objetivos da aula. A finalidade era que os alunos considerassem seu autoconhecimento sobre o movimento corporal como base para, posteriormente, entender a explicação. A dança viria apenas para motivá-los a aprender o conteúdo.

Mais do que apenas uma manifestação artística ou um movimento estético e plástico, como passou a ser considerada no decorrer de sua história, a dança pode comportar em seu interior, também, a perspectiva de ter os seus procedimentos utilizados como recurso para novas aprendizagens do indivíduo. Não há como não cogitar a sua imersão nos vários contextos sociais e, especialmente, no contexto educacional (ZANOLO, 2009). Vincular a dança ao ensino do conteúdo proposto leva os alunos a compreenderem o que de fato a teoria propõe quando estão executando a prática.

2.1 EM BUSCA DE UMA POSSIBILIDADE

Tomando por base as observações, bem como a oficina de dança, elaboramos o material para ser aplicado em uma sala do primeiro ano do ensino médio de Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de escola também inclusiva, dividido em etapas, sendo:

- Uma dinâmica inicial com dança;

Levando em conta que as escolas não possuem um espaço adequado para a prática de dança, foi preciso repensar a maneira de sentir as ondas sonoras em uma sala de aula comum. No nosso caso, havia apenas um aluno surdo e foi necessário substituir a caixa amplificadora de som por uma mini caixa de som portátil para que ele percebesse a vibração que indicaria o ritmo musical.



Neste estudo, utilizamos uma mini caixa de som a DY 09, um aparelho de fácil transporte, com boa amplificação do som para os alunos ouvintes, ao passo que a percepção vibratória para quem a segura é considerável. Como nos afirma Nishida (2009), na palma da mão, os campos receptivos dos corpúsculos de Pacini, mecanoreceptores cutâneos de estímulos vibratórios, são amplos.



Figura 1 – Comparando o tamanho das caixas amplificadoras, tendo como ponto referencial um lápis e um pen drive. Fonte: Acervo dos autores.

Pensamos na possibilidade do aluno surdo segurar o objeto enquanto os demais escutavam a música: foi a solução adotada. Algumas pesquisas como a de Yuko *et al* (1999) demonstraram que surdos podem, eficientemente, detectar o ritmo com as mãos e os pés durante atividades de dança utilizando estímulos vibrotáteis em contato com a pele, por meio dos corpúsculos de Pacini, que se localizam na derme profunda e respondem rapidamente a vibrações de alta frequência (250 estímulos por segundo).

Levando em conta o tempo de aula, pensamos em uma dinâmica com apenas uma música coreografada com movimentos solos para que os alunos relacionassem os movimentos de alguns ossos e articulações específicas de nosso corpo, como os braços, por exemplo, por meio de flexão e adução, movimentos rotativos dos ombros, deslocamento das pernas no sentido frente/trás e laterais, os movimentos dos ossos classificados em imóveis, semimóveis e móveis e, por fim, movimentos circulares do quadril para direita e esquerda.



A música escolhida para desenvolver a dinâmica é intitulada *Bailando*², por ter o ritmo marcado por uma batida grave bem marcada, de fácil percepção tanto pela audição quanto pela vibração. “O receptor converte a energia mecânica em uma resposta elétrica, cuja magnitude é proporcional à intensidade do estímulo aplicado” (BARRET *et al*, 2014, p.161) - é o que se chama de codificação sensorial e permite ao surdo perceber a existência do som.

- Explicação do conteúdo: A elaboração do material visual para explicação.

Após a dinâmica da dança como elemento introdutório, procedemos com a explicação do conteúdo de forma condensada, uma vez que, nessa aula, o objetivo era sintetizar o conteúdo do sistema ósseo e relacioná-lo com o cotidiano do aluno e, para tal, elaboramos uma apresentação para ser usada no projetor multimídia.

Ter alunos surdos em sala nos fez recorrer a elementos visuais, fundamentais para elaborar boas aulas, visualmente claras, facilitando a atuação do ILS e a compreensão do aluno surdo. Uma boa apresentação de slides, por exemplo, é fundamental para alunos ouvintes e para os alunos surdos (LACERDA e SANTOS 2013, p. 191). Como referência dos tópicos trabalhados, utilizamos o livro didático adotado pela professora para nortear nossa aula de fechamento, respeitando o conteúdo ministrado pela mesma.

- Aplicação de um questionário.

Como proposta avaliativa, elaboramos uma atividade com questões relacionadas ao conteúdo, apresentando imagens para auxiliar a compreensão e resposta dos alunos. A

²Bailando, de autoria do Cantor e compositor Henrique Iglesias, em uma versão adaptada pelo cantor Luan Santana produzida pela Universal International Music 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-DVanEJVhCA>.



aplicação do questionário tornou-se necessária para compreender se, de fato, a aula diferenciada foi significativa para os alunos, individualmente, e se houve aprendizado, além de que permitir coletar as impressões acerca da aula proposta.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos requisitos para titulação do Mestrado Profissional é a produção de instrumentos pedagógicos. Dessa forma, no contexto dessa pesquisa, desenvolveu-se, como produto educacional, um roteiro de aula diferenciada.

Foi escolhido para a aplicação uma turma da Educação de Jovens e Adultos visto que segundo a Declaração de Hamburgo, a mesma perpassa a aprendizagem formal. Inclui a educação formal e a não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 2008). Uma educação que percebe a importância do aspecto cultural e social no processo de ensino-aprendizagem e, em especial, na EJA, pois a faixa etária não é o supremo vilão das dificuldades, mostra seu compromisso social (MARQUES, 2007).

Um fator determinante para a produção da aula foi considerar a presença do profissional intérprete de LIBRAS envolvido no processo, pois somente o material visual e a dinâmica não são suficientes para a compreensão do aluno, que precisa ser instruído na sua língua natural, a LIBRAS, visto que a realidade atual das escolas inclusivas não proporciona uma educação bilíngue, sendo essa aula diferenciada ministrada na Língua Portuguesa oralizada e interpretada para língua de sinais.

Precisamos levar em conta que a percepção sonora acontece naturalmente pelo sentido da audição e que cada caso é um caso quando discorremos sobre a surdez, visto que a percepção vibratória pode ocorrer ou não, dependendo de onde o aparelho auditivo foi lesionado. Entretanto, se ainda assim desconsiderarmos toda a percepção auditiva, a vibração ocasionada pelo estímulo do som pode ser assimilada pelo sentido que conhecemos como tato, que não ocorre somente pela pele, mas também internamente no corpo humano.



Às vezes, o que achamos ser uma vibração pouca intensa, para eles pode ser suficiente, já que o corpo humano não é dotado apenas do que conhecemos como os cinco órgãos sensoriais, tato, visão, audição, olfato e paladar. Existem outras estruturas relacionadas ao sensorial humano e, para o caso da percepção sonora, falaremos um pouco sobre o sistema sensorial somático, a condição que permite ao ser vivo experimentar sensações nas distintas partes do corpo humano.

Os receptores desse sistema, segundo Sonza (2014), encontram-se repartidos por todo corpo que servem para detectar os estímulos mecânicos, químicos e físicos. Para o caso da dança entendemos que os receptores citados na tentativa de corroborar com a hipótese seriam os: Mecanorreceptores - o Tato; Proprioceptores - localizados no músculo; Pressão - localizados nos vasos; Equilíbrio - labirinto, localizado no ouvido e auditivos - cóclea. No caso dos surdos descartando a hipótese do uso dos receptores cocleares e focamos na percepção tátil como a mais aguçada.

Costumamos chamar de tato a sensação evocada pela estimulação de receptores cutâneos, os mais superficiais contidos na epiderme, denominamos de *pressão* e os mais profundos contidos na derme, consideramos como *vibração*. Assim, para um mesmo estímulo mecânico cutâneo, os grupos de receptores respondem de maneira peculiar. A qualidade da informação mecânica dependerá do tamanho do campo receptivo do receptor e da densidade. Isso significa que não possuímos a mesma sensação em toda superfície corporal.

Dentre os mecanorreceptores do tato encontram-se os Corpúsculos de Pacini, que se localizam profundamente na pele, medem menos de 4 mm, são ovóides e percebem os estímulos de pressão, como na ilustração a seguir proposta por Nishida (2012).

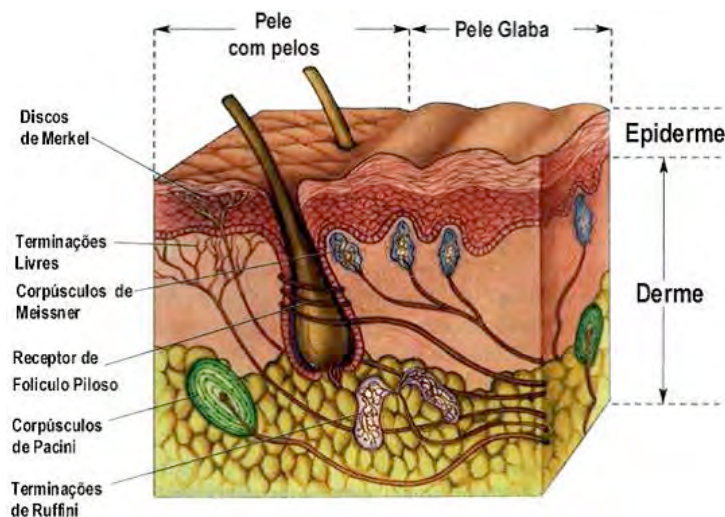


Figura 02- Tipos de receptores cutâneos. Fonte: Nishida, 2012, p.62.

Estão distribuídos, segundo Veja et al (2009), em regiões do tecido subcutâneo, no tecido conjuntivo próximo a tendões e articulações, nas membranas intraósseas do antebraço e da perna, no perímio de músculos, no pâncreas e seu mesentério, em diversas serosas, sob membranas mucosas, nas glândulas mamárias e na genitália de ambos os sexos. Resumidamente, por todo o corpo.

Para Nishida (2012), são receptores de adaptação rápida a deformações teciduais, portanto, ótimos detectores de vibração mecânica na faixa de 30 a 800 Hz. As ondas mais graves, geralmente produzem sons abaixo de 300Hz responsáveis por uma melhor estimulação dos corpúsculos.

O corpo humano é dotado de matéria tanto sólida quanto líquida, o que o torna um meio favorável à propagação do som. A vibração que ocorre em nosso organismo provocada pela propagação das ondas sonoras deve-se, também, ao fato de que somos constituídos por moléculas que vibram. Essas moléculas, vibrando em conjunto, determinam uma frequência natural de vibração e quando a onda sonora passa não arrasta as partículas de ar, faz com que estas vibrem em torno de sua posição de equilíbrio, proporcionando a percepção da música (SONZA, 2014). Como nos coloca a autora Cervellini poeticamente.

O ser humano dificilmente permanecerá impassível perante uma banda ou uma escola de samba desfilando na avenida. O ritmo musical mexe com os ritmos internos, com o pulsar do coração, com a respiração, com o andar.



Diante de um ritmo marcante surge o movimento espontâneo dos pés, o tamborilar dos dedos, o balanço da cabeça ou do corpo, o cantarolar. Ritmo é vida e quem está vivo não escapa dele (CERVellini, 2003, p. 76).

Os surdos, por se importarem com o visual, entendem a dança como algo visualmente agradável, por conta das vestimentas das coreografias sincronizadas, elementos que os motivam à prática, bem como a percepção da vibração que acontece em segundo plano. Ela é percebida de forma mais intensa e, ao nosso ver, mais facilitada, uma vez que, para tal percepção vibratória, nossa audição nos confunde um pouco, o que não acontece com o surdo. Sá (2008) afirma que a sensibilidade das pessoas surdas é um pouco mais aguçada que a dos ouvintes.

Não há melhores órgãos ou sistemas, mas apenas aqueles mais bem adaptados. Esses fenótipos são alvos do processo de seleção natural. E no caso das pessoas surdas, essa vibração é de fácil percepção quando se atenta para o ritmo musical. Tais informações são muito importantes para a área das ciências naturais, principalmente em tempos de novos paradigmas nesse campo do conhecimento, que deve ser prioritariamente interdisciplinar. Nossa proposta de aula diferenciada vem ao encontro das novas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

Para compreendermos essa questão, seriam necessários observações e experimentos que vão além desse trabalho, de forma que não só o professor-pesquisador, mas também alunos, pudessem se autoconhecer e compreender como essa vibração age em seu organismo e identificá-la de forma a compreender o ritmo musical. Nesse experimento, tomamos como base o reconhecimento da vibração em nosso próprio corpo, para o ensino dos alunos no momento da execução da aula diferenciada. É importante salientar que quanto maior o espaço, mais intensa deve ser a música para que a vibração possa ser sentida de forma nítida.

Posteriormente a aplicação, questionamos a aluna surda (AS) com relação a sua opinião quanto à aula e se a mini caixa de som lhe possibilitou sentir a música. Ela nos sinalizou:

[...] eu gostei muito da aula diferente, de mexer os braços as pernas, de perceber meus colegas dançando também, o seu Jorge fazendo com os



braços a dona Maria rebolando, foi muito legal, eu gostei. Sim eu senti, mas aquela caixinha era muito pequena você deveria ter usado uma maior para ter uma vibração enorme, fazer pow, pow, pow, brincadeira! (Risos) (Tradução nossa).

Pensando na questão da visualidade não só do sujeito surdo, mas dos alunos em geral, é preciso levar em consideração que hoje todos estão cada vez mais envolvidos com tecnologias, sejam com celulares, redes sociais ou outras mídias. O professor tem que estar atento a tais transformações, dominar, pelo menos, alguma mídia, pois são recursos essenciais para deixar as aulas mais atrativas e fundamentais para diminuir a abstração de muitos dos conceitos biológicos e de outras ciências. Algumas opções para utilizar em sala de aula são: os simuladores ou *softwares* educacionais, o uso de recurso como áudio visual, apresentações em formato ppt. ou pps. (Slides) (SOUZA, 2014).

Os autores Lacerda e Santos (2013 p.192) defendem o *slide* como um recurso fundamental para o trabalho com surdos. Os professores devem reivindicar esse tipo de equipamento no espaço em que se desenvolve a educação de surdos. São inúmeras as possibilidades quanto ao uso de vídeos e imagens, que, por meio dos recursos do programa utilizado, movimentam-se, relacionam-se por esquemas propostos na elaboração do material, corroborando com a aprendizagem do conteúdo por todos. O uso do equipamento foi pertinente a metodologia proposta e pode ser constatado em algumas respostas retiradas do questionário.

Nesta pesquisa, a aplicação do questionário tornou-se necessária para compreensão se de fato a estratégia empregada nesta aula foi significativa para os alunos e se houve aprendizado. Em uma das questões, pediu-se aos alunos que relatassem quais as impressões que obtiveram com a aula diferenciada, e foi perceptível na fala do aluno (A1) que o uso de imagens, bem como do projetor foram fatores que contribuíram positivamente na aprendizagem dos alunos como um todo.

Ele diz: “Sim, foi ótima a aula vendo os ossos na tela ficou muito fácil a descrição do que seria móvel e imóvel e etc.” Esta fala demonstra a importância da visualidade não só para os alunos surdos, mas para os ouvintes também. Pensando nos alunos surdos, Campello nos traz como fator importante para a aprendizagem do aluno surdo, que:



A pedagogia visual consiste na exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando ao oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos olhares aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o saber e a abstração do pensamento imagético dos surdos. (CAMPELLO, 2007, p.130).

O questionário ainda nos permitiu coletar as impressões quanto à aula proposta, visando perceber a opinião dos alunos sobre a estratégia aplicada em uma sala com uma colega surda. Para nossa surpresa todos participaram de forma voluntária, visto que tínhamos na aula alunos com idades que variavam entre 20 a 70 anos e todos responderam ao questionário de forma satisfatória.

Foi perceptível que a aula foi bem aceita por todos e confirmada por meio das repostas dos alunos, como (A02): “Ótimo, muito bom mesmo deveria ter mais aula como essa”; e (A04): “Sim achei muito legal, uma aula super diferente”.

A fala do aluno (A02) vai ao encontro do que diz Krasilchik (2004), que os professores não utilizam linguagem nem instrumentos que cativem a atenção do aluno, para que a aula se torne informativa e divertida, tornando a, ao contrário, cansativa e que nada ou quase nada contribui para a formação do aluno. Os professores têm receio de AD e justificam a idade, dentre outros fatores, para não inovarem, pensando que não serão aceitas pela turma, contudo a resposta da aluna contraria esta visão.

Com relação à dinâmica interativa com dança na sala com a aluna surda, os colegas foram indagados se os mesmos pararam para pensar em algum momento que na sala havia a colega que não ouvia, oito alunos alegaram pensar na aluna, conforme algumas referências que se seguem:

A05: “Sim, achei muito divertido e gostaria que isso acontecesse mais vezes. A nossa colega surda está há tanto tempo com a gente, que a gente acaba até esquecendo que ela é surda”.

A08: “Sim, pois já acostumei em vê-la todos os dias com a gente e pensei: como sentia a energia da música? ”



A03: “Na minha sala tem uma aluna com esta deficiência, surda, mas ela é muito inteligente, parece não ter dificuldade de aprender como eu tenho, por isso eu acho ela muito interessante”.

A01: “Sim, notamos a presença de nossa colega surda (entre aspas) na sala e de como ela interagiu sem nenhuma dificuldade”.

Analisando as falas dos alunos, compreendemos que a convivência torna a surdez algo que não tem relevância. Os alunos começam a perceber as capacidades do colega e não se sobressai o que acreditam ser limitações, a surdez passa a ser apenas mais uma característica, dentre as muitas que constituem o sujeito surdo.

No final, percebemos que houve muito interesse por parte dos alunos na metodologia diferenciada. Ao terminar a dinâmica com a música, os alunos pediram para que a repetíssemos. Não sentimos rejeição às estratégias metodológicas, por parte de aluno algum da sala, e tampouco da professora regente, que observou toda a aula.

Como pesquisadores também nos surpreendeu a pró-atividade dos alunos pesquisados em participar da aula diferenciada. Todos se propuseram, espontaneamente, a participar, o que nos causou espanto considerando que havia muitos senhores e senhoras idosos, que, geralmente, nos levaram a pensar que ficariam acanhados em participar visto que precisariam se expor na frente dos colegas.

No intuito de não excluir o aluno surdo, entendemos que é possível trabalhar não só a dança, mas também a música como recurso pedagógico. Os alunos da sala na qual o experimento foi aplicado interagiram a todo o momento e participaram ativamente do processo de ensino-aprendizagem e as respostas dos alunos corroboram para esta afirmação.

Sabemos que a formação inicial dos professores no quesito educação inclusiva ainda está aquém da necessidade. Hoje os cursos de licenciatura já possuem em sua matriz curricular a disciplina obrigatória de LIBRAS. Entretanto, muitos ainda alegam que o professor não é obrigado a saber LIBRAS.

Entendemos que ele realmente não precisa ter a fluência na língua, mas compreender minimamente as especificidades do aluno surdo, bem como, aprender sinais que possibilitem uma interação entre ambos, é importante para entender, mesmo superficialmente, que esse



aluno aprende visualmente e que as estratégias metodológicas orais pouco contribuem para a sua aprendizagem.

A disciplina de LIBRAS ofertada na formação dos futuros licenciados possui carga horária de 60 horas, em média. Assim como vários cursos básicos da língua de sinais, que não conseguem o desenvolvimento de fluência no estudante por se tratar de uma língua tão complexa quanto as demais.

Percebemos que a professora responsável pelas aulas de Biologia encontra diversas barreiras para possibilitar um ensino de qualidade para os alunos, sendo a variável tempo de aula, nos contextos de nossas observações, um fator determinante para desanima-la a usar metodologias inovadoras, visto que a mesma trabalha o dia todo e precisa ministrar o conteúdo proposto neste horário reduzido.

A falta de tempo também foi um fator percebido, à qual atribuímos o tratamento diferenciado em relação aos alunos surdos do turno matutino dado pela mesma professora com os da EJA, que acontece no período noturno, com carga horária reduzida a professora mal consegue contextualizar e explicar os conteúdos de uma forma geral.

Como sugestão, acreditamos que o produto da pesquisa pode ser empregado em aulas que envolvam a explicação de todos os sistemas humanos, sejam eles respiratório, circular, nervoso bem como o muscular e o ósseo. Salientamos que esta prática seria melhor desenvolvida se aplicada como forma de fechamento do conteúdo, o que permitiria um alcance maior quanto à relação do conteúdo com a atividade prática da dança, além de possibilitar aos alunos a percepção de que todos estão interligados e são interdependentes.

Entendemos que é necessário respeitar aqueles alunos, surdos ou não, que por algum motivo não se sintam à vontade em praticar a dança, além do que, não significa que tal experimento seja uma receita de sucesso, afinal de contas, o ato de ensinar não tem fórmula, depende de cada contexto e cada momento interativo deve ser levado em consideração.

Existe, ainda, a possibilidade de o conteúdo ser trabalhado de forma interdisciplinar, minimamente, com os professores de Educação Física, considerando atividade prática, e de Física para uma discussão dos movimentos e ondas sonoras entre outras questões



relacionadas; entretanto, a vivência desse recurso nas diferentes disciplinas, certamente, trará mais complexidade à atividade proposta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e execução do roteiro de aula nos fez compreender que é possível utilizar a metodologia e que o fato de ser uma aula diferente (AD), principalmente por envolver dança - um elemento pouquíssimo utilizado dentro do currículo escolar, com exceção à Educação Física esporadicamente para eventos -, despertou o interesse dos alunos pelo conteúdo estudado, caracterizando-se, assim, como um elemento motivador para a aprendizagem em salas com uma aluna surda incluída.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D; HANESIAN, H. **Educational psychology**. New York: Holt, Rinehartand Winston. Rio de Janeiro: Editora Interamericana. 1980.

BARRET, K.E. et al. **Fisiologia médica de Ganong**. 24^a ed. Porto Alegre, RS: AMGH Editora Ltda/ Mc Graw Hill Education Holdings. 2014.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). Estudos surdos II. Petrópolis: Arara azul, 2007.

CAMPOS, M. C. C; NIGRO, R. G. **Teoria e prática em ciências na escola: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 2009.

CERVELLINI, N. H.A **Musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HARDOIM, E. L. et. al. **A educação inclusiva e os princípios da Carta da Terra: um profícuo diálogo na busca da justiça social**. In: Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá: Grafica Print, 2013.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**, 4^a Edição, Editora USP, São Paulo, 2004.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a libras e educação de surdos**. São Carlos, Ed UFSCAR, 2013.



LEMOS NETO, L. et al. **O ensino de química e a aprendizagem de alunos surdos: uma interação mediada pela visão.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6, 2007. Anais...Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007. v. 1. p. 1-12.

LOPES, M. C; **Surdez & Educação** 2º ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

MACHADO, P. C. **A mediação da aprendizagem do surdo através da informática:** CD-ROM de Biologia. São José, SC: [s.n.], 2003.

MARQUES, R. R. **Educação de Jovens e Adultos:** um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). Estudos surdos II. Petrópolis: Arara azul, 2007.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Ed. UNB, 1999.

NISHIDA, S. M. **Apostila do curso de Fisioterapia.** São Paulo: Unesp. 2012.

PEREIRA, L. L. S; BENITE, C. R. M; BENITE, A. M. C. **Aula de química e surdez:** sobre Interações Pedagógicas Mediadas pela Visão. Química Nova Escola.v.33, n1, 47-56,2011.

QUADROS, R. M. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). **Temas em educação especial IV.** São Carlos: EdUFSCar, p. 55-61, 2004.

SÁ, N. R. L. **Os surdos, a música e a educação,** revista Dialógica v02, n 05, UFA 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, C. A. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: 6º ed. Mediação, 2013.

SONZA, A. **Efeitos da vibração de corpo inteiro na sensibilidade cutânea, equilíbrio, variáveis fisiológicas e cargas de aceleração associadas.** Porto Alegre, RS, 2014. Tese (Doutorado em Neurociência) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2014.

SOUZA, R. W. L. **Modalidades e recursos didáticos para o ensino de biologia.** Revista eletrônica de biologia-REB Volume 7 (2): 124-142, 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis 3ª Edição Ed. UFSC, 2013.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática — Brasília, 2008.

VEJA, J.A. et al. **The Meissner and Pacinian sensory corpuscles revisited new data from the last decade.** Microscopyresearchandtechnique, v.72, n.4, p. 299-309, abr.2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes (1999).

_____. **Pensamento e Linguagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YUKO, O., Reiki, Y., & KAZUO, K. **Dance timing for deaf person through vibrotactile stimuli:** Technical report. *Institute of Electronics, Information and Communication Engineers*, 99, 35-42, 1999.



ZANIOLO, L. O. **Dança como prática social:** um recurso metodológico para processos educativos e inclusão escolar. In Dall'Acqua, M. J. C; Zaniolo, L. O. Educação inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores. 1 ed. Curitiba: Editora CRV 2009.

Recebido em 25 de setembro de 2016

Aprovado em 30 de março de 2017



DISCUTINDO UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

DISCUSSING A PROPOSAL FOR INCLUSIVE EDUCATION FROM THE ORIENTATION AND MOBILITY

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017097>

Flavia Daniela dos Santos Moreira - UERJ

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo descrever e refletir sobre uma experiência educacional realizada no Instituto Benjamin Constant (IBC), localizado no Rio de Janeiro, durante o estágio supervisionado do Curso Técnico de Orientação e Mobilidade. A experiência relatada teve como participante um aluno do referido instituto, o qual recebeu a denominação de "P1", sendo do sexo masculino, na faixa etária de 16 anos, da quarta série do ensino fundamental e residente no Rio de Janeiro. Os dados começaram a ser coletados em 18 de abril de 2013. O estágio contou com 20 horas de treinamento oferecido ao aluno P1 e foi encerrado no dia 29 de junho do mesmo ano. Concluiu-se que com a prática contínua e o aprofundamento das técnicas aprendidas durante o treinamento inicial de OM, P1 será capaz de conquistar autonomia na sua locomoção, independência e autoconfiança.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Inclusiva, Deficiência Visual, Orientação e Mobilidade.

ABSTRACT

This study aimed to describe and reflect on an educational experiment carried out at the Institute Benjamin Constant (IBC), located in Rio de Janeiro during the supervised training Course Guidance Technical and Mobility. The reported experience was as a participant a student of the institute, which received the name " P1", being male, aged 16, the fourth grade of elementary school and resident in Rio de Janeiro. The data began to be collected on 18 April 2013. The stage had 20 hours of training offered to students P1 and ended on 29 June of the same year. It was concluded that with continued practice and deepening of the techniques learned during the initial training OM, P1 will be able to gain autonomy in their mobility, independence and self-confidence.

KEYWORDS: Inclusive Education, Visual Impairment, Orientation and Mobility.



1 INTRODUÇÃO

Na educação de pessoas cegas e com baixa visão devem ser considerados procedimentos e técnicas específicas quando o ensino regular não for capaz de suprir suas necessidades e minimizar as diferenças encontradas no seu processo de aprendizagem, o qual depende, fundamentalmente, de duas disciplinas que diferenciam seu currículo das demais grades curriculares do ensino comum. São elas: Orientação e mobilidade (OM) e Atividades da Vida Diária (AVD).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Outro documento oficial, de relevante importância, e que atesta a garantia do espaço pedagógico voltado para tais necessidades são as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (2001), no inciso II do artigo 8º, lê-se que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

O parágrafo primeiro da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, trata de determinar a acessibilidade de pessoas com deficiências e mobilidade reduzida, por meio da eliminação de barreiras e obstáculos “nas vias públicas e espaços urbanos, no mobiliário



urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação”.

Nesse sentido, a educação deve possibilitar a equiparação de oportunidades, garantindo e fomentando às pessoas cegas e com baixa visão, recursos e condições satisfatórias que favoreçam sua inclusão e, conseqüentemente, a sua inserção na sociedade enquanto pessoa capaz e eficiente em seu campo de atuação seja ele profissional ou social (SANTOS; MONTEIRO; FARIA, 2006). Afinal, o ato de incluir vai muito além de se garantir espaço físico em sala de aula e materiais específicos. O processo de inclusão, segundo Santos et al. (2002), implica em:

(...) trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da elaboração de pensamentos e formulação de juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (p. 31).

Os mesmos autores ainda afirmam que:

(...) Inclusão tem relação direta com os processos de exclusão. Ela só pode ser entendida, portanto, se compreendermos as diversas exclusões que nos circundam. Vivemos hoje em sociedades que, por diversos motivos, dispõem de mecanismos que favorecem certos grupos em detrimento de outros, excluindo-os, ora sutilmente, ora abertamente. Isto se dá por uma série de motivos (SANTOS; SOUZA, 2003, p. 136).

A Declaração de Salamanca (1990) endossa estes aspectos ao afirmar que as crianças apresentam características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens únicas, por isso os sistemas de ensino deveriam desenvolver estratégias e dispor de recursos para atender a diversidade destas características e necessidades.

No que se refere às pessoas cegas e com baixa visão, em particular, talvez uma das maiores restrições – e conseqüentes exclusões – sofridas por estes indivíduos esteja associada à sua autonomia para locomover-se com independência e realizar suas tarefas cotidianas sem necessitar de maiores ajudas.



Por este motivo, no processo de educação e reabilitação de pessoas com limitações visuais, destacam-se o ensino de técnicas de atividades da vida diária que consistem em desenvolver (ou devolver) a independência nos cuidados pessoais, nas tarefas domésticas como alimentação, higiene e vestuário, para que ele seja capaz de agir adequadamente no seu dia a dia. Assim, a Orientação e Mobilidade requer atenção especial, uma vez que a capacidade de se locomover e se orientar independentemente, favorece a inclusão e a conquista da autonomia e independência pessoal (MEC, 2002; BRASIL, 1995).

Por todo o exposto, este trabalho teve por objetivo descrever e refletir sobre uma experiência educacional realizada no Instituto Benjamin Constant (IBC), localizado no Rio de Janeiro, durante o estágio supervisionado do Curso Técnico de Orientação e Mobilidade.

2. CARACTERÍSTICAS DE UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

Um programa de Orientação e Mobilidade tem como objetivo oferecer condições para que pessoas cegas e com baixa visão desenvolvam ou restabeleçam a capacidade de se locomover de forma independente, eficiente e segura. Atitudes superprotetoras por parte dos pais podem influenciar negativamente a conquista da independência dessas crianças nos seus primeiros anos de vida (BRASIL, 1995), colocando-as em riscos variados de exclusão.

Sabe-se que a cegueira ou a baixa, em qualquer grau, comprometem a capacidade do movimento livre, seguro e confiante da pessoa no ambiente, podendo ocasionar limitações até mesmo para sua interação educacional e social.

Muitas vezes, a imobilidade destas pessoas é causada pelo isolamento, pela falta de curiosidade, medo de se machucar e, principalmente, por falta de oportunidade de brincar (no caso de crianças) e trabalhar (quando adulto). De fato, a brincadeira e os brinquedos, assim como o trabalho, segundo Wallon (1989), são fundamentais para a organização psíquica e para o desenvolvimento cognitivo das crianças nos primeiros anos de vida e dos adultos, posteriormente.



A construção da noção de objeto depende da ação da criança sobre os mesmos, ou seja, ela precisa manipulá-los, saber seu nome, como funcionam, para que servem e fazer experiências. Precisam participar ativamente da rotina de casa, da creche e da escola, brincar com outras crianças para vivenciarem situações reais, construir o sistema de significação e linguagem e assim, começarão a compreender e agir no mundo (MONTE; SANTOS, 2005).

Para uma pessoa cega a incapacidade de se locomover ou a falta de mobilidade é considerada como a maior de todas as perdas, uma vez que ela não conquista sua autonomia e fica na dependência dos outros. Mas, quando alcança a autonomia um leque de outras oportunidades lhe são oferecidas, como por exemplo:

*quando a pessoa se locomove passa a se relacionar com outras e pode estabelecer novos vínculos;

*ao ampliar suas relações sociais, ela expande sua capacidade de comunicação;

*a autoconfiança e a autoestima também são conquistadas;

*a pessoa sente-se capaz de produzir e de aprender coisas novas;

Como se vê, o processo de autonomia pode trazer inúmeros benefícios tanto para a vida pessoal como social e profissional. Por outro lado esta tarefa não é fácil, pois são muitos os obstáculos a serem enfrentados diariamente por quem não enxerga ou apresenta baixa visão: bueiros sem tampa, buracos, materiais e entulhos, carros estacionados em cima das calçadas, entre outros empecilhos que dificultam o ir e vir destas pessoas. Por conta disso, não são raros os casos de atropelamento e de pessoas cegas ou com baixa visão que se aventuram na travessia de ruas sem um guia vidente.

Segundo Mariño e Figueiredo (1988), Orientação e Mobilidade podem ser definidas como a capacidade de deslocamento intencional de uma a outra parte a partir de estímulos internos e externos. Esta capacidade implica e depende do conhecimento do meio (orientação), do domínio de habilidades motoras (mobilidade) e do desejo para se mover. A orientação provém do uso da cognição, da percepção e dos sentidos remanescentes (tato,



audição e olfato) para estabelecer posição e relacionamento com os objetos do meio circundante. Requer o conhecimento dos objetos e do espaço, pois isto ajuda a pessoa cega a construir seu mapa mental, fruto de suas imagens mentais, e lhe permite se localizar no ambiente (se está longe ou perto de determinado ponto).

Weishaln (1990) considera que a orientação é a habilidade de saber utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com objetos significativos do meio ambiente. Já a mobilidade é definida como a capacidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente por meio da utilização dos sentidos remanescentes. De acordo com a professora Tomásia Dirce Perez Lora (In MACHADO, 2003) os sentidos remanescentes referem-se a todas as percepções não visuais, como:

-a audição: ao contrário do que pensa o senso comum, a audição das pessoas deficientes visuais não apresenta nenhuma compensação fora do comum. O que realmente ocorre é que através do treino e utilização persistente estas pessoas usufruem ao máximo as qualidades deste sentido.

-o tato ou sistema háptico: as pessoas cegas captam muitas informações importantes para sua orientação através do tato, ao tocarem os objetos e os transformarem em pontos de referência. De fato a percepção tátil é de grande valia por proporcionar o conhecimento das características dos objetos e permitir a leitura através do Sistema Braille, mas a audição, para estas pessoas, é o sentido mais eficiente para a orientação e mobilidade uma vez que oferece pistas que permitem que a pessoa estabeleça relações espaciais.

-o olfato: a função do olfato é a de oferecer informações de longo alcance e pistas para identificação e localização de ambientes que exalam odores característicos como a cozinha, o banheiro, hospitais, consultórios dentários, postos de gasolina, padarias, terra molhada de chuva, entre outros. Assim com os demais sentidos, o olfato deve ser muito estimulado pois, além de proporcionar informações essenciais à orientação e mobilidade, contribui para a proteção e para os cuidados com a higiene pessoal.

-a cinestesia: é capacidade para discriminar os movimentos musculares e das articulações.



Através deste sentido as pessoas deficientes visuais podem perceber os desníveis ou inclinações das superfícies por onde caminham.

-a memória muscular: a memória muscular é uma das funções do sistema cinestésico e refere-se a uma repetição de movimentos em uma sequência fixa que se tornam movimentos automáticos. A pessoa cega pode realizar pequenos trajetos internos e retornar ao ponto de partida sem precisar contar passos. Além disso, podem subir e descer escadas sem precisar contar os passos. As pessoas que enxergam não percebem esta habilidade porque utilizam a visão como referência para realizar este controle.

-o sentido vestibular: este sentido oferece informações sobre a posição vertical do corpo, dos componentes rotatórios e lineares dos movimentos. É fundamental que a pessoa deficiente visual vivencie situações nas quais tenha que executar movimentos para direita e para a esquerda para aprimorar seu equilíbrio e sua orientação.

Resumindo, pode-se afirmar que a orientação envolve a utilização dos sentidos remanescentes para determinar posição e relacionamento com os objetos significativos do ambiente e a mobilidade refere-se à locomoção de uma pessoa, da posição em que se encontra para outra posição desejada. Segundo Bueno (1988), uma pessoa cega alcança a mobilidade a partir da aprendizagem de técnicas que envolvem a utilização de recursos materiais como a bengala, ópticos (lentes especiais), eletrônicos como raio laser, guias sônicos e outros, e animais (cães treinados).

Além disso, para que a pessoa cega ou com baixa visão domine adequadamente estas habilidades, Weishaln (1990) ressalta a importância de se incentivar a utilizar as seguintes etapas:

ETAPAS	OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS APÓS O TREINO DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE
--------	---



Percepção	Incentivar a pessoa a sentir e perceber as informações oferecidas pelo meio ambiente através do olfato, audição, tato e, até mesmo, pelo paladar.
Análise	Espera-se que a pessoa seja capaz de organizar as informações obtidas considerando se são confiáveis ou familiares e perceba quais sensações oferecem, além outros aspectos que mereçam se considerados.
Seleção	Que a pessoa possa escolher, dentre as várias informações coletadas, os elementos que podem satisfazer as necessidades imediatas.
Planejamento	Que a pessoa seja capaz de elaborar previamente um plano de ação para alcançar o objetivo de chegar onde deseja, se baseando em experiências anteriores.
Execução ou Mobilidade	Após o treino, espera-se que a pessoa possa colocar em prática seu plano de ação.

FONTE: WEISHALN, R. **Orientation and mobility in the blind children**. New York: Englewood Cliffs, 1990.

Todos nós possuímos “sistemas guias”, isto é, temos diversas formas para nos orientarmos no espaço e, em geral, nem nos damos conta disso. A visão representa um desses sistemas guias e talvez seja o mais importante deles. Desta forma, as pessoas cegas precisam recorrer a outros sistemas guias, como perceber o tipo de calçamento de uma rua, as curvas e esquinas de seu trajeto, odores e ruídos ambientais (GIL, 2000). A partir de tal conhecimento ela poderá perceber referenciais úteis ao seu deslocamento (MARIÑO; FIGUEIREDO, 1988).

Por isso, é importante estimular e incentivar a pessoa cega e com baixa visão a executar atividades de motricidade no que se refere à postura, ao controle do tronco, cabeça, transferência de peso, movimento do corpo todo e das mãos pois, de acordo com Machado (2003), a criança só aprende quando internaliza e experimenta estes aspectos através de diferentes situações.



Por isso, é importante oferecer incentivos para que a criança, através de brincadeiras ou atividades de orientação e mobilidade, entenda as seguintes etapas de sua locomoção: a) onde ela está (exemplo: na sala de aula, no parquinho ou no refeitório?); b) para onde ela quer ir (exemplo: para a sala de recreação?); c) como ela vai chegar onde deseja? (exemplo: o que ela deve fazer para chegar ao local que deseja?). Pathas, (1992) ressalta que durante este processo de orientação as crianças podem sentir dificuldades espaciais para compreender os quatro tipos de orientação, que são os seguintes:

- Pontos Fixos: quando se está parado;
- Pontos Fixos: quando se está em movimento;
- Pontos em Movimento: quando se está parado; e
- Pontos em Movimento: quando se está em movimento.

Bruno (1994) acrescenta que são os movimentos provenientes de experiências sensório-motoras cotidianas, como o banho, alimentação, o despir-se, o vestir-se, o pentear-se e o locomover-se que possibilitarão à criança conquistar movimentos espontâneos, ações pessoais e funcionais. Nesta fase, a conquista dos movimentos autônomos e independentes é alcançada a partir da utilização de brinquedos de apoio que favorecem a proteção do corpo contra batidas e a elaboração da noção do obstáculo e dos pontos de referência, tão importantes para a locomoção.

Além disso, convém elaborar atividades que ofereçam experiências sobre o esquema corporal, sobre o conceito de corpo, imagem corporal, as partes do corpo, lateralidade e direcionalidade. As brincadeiras de “pesquisar” o colega e identificar suas características físicas, deitar no chão para o professor desenhar o contorno do corpo da criança ou confeccionar bonecos com argila ou massinha de modelar simulando uma pessoa são alguns exemplos que auxiliam a compreensão das noções corporais. É importante que a criança aprenda a identificar as partes do corpo e as associe às suas funções, como por exemplo: a boca serve para falar, para comer; as mãos, servem para segurar coisas; os braços, abraçam.



Em relação a noção de esquema corporal, a professora Ivete De Masi (2003), elaborou as seguintes definições:

Imagem corporal: experiência subjetiva do próprio corpo que envolve sentimentos acerca de si mesmo: atraente, baixo, obeso, musculoso, proporcional, gracioso, etc, com base em fatores emocionais, interações e aspirações sociais e valores culturais. A auto-imagem pode diferir consideravelmente da imagem real. O adolescente pode ter apenas uma pequena mancha, mas achar que todo o seu rosto está coberto com horrorosas espinhas que todos percebem. Conceito corporal: conhecimento do próprio corpo, adquirido por um processo de aprendizagem consciente, que inclui a habilidade de identificar partes do corpo: pernas, braços, joelhos, nariz, orelhas, cabelo, etc, sua localização e funções. Concepção do corpo: que é inconsciente e muda constantemente, também chamadas sensações proprioceptivas, serve para tomar conhecimento do corpo: posição dos músculos, relação das partes do corpo entre si e com a força de gravidade. O equilíbrio da pessoa depende da concepção corporal. Se estiver perturbada, haverá dificuldade em fazer movimentos coordenados como andar, sentar-se ou inclinar-se (p. 39).

Ainda segundo a professora Ivete De Masi (2003), a formação de conceitos sobre o espaço e sobre os objetos no espaço depende da relação entre a pessoa e o objetos. Por isso, as crianças devem ser incentivadas a participar de atividades concretas que lhes ofereçam experiências corporais.

Constata-se que problemas de orientação e mobilidade, enfrentados por pessoas cegas e com baixa visão são consequências de falhas ocasionadas pelo não atendimento às necessidades básicas durante a infância, notadamente habilidades físicas e perceptivo motoras.

A construção do esquema corporal, conforme Masini (1994) desenvolve-se pouco a pouco durante a infância e à medida que os conteúdos táteis, cinestésicos e articulares se associam entre si, a sua representação, oriunda de um conjunto de experiências, oferece condições para que se forme a imagem corporal. Machado (2003), menciona que:

São nos primeiros dois anos de vida que o desenvolvimento da criança se dá



por meio de movimentos sistemáticos (repetições), exercícios perceptivos, controle da motricidade e amadurecimento do córtex cerebral (p. 27).

A referida autora ressalta a importância de a criança cega ou com baixa visão, ser estimulada e incentivada por um adulto ou por outra criança, de forma a mediar a prática destes exercícios perceptivos. Pois será este mediador que fará a ponte entre esta criança e o meio social que a cerca.

Um programa de orientação e mobilidade é muito complexo e requer uma instrução individualizada para cada educando (BRASIL, 1995). Por ser muito complexo, deverá levar em consideração as necessidades globais da pessoa e nortear-se a partir do conhecimento do esquema corporal, do treinamento dos sentidos remanescentes, do desenvolvimento da linguagem, da postura, do equilíbrio, da correção no andar, de técnicas específicas de mobilidade, como o uso da bengala e a técnica de Hoover.

Este programa compreende um conjunto de técnicas específicas para auxiliar o educando na aquisição da capacidade de se orientar com independência. Este programa, por ser muito complexo, é ministrado individualmente em etapas e, antes de iniciá-lo, o professor deverá avaliar e observar as habilidades e as dificuldades de seu aluno para prepará-lo para alcançar sua autonomia.

O programa completo de OM tem duração aproximada de 300 a 320 horas-aula, podendo ser estendida conforme as necessidades do aluno (BRASIL, 2002).

No início, o aluno aprenderá a ser conduzido por um guia vidente¹ e receberá informações audíveis, táteis e cinestésicas, necessárias à sua locomoção segura. As situações

¹ Segundo a definição do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial, guia vidente refere-se a alguém que enxerga, no caso, o professor ou instrutor, que, ao estabelecer relação de confiança com a pessoa cega, lhe conduzirá para o deslocamento (BRASIL, 2002).



de aprendizagem vão se intensificando gradativamente e exigindo do aluno um conhecimento mais apurado do ambiente, de suas ações e decisões.

Ao guiar o aluno, o professor deve pedir que descreva os detalhes que for encontrando em seu caminho: corredores, salões amplos, diferentes tipos de piso, escadas, odores, texturas, outros. Estas informações permitirão mostrar ao professor, quais conceitos e percepções o aluno é capaz de apreender e, no caso de alunos com baixa visão, se conseguem perceber distâncias ou algo que lhe represente perigo (GARCIA, 2010).

Este programa, conforme Giacomini (2010), tem por objetivo oferecer condições para que a pessoa se movimente com segurança e independência, incentivando a utilização de pontos de referência, tais como: pontos cardeais, lojas comerciais, guia de mapas táteis² ou descritivos, pedir informações a pessoas e a leitura de placas com símbolos ou escrita em braille, além dos odores que determinados locais apresentam (postos de gasolina, padarias, restaurantes).

Vale mencionar que a técnica de guia vidente pretende oferecer condições para que o aluno adquira sua autonomia e por isso ele deve ser incentivado pelo professor a assumir uma postura ativa, para tomar iniciativa e se sentir responsável pela sua segurança (GARCIA, 2010). O aluno também deve ser incentivado a interpretar os movimentos corporais executados pelo guia.

Os procedimentos desse processo de OM iniciam-se em ambiente interno e conhecido, e o aluno aprenderá a usar seus braços e mãos para se proteger. Em seguida, é introduzida a bengala longa que proporcionará maior segurança ao educando. Nesta fase o aluno começa a elaborar estratégias para andar sozinho, executar trajetos e encontrar caminhos alternativos sem a interferência do guia.

² “Os mapas táteis são representações gráficas em textura e relevo que servem para orientação e localização de lugares e fenômenos geográficos para os portadores de deficiência visual” (FERREIRA; POSSE, 2008, p. 2).



Quando o treinamento passa a ser realizado em ambiente externo as pistas serão diferentes, mas as habilidades de planejar e elaborar alternativas no que se refere às habilidades de orientação e mobilidade devem ser mantidas e aprimoradas com a prática.

Durante todo o processo o professor vai registrando as conquistas do aluno, os esforços sobre seu desempenho e sobre suas dificuldades. Gradativamente o professor vai retirando-se da situação a fim de dar maior autonomia para que o aluno aprenda a (re) estabelecer sua localização.

3. O CASO ESTUDADO

A experiência relatada neste estudo teve como participante um aluno do Instituto Benjamin Constant, o qual recebeu a denominação de "P1", sendo do sexo masculino, na faixa etária de 16 anos, da quarta série do ensino fundamental e residente no Rio de Janeiro. Os dados começaram a ser coletados em 18 de abril de 2013 durante o estágio supervisionado do curso de “Capacitação de Recursos Humanos em Orientação e Mobilidade” promovido pelo Instituto Benjamin Constant (IBC). O estágio contou com 20 horas de treinamento oferecido ao aluno P1 e foi encerrado no dia 29 de junho do mesmo ano.

Em função do pouco tempo de duração, os objetivos do estágio voltaram-se para o suprimento das necessidades imediatas do educando. Foram seguidas certas etapas para favorecer e auxiliá-lo na aquisição da capacidade de se locomover e de se orientar com independência pela escola e adjacências.

Por essa razão, posteriormente, surgiu a necessidade de contextualizar os resultados do estudo inicial com uma fundamentação teórica capaz de explorar melhor os dados coletados. Tal fundamentação encontrou respostas consistentes nas discussões em grupos de pesquisa, leituras e vivências realizadas tanto durante o curso como na prática diária com as crianças alunas da educação infantil do IBC. Afinal, através de jogos, brincadeiras e atividades da vida diária, como escovar os dentes, segurar o talher, ir ao banheiro, abrir e fechar torneiras, a



criança vai aos poucos aprendendo sobre lateralidade, sobre pontos fixos e pontos em movimentos.

No que se refere ao aluno participante deste estudo, o mesmo recebeu a denominação de P1³ para preservar a manutenção de sua identidade. P1 é cego congênito, apresentava comportamento inadequado de estalar a língua ao falar e postural como coluna encurvada e dificuldade em executar movimentos de abaixar, ficar de cócoras e ajoelhar. Segundo seu pai, P1 já havia sido inserido em outros treinamentos de OM, sem, contudo, conquistar as habilidades necessárias à sua locomoção independente.

P1 dependia de seu pai para se deslocar até os locais que precisava ir, não tinha autonomia, só convivía socialmente com outros adolescentes de sua idade na escola, era retraído e demonstrava medo de se desprender do pai.

Durante a anamnese não foram fornecidas informações sobre a quantidade de irmãos de P1, mas apenas que ele era o filho mais novo e o único com deficiência visual. Acredita-se, que por este motivo, o pai o superprotegia e esta atitude pode ter causado um entrave na construção da autonomia e autoconfiança de P1.

O treinamento foi realizado no Instituto Benjamin Constant, no período compreendido de 03/06 a 12/09/13, das 13 às 15 horas e 30 minutos.

No início P1 encontrava-se em condições de total dependência em relação a seu pai, sentindo-se muito inseguro sem ele e evitando determinados obstáculos como escadas e locais desconhecidos. P1 se locomovia sozinho apenas em ambientes familiares, como em casa e no IBC, e assim evitava o uso da bengala. Porém, no decorrer das atividades de OM, já na segunda semana de treinamento (no período de um mês), verificou-se que P1 passou a utilizar as técnicas ensinadas de guia vidente com seu pai, e estava adquirindo confiança para

³ O pai de P1 autorizou a apresentação dos dados coletados durante as sessões de orientação e mobilidade, desde que a sua identidade fosse preservada e nenhum dado causasse constrangimento a seu filho.



caminhar tanto acompanhado de um guia quanto com a bengala sentindo-se assim, mais à vontade.

Durante o período inicial de treinamento, percebeu-se uma gradativa evolução de P1 em relação à sua orientação e mobilidade. Após quatro semanas de treinamento (duas sessões por semana de uma hora e meia, aproximadamente) P1 já era capaz de caminhar livremente, subir e descer escadas sozinho com maior confiança, assim como adquiriu melhor habilidade no uso da bengala.

Como dito anteriormente, P1, por iniciativa de seu pai, já havia tentado inserir-se no treinamento de OM com uma voluntária sem, no entanto, obter sucesso. Conforme seu pai, P1 associava o treinamento a um possível abandono e por isso se sentia inseguro. Mas P1 negava este enfoque, mostrando-se interessado nas sessões.

4. DISCUTINDO OS DADOS

A discussão dos dados será referenciada na tabela que se segue a partir da apresentação das técnicas ensinadas, do comportamento inicial do aluno e dos resultados obtidos.

Registro das atividades desenvolvidas.

Dia/Mês /Ano	Duração	Atividade	Comportamento inicial	Resultados
08/06/13	13hs-15hs30min	Anamnese e passeio informal pelas dependências da escola utilizando a técnica de guia vidente	O aluno demonstrou conhecer o local	Mostrou-se interessado
20/06/13	13hs-15hs30min	Esquema corporal, localização de objetos e reconhecimento da natureza do terreno.	Dificuldade em abaixar, ficar de cócoras e ajoelhar (confundiu o ajoelhar com o ficar de cócoras)	Tentou executar os movimentos e mesmo com apoio sentiu dificuldade; conseguiu localizar os objetos.



Dia/Mês /Ano	Duração	Atividade	Comportamento inicial	Resultados
27/06/13	13hs-15hs30min	Esquema corporal volta (mudanças de movimento), técnica de guia vidente e técnica de proteção inferior e superior.	Tensão para executar os movimentos	Começou a utilizar os braços e mãos como proteção superior e inferior
03/07/13	13hs-15hs30min	Técnica de guia vidente para passagens estreitas, técnica de troca de lado e técnica da quebra de Hines	Confundiu noções básicas de lateralidade (esquerda-direita)	Compreendeu as técnicas ensinadas
08/08/13	13hs-15hs30min	Técnica de guia vidente para escadas, técnica de enquadramento e tomada de direção.	Caminhava em zig zag, dificuldade de encontrar a linha guia	Melhorou a posição dos pés e passou a se orientar pela linha guia
13/08/13	13hs-15hs30min	Técnica de Hoover (uso da bengala), subir e descer escadas com bengala	Rejeição inicial da bengala, dificuldade ao posicioná-la corretamente e para executar o toque e rastreio.	Aceitação da bengala e sua utilização correta
15/08/13	13hs-15hs30min	Técnica de detectar linhas guias, técnica de subir e descer escadas com bengala.	Esquecia-se de utilizar as técnicas de proteção superior e inferior	Direcionava a bengala junto a linha guia e melhorou o toque e rastreio
19/08/13	13hs-15hs30min	Revisão: esquema corporal, técnica de proteção inferior e superior e técnica de enquadramento e tomada de direção	Compreensão das técnicas ensinadas	Executa adequadamente as técnicas
22/08/13	13hs-15hs30min	Técnica para reconhecer área residencial (com guia vidente e com bengala)	Tensão ao sair da escola	Adquire mais confiança em si mesmo
26/08/13	13hs-15hs30min	Técnica para reconhecer área residencial (com guia vidente e com bengala) e Técnica para atravessar rua com semáforo	Tensão ao atravessar a rua	Utiliza as técnicas aprendidas para localizar linhas guias na rua e sente-se mais seguro



Dia/Mês /Ano	Duração	Atividade	Comportamento inicial	Resultados
28/08/13	13hs-15hs30min	Revisão das técnicas ensinadas no dia 24/08 e técnica para conhecer postos de gasolina	O aluno começa a elaborar um mapa mental das adjacências da escola	Anda em linha reta, localiza linhas guias, utiliza proteção superior e inferior e executa corretamente o toque e rastreio.
30/08/13	13hs-15hs30min	Técnica para sentar-se no auditório com ajuda de guia vidente	Consegue localizar a fileira de cadeiras com o uso da bengala	Começa a utilizar a bengala para localizar obstáculos e se proteger de buracos, degraus e veículos.
05/09/13	13hs-15hs30min	Técnica para familiarização e utilização de ônibus	Primeiramente o treinamento ocorreu com o ônibus da escola e o aluno não conseguiu subir sozinho com a bengala	Começa a reconhecer um ônibus: degraus, assentos, corrimão.
09/09/13	13hs-15hs30min	Técnica para familiarização e utilização de ônibus e técnica para solicitar e subir num ônibus com bengala	Ainda utilizou-se o ônibus da escola como modelo	Ainda não conseguiu subir sozinho no ônibus com a bengala
12/09/13	13hs-15hs30min	Técnica para solicitar e subir num ônibus com bengala (encerramento do estágio)	Tensão ao fazer o treinamento na rua	Conseguiu identificar o ponto de ônibus e diferenciar o som de um carro e de um ônibus

FONTE: Elaboração própria.

Observando a tabela, verifica-se que as técnicas utilizadas não foram suficientes para esgotar o programa de instrução de OM, trata-se de algo complexo e, por isso mesmo, as 20 horas deste estágio serviram apenas para oferecer informações básicas para que o aluno, a partir de um treinamento mais intenso, adquira sua autonomia e independência.

No que se refere aos resultados alcançados, P1 passou a utilizar proteção inferior e superior, melhorou a posição dos pés, passou a caminhar em linha reta e se orientar pela linha guia, adquiriu mais confiança em si mesmo, aceitou a bengala e passou a utilizá-la



adequadamente.

Ainda no que se refere à bengala, considera-se que muitas vezes a insegurança para utilizá-la associa-se aos comportamentos sociais que colocam pessoas cegas ou com baixa visão em situação de desvantagem ou lhe atribuem termos pejorativos. Santos (2004), em sua pesquisa sobre a perda visual na idade adulta, constatou que dentre as dificuldades estabelecidas pela deficiência visual, talvez a que cause maior constrangimento seja a segregação. Uma das entrevistadas de sua pesquisa relatou como se sentia quando usava sua bengala:

(...) eu acho horrível usar a bengala, andar na rua, as pessoas ficam te olhando, sabe... porque eu lembro que quando eu enxergava eu via a cara que as pessoas faziam quando passava um cego, ficava batendo nos lados, num conseguia sair do lugar... eu via a cara daquelas pessoas... é muito preconceito.... (p. 45).

O estigma coloca em desvantagem as pessoas que apresentam alguma diferença significativa colocando-a em julgamento quanto a sua aceitação social. Goffman (1982) ressalta que:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados (p. 11-12).

Historicamente a deficiência está associada a uma situação negativa de desequilíbrio que é elaborada a partir de comparações com os demais membros sociais. Amaral (1992) chama isso de deficiência secundária, pois a comparação é feita não em função da limitação em si, mas pela leitura social da diferença. Já a deficiência primária, refere-se ao impedimento do corpo (físico, sensorial ou cognitivo) para realizar determinadas atividades: ao olho lesado, ao braço amputado ou ao lado do corpo paralisado, por exemplo.

A referida autora considera que o preconceito: “(...) nada mais é que uma atitude



favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento” (AMARAL, 1992, p. 9).

Pessotti (1984) complementa de forma brilhante as considerações elaboradas por Amaral (1992), ao nos lembrar que:

(...) na história dos povos o medo do desconhecido tem gerado ansiedades cuja amenização é buscada na eliminação das fontes de incerteza (...). Os demônios eram expulsos com os açoites ou a fogueira. Agora o perigo está no próprio deficiente, é ele que se deve expulsar (p. 187).

Este trecho nos mostra que a deficiência era atribuída a fatores sobrenaturais ou a algum castigo. O homem deveria ser perfeito conforme imagem e semelhança de Deus e o corpo imperfeito deveria ser punido, escondido ou eliminado do contexto social.

Em relação à pessoa cega, o uso da bengala significa se assumir como pessoa com deficiência num mundo visual, mas significa também conquistar ou reconquistar a autonomia e a autoestima e, a partir daí, ser incluído e aceito no meio social.

O participante P1 também demonstrou rejeição pela utilização da bengala, mas sob o enfoque do medo de ser abandonado por seu pai e de se machucar. No entanto, após o sexto encontro, o aluno começou a aceitar, utilizar e compreender a importância da bengala no seu dia a dia.

Ainda segundo a tabela, nota-se que P1 não conquistou totalmente as habilidades necessárias para usufruir com independência os locais externos, como transportes coletivos, escadas comuns e rolantes, elevadores, enfim, as diversas situações que as nossas ruas apresentam, acredita-se que o seu treinamento deveria prosseguir e ser estruturado por uma equipe interdisciplinar (pedagogo, psicólogo, fisioterapeuta). Pois, como já mencionado, o tempo de estágio foi breve e não abrangeu todas as técnicas exigidas por um programa completo de orientação e mobilidade.

A partir do trabalho conjunto dessa equipe, a avaliação deverá ser de observação direta



dos domínios psicomotor, afetivo e cognitivo. Ao final de cada etapa da aprendizagem, a avaliação mostrará até que ponto os objetivos foram atingidos, devendo-se manter o aluno informado sobre seu desempenho, pois só assim, considera-se terminado o atendimento.

Além disso, outro elemento afetou a conquista da autoconfiança de P1 para usufruir locais externos: a atitude superprotetora de seu pai. Esta atitude reforçou a insegurança de P1 para se locomover até mesmo dentro da instituição. Mas essa ação superprotetora teve forte motivação, pois como relatado por Santos e Castro (2013) são inúmeros os obstáculos enfrentados por pessoas cegas ou com baixa visão diariamente, como buracos abertos na calçada, bueiros sem tampa, calçadas com variados obstáculos e inúmeros casos de atropelamento, alguns inclusive, com vítimas fatais.

O treinamento de orientação e mobilidade com o aluno P1 terminou sem a definição da quantidade de seções necessárias para que o participante pudesse fazer o "drop-off", termo utilizado para a técnica do abandono, após a qual o treinamento é encerrado. Entretanto, muitas das dificuldades apresentadas pelo aluno referiam-se a movimentos básicos como: noções de lateralidade (esquerda-direita), braço em cima, em baixo, no meio, abaixar, ajoelhar. Isto evidencia, claramente, a defasagem de conceitos que deveriam ter sido ensinados adequadamente durante a educação infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O participante deste estudo apresentou dificuldades na compreensão de conceitos simples que poderiam ter sido trabalhados adequadamente em seu período na educação infantil. Segundo Higgins (1999), é importante estimular habilidades de OM o mais cedo possível, a fim de favorecer e incentivar as crianças a realizarem movimentos espontâneos para explorar o ambiente escolar, desenvolverem conceitos corporais (corpo e espaço), habilidades motoras e sensoriais.



A educação infantil é o período oportuno para oferecer atividades voltadas para promover o estímulo motor, sensorial, tátil e olfativo. Ao identificar o som, a criança pode se localizar em relação às diferentes características dos ambientes: escolar, familiar e social (LORA, 2003). As informações obtidas através do tato, a auxiliam a sentir temperaturas, texturas, a identificar móveis, pessoas e objetos (BRUNO, 2006). O olfato, por sua vez, é um sentido de longo alcance e a possibilitará diferenciar o cheiro do banheiro e do refeitório, por exemplo.

A utilização dos sentidos remanescentes é fundamental para que a criança adquira, aos poucos, confiança para se orientar nos diferentes ambientes. Por isso, cabe ao professor ou professora da educação infantil oferecer atividades que contemplem os seguintes aspectos: alcance e variedade de experiências, formação de conceitos, orientação e mobilidade, interação com o ambiente e acesso a informações sobre locais perigosos, como alta tensão e perigo (MACHADO, 2003). O objetivo destas atividades deve ser preparar a criança para saber onde ela está, onde deseja ir e como deverá proceder para chegar onde quer.

Uma criança orientada é capaz de reunir as informações oferecidas pelos seus sentidos remanescentes para reconhecer os diferentes ambientes e os seus movimentos têm um propósito, mas uma criança que não dispõe destas habilidades, executará movimentos sem propósito e significado e não conseguirá chegar ao seu destino final. Assim, pode-se afirmar que um programa de OM tem grande abrangência, pois pode ocorrer na escola, em casa ou em ambientes sociais desde que a criança saiba o motivo de seus movimentos e seja orientada adequadamente, por seus pais ou professores, caso necessite de ajuda.

Além disso, um programa de OM, como já mencionado, contribui para desenvolver conceitos espaciais, sociais e físicos para crianças cegas e com baixa visão. A independência é alcançada a partir do treino e é aperfeiçoada continuamente ao longo da vida.

Em relação a P1, pode-se concluir que com a prática contínua e o aprofundamento das técnicas aprendidas durante o treinamento inicial de OM, ele será capaz de conquistar autonomia na sua locomoção, independência e autoconfiança, favorecendo assim seu processo



de inclusão na sociedade. Além de garantir e fortalecer sua identidade enquanto cidadão.

Por tudo que foi apresentado nesse estudo, é correto afirmar que em termos de orientação e mobilidade tais aspectos representam, não só a conquista da autonomia e independência, como também a elevação da autoestima e, sobretudo, a inclusão de pessoas cegas e com baixa visão no contexto social. Espera-se que este estudo suscite o desejo de se pesquisar melhores formas de trabalhar a OM não só com o aluno ou aluna, mas também com a sua família, pois uma família bem informada poderá dar continuidade ao que foi ensinado na instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L. A. **Espelho convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infantojuvenil. Tese de Doutorado, 1992, IP-USP.
- BRASIL. Senado Federal. **Acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**: Lei nº 10. 098/2000. Brasília: 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar**. 2ª ed. Campo Grande – MS: Plus, 1994.
- BRUNO, M. M. **Educação Infantil**: saberes e praticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE**. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.
- FERREIRA, M. E. S.; POSSE, J. M. **Construção de um mapa tátil de um campus universitário – UFRRJ**. In: II Simpósio Brasileiro de Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação. Recife:



8 a 11 de setembro de 2008. Disponível em: https://www.ufpe.br/cgtg/SIMGEOII_CD/Organizado/cart_sig/015.pdf, acessado em 23 de abr. de 2016.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GIACOMINI, L. (et. al). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

GIL, M. (org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2000.

HIGGINS, N. **The O & M in my life**: perceptions of people who are blind and their parents. *Journal of Vision Impairment & Blindness*, v. 93, n. 9, p. 561-578, 1999.

LORA, T. D. P. Descobrimo o real papel das outras percepções, além da visão, para a orientação e mobilidade. GARCIA, N. In: MOTA, M. G. B. (Coord.). **Orientação e mobilidade**: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação, 2003. p. 58-64.

MACHADO, E. V. (et. al.). **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

MARIÑO, C. G.; FIGUEREDO, L. A. S. **La educación del niño ciego, em los primeros años de vida**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília: CORDE, 1994.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Programa nacional de apoio à educação de deficientes visuais: formação de professor – orientação e mobilidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. **Saberes e práticas da inclusão - dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

PATHAS, J. **Vision a component of locomotion**. New York: Physioterapy, October, 1992.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

SANTOS, F. D. **A aceitação e o enfrentamento da cegueira na idade adulta**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

SANTOS, F. D.; MONTEIRO, L. M. F. S; FARIA, M. S. **Orientação e mobilidade: a conquista da autonomia**. In: II Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de pessoas com necessidades Especiais. Natal – RN: UFRN, 2006.



SANTOS, A. J.; CASTRO, S. A. Autoestima a partir do caminhar: orientação e mobilidade da pessoa com deficiência visual. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, nº 54, abril de 2013. Disponível em: Acessado em: 23 de abr. de 2016.

SANTOS, M. P. et al. **Educação especial**: redefinir ou continuar excluindo? **Revista Integração**, Brasília, n° 24, p. 30-33, 2002.

SANTOS, M. P.; SOUZA, L. P. F. **O papel do professor na construção de uma sociedade inclusiva**. Paradoxo – perspectivas múltiplas em educação. Rio de Janeiro, ano IX, nº 15/16, p. 135-141, 2003.

WALLON, H. **Origem do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WEISHALN, R. **Orientation and mobility in the blind children**. New York: Englewood Cliffs, 1990.

*Recebido em 30 de maio de 2016
Aprovado em 26 de dezembro de 2016*



CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS DO SER PROFESSOR DE DANÇA DE SALÃO

CONSTITUTIVE CHARACTERISTICS OF THE PROFESSORS OF BALLROOM DANCE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017121>

Katiusca Marusa Cunha Dickow- PUCRS

RESUMO

Este artigo, tem o intuito de socializar, como recorte de dissertação de Mestrado, a discussão sobre a formação de professores em Dança de Salão, trazendo reflexões sobre as características identitárias e constitutivas do Ser professor nessa área. A necessidade dessas reflexões surgiu da insuficiência dos meios formativos da Dança de Salão, no que se refere à capacitação específica e abrangente desse campo de trabalho. Para a identificação das variáveis, dessa etapa da pesquisa, foi utilizado o instrumento Cartas, escritas por alunos, intencionalmente escolhidos, como professores de referência e formados diretamente pelo professor entrevistado, na segunda etapa da referida investigação. A análise das Cartas revelou que as características identitárias do Ser professor de Dança de Salão auxiliam na construção de seus saberes docentes, realimentando, por sua vez, a permanente avaliação do que se é, tendo como resultado uma base representativa para a definição do Ser de um professor da Dança de Salão.

Palavras-chave: Dança de Salão. Formação de Professores. Características Identitárias. Ser Professor.

ABSTRACT

The present paper, a clipping of a Master Thesis, aims to socialize a discussion about the formation of Professors of Ballroom Dance, and to bring reflections about the constitutive characteristics of the Being Professor in this area. Discussions concerning this theme emerged from the insufficiency of the formative ways in Ballroom Dance, mainly referred to the specific and broad training of this field work. To the identification of the study variables, it was used the instrument "Letters", written by professionals intentionally chosen and formed directly by the interviewed professor, in the second step of the referred research. The analysis of the Letters revealed that the constitutive characteristics of the Professor of Ballroom Dance helped the construction of his docent knowledge's, re-feeding, in turns, the permanent evaluation of what he is, resulting in a representative base for the definition of the Being of a Professor of Ballroom Dance.

Keywords: Ballroom Dance. Formation of Professors. Constitutive Characteristics. Being Professor.



1 INTRODUÇÃO

A dança remonta os primórdios do ser humano, fazendo parte da história do movimento, da cultura e da comunicação humana. A dança se expressa por meio do movimento e ritmo guiados pela música, representando um espelho de manifestações como emoção, arte, mito, filosofia e religião, que são a essência da vida (VOLP, 2010).

A Dança de Salão é uma atividade com um processo histórico que contabiliza mais de cinco séculos de acontecimentos e que pode ser considerada uma das modalidades de Dança que mais se manteve durante o passar dos anos e das mudanças culturais e conceituais do nosso e de outros países.

Sabemos dos benefícios em relação à saúde, ao bem-estar, ao lazer, à educação e à socialização que esta modalidade de Dança agrega em sua essência e o quanto ela representa à cultura e aos costumes de uma sociedade, impregnada, de diversas formas, no cotidiano das pessoas.

Segundo Vecchi:

É difícil encontrar quem nunca tenha assistido a uma apresentação de dança, principalmente em nossa cultura, que possui uma relação estreita com as chamadas danças tradicionais. Em todas as regiões do Brasil existe uma gama imensa de danças elaboradas de acordo com as tradições culturais locais e que contribuem significativamente com o envolvimento do público nessas apresentações de danças típicas (VECCHI, 2012, p.15).

Atualmente, ela simboliza uma parte significativa do mercado de atividades físicas e de lazer e está presente na rotina diária das pessoas, por meio da própria atividade em si, realizada em academias, escolas de Dança, na mídia (novelas, filmes e programas de televisão), no planejamento extracurricular de algumas instituições de ensino (disciplina de artes ou educação física), entre outros.

Diversos são os autores que ressaltam a ascensão ocorrida no mercado da Dança de Salão devido à influência da mídia na divulgação dessa prática (FRANÇA et. al. 2009;



MASON, 2009; CIOLA, 2008; ALMEIDA, 2005; ZAMONER, 2005). “De acordo com o site da ANDANÇAS - Associação Nacional de Dança de Salão (FLORIÃO, 2008), o número de praticantes das várias modalidades de Dança de Salão cresceu cerca de 30% entre os anos de 2005 e 2006” (VECCHI, 2012, p. 15).

Dentro dessa realidade, surgem os profissionais oriundos da difusão no mercado de trabalho advinda desses caminhos já especificados, que podem estar relacionados à parte artística ou educativa do processo. Surge então, a necessidade de identificar o processo de formação ou capacitação desses sujeitos que ocuparão ou já tem seu lugar no mercado de trabalho, iniciando pela identificação de características que nos auxiliem na definição desse papel enquanto professor: Que características seriam essas? Quais conhecimentos ele deve ter? Como ele constitui essas características?

Temos, em nossa realidade, uma deficiência na definição dessa profissão no mercado de trabalho, tanto no âmbito acadêmico como no jurídico. Na maioria das vezes, o professor é ‘formado’ dentro de uma escola de dança e o conhecimento é adquirido pela prática e acompanhamento das aulas de um determinado professor, isso quando o aprendizado não se dá apenas por vídeos ou aulas em workshops ou congressos de Dança, não existindo um parâmetro de formação inicial e continuada desse profissional.

Infelizmente, devido à carência de uma formação profissional na Dança de Salão, percebemos atualmente nesse mercado, três tipos de profissionais: aqueles que detêm a experiência de realizar performances e com isso passam a ensinar; aqueles que buscam uma formação em áreas afins como de Educação Física e Dança e atuam nesse setor com ou sem capacitação; aqueles que apenas fazem algum curso e ensinam baseados nessa pequena experiência. (VECCHI, 2012, p.39).

Existem algumas escolas que oferecem uma formação para sua equipe de professores, mas o processo é informal e baseado em uma metodologia ou conceito criado pela própria escola. A Dança de Salão não possui uma metodologia estabelecida e registrada, o que faz com que as escolas e os professores envolvidos no processo, criem e formulem uma maneira própria de trabalhar.



O que vemos hoje em dia, na maioria das escolas, são estruturas que foram sendo copiadas e recriadas desde o tempo em que se formaram as primeiras aulas em grupo, em metodologias constituídas, ‘empiricamente’, na década de 80, para dar conta de uma necessidade que o mercado estava solicitando.

O ensino da Dança de Salão não está balizado em nenhuma teoria de aprendizagem, muito pelo contrário, ela acontece de forma espontânea sem embasamento científico e metodológico, focado na figura do “professor” enquanto uma pessoa que dança bem e conhece a maioria dos passos a serem executados e, como detentor do conhecimento, centraliza as informações e o aprendizado (AFONSO e ALMEIDA, 2009, p.4).

Em relação à parte jurídica, não possuímos um órgão que regulariza essa profissão. Nesse aspecto, o professor pode estar filiado ao Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão - SATED, porém não é um sindicato exclusivo ao profissional da Dança, muito menos, voltado à Dança de Salão. Rio de Janeiro e São Paulo são Estados que possuem um Sindicato da Dança, o Sindicato dos Profissionais de Dança do Rio de Janeiro - SPDRJ e o Sindicato dos Profissionais de Dança do Estado de São Paulo - SINDDANÇA, respectivamente, mas não atendem exclusivamente à Dança de Salão. Além do mais, os processos de filiação e as ações dos Sindicatos são, por diversas vezes, desconhecidas ou desconsideradas pelas pessoas pelo afastamento das questões políticas que, por diversas vezes, trazem certa descrença ou, até mesmo, um desinteresse dos sujeitos.

Na procura pela função do professor de dança, encontramos no site do Ministério Público, na página da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)¹, descrito sob o número 2628, a ocupação: Artista da dança (exceto dança tradicional e popular), classificada nos seguintes títulos: 2628/05 – Assistente de Coreografia; 2628/10 – Bailarino (exceto danças populares), Bailarino criador, Bailarino intérprete, Dançarina; 2628/15 – Coreógrafo, Bailarino coreógrafo, Coreógrafo bailarino; 2628/20 – Dramaturgo de dança; 2628/25 – Ensaaiador de dança; 2628/30 – Professor de dança, Maitrê de ballet. Tais ocupações se

¹A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro e tem dimensão estratégica importante, na medida em que, com a padronização de códigos e descrições, poderá ser utilizada pelos mais diversos atores sociais do mercado de trabalho. Disponível em <http://www.mtecho.gov.br/cbosite/pages/saibaMais.jsf> Acesso em: 02 de dez. 2015.



apresentam com a seguinte descrição sumária: concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança e ensaiam coreografias e podem ensinar dança.

Em referência à parte acadêmica, não existe um Curso específico para a Dança de Salão, as pessoas interessadas nessa formação, procuram um Curso de Dança, de Educação Física ou de outras áreas afins. Existem diversos Cursos Superiores em Dança no Brasil, de Licenciatura e Bacharelado, porém, até pela quantidade de conteúdos e modalidades de Dança, ou pelo foco do Curso contemplar uma ou outra área de trabalho, dentre as tantas possíveis, se torna muito difícil, para os Cursos de Dança, um aprofundamento de conceitos e técnicas de uma modalidade específica.

Nos Cursos de Educação Física, a realidade se torna ainda mais difícil, porque a disciplina de Dança está inserida dentro de uma ampla grade que envolve todas as outras disciplinas necessárias à formação do aluno. Barbosa (2010) em sua dissertação sobre a disciplina de Dança dentro do Curso de Educação Física, nos fala sobre as dificuldades que se fazem presentes no ensino da Dança no curso, salientando o preconceito com a modalidade e a expectativa de trabalho técnico pelos acadêmicos e as imagens estereotipadas da Dança, dentre outros aspectos.

Existe uma (1) Pós-graduação em Dança de Salão no Brasil, na cidade de Curitiba, essa iniciativa auxilia no processo de formação do profissional, porém, se torna restrita às pessoas que possuem uma graduação anterior.

Por esse motivo, existem iniciativas de Capacitações para Professores, especificamente para Dança de Salão, nas quais não é necessária uma formação acadêmica para seu ingresso, no entanto, ainda são escassas e desafiam questões burocráticas, conceituais e de descréditos por parte das pessoas e instituições, dificultando suas disseminações e concretizações como possibilidades de ações formativas.

Em outro aspecto, nos deparamos com o universo de professores que já estão na prática de aula há muitos anos e que não veem a perspectiva do ingresso em um Curso



Superior de Dança ou em qualquer área afim ou ainda a capacitação continuada, como processo formador.

Diante desse panorama, a dificuldade em se caracterizar um professor de Dança de Salão pelos meios que o definem: sociedade, legislação e seu próprio eu, fez com que despertasse a vontade de levantar algumas características identitárias que auxiliassem na definição desse profissional em relação aos saberes necessários ao ato docente, no intuito de que essas características possam, futuramente, servir de base na fundamentação de Cursos de Formação e/ou Capacitação para essa modalidade de Dança.

A temática abordada nesse artigo está centrada nas características constitutivas, aliadas às experiências formativas do sujeito e sua inteireza como um ser que aprende praticando e que pratica o que aprende, fazendo a diferença na vida de seus alunos. Segundo Marques (2003), enquanto ser que aprende, inscrito e constituído pelo que aprende, o ser humano não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade reflexiva, sendo essa trajetória apoiada em teóricos como, Grillo (2006), Tardif (2014), Freire (1987), Gardner (1994) entre outros. Como conclui Portal (2007), quando o conhecimento de nós mesmos permite associarmo-nos aos outros com prazer e criatividade, experimentando o equilíbrio entre o dar e o receber, estamos disponíveis para a vida.

2 SER PROFESSOR: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

De que forma um sujeito se constitui professor? Quais os elementos que o constituem? Como se realiza essa construção do Ser professor? O que determina sua identidade enquanto docente? Essas características identitárias são construídas de que forma?

Essas e outras inúmeras interrogações rondam os processos formativos há muito tempo e se constituem como amplas e divergentes discussões entre os autores, levando em conta as constantes transformações ocorridas nas sociedades nas quais os conceitos educacionais estão instituídos.

Garcia (1992) nos fala de como a formação pode ser configurada em múltiplas e diferentes dimensões, dependendo do ponto de vista: a formação que se oferece organizada de



forma exterior ao sujeito, ou a do ponto de vista do sujeito, entendida como a formação que se inicia como perspectiva pessoal. Essas dimensões se tornam importantes fatores na perspectiva de formação integral do sujeito, relacionada a forma como ela se deu, e qual seu dimensionamento perante as escolhas do sujeito formado, ou em formação.

Entretanto, independente das dimensões educacionais relacionadas, devemos nos alertar para a essência das práticas pedagógicas, como corrobora Palmer, ao relatar que “a boa prática de ensino vem de boas pessoas” (PALMER, 2012, p. 29), ou seja, as características identitárias do Ser professor, são peças fundamentais no processo de constituição de uma prática pedagógica de qualidade, humanamente falando.

A identidade do Ser professor está relacionada a sua identificação como sujeito, e Ser que é, impregnado de ideias, de emoções e sentimentos, e não podemos dissociar essa identidade de um fazer pedagógico, por estarem intrinsecamente interligados. Ao mencionar o termo identidade Palmer refere-se a:

Um elo em desenvolvimento, em que todas as forças que constituem minha vida, convergem no ministério da individualidade: minha composição genética, a natureza do homem e da mulher que me deram a vida, a cultura na qual fui criado, as pessoas que me deram apoio e as que me prejudicaram, as coisas boas e ruins que fiz aos outros e a mim mesmo, a experiência de amar e sofrer e muito mais. Em meio a essa área complexa, a identidade é uma intersecção em movimento das forças interiores e exteriores que me fazem ser quem eu sou, convergindo no ministério irredutível de ser humano (PALMER, 2012, p.29).

Nesse entendimento, torna-se indiscutível a importância do processo de ensino e de aprendizagem se tecerem na íntima relação entre professor, aluno e meio onde esse processo se dá. Essa tessitura nos auxilia na compreensão desse Ser, que se cria no e para o mundo, como parte atuante da sociedade em que vive, revelando a importância dos processos, como reafirma Tardif dizendo que, “a Educação é o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade, com base nos saberes sociais, entendidos como o conjunto dos saberes de que dispõe essa sociedade” (TARDIF, 2014, p.36).



Ao relacionar as características identitárias constitutivas do Ser professor com os saberes docentes, nos referimos a fala de Tardif (2014) nas páginas 12 a 14 do seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, onde defende a ideia que os saberes dos professores são designados como ‘saberes sociais’ por conterem as seguintes características, aqui explicitadas de forma resumida:

- são partilhados por um grupo de agentes, que possuem uma formação comum, trabalham em uma mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos comparáveis (conteúdo, regras, entre outros);

- sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição: universidade, sindicato, associações profissionais;

- seus próprios ‘objetos’ são objetos sociais, isto é, práticas sociais. O professor trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar alunos, educá-los e instruí-los;

- o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar, evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Por isso, o saber dos professores está assentado naquilo que Bordieu (apud Tardif, 2014) chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural e, sim, na história de uma sociedade, em sua cultura legítima, em seus poderes e contrapoderes;

- pode ser adquirido no contexto socialização profissional, no que é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases da carreira, ao longo de uma história profissional em que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Para Tardif pode-se definir o saber docente como um plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos dos:

- Saberes da Formação Profissional: Podem-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciência da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados a formação



científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode se transformar em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo.

- Saberes Disciplinares: Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes integram-se igualmente à prática docente por meio da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que se dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes das disciplinas emergem da tradução cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

- Saberes Curriculares: Ao longo de suas carreiras, os professores devem também se apropriar de saberes que podemos chamar de curriculares. Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente, sob forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

- Saberes Experienciais: Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experiências ou práticos.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p.39).

Esses elementos constitutivos, designados por Tardif (2014) como Saberes Docentes, são trabalhados por outros autores e assumem novas nomenclaturas e funções. Como exemplo, trazemos os conceitos trabalhados por Grillo (2006) que classifica esses elementos como dimensões, assim especificadas:

- Dimensão Pessoal: caracterizada pelas relações pessoais constituintes da figura do professor e a inseparabilidade da pessoa e do profissional, traduzida na relação com os alunos,



respeitando suas individualidades e histórias de vida, cumprindo o compromisso de auxiliar na construção do conhecimento do aluno e na formação de sua cidadania.

- Dimensão Prática: refere-se às direções que o professor imprime ao seu fazer docente, que abrangem não somente as habilidades técnicas necessárias, assim como, o conhecimento prático, resultante da leitura crítica que o professor faz da sua atividade no momento em que a realiza.

- Dimensão Conhecimento Profissional Docente: é constituído de diferentes tipos de conhecimento articulados, que não estão diretamente ligados a uma lógica curricular e podem ser adquiridos de: disciplinas científicas diversas, disciplinas relacionadas a questões sobre o ensino, experiências de prática pedagógica e didáticas específicas.

- Dimensão Contextual: envolve uma prática docente aberta para a realidade, com um ensino interativo que agrega valores e elementos da cultura, experiências e conhecimentos do cotidiano, trazendo para a sala de aula acontecimentos científicos, tecnológicos, políticos e econômicos, abrindo espaço nos conteúdos estabelecidos, no intuito de maior valorização do conhecimento, pela constatação do seu significado e de sua aplicabilidade.

Por meio de perspectivas das características identitárias, que possibilitam a tradução do Ser professor na constituição de sua prática pedagógica, os saberes docentes delineados por Tardif (2014) e as dimensões explicitadas por Grillo, além de outros autores que contribuem para o elucidamento das questões formativas do Ser professor, podemos estabelecer relações fundamentais para a caracterização desses elementos, a fim de expressar a “qualidade” do professor em relação as suas práticas pedagógicas, auxiliando no desvelamento das características que identificam o Ser professor de Dança de Salão, a partir do professor escolhido para a pesquisa.

3 CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS DO SER PROFESSOR DE DANÇA DE SALÃO

Como o intuito de salientar a influência dos professores na vida de seus alunos e desvelar aspectos que os tornam um professor de referência, optou-se socializar essa etapa,



que se utilizou da aplicação do instrumento Cartas, direcionado a um professor de Dança de Salão, considerado relevante e reconhecido no ensino e formação de professores no Brasil. Relevância e reconhecimento, comprovados por meio de referências históricas, por sua trajetória de longos anos atuação, que se perpetuam até os dias de hoje e evidenciados nos relatos de seus próprios alunos.

Justifica-se a utilização do instrumento Cartas, nessa etapa da pesquisa, por acreditarmos estar mais próximo de demonstrar o vínculo que esses professores tiveram ou ainda tem com o entrevistado, visto ser um processo de construção narrativa e que, inevitavelmente, engloba reflexões acerca de si e do outro, um olhar do aluno que foi inspirado por seu professor a se tornar, também, um professor de referência, imprimindo um olhar autobiográfico de formação e de reflexão recíprocas.

As cartas escritas pelos professores formados diretamente pelo entrevistado e que continuam atuando como referência, no mercado, foram escritas individualmente e enviadas por e-mail, segundo a orientação de escreverem as cartas levantando em conta as características que fazem do entrevistado um referencial como professor e qual a diferença que ele fez em suas vidas e em suas formações, acompanhada do termo de consentimento, que autoriza a utilização dos dados na pesquisa, assim como, o encaminhamento para leitura ou não dessas cartas pelo professor escolhido. Dos dez professores selecionados, cinco aceitaram participar da pesquisa.

Considerou-se importante, na utilização desse instrumento, tendo respaldo na abordagem qualitativa, que muito mais do que o número de cartas e professores participantes, preocupa-se com as características nelas apontadas e os significados delas emergidos, não tendo intenção de generalizações, mas o objetivo de desvelamento do porquê o professor entrevistado ser importante na vida desses alunos/docentes.

Ao escreverem as cartas, esses professores alunos recordaram fatos que reavivaram suas memórias. Acreditamos que esse exercício de recordação, tenha possibilitado uma reflexão e uma revisitação das experiências vividas nas práticas do professor entrevistado e da diferença que ele fez em suas vidas, emergindo emoções e intuições associadas ao seu desempenho docente e a sua constituição de Ser professor.



Com as cinco cartas dos professores em mãos, utilizando a análise textual discursiva (MORAES, 2007) como instrumento, iniciou-se a leitura, identificação dos adjetivos e características indiciais de sua influência, resultando na emergência de três categorias assim denominadas: *Identidade Docente*, o *Ser na Prática Pedagógica* e *Marcas Deixadas*.

Na categoria *Identidade Docente*, agruparam-se características qualitativas atribuídas pelos alunos ao professor entrevistado relacionadas a adjetivos constitutivos de sua identidade. Segundo Morosini:

Identidade profissional docente é um processo de construção, reconstrução e transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor e resulta do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. O estudo da construção da identidade do professor aponta como um dos seus aspectos essenciais à questão dos saberes constitutivos da docência, que inclui a experiência, o conhecimento específico e os saberes pedagógicos (MOROSINI, 2006, p.370).

Esses adjetivos emergentes nas cartas foram selecionados e agrupados, mostrando-nos um panorama das características relacionadas ao professor entrevistado, revelando valores por ele cultivados e desvelados na sua prática enquanto docente.

Aqui nos cabe ressaltar o conceito de valor, como peça fundamental ao reconhecimento dessa identidade, ou seja, o que nos leva a acreditar na percepção de uma relação diferenciada do sujeito, revelada por aspectos humanos de identificação e reconhecimento.

Torralba (2012) nos explica que o valor é a força motriz de nossa existência. Ter valores é possuir um ponto de referência, objetivos, que fazem a pessoa mover-se em sua vida, ao mesmo tempo em que dá sentido a ela.

Os valores de cada ser humano é, ou deveria ser o que o distingue de outros seres vivos, como corrobora o mesmo autor:

Para o animal existem apenas fatos, necessidades imperiosas que devem resolver-se, instintos primários que tornam possível a sobrevivência da



espécie. Para o ser humano, além dos fatos e necessidades, de instintos de sobrevivência, existe um universo de valores éticos, estéticos e religiosos que ele vislumbra e ilumina por meio de sua inteligência (TORRALBA, 2012, p.110).

Porém, como bem especifica o autor, na realidade de mundo em que estamos hoje, em uma sociedade de valores tão confusos, faz-se necessário utilizar-nos de nossa inteligência para distinguir e vislumbrar esses valores essenciais à vida, algo maior que se sobressaia às necessidades do mundo, ao dia a dia, a um certo e errado, bonito e feio, que se revelam intimamente na consciência de cada indivíduo.

Dentro dessa perspectiva, socializamos os adjetivos destacados nas cartas: *“profissional maravilhoso, querido, minucioso, mestre na área da filosofia e psicologia da dança, inteligente, inspirador, ser mítico, concentrado, o mago do movimento na música, pai, sábio, filósofo, professor, formador, visionário, amigo”*.

Esses adjetivos atribuídos pelos alunos, embora subjetivos, possibilitaram o desvelamento de um conjunto de qualidades inerentes ao professor entrevistado e que nos fazem refletir sobre a indissociabilidade da constituição do Ser professor e de sua prática pedagógica, presente também, na fala de Grillo ao concluir que “a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e, principalmente, do Ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno e com a sociedade e sua transformação” (GRILLO, 2006, p.78). Essas características elencadas nos levam a acreditar, por constituírem o Ser professor entrevistado, terem sido norteadoras de suas próprias formações e consequentes atuações. Tal evidência nos alerta um pensar diferenciado e qualitativo na formação de qualquer professor e aqui, especificamente, o de Dança de Salão se, almejarmos uma atuação docente que faça a diferença na vida de seus alunos.

O desvelamento da trilogia: saber, fazer e ser, pode ser observado na categoria *Ser na Prática Pedagógica*, na qual foram destacadas características que evidenciaram, pelo olhar do aluno, o interesse do professor entrevistado por sua ação pedagógica, por seu trabalho, pelo cuidado com eles, seu acolhimento e amor pela profissão, sendo possível refletir, o



entrelaçamento da identidade docente com os desafios constitutivos desse caminho, no exercício da prática pedagógica.

Para Maturana (2000) o amor é a emoção fundamental que sustenta as relações sociais, ou seja, a aceitação do outro em seu legítimo outro. É a emoção que amplia a aceitação de si mesmo e do outro e, para o autor, somente o amor expande as possibilidades de um operar mais inteligente.

Essa relação de amor e cuidado, pode ser entendida como um reflexo dessa identidade docente do professor entrevistado, preocupado com seus alunos, com o processo de aprendizagem e com a constituição de serem mais íntegros e críticos, sendo sentida quando ressaltamos, das falas dos seus alunos, na primeira categoria, adjetivos como: *“pai, amigo, querido, inspirador”*.

Essas palavras remetem-nos a uma sensação de confiança, de conforto, emergidas pelos adjetivos, *“profissional maravilhoso, minucioso, inteligente, concentrado, sábio, formador e visionário”*, que revelam aspectos individuais e subjetivos, ligados à prática pedagógica desse Ser docente.

Ao falarmos de prática pedagógica, faz-se necessário relembrarmos que os conceitos de pedagogia e do saber pedagógico se baseiam na concepção do cuidado com o outro, norteando as ações que correspondem ao senso de cuidado.

Esse senso de cuidado pode ser percebido nas Cartas dos alunos, por meio de expressões como: *“incrível acolhimento, capacidade de mudar totalmente a forma do indivíduo encarar a dança, relação da dança com o cotidiano, faz as pessoas acreditarem que quem dança é mais feliz, criador de uma atmosfera mágica, poder de transformar a dança de qualquer um, dom da palavra, referência de qualidade”*.

Essas menções nos remetem à evidencia da importância do Ser na prática pedagógica, suas responsabilidades e marcas deixadas em seus alunos, marcas essas, encontradas em sua formação como sujeito e como docente, e que são, pelos alunos, levadas para suas vidas.

O Ser na Prática Pedagógica, não se refere a qualquer prática, mas, sim, àquela que revela a identidade do Ser do professor. Segundo Portal esse conceito refere-se `a



“compreensão de dimensões inerentes e originais do próprio ser: social, racional, emocional, espiritual, para compreensão de seus próprios limites e para planejamento de seu desenvolvimento por meio de um pensar ousado e de uma prática integral” (PORTAL, 2007, p.290).

Essas dimensões foram observadas nas falas dos alunos, ao se referirem ao entrevistado, como “*magô da filosofia e da psicologia ou como um Ser mítico*”, justamente por encararem como importantes características que vão além das dimensões da técnica, do desenvolvimento e da aplicabilidade de um determinado conteúdo, importantes de serem contempladas no processo formativo de um professor.

O conceito de Ser é algo inerente ao próprio indivíduo e não algo que se possa forjar ou fingir, mas, sim, uma tessitura entre suas relações com o outro, consigo mesmo e com o ambiente.

O Ser Professor (identidade) não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. É um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de Ser e Estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA 1992, p. 16).

A terceira categoria, *Marcas deixadas*, está intrinsecamente relacionada as duas primeiras, por ser resultante e constitutiva do processo de construção identitária desse Ser e Estar do Professor do estudo, que se faz presente em suas ações pedagógicas.

Morosini destaca que “o professor marcante é o docente que, por suas características pessoais e profissionais, marca a trajetória escolar de seus alunos, independentemente de nível educacional em que atua” (MOROSINI, 2006, p.360). Morosini cita Castanho, para quem “no professor marcante, se fazem presentes as dimensões pessoal e profissional que se entrelaçam num todo indivisível, responsáveis por uma postura admirável como professor que indiscutivelmente, torna-se uma presença importante na vida e memória de seus alunos” (2001, apud MOROSINI, 2006, p. 360).



Essas marcas revelaram aspectos presentes na formação dos envolvidos na pesquisa quer como docentes, quer na sua constituição como pessoa, e que assim se evidenciaram por meio das seguintes expressões: *“Gratidão; responsável pelo profissional que sou; aprendi a ouvir a música com alma; mudou minha visão sobre a dança; me fez ver o que era um professor de dança de verdade; me inspirou; me ensinou a ouvir e ler a música de forma diferente; a expressar os sentimentos de minha alma por meio do movimento; me ensinou como conduzir uma dama; honra em ser formado por ele; gratidão por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor, me dado uma profissão”*.

O exercício de leitura das Cartas, trouxe, para essa parte da pesquisa, inúmeras impressões e propriedades descritas pelos professores envolvidos, revelando aspectos primordiais para o entrelaçamento entre as características identitárias do Ser professor e seus saberes e práticas docentes, desvelados na segunda etapa da pesquisa, aqui não contemplada. Este olhar “de fora” fez com que as sensações e emoções impressas em cada carta, pudessem ser captadas de uma forma única que, reafirmam a importância que o professor escolhido teve e tem na vida de seus alunos, trazendo à tona sentimentos de gratidão, de orgulho e respeito pelo profissional que é, tendo participação generosa e efetiva em suas trajetórias pessoais e profissionais.

Um professor pode deixar marcas positivas em seus alunos, e aqui vale enfatizar o termo “positivo”, pois sabemos que levamos de nossos processos formativos, diversas impressões carregadas de aspectos positivos, tais como, gratidão, boas lembranças, orgulho, como também, trazer consigo, aspectos negativos de más recordações, provocadoras de angústias e traumas, não evidenciadas nas falas. Segundo Josso:

As experiências formadoras são tanto as que alimentam a autoconfiança como as que alimentam as questões, as dúvidas e as incertezas. Nesse sentido, considerar que a experiência pode ser sentida por si e pelos outros como “positiva” ou “negativa” é exprimir, em linguagem emocional, a ideia de que as aprendizagens comportam uma alternância e, por vezes, uma construção complexa de hábitos (JOSSO, 2004, p. 44).



Neste contexto formativo das experiências, é que se conjuga a criação ou percepção da identidade dos sujeitos, justamente na complexibilidade dos códigos, respostas e sensações estabelecidos entre o professor e seus alunos, relacionados ao aspecto emocional, a intensidade de cada gestão, palavra ou pensamento e as perspectivas empregadas em cada processo.

4 REFLEXÕES TRANSITÓRIAS

Ao avaliarmos a análise e a composição das três categorias emergentes, o primeiro fato considerado, foi a riqueza do instrumento cartas como processo de pesquisa desvelador de características constitutivas do Ser professor.

As cartas foram desveladoras da dimensão autobiográfica que emergiu com a investigação por meio das adjetivações, que externaram a memória dos alunos nos momentos marcantes vividos com esse professor, revelando a rede de relações estabelecidas no vínculo entre a sua identidade, seu saber, fazer e ser pedagógico e a herança das marcas impregnadas em seus alunos.

O termo “desvelar” traduz exatamente o resultado obtido na escolha desse instrumento, por se tratar de um processo íntimo e ao mesmo tempo revelador, pois escrever uma carta remete-nos a um tempo e local significativos em suas memórias, exteriorizadas de maneiras diferentes e com sentimentos diversos.

Ao expressarem-se com essa demonstração de reconhecimento ao professor em questão, realizaram, além do desvelamento das relações entre o saber, fazer e o ser pedagógico, possivelmente, também, uma autorreflexão da missão que possuem, enquanto profissionais alunos, diante do ensino e do comprometimento com o exemplo que devem dar aos seus alunos como pessoas e profissionais.



O segundo ponto a ser ressaltado, foi a importância das características elencadas nas cartas, reafirmando a influência do professor escolhido na formação desses professores, como um profissional que fez a diferença em suas vidas, somando e enriquecendo a segunda etapa da pesquisa, salientando a importância da compreensão do indissociável entrelaçamento entre as características identitárias e o desenvolvimento dos saberes docentes, relacionados ao professor entrevistado.

As características apontadas, desvelaram a importância de um conhecer do professor, que vai muito além do domínio de informações e conteúdos. Esse conhecimento que engloba, um assumir-se, uma responsabilidade de Ser e Estar no mundo, de fazer a diferença na vida de seus alunos, por meio de um processo de aprendizagem, que envolve autorreflexão, autonomia, paixão e um constante e permanente processo de “vir a ser”.

A análise e interpretação das categorias emergentes: *Identidade Docente, Ser na Prática Pedagógica e Marcas Deixadas*, nessa etapa da pesquisa, que integra a dissertação de Mestrado “Características que definem o ser professor de dança de salão: uma relação de saberes” de autoria da autora, defendida na Escola de Humanidades/Pucrs, em Fevereiro 2016, tornaram-se importantes elementos desveladores e reflexivos para: compreensão do porquê o professor escolhido para a pesquisa é considerado importante na vida de seus alunos; reflexão, pela oportunidade propiciada por meio das características elencadas e das categorias construídas, para um olhar mais sensível aos processos geradores e constitutivos da aprendizagem e, mais especificamente, da formação de professores e reconhecimento da importância da constituição do Ser professor, tendo como referência o aqui escolhido, que assume em sua prática docente, uma postura crítica, responsável, intuitiva e vibrante, resultando em marcas deixadas em seus alunos de gratidão, respeito e admiração.

Acredita-se que os resultados aqui apresentados, sejam propiciadores de enriquecedora reflexão e possíveis desdobramentos, iluminando processos formativos de profissionais de Dança de Salão para que sejam, em suas docências, Seres de referência pessoal e profissional na vida de seus alunos.

REFERÊNCIAS



AFONSO, A. S.; ALMEIDA, M. P. **Abordagem teórica no ensino de Dança de Salão: expandindo suas ações metodológicas.** Disponível em: <http://www.dancadesalao./agenda/Acesso em: 5 de março de 2009.>

ALMEIDA, C. M. **Um olhar sobre a prática da dança de salão.** Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, vol. 5, nº 6, 2005.

BARBOSA, G. F. **Dança de salão como prática educativa na aula de educação física: o ensino médio no contexto.** Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal de Minas Gerais -Belo Horizonte 2010.

CIOLA, G. **Critérios para avaliação de escolas de dança de salão: uma proposta e um estudo de caso em Campinas.** 2008. 54 f. Monografia (Graduação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: cutter.unicamp.br/document/?down=000436824

FLORIÃO, L. **Associação Nacional de Dança de Salão (ANDANÇAS).** Disponível em: <http://www.dancecom.com.br/andanças/> Acesso em: 10 de set. de 2015.

FRANÇA, A. A.; MIGUEL, J.; SILVA, K. R. **Formação Profissional: uma discussão sobre a atuação dos professores de Dança de Salão.** 2009. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP), Campinas, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, C. M. **A Formação de Professores novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P.51-76.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRILLO, M. **O professor e a docência: o encontro com o aluno.** In: Ser Professor. ENRICONNE, D. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 73-89.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MASON, M. M. **Dança de Salão: uma possibilidade de conteúdo curricular nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.** 2009. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP), Campinas, 2009.



MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. **Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão.** IN: OLIVEIRA, M. R. N. S., SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe) **Enciclopédia de Educação Superior para os países de Língua Portuguesa.** Porto Alegre. Faro: EdiPucrs/Ualgarve, 2009.

NÓVOA, A. **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

PALMER, P. J. **A Coragem de Ensinar. Editora.** Da boa prosa. 1ª Ed. 2012.

PORTAL, L. L. F. **Educação para inteireza: um (re)descobrir-se.** Educação, Porto Alegre, n. especial, p.285-296, out. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRALBA, F. **Inteligência Espiritual.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VECCHI, R. L. **O ensino da Dança de Salão pautado na teoria do “Teaching for Understading”.** Tese de Doutorado. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012. Disponível em: www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2012/190.pdf

VOLP, C. M. **A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola.** Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 1, 2010.

ZAMOMER, M. **Dança de salão: a caminho da licenciatura.** Curitiba, Editora Protexoto, 2005.

*Recebido em 27 de agosto de 2016
Aprovado em 30 de março de 2017*



PERMANÊNCIAS DO MODELO MÉDICO NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PERMANENCES OF THE MEDICAL MODEL IN THE SPEECHES OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017141>

Renata Maldonado Silva, Luana Leal Ribeiro - UENF

RESUMO

A interferência da medicina na educação especial acontece desde seu surgimento e ainda pode ser encontrada por meio da solicitação do laudo médico como comprovante de deficiência para efetivação da matrícula de alunos público-alvo dessa modalidade educacional no atendimento especializado. Assim, o presente estudo teve por objetivo identificar de que modo o instrumento do laudo é utilizado nas práticas pedagógicas dos professores que atuam com a modalidade especial. Com esse objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete docentes, nas quais cinco dessas atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE e duas na sala regular, mas que possuem alunos da educação especial como seus discentes. Diante da análise de conteúdo das entrevistas, por meio da categorização do discurso produzido, foi possível apreender que os profissionais da educação aceitam, com baixa problematização, o saber advindo dos profissionais da medicina, ao exaltarem o diagnóstico clínico como primordial para sua prática com alunos público-alvo da educação especial. Porém, apesar desse discurso hegemônico, compreendeu-se que de fato o laudo médico não exerceu função estratégica nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, servindo, primordialmente, como respaldo para o nulo ou baixo desenvolvimento dos alunos que apresentam peculiaridades em seu processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação especial. Modelo médico de compreensão da deficiência. Laudo médico.

ABSTRACT

The interference of medicine in special education has been occurring since its inception and can still be found by requesting the medical report as proof of disability to effect the enrollment of students targeted to this educational modality in specialized care. Thus, the present study aimed to identify how the instrument of the report is used in the pedagogical practices of teachers who work with the special modality. With this objective, semi-structured interviews were carried out with seven teachers, in which five of these work in the Specialized Educational Service and two in the regular classroom. Given the content analysis of the interviews, through the categorization of the discourse produced, it was possible to perceive that the professionals of education accept, with low problematization, the knowledge coming from the medical professionals, while extolling the clinical diagnosis as primordial for their practice with students Target audience for special education. However, in spite of this hegemonic discourse, it was understood that in fact the medical report did not exercise a strategic function in the pedagogical practices developed by the teachers, serving, primarily, as support for the null or low development of the students who present peculiarities in their teaching- learning.

Keywords: Special Education. Medical Model of disability. Medical report.



1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a efetivação do direito à escolarização de pessoas com deficiência é muito recente em nossa sociedade, com a intensificação dos debates acerca dessa questão somente nas décadas finais do século XX. Nesse contexto, no decorrer da história, a educação especial foi sendo desenvolvida como uma forma de escolarização para pessoas que fizessem parte de um determinado grupo, atualmente caracterizado, por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas, da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) à educação superior, assim como a todas as modalidades (educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação indígena, educação do campo). Em todos esses níveis, etapas e modalidades, é ofertado o Atendimento Educacional Especializado – AEE que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a eliminação de entraves que limitam a plena participação dos alunos no ambiente escolar, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE são diferenciadas das que se realizam na sala de aula comum, sendo importante ressaltar que não são substitutivas à escolarização. Nesse sentido, o AEE desempenha o papel de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos ao visar à autonomia e a independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Basicamente, pode-se considerar que o público-alvo da educação especial vivenciou, historicamente, quatro períodos específicos: em um primeiro momento, até o século XV, durante o período da Idade Média e o início da Modernidade, experimentou um contexto de exclusão, pois era mantido fora do convívio social, recluso no ambiente doméstico. Isso porque naquela época acreditava-se que as pessoas com deficiência seriam criaturas malignas, tudo isso porque não eram compatíveis com o estereótipo daquelas sociedades. Posteriormente, a partir da Idade Moderna, passaram a ser segregadas em instituições exclusivamente voltadas para esse tipo de atendimento, que eram vinculadas às ações filantrópicas, muitas delas gerenciadas pela Igreja Católica, com poucas ofertas de escolarização. Em um terceiro momento, somente no século XX, esse público passou a frequentar as escolas regulares através das classes especiais, em uma perspectiva de integração, porém, permanecendo o contexto de segregação, uma vez que os alunos das



classes especiais vivenciavam a escolarização em um ambiente separado dos demais. A última fase é a da inclusão social, constituindo-se como um movimento que ganhou expressividade especificamente a partir dos anos 1980 e que, conseqüentemente, promoveu o movimento da inclusão escolar.

Em todos esses momentos houve a influência de profissionais das ciências da saúde, que interferiam, em menor ou maior grau de acordo com sua especialidade. A medicina teve destaque nesse processo, não somente no tratamento despendido às pessoas que apresentavam alguma anomalia, mas também passou a interferir na maneira em que eram ofertadas ações de escolarização a esse público. Não por acaso, estas emergiram de experiências elaboradas por médicos, que despertaram o interesse sobre a necessidade de escolarizar indivíduos com deficiência que, em sua maioria, habitavam hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou idade, principalmente nos casos de deficiência mental. A partir desse enfoque médico, a deficiência passou a ser entendida como uma doença crônica devendo seu atendimento, até mesmo pela vertente educacional, ser ofertado pelo viés terapêutico (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Mesmo com o avanço das práticas escolares voltadas para o público-alvo da modalidade especial, ainda pode ser possível identificar traços de interferência do modelo médico de compreensão da deficiência nesse âmbito. Neste, o diagnóstico clínico ainda é considerado como importante instrumento no encaminhamento desses alunos à modalidade citada, principalmente ao AEE. Apesar de haver orientação do Ministério da Educação – MEC de que o diagnóstico não pode ser considerado imprescindível para efetivação desse atendimento, esse instrumento ainda é solicitado como forma de comprovação de que o aluno faz parte do público-alvo a ser atingido pela educação especial no Brasil.

Destarte, o presente estudo teve origem a partir da possibilidade de que a oferta de escolarização para o público-alvo da educação especial no município de Campos dos Goytacazes/RJ ainda estaria vinculada ao modelo médico de compreensão da deficiência, tudo isso com base na solicitação formal do laudo médico para matrícula dessas pessoas no AEE. Com esse objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuam na modalidade de educação especial para identificar a real aplicabilidade que o laudo clínico exerce no fazer profissional desses atores.



2 INFLUÊNCIAS DO MODELO MÉDICO DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Antes da percepção da deficiência como uma característica biológica dos indivíduos, as pessoas que apresentavam algum tipo de anomalia eram percebidas por concepções místicas vinculadas a crenças da Igreja católica, de que esses sujeitos seriam “provas da ira de Deus”. A partir do gradativo rompimento com antigas crenças supersticiosas ou mágicas, o conceito de verdade, que antes pertencia aos que discorriam em nome de um ser superior, deslocou-se para a ciência, ocasionando em profundas modificações sobre significados e ações voltadas para as pessoas com deficiência. As mudanças tiveram início no momento em que a deficiência foi atribuída a uma questão biológica, propagada pelos critérios de racionalidade construídos pelas sociedades ocidentais, que representavam o saber dominante em termos médicos (PICCOLO, 2012).

Nesse contexto, no período da Idade Média surgiu o modelo médico individual de deficiência, que consistiu em um conjunto de pressupostos e conhecimentos advindos das ciências da saúde, que passou a tratar a deficiência como um desvio do que poderia ser considerado normal, de acordo com padrões bio-fisiológicos. A partir de então, a deficiência adquiriu um status de falha, limitação e incapacidade, sendo explicadas nos séculos seguintes segundo as diretrizes da biologia, indústria, estatística e medicina, surgindo então, o indivíduo deficiente (PICCOLO, 2012).

Foucault (2000) afirmou que com o avanço da biologia, os sujeitos passaram a ser considerados como seres que possuíam funções e

que recebe estímulos (fisiológicos, mas também sociais, inter-humanos, culturais), que responde a eles, que se adapta, evolui, submete-se às exigências do meio, harmoniza-se com as modificações que ele impõe, busca apagar os desequilíbrios, age segundo regularidades, tem em suma, condições de existência e a possibilidade de encontrar normas médias de ajustamento que lhe permitem exercer suas funções (FOUCAULT, 2000, p. 494).



Com a disseminação dessa lógica, juntamente com a consolidação do sistema capitalista, foram criados mecanismos a fim de demarcar a norma através de um rigoroso processo de instrumentação técnica. Assim, o que foge à norma não é o diferente, mas sim, o desprezável, o que deveria ser evitado. Portanto, a norma configurou-se, mais do que um definidor, mas também, como um elemento de segregação, estabelecendo a diferença e a classificação posteriormente, como de menor valia. A partir dessa concepção, conceituou-se que a deficiência nas sociedades modernas, visto como um problema individual, somente deveria ser remediada através de ações clínicas e terapêuticas (PICCOLO, 2012).

A partir do discurso da descoberta das origens da deficiência, deu-se início ao período de medicalização¹, com base na associação das causas naturais vinculadas à formação orgânica dos indivíduos. Posteriormente, o avanço do capitalismo contribuiu para a disseminação da medicalização, pois, por meio dos tratamentos clínicos com pouca ênfase em ações pedagógicas, visava-se adequar as pessoas com deficiência às atividades exigidas pelo sistema de produção (PADILHA, 2014).

Pessotti (2012) indicou o final do século XVIII como marco inicial do atendimento educacional às pessoas com deficiência. Isto ocorreu por meio da criação de instituições especializadas para surdos e cegos, ao oferecer escolarização aos que eram impedidos de usufruírem do ensino regular, que também era restrito para a população no geral nessa época. Com isso, é possível afirmar que as deficiências sensoriais inauguraram o processo de intervenções educacionais específicas, mesmo que em forma de iniciativas isoladas e sem estruturação pedagógica. Nesse caso, um dos seus principais objetivos era a socialização desses indivíduos.

A expansão da rede de hospitais psiquiátricos e asilos designados para a permanência de pessoas com deficiência, entre os séculos XVIII e XIX, evidenciou a desobrigação do Estado em relação à disponibilização de serviços educacionais para esse público. Porém, essas instituições despendiam altos custos de manutenção, acarretando em que a educação passasse a ser considerada uma alternativa financeiramente viável. Nesse caso, as escolas especiais passaram a se adequar aos interesses estatais ao promoverem uma educação voltada à

¹ Moysés (2010) apresenta a medicalização como uma transformação artificial de questões que não eram do âmbito da medicina, em problemas médicos. A mesma argumentou que nesse contexto, as questões coletivas são tomadas como individuais e os problemas sociais e políticos, como biológicos.



reabilitação e à adaptação à vida em sociedade das pessoas consideradas “anormais”, prosseguindo com a desobrigação do sistema educacional pela inclusão de todas as pessoas (PADILHA, 2014).

Especificamente no Brasil, o marco inicial na oferta de escolarização para pessoas com deficiência também ocorreu primeiramente para as sensoriais, ainda no período imperial, com a criação de institutos para alunos com deficiência visual e auditiva. Mesmo com a criação dessas instituições de atendimento especializado, ficou evidente que o processo de medicalização da deficiência, que já vinha ocorrendo na Europa desde o século XVIII, ganhou expressão no país. Isto porque os hospitais continuavam a receber um expressivo quantitativo de pessoas com deficiência, especialmente, mental, considerados como doentes, sem perspectiva de aprendizagem (PADILHA, 2014).

Somente no início do século XX os médicos passaram a reconhecer a importância da pedagogia no momento em que perceberam que os tratamentos exclusivamente terapêuticos ofertados para pessoas com deficiência, que apresentavam casos mais graves, não estavam obtendo resultados satisfatórios. Com isso, os profissionais da medicina no Brasil fundaram instituições escolares ligadas aos hospitais psiquiátricos, denominados pavilhões. Nesses locais, era mantida a segregação por meio da categorização de anormalidade, separando-os em anormais intelectuais, morais e pedagógicos (JANUZZI, 2012).

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, a iniciativa privada ofertava majoritariamente os serviços previstos para educação especial, através de financiamento público, surgindo institutos, associações e fundações sem fins lucrativos. Esse fato dificultou o acesso ao sistema educacional, pelo fato das instituições privadas ganharem notoriedade pela prestação de serviços educacionais, médicos e assistenciais, fortalecendo a desobrigação estatal no quesito educacional (PADILHA, 2014).

A educação especial, que até então foi construída a partir de uma compreensão da deficiência pautada nos preceitos da Medicina e da Psicologia, passou a sofrer intervenções, buscando retirar a hegemonia discursiva das ciências da saúde. Portanto, passaram a ser difundidas as teorias da Sociologia e da Antropologia, que promoveram especial contribuição nestas discussões (HARLOS, 2012).



3 MUDANÇA NO PARADIGMA MÉDICO DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA E INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em meados do século XX surgiram em diversos países, questionamentos e movimentos em prol da modificação do paradigma médico de compreensão da deficiência, levantando discussões acerca da necessidade da incorporação da sociedade no tratamento das questões vivenciadas pelo público que possuía especificidades em relação aos “normais”. Assim, a deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, mas sim como uma questão social. Portanto, deveria ser retirada a responsabilidade do indivíduo pela opressão vivenciada por pessoas com deficiência e transferir “para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade” (DINIZ, 2007, p. 15).

Com a efervescência das discussões sobre a necessidade de abolir o paradigma médico e o repasse do problema da deficiência do indivíduo para sociedade, por meio do discurso que a estrutura social criava a deficiência pela falta de serviços e oportunidades adequadas que assegurassem a participação desse público em todas as esferas da sociedade, o debate sobre a educação também ganhou notoriedade. Embora os teóricos vinculados à sociologia da deficiência reconhecessem a importância da educação especial, estes passaram a manifestar interpretações contrárias às práticas pedagógicas que vinham sendo realizadas nessa modalidade de ensino, principalmente, as que aconteciam em ambientes segregados do ensino regular em escolas e classes especiais.

No âmbito educacional, até a década de 1970, os serviços da modalidade especial eram ofertados para crianças e jovens que eram impedidos de acessar a escola comum ou para os que não conseguiam avançar no processo educacional, configurando o caráter segregacionista imposto a educação especial. Isto ocorria em função da maioria da sociedade considerar como adequado que esse alunado tivesse suas necessidades educacionais melhores atendidas, o que acarretou em que a educação especial se constituísse como um sistema paralelo ao sistema educacional geral (MENDES, 2006). Na tentativa de sensibilização da sociedade acerca dos prejuízos da marginalização, a segregação passou a ser uma prática intolerável, incidindo também a que era exercida no contexto escolar. A partir da intensificação desse debate, foram criadas propostas de um novo modelo escolar, no qual todas as crianças com deficiência teriam o direito de frequentar os espaços e atividades que as demais crianças frequentavam.



Nesse contexto, surgiram fundamentos de práticas integradoras em relação à escolarização, com a perspectiva de que as pessoas com deficiência teriam a oportunidade de

participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos (MENDES, 2006, p. 388).

A proposta baseou-se em que esses alunos passassem a vivenciar experiências consideradas mais próximas da 'normalidade'. De forma abrangente, o modelo de integração pregava a preparação prévia dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais para que eles pudessem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, usufruindo de apoio especializado paralelo. Com esse fato, manteve-se a concepção do modelo médico de deficiência, ao centrar o problema nos alunos, sem a responsabilização da escola. Esta ficava encarregada somente de escolarizar os que tinham condições de acompanhar as atividades regulares, sem preocupação com as especificidades dos demais (PLETSCH, 2010).

O modelo de integração escolar passou a ser criticado por buscar a inserção formal dos alunos com deficiência na mesma escola, sem que obrigatoriamente, estes frequentassem as atividades da classe comum. Em função do debate acima citado, os ideais de normalização e integração começaram a perder força. Isto deu início a uma intensificação de discussões que colocavam as pessoas com deficiência como cidadãos comuns, detentores dos mesmos direitos e que poderiam usufruir das oportunidades disponíveis na sociedade. Caberia à sociedade se reorganizar para garantir o acesso universal a todos os serviços e espaços, independente do grau de proximidade com a normalidade, dando início ao movimento de inclusão social (ARANHA, 2001).

Com esse movimento, a partir da década de 1980, as propostas de práticas inclusivas passaram a ser desenvolvidas com o principal objetivo de eliminar as barreiras que excluía as pessoas com deficiência e que as mantinham afastadas das atividades e instituições sociais. No âmbito educacional, foram criados projetos para que as escolas fossem reestruturadas, tanto no seu espaço físico, que deveriam sofrer alterações para atender as demandas das pessoas



com deficiência física, mas também, no processo de pensar em formas de promover a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual nas classes regulares (LOURENÇO, 2010).

Somente no ano 2001, no Brasil foram lançadas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, pela Resolução nº 2/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Esse documento, no plano discursivo, marcou um avanço em relação ao que vinha sendo feito para educação especial, ao instituir pela primeira vez o termo “educação inclusiva” para nortear as ações governamentais realizadas a partir de então, mesmo que as políticas públicas continuassem sendo elaboradas e implementadas sobre a perspectiva da integração.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) oficializaram o termo “necessidades educacionais especiais” e passou a regulamentar o modo de organização e a função da educação especial nos sistemas de ensino que englobavam a educação básica. Além disso, determinou os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular (PLETSCH, 2010). De acordo com Garcia (2006), a inserção do conceito de necessidades educacionais especiais no texto legal pode ser entendida como uma tentativa de superação do modelo de compreensão e das práticas relacionadas à educação especial pautados no modelo médico-psicológico. Portanto, essa conceituação teria por objetivo a retirada do foco nos diagnósticos de deficiência, priorizando as necessidades de aprendizagem. Isso ficou explícito nas Diretrizes anteriormente citadas, que conceituou as necessidades educacionais especiais como um conceito amplo e que

em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 33).

Esse conceito “inaugurou” a possibilidade de superação do fazer pedagógico tradicional por trabalhar em uma perspectiva da inclusão no âmbito da educação especial, ampliando a sua ação (GARCIA, 2006). Essa afirmação teria por base o trecho das Diretrizes



que afirma que essa modalidade educacional passaria a focalizar não somente as dificuldades de aprendizagem vinculadas às condições dos alunos seja por limitações e/ou deficiência. Entretanto, deveriam ser aceitos como público-alvo da educação especial os, alunos que apresentassem “dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento” (BRASIL, 2001, p. 44), mesmo sem vínculo a uma causa orgânica específica.

Cabe ressaltar que após a divulgação dessa normativa, várias outras foram lançadas ressaltando a importância da constituição de uma política educacional inclusiva. Entretanto, não faziam menção de que a educação especial deveria ser atrelada a conhecimentos do âmbito das ciências da saúde, mesmo restringindo o público-alvo da educação especial para os alunos que possuíssem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Porém, essa questão pode ser indagada no momento em que se tem conhecimento que o laudo médico é utilizado como comprovante da necessidade especial do aluno no ato da matrícula deste no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esse processo foi identificado no município de Campos dos Goytacazes/RJ, onde se levantou a hipótese que apesar de solicitado, o instrumento médico não servia como elemento base para criação de estratégias pedagógicas nas práticas dos professores que atuam com alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, o que será desenvolvido no próximo item.

4 EXPRESSÕES DO MODELO MÉDICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

O saber advindo das ciências da saúde, como já foi ressaltado, se configurou como imperativo na oferta de tratamento e ações despendidas às pessoas com deficiência ao longo da história. A partir do momento em que esses profissionais passaram a intervir na escolarização dessas pessoas, o diagnóstico configurou-se imprescindível, como uma possível forma de prever as ações mais adequadas de acordo com a situação clínica-psicológica dos alunos. Esse fato inaugurou um discurso que ainda permeia o cenário educacional, que busca justificar o “fracasso escolar” com base na “patologização” das dificuldades que alunos apresentam em seu processo de ensino-aprendizagem. No momento em que alunos demonstram essas dificuldades, temos presenciado ações que responsabilizam o âmbito da medicina como detentor do melhor tratamento para sanar as questões apresentadas.



4.1 MEDICALIZAÇÃO, PATOLOGIZAÇÃO E O USO DO LAUDO MÉDICO NA VIDA ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos são compreendidas como consequências de uma doença, fazendo girar, o que Garrido (2010, p. 1) classificou como “grande engrenagem de encaminhamentos da escola a especialistas da área de saúde”. Como dissertou a autora, diante dos problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos e seus responsáveis, o diagnóstico responde angústias de familiares e professores, que desconsideram a própria participação no fracasso da vida escolar dos alunos. A partir da produção do diagnóstico, entram em cena, na maioria das vezes, medicamentos que prometem consertar o problema, criando expectativas em relação à cura.

Christofari (2014) indicou que esse fenômeno tende a transformar o problema em uma questão biológica, centrado no indivíduo. Na esfera educacional, relacionou o que não está adequado às normas e o não enquadramento do desenvolvimento escolar a uma suposta causalidade orgânica, direcionando as intervenções na busca de um acompanhamento e controle da possível “doença”. Esse discurso tende a produzir crianças incapazes de aprender e com isso, surgiu à necessidade de um tipo de intervenção que deixa de fazer parte do âmbito pedagógico. Esse meio de gerir os processos pedagógicos tem sido considerado como única alternativa para a educação, no qual, patologizar os que a escola não consegue alcançar, faz com que sejam criadas demandas dirigidas aos serviços de saúde. Christofari (2014) ainda afirmou que esse tipo de intervenção nem sempre é proposto com objetivo final de potencializar a capacidade dos alunos, mas sim, visa transformar o aluno, identificado com base na ideia da anormalidade, em um sujeito mais próximo possível da norma. Assim,

o processo de medicalização tem como um de seus princípios acalmar conflitos. Se o “problema” está no aluno, ninguém tem culpa da sua “doença”. O discurso direcionado ao aluno comumente sintetiza: “não é caso para o pedagógico, mas para a saúde” (CHRISTOFARI, 2014, p. 23).

Cabe destacar, que a existência da deficiência e a possibilidade de comprometimento em seu processo cognitivo é real. Porém, a produção e utilização de diagnósticos como justificativa para a falta ou baixo desenvolvimento escolar de alunos, devem ser problematizadas. A solicitação de laudo clínico para encaminhamento de alunos que



apresentem dificuldades educativas em seu processo de ensino-aprendizagem contribui para que esse alunado seja rotulado a partir de suas especificidades no processo educacional, não oferecendo subsídios para que professores possam desenvolver suas práticas pedagógicas adequadamente (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Nesse sentido, percebem-se ainda hoje indícios do predomínio do modelo médico de deficiência a partir da exigência que alguns municípios fazem de um laudo médico com a descrição da deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, para efetivar a matrícula do aluno com necessidade educacional especial no atendimento educacional especializado. Apesar de não haver normativa expedida pelo Ministério da Educação, em âmbito nacional, que classifique como obrigatória a apresentação do laudo no ato da matrícula, alguns municípios ainda impõem essa obrigatoriedade.

Esse é o caso da rede municipal de educação de Campos dos Goytacazes/RJ, que por meio da resolução/SME nº 01/12, de dia 26 de dezembro de 2012, fixou normas para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino, ressaltando que, no ato da matrícula, deverá ser solicitado o laudo médico (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2012). Também pela análise do Diário Oficial do Município de Campos dos Goytacazes foi possível identificar nas portarias que estabelecem as normas para matrícula de alunos nas unidades escolares da rede municipal dos anos de 2009 a 2016, a solicitação do laudo clínico aos pais ou responsável legal, e ao próprio aluno, se já atingida à maioridade civil, como um dos documentos necessários na efetivação da matrícula, em se tratando de candidato que necessitar de atendimento educacional especializado. Cabe destacar que a partir do ano de 2015, a portaria que estabeleceu as normas para a matrícula, solicitou o laudo clínico do candidato com necessidades educativas especiais e adicionou que esse documento não seria requisito imediato para a matrícula. A partir disso, a unidade escolar deveria, em parceria com a Diretoria Multiprofissional - sendo esta a responsável pela criação de ações e estratégias no âmbito da educação inclusiva, não somente da modalidade especial - acompanhar o aluno.

Apesar de não ser considerado mais requisito imediato, constatou-se que a solicitação do laudo ainda permeia o cenário educacional do município. Assim, com o objetivo de identificar de que modo o instrumento do laudo é utilizado nas práticas pedagógicas dos



professores que atuam com a modalidade especial, foram realizados procedimentos para contemplar o objetivo proposto.

4.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS, ORGANIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Visando o desenvolvimento de uma pesquisa que pudesse desvelar a realidade e suas expressões, a partir de fatos reais, considerando, principalmente, a fala dos atores entrevistados, o presente estudo se configurou como empírico de natureza qualitativa, sendo de característica descritiva, no qual os resultados escritos com base nos dados recolhidos durante a investigação contêm citações para ilustrar e substanciar a apresentação dos resultados (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Além da pesquisa bibliográfica, brevemente já apresentada, foi realizada uma pesquisa documental. Segundo Gil (2008) a pesquisa documental parte de dados ainda inexplorados, que não receberam tratamento analítico. Nesse sentido, considerou-se por análise documental, nesta pesquisa, a apreciação de resoluções e portarias municipais da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte – SMECE, Leis e Diários Oficiais do município de Campos dos Goytacazes/RJ, de 2004 a 2016. Tais documentos foram acessados por meio eletrônico, via internet.

Com a finalidade de apreender os conhecimentos, concepções e práticas dos profissionais que atuavam na modalidade de educação especial da rede municipal, foi necessária a criação de estratégias que possibilitassem conhecer suas vivências, assim como suas observações sobre a realidade educacional do município. Para tal, foi escolhido a técnica da entrevista, sendo esta, um encontro entre duas pessoas com o objetivo de obter informações a respeito de determinado assunto, diante de uma conversação de natureza profissional. A entrevista é utilizada na investigação social, na fase da coleta de dados, a fim de ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Acerca da estruturação, a escolhida foi a entrevista semiestruturada, pois permitiu que o pesquisador pudesse obter dados comparáveis entre os sujeitos que discorrem sobre determinado tema, sem que o entrevistador necessite se deter somente nas questões



previamente estabelecidas, oportunizando a moldagem do conteúdo no ato da recolha (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A escolha dos atores da presente pesquisa, aconteceu por meio do tipo de amostragem não-probabilística (MARCONI, LAKATOS, 2003), através da técnica “bola de neve”. Nesse caso, o entrevistador estabeleceu contato inicial com alguns sujeitos que foram identificados como membros do grupo que se pretendia estudar, sendo estes, dois funcionários da SMECE, e os mesmo indicaram os primeiros professores entrevistados, que sugeriram os demais, sucessivamente.

Cabe ressaltar, que foi sinalizado no ato das entrevistas que as identidades seriam preservadas, sendo adotados, nomes fictícios no presente trabalho para denominar os participantes da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em diferentes ambientes, como na sede da SMECE; em SRMs de quatro escolas, sendo uma entrevista realizada ao mesmo tempo com duas professoras de uma mesma instituição; na sala de aula regular de duas escolas.

Após a coleta dos dados foi realizada a transcrição das entrevistas de forma fidedigna, não sendo inclusive alterados vícios de linguagem reproduzidos pelos sujeitos da pesquisa. Foram então criadas categorias a partir dos objetivos delimitados, considerando que as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos de forma que o material possa ser fisicamente dividido (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, sendo esta, um conjunto de técnicas de análise das comunicações em busca de indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção das mensagens, por meios de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição (BARDIN, 1977).

Na fase da interpretação, buscou-se ir além do material produzido e com base nas inferências, foi possível discutir os resultados da pesquisa de forma mais ampla, procurando atribuir um grau de significação maior aos conteúdos analisados, através da articulação da superfície do texto descrito e problematizando com os fatores que determinam suas características (BARDIN, 1977). Ao final, foram sintetizadas as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado e as inferências realizadas,



juntamente com a perspectiva teórica adotada, sendo possível então, a redação do trabalho final sobre o tema pesquisado.

4.3 O USO DO LAUDO MÉDICO NA ESCOLA

Após apresentação da pesquisa e ser solicitado que as entrevistadas narrassem sobre seu cotidiano com o público-alvo da educação especial, ao serem questionadas sobre a função do laudo médico, a maioria das respostas perpassou pela falta de capacidade de diagnosticar o aluno público-alvo da educação especial, conforme destacado abaixo:

Eu não posso trabalhar em cima do meu achismo que eu enquanto experiente, eu acho. Eu não vou dizer que eu tenho certeza, porque eu não posso dizer isso. [...] Mas é o médico que tem condições legais e me passar aqui. [...] Às vezes eu estou forçando uma coisa na criança que ela não tem condição de me dar essa resposta, por conta da deficiência (CLÁUDIA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 07/10/2016).

A gente não vai taxar a criança disso ou daquilo, porque nós não podemos fazer isso, né?! Nós não temos formação específica. Não somos médicos e não podemos fazer assim (LAURA - Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 13/09/2016).

Professor não tem que diagnosticar. Professor tem que perceber e encaminhar aquela mãe, porque eles levam a palavra do professor como ferro e fogo. Então, nós temos esse cuidado, por isso que a gente faz essa triagem, damos as dicas aos pais, porque quem tem que perceber, quem tem que diagnosticar é uma equipe médica, até mesmo pra passar o laudo (BIANCA - Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 07/10/2016).

Diante das respostas, foi possível identificar que os professores não se sentem responsáveis e autônomos para organizar os critérios que definem quais seriam os alunos que poderiam ter acesso ao AEE. Outro ponto referiu-se ao questionamento sobre como acontece a identificação e o encaminhamento para atendimento no AEE dos alunos que não tinha declarada deficiência no ato da matrícula, mas que apresentavam limitações no desenvolvimento na sala de aula regular. De acordo com as entrevistadas:

Se o professor perceber, fala comigo e eu chamo a mãe. Falo sobre a dificuldade ou o comportamento que não está adequado e peço pra procurar e conversar com um pediatra e mando um relatório da escola, porque chegando lá, não vai saber conversar e podem dizer que a mãe está inventando coisa. [...] A gente fica aguardando o parecer da médica e a



médica geralmente encaminha pro neuro e aí é com ele (JOANA - Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 23/09/2016).

O professor, principalmente no primeiro ano, chama atenção do professor porque ela começa a comparar e conversa comigo ou até chama a mãe e depois conversa comigo (CLÁUDIA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 07/10/2016).

Aí a gente começa investigando, chamando a professora da sala de recurso e chamamos os pais (BIANCA - Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 07/10/2016).

Aí fica tudo por conta deles. Já não é mais comigo. Pela lógica, o laudo tem que chegar primeiro lá, na sala de recurso (MARIA - Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 13/09/2016).

De início é o professor que olha. Quando ele chega na sala, levou o primeiro mês, é o tempo que o professor consegue identificar. Aí eles entram em contato com a gente, pedindo pra gente olhar e fazer uma avaliação (LAURA - Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 13/09/2016).

Percebe-se que os alunos que apresentam alguma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem são considerados como responsabilidade prioritariamente do professor da sala de recursos, eximindo os professores da sala regular de analisar e criar novas estratégias que possibilitassem o seu desenvolvimento, sem antes rotula-lo como possuidor de alguma patologia. Por sua vez, quando acontece esse encaminhamento para avaliação do professor do AEE, este também transfere para o âmbito médico a possibilidade de diagnosticar com exatidão e controlar a possível patologia. Segundo Collares e Moysés (1994), os professores que deveriam ser os responsáveis por analisar os problemas educacionais, ao adotar uma postura acrítica, apenas encaminham os alunos aos especialistas da saúde. Por um lado, isto pode acalmar sua angústia, mas pelo outro, ao transferir a responsabilidade, desloca o eixo do coletivo para o particular. Assim, a instituição escolar “legitima suas ações e suas não-ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29).

O aluno com deficiência ainda é considerado de responsabilidade da educação especial, possivelmente pelo fato da oferta desta modalidade de atendimento educacional, no decorrer da história, estar vinculada a espaços segregados. Assim, o fator de sucesso dos alunos ficou ao cargo dos professores da sala de recursos e, raramente, dos professores da sala regular, que não veem o desenvolvimento do aluno incluído como sendo de sua responsabilidade (GLAT et al, 2006). Destarte, a autoridade médica, mesmo sem orientar os



responsáveis e os professores, e sem ter nenhuma aproximação com a área educacional, detém o poder de dizer que aquela criança não está aprendendo por questões de cunho biológico. Com isso, anula-se a competência pedagógica, que deveria ser assumida pelo professor e não o é. Esse discurso produzido pelo médico passa a ser reproduzido pelo professor, que incorpora as explicações organicistas e reducionistas (BONADIO; MORI, 2013), dando ensejo a um ciclo no qual o aluno com deficiência vê-se limitado por todas aquelas pessoas que deveriam contribuir para o seu progresso.

As falas descritas ainda demonstram que, a partir de os primeiros sinais de suspeita dos profissionais da sala regular, a criança passa a ser considerada como possível possuidora de alguma patologia/disfunção que poderia justificar seu comportamento e/ou desenvolvimento na sala de aula. Assim, crianças diagnosticadas e rotuladas pela escola, podem ser isoladas dentro da própria sala de aula, por muros invisíveis, sendo encaminhadas, na primeira oportunidade, aos profissionais da saúde, na procura de legitimação de sua condição de doente (TEIXEIRA, 2007).

O encaminhamento dos alunos aos serviços de saúde visando à produção de um diagnóstico, sem que haja o olhar, a escuta e o diálogo, surge a partir da consideração de que o “fracasso escolar” é fruto de questões inerentes aos alunos. Christofari (2014) problematizou a medicalização dos modos de ser e de aprender, afirmando que há uma negação do verbo “estar” em detrimento do verbo “ser”. Nesse sentido, o aluno que é hiperativo, é desinteressado, é lento, entre milhares de outros adjetivos, potencializa a concepção de estagnação e de imutabilidade.

Também foi questionado às docentes se o laudo médico era importante e se tinha função no delineamento das atividades no âmbito escolar. As respostas foram:

Tudo a partir do laudo se encaminha melhor, porque aí a gente tem como direcionar acompanhamentos médicos e o trabalho específico com aquela criança, é bem melhor! (BIANCA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 07/10/2016).

A importância do laudo é que ele te dá esse parâmetro de trabalho com a criança. Ele te indica a deficiência, a necessidade especial daquele aluno e em cima dessa necessidade, como que eu vou trabalhar, o que eu vou usar com ele. Então ele é muito importante. (CLÁUDIA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 07/10/2016).



Claro! O laudo é necessário pra você saber qual é o problema da criança. A gente quer saber como reagir diante de determinada situação (JOANA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 23/09/2016).

Ele tem função porque a gente precisa mostrar pra alguém que a criança tem o laudo. Tem que mostrar. [...] Ajuda? Ajuda! Eu não estou dizendo que não ajuda, mas, até o momento eu não tenho visto a necessidade de seguir o laudo pra conseguir atender o meu aluno especial não (LAURA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 13/09/2016).

Ele comprova pra gente saber o que a criança tem e se ela realmente precisa da sala de recursos, porque quando a gente sabe que a criança tem um problema, mas ela não tem laudo, nem nada que comprove aquilo, a gente sabe porque a gente vê! É visível na criança. E a gente lida com ela pra saber como que é o cognitivo dela, mas não tem nada que comprove (DALVA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 25/10/2016).

O foco mesmo é trabalhar em cima da dificuldade da criança. Geralmente, de acordo com laudo. Dali tira a dificuldade dela. A gente trabalha com o que ele tem dificuldade. Eu vou muito na parte cognitiva, pra ajudar o professor na sala de aula (LUZIA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 25/10/2016).

Nunca vi, nem um! Quando eu quero saber, eu pergunto pra professora da sala de recursos. Pergunto se o aluno tem laudo e ela me diz (MARIA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 13/09/2016).

Em mais de uma entrevista, encontramos a palavra “problema” atribuída aos alunos. Essa ideia reforça o estereótipo de que o único responsável pela falta de desenvolvimento na escola é o aluno, que possui um “problema” inerente, ratificando a transformação de uma questão que poderia ser pedagógica, em dificuldade individual.

É compreensível a defesa do uso do laudo como parâmetro para estabelecer os alunos que serão público-alvo da educação especial, pois se não houver critérios, todos os alunos que apresentem algum distúrbio no processo de ensino aprendizagem, serão considerados como sujeitos com disfunções biológicas. Porém, o uso do laudo como parâmetro para organização do trabalho pedagógico é nocivo à aprendizagem do aluno, pois o instrumento não aponta possibilidades e sim questões biológicas que comprometem de alguma forma essa aprendizagem. Assim, deve-se considerar que a existência não é o maior problema que permeia o laudo e sim a grande influência que este exerce no contexto educacional. Por mais que em algumas falas o laudo não tenha se apresentado como primordial, considerando prioritariamente as necessidades individuais, em outras, não excluíram o condicionamento da sua prática docente ao laudo clínico.



Na maioria das falas das entrevistadas, as mesmas afirmavam que o laudo tinha função de orientar a prática pedagógica. No entanto, contraditoriamente, quando indagadas da articulação entre o instrumento e as ações desenvolvidas nas salas, as mesmas afirmaram que o laudo servia apenas para determinar a limitação do aluno, ou seja, o parecer médico acaba se tornando condição negativa e não positiva para o desenvolvimento, criando incapacidades e não as desconstruindo.

Foi então, ainda, questionado se no laudo continha alguma informação de como o professor teria que lidar ou desenvolver as atividades com os alunos. Todas afirmaram que não, mas que pesquisavam a melhor forma de lidar com esse aluno.

Eu peço ajuda a professora da sala de recurso e entro pesquisando também, quais são as atividades que eu posso trabalhar com aquela criança, entendeu? [...] Então, a gente tem o laudo e cabe o meu papel de professor pesquisar, pra saber como lidar com ele (BIANCA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 07/10/2016).

A gente que já tem uma experiência começa a pesquisar, assiste muita coisa. A gente vai vendo o que essa criança precisa, o que ela é capaz de fazer (CLÁUDIA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 07/10/2016).

Uma professora afirmou que em uma dessas pesquisas descobriu um curso na modalidade à distância que chamou sua atenção.

Agora vou fazer um na parte de neurociência, porque a minha angústia é saber por que essa criança não aprende. O que acontece nessa cabeça deles. E assim eu vou procurando fazer esses cursos de capacitação (CLÁUDIA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 07/10/2016).

Nesse ponto, percebe-se que parece ser mais importante a justificativa do baixo rendimento escolar, que de certo modo, isenta a instituição escolar da responsabilidade de lidar com esse problema. Conforme apontou Teixeira (2007) o resultado dessa prática é a difusão acrítica e crescente das “patologias” que são consideradas como causadoras do “fracasso escolar”. Com isso, a difusão de “patologias” mal definidas, descritas em diagnósticos vagos e imprecisos, rotulam sujeitos que não possuem qualquer disfunção biológica que interfira em seu aprendizado.



Mendoza (2014) afirmou que é nítida a subjugação do professor ao saber e à autoridade médica. A criança que foge à regra e apresenta comportamento diferenciado, desperta na escola um incômodo e faz com que os profissionais busquem soluções para justificar tais comportamentos. Ao perceberem esses comportamentos diferenciados, os profissionais do âmbito educacional buscam a partir de olhares patologizantes, meios para justificar e sanar os problemas identificados no contexto escolar (CAMIZÃO, 2016).

Questionadas sobre a possibilidade de o diagnóstico estar errado, as entrevistadas responderam que:

Mas aí... aí eu não posso... aí... eu tenho que me basear no que o laudo vem, porque eu vou, pedagogicamente até aqui (CLÁUDIA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 07/10/2016).

A moda agora é autista, né!? É igual qualquer é virose. Eu já vi caso de mudar o CID². O médico disse que mudou! Eu nunca vi isso! Mudou na adolescência, porque geralmente nessa fase, eles sofrem transformações. Era esquizofrênico, agora tem outra síndrome (JOANA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 23/09/2016).

Tem uns que vem só com a sigla. Tem muitos laudos de autista, mas estão equivocados também. Você lembra da hiperatividade? Mau comportamento era hiperatividade. Falta de limite, era hiperatividade (LUZIA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 25/10/2016).

Para a compreensão especificamente da influência do diagnóstico em sua prática profissional, foi questionado se elas utilizavam e de que forma o laudo médico na criação de ações e estratégias com o público-alvo da educação especial. Segundo as profissionais

Não. Eu vou em cima da necessidade dele. Eu olho a necessidade dele. A gente vê, né?! Você tá todo dia com a criança. É impossível você não ver. Então, a gente trabalha em cima disso, na necessidade dele (LAURA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 13/09/2016).

Tem casos que é você lidar com a criança. Primeira vez que você trabalha com a criança, vai ver qual é a necessidade. Eu mesmo tenho duas crianças com transtorno opositor desafiador, que elas são diferentes uma da outra. Tenho alunos com o mesmo diagnóstico, mas trabalho com cada um de uma forma diferente. A gente acompanha o laudo? Sim, a gente tenta acompanhar

² Classificação Internacional de Doenças – CID.



o laudo, mas primeiramente, a gente vê qual é a necessidade dessa criança (DALVA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 25/10/2016).

O laudo é um documento que a gente tem se a supervisora chegar tem o laudo. Na prática é pra ter a documentação pra dizer qual é o problema da criança (JOANA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 23/09/2016).

Eu olho o laudo, mas eu abro o leque com ele. Começo a investigar a criança [...]. O laudo em si é burocrático. Eu pelos anos que tenho, sinto assim: é uma maneira de colocar na sala de recursos, mas sendo que tem laudo que não dá muita abertura pra gente. Tem que conhecer o aluno e vê o que vai trabalhar com o aluno (LUZIA – Entrevista concedida a Luana Leal Ribeiro em 25/10/2016).

Essas respostas deixaram claro que na prática o laudo médico configurou-se muito mais uma questão burocrática do que um instrumento que norteia a prática profissional. A maioria dos professores, mesmo ressaltando a importância do laudo para identificar o “problema” do aluno, não conseguiu expressar com clareza a utilização do documento no fazer profissional. Durante as entrevistas, apesar de indagadas por mais de uma vez, elas não expuseram em momento algum, uma estratégia criada de acordo com a descrição da deficiência. Nesse sentido, pode-se dizer que a exigência do laudo, portanto, acaba se configurando um instrumento que na prática, além de limitar a oferta do AEE, não garante que ações inclusivas sejam efetivadas.

Assim, ao considerar o diagnóstico como primordial para nortear ações desenvolvidas no AEE, os professores continuam sem elementos plausíveis para sua atuação, pois não há, junto ao laudo, prescrições no modo de atuar junto à criança com deficiência na educação especial. Portanto, observou-se que existe um “não saber” o que fazer com os alunos público-alvo da educação especial. Com a categorização dos discentes a partir do laudo, esperava-se que a avaliação médica possibilitasse o direcionamento do tipo de “ajuda” que deveriam receber. Porém, “a definição e a conceituação do tipo de deficiência não são dinâmicas, não interferem no atendimento dessa criança, estigmatizam como incapaz e não têm modificado a forma de atendimento na escola” (TARTUCI et al, 2014, p. 78). Até mesmo, porque de acordo com as falas, nem sempre há descrição da deficiência, sendo indicado somente o código de acordo com a CID. A partir disso, constatou-se que os profissionais do âmbito escolar podem passar a utilizar o laudo médico como respaldo pelo baixo ou não aprendizado



esperado dos alunos com deficiência, prevalecendo às práticas de integração escolar em detrimento das de inclusão (FRANCO, 2012).

Cabe destacar que a efetiva inclusão desses alunos no âmbito escolar, ultrapassa o fato de sua inserção na sala regular, sem que haja preocupação com a acessibilidade no acesso às informações no processo de escolarização. Há a necessidade de modificação na forma como o currículo é ofertado aos alunos e das possibilidades que lhes são atribuídas para demonstrar seu aprendizado. Um dos caminhos para modificação desse cenário pode acontecer por meio do Desenho Universal para Aprendizagem que visa à criação de ambientes acessíveis para o maior número possível de pessoas, independente da sua deficiência. Também é necessário que haja discussão acerca do conteúdo elencado no currículo e a possibilidade de acesso a esse conteúdo, buscando identificar se o público-alvo da educação especial está representado nesse currículo (GABEL; CONNOR, 2009).

A responsabilização dos educadores da modalidade especial no que diz respeito ao ingresso no atendimento educacional especializado, através do enfoque na avaliação pedagógica, fortaleceria a responsabilidade que esses atores teriam no processo de diagnóstico inicial para acesso à sala de recursos (BAPTISTA, 2011). Porém, ficou claro que os profissionais não sentem que são os responsáveis por esse encaminhamento aos serviços da educação especial. Há de se concordar, que talvez esses atores realmente não estejam preparados para construção dessa prática, em vistas do histórico da vinculação dessa modalidade educacional aos serviços do âmbito médico. Portanto, a autonomia dos professores, deverá constituir-se em um processo objetivando que sejam ressaltados os aspectos pedagógicos na construção de uma avaliação inicial contextualizada e pautada nos cenários em que esse aluno se insere.

5 CONSIDERAÇÕES

O trabalho articulado entre professores da educação na modalidade especial e regular, assim como o trabalho vinculado com as famílias, antes do repasse imediato ao âmbito clínico poderia ser considerado uma alternativa que visaria à construção de olhares sobre o aluno desvinculado de estigmas, geralmente ocasionados nos primeiros sinais de desvio. A identificação do público-alvo que terá acesso ao AEE, principalmente os alunos com



deficiências não sensoriais, como a intelectual, não podem ser pautados no que ele apresenta como falta e em suas dificuldades. Deve ser ressaltado que nesse processo, o professor não pode ser o único responsabilizado pela falta de autoridade pedagógica no que tange aos alunos da educação especial, justamente pela sua submissão ao âmbito da medicina. A formação dos profissionais da educação deveria prepara-los para ensinar os alunos, considerando suas particularidades, potencialidades e subjetividades, compreendendo os discentes como sujeitos capazes de aprender, apesar de suas dificuldades. Portanto, cabem ações que vão desmistificar essa subordinação e dar maior autonomia a esses profissionais por meio da qualificação, de práticas reflexivas e do trabalho conjunto com os demais atores que permeiam os contextos vivenciados pelos alunos.

Após a explanação e a problematização dos dados supracitados, apreendeu-se que os laudos têm sido confeccionados de forma fragilizada, descontextualizados da realidade social a que pertencem os alunos, sendo fechados e não explicativos, configurando-se como um documento que tende a profetizar um processo de ensino-aprendizagem negativo, devido à presença da disfunção inata ao aluno. Portanto, o uso do laudo no ambiente escolar tem se demonstrado como uma barreira que impede o acesso dos discentes ao AEE, não podendo ser identificado nas falas das profissionais, subsídios pensados a partir do laudo, no desenvolvimento de práticas e estratégias de intervenção na oferta de escolarização desses sujeitos. Assim, a ênfase no diagnóstico pode trilhar percursos que serão determinantes no histórico escolar dos alunos público-alvo da educação especial, que, pautados nessa perspectiva, tendem a permanecer na escola, estigmatizados e sem grandes perspectivas de aprendizagem, restringindo assim, suas potencialidades de desenvolvimento no âmbito escolar.

A discussão sobre a organização de um currículo flexível e acessível a todos os alunos torna-se urgente, com vistas a possibilitar meios de aprendizagem adaptados e que possam vir a estimular todo alunado por meio de atividades desafiantes. Para tal, cabe discutir e divulgar a temática com os profissionais da educação desde seu processo de formação inicial, não se restringindo aos que atuam somente na modalidade especial. Busca-se, assim, reforçar a autonomia pedagógica desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem de alunos, possibilitando a flexibilidade desses profissionais em organizar sua intervenção pedagógica com estratégias diversificadas de modo que possibilite estimular a motivação e apreensão dos



conteúdos, possibilitando a vivência de experiências segundo suas necessidades e possibilidades de ultrapassar as barreiras impostas por um cenário educacional ainda não inclusivo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, nº 21, p. 160-173. Março, 2001. Disponível em < <http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>>. Acesso em 22/07/2016.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.** vol.17 no.spe1 Marília May/Aug. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400006> Acesso em: 02/02/2017.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora. Porto/Portugal, 1994.

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica [online]. **Maringá: Eduem**, 2013, pp. 233-242. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/963vf/pdf/bonadio-9788576286578.pdf>> Acesso em: 02/02/2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 14/07/2016.

BRASIL. **Nota técnica de nº 4/2014**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. 2014. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 24/04/2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 16/07/2016.

CAMIZÃO, Amanda Costa. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 180 f. Vitória, 2016. Disponível em: < http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10564_Disserta%E7%E3o%20AmandaFinal.pdf> Acesso em: 05/02/2017.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. (Município Rio de Janeiro). **Resolução/SME nº 01/12 do dia 26 de dezembro de 2012**.



CHRISTOFARI, A. C. **Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível?**. 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). *Série Ideias*, n. 23. São Paulo, FDE, 1994, p. 25-31. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf> Acesso em: 02/02/2017.

DINIZ, D. O que é deficiência? **Coleção Primeiros Passos**. p. 324. Brasiliense. São Paulo, 2007.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Michel Foucault: tradução de Salma Tannus Muchail. – 8ª ed. – **Coleção Tópicos**. Martins Fontes. São Paulo, 2000.

FRANCO, Marco Antonio Melo. O discurso médico e a prática pedagógica no ensino da criança com paralisia cerebral: a importância de se retomar o diálogo entre saúde e educação para a constituição de novas práticas. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 9 n.13 p. 157-178 jul./dez. 2012

GABEL, S. L.; CONNOR, D. J. Theorizing disability: Implications and applications for social justice in education. In W. Ayres, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), **Handbook of social justice in education** (pp. 377-399). Routledge. New York, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/261643/Theorizing_disability_Implications_and_applications_for_social_justice_in_education>. Acesso em: 25/04/2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Set.-Dez., v.12, n.3, p.299-316. Marília, 2006.

GARRIDO, Juliana, **Questionando a medicalização de crianças com dificuldade de escolarização – o estado da arte da produção acadêmica sobre o tema nas áreas de educação, medicina e psicologia**. 2010. FCM/UNICAMP. Campinas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. – 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. / Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 200 p.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 07/01/2016.

GLAT, Rosana; SANTOS, Mônica Pereira dos; SOUSA, Luciane Porto Frazão de; XAVIER, Kátia Regina. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Publicado em **Anais do XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – Recife – Pernambuco – 2006. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>> Acesso em: 02/02/2017.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da deficiência : vozes por significados e práticas (mais) inclusivas**. 200 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.



JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** / Gilberta S. de M. Jannuzzi. – 3. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LOURENÇO, Érika. Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva. **Série Cadernos da Diversidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

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

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: 07/01/2016

MENDOZA, Ana Maria Tejada. **Escolarização em diagnóstico: crianças em concreto**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Psicologia). – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 200f. São Paulo, 2014. Disponível em: <
http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12112014-114038/publico/mendonza_corrigeida.pdf> Acesso em: 02/02/2017.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)**. 2014. 391 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. 204 p. Marília: ABPEE, 2012.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 231 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

TARTUCI, D.; FLORES, M. M. L.; BERGAMASCHI, E. M. M.; DEUS, D. C. M. Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado. **Póises Pedagógica**. Catalão – GO, v. 12, n. 1, p. 67-93, jan/jun. 2014.

TEIXEIRA, Ynyah Souza de Araújo. **O enfrentamento da medicalização pelo trabalho pedagógico**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP, 2008. Disponível em: <
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000440405&go=x&code=x&unit=x>> Acesso em: 02/02/2017.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

*Recebido em 25 de março de 2017
Aprovado em 29 de março de 2017*



CIDADE DE VITÓRIA (ES) NOS CARTÕES-POSTAIS: A CIDADE EM EXPOSIÇÃO E SUAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS

CITY OF VITÓRIA (ES) IN POSTCARDS: THE CITY ON DISPLAY AND THEIR EDUCATIONAL POTENTIAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017167>

Priscila de Souza Chisté – IFES
Dilza Côco - IFES

RESUMO

A análise de dados evocados em plataformas virtuais de pesquisa aponta que os estudos sobre a cidade, por meio de cartões-postais, constituem-se como lócus de pesquisa com pouca abrangência na área da educação brasileira. Diante desse nicho de pesquisa, o artigo que segue, tem como objetivo principal apresentar estudo sobre o processo de modernização da cidade de Vitória, no Espírito Santo, por meio dos cartões-postais, com vistas a analisar também o potencial histórico e educativo desse gênero discursivo. A pesquisa insere-se no rol das investigações documentais e de cunho bibliográfico, tendo em vista que investiga documentos como mapas e cartões-postais de Vitória e dialoga com estudos sobre o processo de modernização dessa cidade. Apresenta também depoimentos de integrantes do Grupo de Pesquisa sobre Educação na Cidade e Humanidades, do Instituto Federal do Espírito Santo, de modo a analisar, por meio de tais dados empíricos, se a visita à exposição “Postais do Espírito Santo: acervo Monsenhor Jamil Abib” contribuiu com o entendimento do processo de modernização da capital capixaba. Para discorrer sobre esses depoimentos, estudos e imagens, a pesquisa interage com apontamentos bakhtinianos referentes aos conceitos de dialogismo e polifonia. Nessa perspectiva, concebe os cartões-postais como fonte de preservação de fragmentos da memória da cidade e realça que a análise comparativa desses gêneros discursivos pode evidenciar o movimento de transformação do espaço urbano.

Palavras-chave: Cidade. Processo de modernização. Cartões-Postais.

ABSTRACT

The analysis of data evoked in virtual platforms of research indicates that the studies on the city, through postcards, constitute as a locus of research with little scope in the Brazilian education area. In view of this research niche, the main objective of this article is to present a study about the process of modernization of the city of Vitória, in Espírito Santo, by means of postcards, in order to analyze the historical and educational potential of this genre discursive. The research is part of the documentary research and bibliographical research, considering that it investigates documents such as maps and postcards of Vitória and dialogues with studies on the modernization process of this city. It also presents testimonies of members of the Study and Research Group on Teaching in the City and Humanities of the Instituto Federal do Espírito Santo, in order to analyze, through such empirical data, the visit to the exhibition "Postcards of the Espírito Santo: Collection Monsenhor Jamil Abib" contributed to the understanding of the process of modernization of the capital of Espírito Santo. To discuss these testimonies, studies and images, the research interacts with bakhtinian notes referring to the concepts of dialogism and polyphony. In this perspective, he conceives the postcards as a source of preservation of fragments of the memory of the city and emphasizes that the comparative analysis of these discursive genres can evidence the movement of transformation of the urban space.

Keywords: City. Modernization process. Postal cards.



INTRODUÇÃO

Ítalo Calvino, no livro “As cidades invisíveis”, apresenta conversas do viajante veneziano Marco Polo com o imperador mongol Kublai Khan. Marco Polo conta as histórias das cidades que o Imperador conquistou, entre elas Maurília:

Em Maurília, o viajante é convidado a visitar a cidade e ao mesmo tempo em que observa uns velhos cartões-postais ilustrados que mostram como esta havia sido: a praça idêntica com uma galinha no lugar da estação de ônibus, o coreto no lugar do viaduto, duas meninas com sombrinhas brancas no lugar da fábrica de explosivos. Para não decepcionar os habitantes é necessário que o viajante louve a cidade dos cartões-postais e preferi-la à atual, tomando cuidado, porém, em conter seu pesar em relação às mudanças nos limites das regras bem precisas: reconhecendo que a magnificência e prosperidade de Maurília transformada em metrópole, se comparada com a velha Maurília provinciana, não restituem uma certa graça perdida, a qual, todavia, só agora pode ser apreciada através dos velhos cartões-postais, enquanto antes, em presença da Maurília provinciana não se via absolutamente nada de gracioso, e ver-se-ia ainda menos hoje em dia, se Maurília houvesse permanecido antes, e que, de qualquer modo, a metrópole tem esse atrativo adicional - que mediante o que se tornou pode-se recordar com saudades daquilo que se foi.

Evitem dizer que algumas vezes as cidades diferentes sucedem-se no mesmo solo e com o mesmo nome, nascem e morrem sem se conhecer, incomunicáveis entre si. Às vezes, os nomes dos habitantes permanecem iguais, e o sotaque das vozes, e até mesmo os traçados dos rostos; mas os deuses que vivem com os nomes e nos solos foram embora sem avisar e em seus lugares acomodaram-se deuses estranhos. É inútil querer saber se estes são melhores do que os antigos, dado que não existe nenhuma relação entre eles, da mesma forma que os velhos postais não representam Maurília do passado, mas uma outra cidade que por acaso se chamava Maurília (CALVINO, 1990, p. 31).

Nesse trecho do livro é possível observar o saudosismo dos moradores de Maurília e a valorização que dão as imagens que rememoram a cidade em tempos distantes. Olhar a cidade atual por meio de postais antigos, comparar os espaços, relacionar o rural e o urbano, a tradição e a modernidade¹, as contradições entre o rural e o industrial são aspectos elencados

¹ De acordo com o Dicionário Básico de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2008) **modernidade** refere-se à



pelo narrador. Ele aponta a preferência dos moradores pela cidade antiga, provinciana, revelando o pesar ocasionado pelo progresso de Maurília até se constituir como uma metrópole. Tal saudosismo não ocorreria se Maurília tivesse permanecido nos moldes provincianos, ele só acontece porque a cidade foi transformada em um local diferente do que antes fora.

Este excerto do livro revela um aspecto peculiar dos cartões-postais: a nostalgia que o leitor sente ao vê-los. Consideramos que esse sentimento pode ocorrer com intensidades diferentes, dependendo da relação que cada pessoa estabelece com a cidade que analisa. Se o morador acompanhou o processo de modernização ele verá as imagens de um modo, com uma empatia própria. Mas, se for um visitante que não conhece o local, pode, dependendo da análise que é capaz de empreender, observá-lo de modos distintos: ignorar o passado da cidade, vangloriando as conquistas da metrópole, ou olhar imagens antigas, comparando-as com a cidade atual, sentindo o pesar que acirrava o visitante de Maurília, descrito por Calvino. O ponto de mediação, seja qual for o sentimento suscitado, são os cartões-postais.

Diante desses apontamentos iniciais, poderíamos pensar: o processo de modernização de uma cidade pode ser conhecido por meio de cartões-postais?

uma nova forma de pensamento e de visão de mundo inaugurada pelo Renascimento e que se contrapõe à escolástica e ao estilo medieval. Segundo Harvey (2014), o projeto da modernidade relacionava-se ao esforço intelectual de pensadores iluministas para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade, as leis universais e a arte autônoma. A ideia era usar o acúmulo de conhecimentos gerado até a ocasião em busca da emancipação humana e a melhoria da vida diária. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia o domínio da ciência sobre a natureza, a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, a liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da própria natureza humana. Contudo, tal otimismo caiu por terra quando no século XX foram criados, em nome de tal desenvolvimento, os campos de concentração, o militarismo, as duas guerras mundiais e os ataques nucleares a Hiroshima e a Nagasaki. Marx e Engels (1990) compreendem a **modernidade** como transformação, mudança, novidade, revolução, que faz desmoronar antigas tradições, relações sociais, hábitos e preceitos até então rígidos e fixos. A **modernidade** envolve uma ruptura com as condições históricas precedentes e pode ser interpretada como portadora de uma tensão que ao mesmo tempo expressa perspectivas de destruição e de criação. Segundo Harvey (2014), a destruição criativa é uma das características do projeto da modernidade, pode ser reconhecida nas artes visuais e também na arquitetura por meio da grande preocupação com a criação de novos códigos que rompem com antigas linguagens, valorizando a inovação e a efemeridade. Nesse contexto, compreendemos que **modernismo** é um movimento que defende a renovação do pensamento e a ruptura com a tradição artística clássica. Já **modernização** se apresenta como um projeto da modernidade feito a partir de uma ideologia desenvolvimentista, do progresso e da racionalidade. Ela envolve a afirmação dos valores da classe social hegemônica e favorece a ampliação do capitalismo por meio de um processo de expansão territorial. A sua expressão pode ser identificada nas ruas, nas formas urbanas, nos sistemas de transporte, nos contrastes das cidades, nos diferentes lugares, na velocidade, na circulação de mercadorias etc.



Os cartões-postais foram criados na primeira metade do século XIX. De acordo com Fernandes Júnior (2002) o surgimento desse tipo de comunicação postal simplificada e direta foi favorecido por condições sociais, econômicas e tecnológicas. Para esse autor, o cartão-postal pode ser entendido como integrante do início do processo de globalização econômica que buscava a internacionalização de diferentes países através do crescimento do comércio e dos fluxos migratórios de pessoas.

A regulamentação internacional e padronização dos cartões-postais no formato 14x9cm, deu-se com a criação da *Union Postal Universal*, a partir de 1878, na França. A princípio eles eram puramente textuais e visavam transmitir mensagens rápidas e de baixo custo. No final do século XIX, abriu-se a possibilidade de eles serem editorados comercialmente, surgindo os primeiros cartões-postais ilustrados com desenhos, a partir de técnicas de gravura e que, posteriormente, passaram a incorporar as técnicas de impressão da fotografia. Atualmente os cartões-postais podem ser considerados como um gênero discursivo² que reúne as linguagens verbal e visual (FRANCO, 2006). Contudo, nos limites deste artigo, privilegiaremos a linguagem visual dos cartões-postais, suas relações com o entendimento do processo de modernização das cidades e com o campo educativo.

Os estudos sobre a cidade por meio dos cartões-postais constituem-se como *locus* de pesquisa de pequeno interesse entre pesquisadores da área da educação. Dissemos isso porque constatamos por meio de levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que poucas pesquisas abarcam essa temática. Dos 586 registros a partir do descritor “cartões-postais”, encontramos doze trabalhos, realizados entre 2013 e 2016, dos quais somente um apresenta pesquisa

² A partir dos pressupostos bakhtinianos consideramos que gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis que se constituem como lugar de emergência dos sentidos históricos das comunicações existentes em determinados contextos e com determinadas significações, e mantêm vivas significações já socialmente consolidadas. Desse modo, os gêneros discursivos incluem todo o tipo de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Bakhtin (2003) posiciona os gêneros como primários e secundários. Os gêneros primários se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata, já os secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado. Ambos os tipos se relacionam entre si, em uma troca infinita de sentidos que renovam continuamente os gêneros. Por meio dessa instabilidade os gêneros vão se atualizando instaurando novos tipos e formas de enunciados que tentam se adequar a diversidade e as diferentes esferas da atividade comunicacional em contextos culturais específicos. Consideramos que o gênero discursivo cartão-postal é composto pela linguagem verbal e visual, portanto, pode se considerado como um texto verbo-visual.



realizada em um programa de pós-graduação em educação. Trata-se da tese de Petry (2016), que tem como objeto de estudo a presença da *Art Nouveau* na arte gráfica brasileira, particularmente do Rio de Janeiro, entre os anos de 1895 e 1904. A autora analisou revistas e exposições de fotografias e também de cartões-postais que versavam sobre o tema abordado. Tal investigação aproxima-se da que estamos apresentando neste artigo, em especial, por utilizar o gênero textual “cartão-postal” como fonte de produção de dados para o estudo da cidade. Contudo, a autora não pontua a relevância dos cartões-postais como modo de mediar propostas educativas.

Diante da possibilidade de contribuir com esse nicho de pesquisa, elencamos como objetivo principal deste texto apresentar estudo sobre o processo de modernização da cidade de Vitória, no Espírito Santo, por meio dos cartões-postais, com vistas a analisar também o potencial histórico e educativo desse gênero textual. Para isso, além de realizarmos estudos sobre cartões-postais que retratam a cidade de Vitória, entre outros documentos e fontes bibliográficas sobre o assunto, exploramos dados produzidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Em 2016 o grupo realizou 15 reuniões para discussão de textos teóricos sobre o tema educação na cidade, organizou 6 palestras com pesquisadores da área, 4 entrevistas em São Paulo com professores da Universidade Estadual de São Paulo (USP) e do Instituto Paulo Freire e também participou de três visitas a espaços expositivos da Grande Vitória, dentre eles o Espaço Cultural do Palácio Anchieta, para conhecer a mostra de cartões-postais, intitulada “Postais do Espírito Santo: acervo Monsenhor Jamil Abib”. A exposição apresentou mais de 300 cartões-postais e ficou em cartaz de 19-01-2016 a 17-04-2016.

Como forma de sistematizar o artigo em tela, na primeira seção dialogaremos com autores que pesquisaram o processo de modernização da cidade de Vitória e também os que investigaram cartões-postais antigos dessa cidade. Para analisar esse processo, exibiremos cartões-postais que integram o acervo particular que pudemos conhecer em visita à referida mostra citada anteriormente. A seguir, apresentaremos a exposição de cartões-postais da coleção do Monsenhor Jamil Abib, revelando na terceira seção, depoimentos de integrantes do grupo de pesquisa Gepech, de modo a analisar por meio de tais dados empíricos, a contribuição da visita a referida exposição para o conhecimento do processo de modernização da cidade de Vitória. Para discorrer sobre esses depoimentos e imagens dos cartões-postais,



interagiremos com apontamentos bakhtinianos referentes aos conceitos de dialogismo e polifonia, sem perder de vista as recomendações de Marco Polo ao apresentar a cidade de Maurília a Kublai Khan.

1 A CIDADE DE VITÓRIA NO ESPÍRITO SANTO: PERCURSO DE SEU PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO

Apesar de historicamente o Espírito Santo estar localizado próximo aos principais polos econômicos do Brasil colonial, o Estado integrou a lógica de exploração mercantil das capitânicas hereditárias de forma singular. No século XVIII o Espírito Santo era considerado uma das províncias mais pobres e até o final do século XIX possuía uma das menores populações do país. A descoberta do ouro em Minas Gerais não afetou o desenvolvimento do Espírito Santo, pois decidiu-se que o escoamento do ouro deveria ser realizado pelo porto do Rio de Janeiro, cabendo ao Espírito Santo apenas o papel de defesa natural para impedir o acesso à região de Minas Gerais. O governo reforçou os contingentes militares e impediu a abertura de qualquer estrada ligando o litoral capixaba a região do ouro. Conforme aponta Sueth (2004), o Espírito Santo devido a sua carência e pouca autonomia pode ser considerado um estado satélite, ou seja, “aquele que, por seu caráter secundário, não dispõe da autonomia necessária para reger seu destino e, por isso, depende de outra entidade que lhe proporcione os meios de sobreviver politicamente” (SUETH, 2004, p. 16-17).

O aumento da produção de café contribuiu para a mudança desse quadro de estagnação. Contudo, por não dispor de infraestrutura portuária para receber navios maiores, a produção cafeeira era levada para o Rio de Janeiro e comercializada por empresas exportadoras, mantendo a economia capixaba dependente do grande capital mercantil exportador, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Principalmente por esses motivos, a cidade de Vitória, apesar de ser a capital do Espírito Santo, ficou isolada por muito tempo dentro do seu próprio território.

Atualmente Vitória possui 359.555 habitantes (CENSO IBGE, 2013), é composta por 34 ilhas, uma parte continental com área total de 96 km² e possui 40% da área de seu território coberta por morros. Foi fundada em 1551 pelos colonos portugueses e, inicialmente, chamada Ilha de Santo Antônio. A antiga capital, Vila Velha, ficava em área próxima à baía,



suscetível a ataques de embarcações piratas e a resistência a ocupação portuguesa por parte dos povos indígenas. Por isso, foi necessário mudar a capital do Estado para uma região que tivesse condições geofísicas que favorecessem a sua proteção/ocupação e que também contribuísse com a construção de fortificações como estratégia de defesa. Com essa mudança ocorreram os primeiros passos para realização de modificações na paisagem de Vitória.

Figura 1 – Cartão-postal da Escola de Aprendizes e Marinheiros do Espírito Santo



Fonte: Acervo Monsenhor Jamil Abib

Antes da mudança da capital para Vitória, algumas ações de defesa foram implementadas, entre elas a construção do Forte de São Francisco Xavier de Piratininga, localizado no município de Vila Velha. A sua construção foi iniciada em 1674, com o objetivo de incrementar a defesa da parte sul da baía de Vitória. O local escolhido para a edificação do forte foi o ponto em que aportou, em 1535, a caravela de Vasco Fernandes Coutinho, donatário da capitania do Espírito Santo. O formato circular da construção, apresentado na Figura 1, foi elaborado na reedificação iniciada em 1726. A partir de 1862, o Forte abrigou a Escola de Aprendizes e Marinheiros do Espírito Santo, apresentando a preocupação do governo com a formação de profissionais responsáveis pela segurança das águas capixabas.



Figura 2 – Cartão-postal da Rua das Flores ou Rua Dionísio Rosendo



Fonte: LIMA JÚNIOR, 2012.

Conforme aponta Derenzi (1965), a Vila de Vitória era bem pequena e no início da colonização a população ocupava um pequeno território da ilha. Ela possuía ruas tortuosas e irregulares (Figura 2), com grandes aclives que dificultavam a circulação e a comunicação das pessoas, mas ajudavam a proteger a parte mais alta da cidade, onde se concentravam construções de destaque, como as igrejas por exemplo. De acordo com Lima (2013) essas construções eram compostas por fachadas com geometria básica, com frontão triangular, duas ou três janelas retangulares com função de iluminação e ventilação do coro localizado na parte mais alta do templo (Figura 3). Outro elemento arquitetônico importante era a torre sineira que conferia verticalidade à construção, evidenciando a superioridade divina.

Figura 3 – Cartão-postal da Igreja Matriz de São Thiago



Fonte: LIMA JÚNIOR, 2012.



Essas construções com posição de destaque demonstravam o poder e a força das instituições religiosas, constituindo-se como marcos visuais na paisagem (Figura 4), assim como marcos do poder simbólico³ (BOURDIEU, 1989).

Figura 4 – Cartão-postal do Convento de São Francisco de Assis



Fonte: LIMA JÚNIOR, 2012.

Até o início do século XIX, o desenho da cidade respeitou os limites da topografia do terreno, conforme os preceitos da arquitetura portuguesa, e seguiu suas barreiras naturais, tais como a baía de Vitória, o Maciço Central e as áreas alagadiças (Figura 5). Contudo, os governos que vieram a seguir acharam necessário expandir a área urbana da cidade, principalmente por meio de aterros, para impulsionar e atender ao crescimento econômico e demográfico que ocorria, imperativos comuns ao processo de modernização que se efetivava em várias cidades brasileiras e internacionais.

³ Para Bourdieu (1989) o poder simbólico é um tipo de manifestação que somente pode ser mobilizado e efetivado com o envolvimento de entes sujeitos ou partícipes da produção desse poder, de modo relacional. Em cenas da vida cotidiana, é possível encontrar situações sociais tomadas como “naturais” e que se constituem pela manifestação do poder simbólico. Algumas relações estabelecidas por membros e por instituições religiosas podem servir como exemplo de poder simbólico apresentando-se por meio de relações interpessoais e interinstitucionais. É possível também afirmar que o poder simbólico está na vida cotidiana. Ele se instaura na vida cotidiana quando as pessoas são levadas a agir, a repetir gestos e atos numa rotina de procedimentos que não lhes pertencem, nem estão sob seus domínios, podendo ocorrer por meios místicos ou religiosos.



Figura 5 – Cartão-postal com vista panorâmica da baía de Vitória



Fonte: LIMA JÚNIOR, 2012.

Entre 1812 e 1819 foram realizados vários aterros nas regiões alagadas próximas ao núcleo urbano central para a ocupação de novas áreas da cidade, fato que possibilitou a construção de novas ruas e residências. Esse tipo de intervenção provocou modificações no desenho e na percepção do sítio físico de Vitória. Um dos aterros realizados na ocasião foi o do manguezal do Campinho (Figura 6 e 7), com o intuito de fazer uma passagem para o centro da Vila e implementar ideias higienistas na região.

Figura 6 – Foto da região alagada do Campinho



Fonte: Acervo do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

De acordo com Derenzi (1965) as condições de higiene da cidade eram precárias. O lixo ocupava as ruas, quintais sujos, terrenos cobertos por mato, cemitérios na área urbana e



muita pobreza. Os problemas referentes à insalubridade demoraram a serem resolvidos devido à falta de recursos financeiros. Além disso, os governantes limitavam-se a realizar obras de cunho mais popular que pudessem render-lhes popularidade.

Figura 7 - Cartão-Postal do Campinho aterrado



Fonte: Acervo do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

Na figura 6 observamos uma área alagada, localizada na parte baixa da cidade. Já na figura 7, essa mesma região é mostrada totalmente aterrada, o que gerou a ampliação do espaço de ocupação da cidade de Vitória e deslocamento das pessoas que ali viviam. Nesse local foi construído o Parque Moscoso, primeiro parque urbano da capital, inaugurado em 1912.

Após drenagem e aterramento do local, foi construída uma grande praça (Figuras 8 e 9). A partir disso, o Parque Moscoso passou a ser ponto de encontro e de convivência dos capixabas abastados, fato que reforça a estratégia de classe, apontada por Lefebvre (1991), que visa retirar dos locais de convivência dos ricos, os pobres, encaminhando-os para os subúrbios e periferias da cidade.



Figuras 8 e 9 – Cartões-Postais com vistas do Parque Moscoso



Fonte: LIMA JÚNIOR, 2012.

Ao final do primeiro momento do processo de modernização da cidade de Vitória, podemos destacar que durante o século XIX os aterramentos e as intervenções realizadas na paisagem de Vitória provocaram mudanças significativas no seu sítio físico, conforme mostra o mapa dos aterros realizados em 1830, representados pela cor laranja, e em 1860, representados pela cor rosa (Figura 10). Consideramos que os registros dessas mudanças, por meio da análise dos cartões-postais da época, são fundamentais para que compreendamos a trajetória histórica de urbanização desta cidade. Eles permitem que realizemos o acompanhamento das modificações que foram ocorrendo. São discursos visuais que nos ajudam a compreender aspectos históricos, sociais e culturais desta época. As comparações entre os locais são inevitáveis e nos fazem aludir ao texto de Calvino, quando diz que por meio dessas imagens podemos recordar com saudades aquilo que um dia a cidade foi. Além disso, é possível também compreender as estratégias usadas pelos governos da época para reafirmar seus projetos de modernização que englobavam um conjunto de transformações na estrutura econômica, política e cultural da cidade.



Figura 10 – Mapa dos aterros ocorridos no século XIX



Fonte: KLUG, 2009.

De acordo com Klug (2009), o segundo momento do processo de modernização da cidade de Vitória ocorreu do final do século XIX até a década de 1950. Nessa ocasião a cidade passou por um grande processo de modernização, embelezamento e expansão promovido pelo poder público “que vai modelar partes da cidade e buscar novas áreas de expansão do tecido urbano” (KLUG, 2009, p. 25). O intuito era atender a burguesia enriquecida e adequar a cidade ao desenvolvimento imposto pela economia cafeeira, bem como fazer fluir de forma mais rápida o comércio da capital.

O núcleo central da capital colonial, cujo traçado seguia a topografia do terreno, com ruas estreitas, tortuosas e mal iluminadas, passa a ser alterado. As ruas são retificadas e as quadras ganham certa regularidade, buscando adequar o traçado colonial a um traçado moderno conforme novas referências criadas a partir do período republicano. Schutz-Foerste, Ferreira e Conti (2011) apontam que além de novas ruas e avenidas retilíneas foram construídas também calçadas largas, edifícios, praças e jardins públicos.

As fotografias dos cartões-postais da Praça do Palácio (Figuras 11 e 12) representam esses elementos modernizantes incorporados durante as reformas de diferentes espaços da cidade. Tais modificações ganharam relevo durante o projeto do “Novo Arrabalde” de



Vitória, datado de 1896, que propõe a expansão da cidade por meio de reformas, construções e aterros, a partir da criação de novos bairros na cidade.

Figuras 11 e 12 – Cartões-postais da Praça do Palácio. Aspectos coloniais x modernos



Fonte: LIMA JÚNIOR, 2012.

O desenho de Vitória proposto para o “Novo Arrabalde” consiste principalmente em duas avenidas longas e retas que acompanhavam o vale entre os morros presentes na região, convergindo para a saída Norte da cidade, como podemos verificar na área rosa à direita do mapa, próxima à baía do Espírito Santo (Figura 13).



Figura 13 – Mapa do projeto do Novo Arrabalde, mostrando relação de escala entre o núcleo existente em 1896 e a área de expansão proposta



Fonte: Acervo Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

Durante a primeira década do século XX, o movimento de modernização da cidade de Vitória cresceu e integrou o chamado “City Beautiful” que se destacava nos Estados Unidos e nas grandes intervenções urbanas ocorridas na Europa, em especial, a intervenção haussmaniana em Paris.

A partir de uma valorização estética da paisagem urbana com a construção de cenários, as cidades modernas se transformaram em símbolo do ideário republicano. Os planos de melhoramento e embelezamento das cidades tinham como principais preocupações a estética urbana, a construção de infra-estrutura nas cidades e reforma e ampliação dos portos. As ações prioritárias concentravam-se na realização de saneamento, abertura e regularização do sistema viário, com alargamento das ruas para facilitar a circulação de mercadorias e a comunicação do porto com o restante da cidade (KLUG, 2009, p. 30-31).



Figura 14 – Cartão-postal do Porto dos Padres em 1910



Fonte: Acervo Monsenhor Jamil Abib.

Conforme apresentado na figura 14 a área portuária de Vitória sofre alterações por meio de aterros para ampliar o cais e a Rua do Comércio e também pela construção de quiosques que visavam à comercialização de alimentos.

Durante a década de 1920, o plano de urbanização da cidade de Vitória foi ampliado e Vitória passou a contar com uma avenida reta e ampla, rompendo com a tipologia colonial de ruas estreitas e curtas (Figura 15). Nas décadas seguintes, os aterros foram aumentados, ampliando a extensão do Porto de Vitória (Figura 16). Conforme Santos (2015) a ampliação do porto contribuiu para o desenvolvimento econômico e político do Espírito Santo e buscou romper com a falta de estrutura que comprometia o fluxo econômico do estado.

Figuras 15 e 16 – Cartões-postais com tomadas aéreas da Avenida Jerônimo Monteiro e os aterros realizados na região do Porto de Vitória





Fonte: LIMA JÚNIOR, 2012.

Ao mesmo tempo em que os planos de urbanização foram desenvolvidos, novos projetos começaram a ser aprovados, iniciando o processo de verticalização da cidade de Vitória (Figura 17). A construção de edifícios altos, com cerca de vinte andares, causou uma “severa ruptura visual na paisagem da cidade através da altura, da massa, da escala e da forma das edificações no contexto da paisagem natural” (KLUG, 2009, p. 45), tendo em vista que o maior prédio construído naquele momento possuía cerca de quatro andares. Novos aterros foram realizados, acabando quase por completo com os resquícios que existiam no centro da cidade de Vitória do antigo desenho da ilha.

Figura 17 – Cartão-postal que apresenta os novos prédios da cidade de Vitória



Fonte: LIMA JÚNIOR, 2012.

Conforme o mapa da figura 18 é possível inferir que o desenho da cidade colonial foi gradativamente sendo modificado por meio dos aterros que visam expandir o território da cidade. Nesse sentido, vários projetos foram planejados sendo o maior deles o voltado para a implementação do Novo Arrabalde. Cabe colocar que tal projeto foi implementado pelo



governo do estado que financiou os aterros e a infraestrutura necessária para que os primeiros terrenos do bairro fossem comercializados (CAMPOS JÚNIOR, 1996).

Figura 18 – Mapa dos aterros (por data) realizados na cidade de Vitória



Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves.

O terceiro momento do processo de modernização da cidade de Vitória iniciou-se a partir de 1950. Nessa ocasião a marcha da evolução urbana é intensificada pela verticalização e pela adoção de um modelo de planejamento pautado em leis e diretrizes. Esse processo vai modificando rapidamente a relação entre a paisagem natural e a paisagem construída de Vitória.

O processo de verticalização levou à formação de uma imensa barreira visual nas proximidades do mar com a cidade antiga, aparecendo apenas através de rasgos na massa edificada e entre galpões do porto. O centro antigo da capital ficou perdido e escondido entre um emaranhado de edifícios altos que sobrecarregaram visualmente um ambiente preparado para receber pequenas construções. Os novos elementos construídos passaram a figurar mais fortes na imagem do Centro de Vitória (KLUG, 2009, p. 51).

Entre 1951 a 1954 foram executados vários aterros destinados exclusivamente à implantação de edifícios. O aterro da Esplanada Capixaba (Figura 19) partiu do Centro de Vitória e seguiu até o bairro Bento Ferreira (Figura 20). Lima Júnior (2012) esclarece que as intervenções urbanas públicas ocorridas referentes principalmente às construções de edifícios



apresentaram-se não apenas como uma consequência da valorização do solo, propiciada pelas melhorias realizadas, mas como outra forma de expressão urbanística da modernização da cidade de Vitória.

Figura 19 e 20 – Cartões-postais da Esplanada Capixaba (1960) e do Bairro Bento Ferreira [1960?]



Fonte: LIMA JÚNIOR, 2012.

Por meio dessa rápida apresentação dos três momentos do processo de modernização da cidade de Vitória, é possível inferir que tais transformações modificaram a estrutura do sítio físico original, elemento estruturador da paisagem, da imagem e da identidade de Vitória. Desse modo, algumas referências naturais foram perdidas e novas referências foram criadas. Parafraseando o que escreveu Ítalo Calvino sobre Maurília, apesar do nome permanecer o mesmo, não é mais possível reconhecer a Vitória dos cartões-postais ao olhá-la na atualidade. A cidade com características coloniais foi banida. No lugar dos casarios, jardins, coretos e praças, suspenderam-se prédios que bloquearam a visão do traçado da cidade. Hoje quase não existe mais relação entre os postais e o que a cidade se transformou. “[...] os velhos postais não representam Maurília do passado, mas uma outra cidade que por acaso se chamava Maurília” (CALVINO, 1990, p. 31).

Desse modo, é assertivo considerar que os cartões-postais que apresentam a cidade de Vitória conseguem mediar de modo especial essas discussões, quando analisados em um conjunto de textos que se complementam e que registram uma história visual de



transformação da cidade. A partir dessa constatação, na seção seguinte, buscaremos discorrer de modo mais ampliado sobre tais potencialidades pedagógicas.

2 CARTÕES-POSTAIS DE VITÓRIA E SUAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS

Privilegiar a utilização de cartões-postais como recurso para mediar processos educativos, em especial, os que abordam conhecimentos sobre o processo de modernização da cidade de Vitória, exige situar aspectos desse gênero discursivo e destacar contribuições de conceitos como dialogismo e polifonia, desenvolvidos por Bakhtin (2003).

Segundo Franco (2006), os postais podem ser concebidos como textos que apresentam fragmentos da história da cidade, pois retratam com predominância o ambiente urbano e suas conquistas tecnológicas. Sugere também que a compreensão desses textos não deve ser realizada no isolamento e limite dos seus elementos constituintes, mas precisa dialogar com outros textos que atravessam os cartões-postais como documentos escritos, fotografias registradas em épocas anteriores e posteriores, obras de artes e outros. Frehse (2005) em pesquisa sobre transformações do espaço urbano da cidade de São Paulo evidencia essas possibilidades de diálogo e desenvolve análises que coloca em articulação dados da vida comum, por meio de documentos como matérias jornalísticas sobre fatos cotidianos, atas da câmara e também cartões-postais que retratam diferentes tempos e espaços da cidade de São Paulo.

As proposições de Franco (2006) e Frehse (2000, 2005) sinalizam potencialidades educativas dos cartões-postais para o estudo da cidade, especialmente pela análise das imagens de paisagens, monumentos, lugares e pessoas que compõem esse gênero textual. Por meio dos textos visuais, os cartões-postais apresentam informações que superam suas finalidades comunicativas imediatas, ou seja, ultrapassam a ideia restrita de simples recurso utilizado para troca de mensagens rápidas e de baixo custo entre pessoas distantes. A produção de cartões-postais ilustrados materializa evidências sobre o desenvolvimento da arte da fotografia, das transformações de paisagens consideradas importantes em determinadas épocas, assim como as transformações técnicas e atividades gráficas vinculadas a essa linguagem.



Sobre as técnicas de impressão, a história dos cartões-postais mostra que foi graças à colotipia (também conhecida como fototipia) que esse tipo de gênero discursivo se popularizou. Essa técnica permitiu o aumento das tiragens e a melhoria da nitidez da imagem da fotografia. A colotipia é um processo fotomecânico que

[...] se desenvolve a partir da criação de uma matriz de vidro com gelatina aderida e sensibilizada com bicromato de potássio. Sobre ela é colocado um negativo fotográfico e, depois de exposto à luz, a imagem se transpõe a matriz. Posteriormente, é lavada para a revelação e retirado o excesso químico. Por último, depois de seca, entinta-se a matriz, transferindo por contato a imagem para o papel. Trata-se ao final de uma imagem pigmentária que não tem, em sua composição, sais de prata nem processo químico como revelação e fixação (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 12).

A colotipia, como os demais métodos de impressão, contribuiu para a distribuição e o consumo massivo dos cartões-postais em nível mundial. Em 1906 foi criada pelos correios uma normativa que admitia maior espaço para as imagens, sendo permitido que uma face do cartão fosse utilizada para apresentar a imagem e a outra destinada a mensagens escritas e informações de endereço. Desse modo, cada vez mais as imagens ganharam destaque e espaço nos cartões-postais, passando a ser um elemento de forte caracterização e identidade desse gênero discursivo.

Além desse aspecto, é importante considerar que a ampliação da produção desse tipo de cartões-postais colaborou para a constituição de acervo de imagens de diferentes aspectos físicos, culturais, sociais e econômicos da sociedade, cujo conjunto de exemplares constitui fontes de preservação da memória das cidades, lugares, fatos e costumes tematizados. Assim, a partir de postais ilustrados, temos condições, mesmo que parciais, de conhecer transformações que ocorreram nas cidades, especialmente no período áureo de sua circulação no Brasil, que foi entre 1893 a 1930.

Segundo Franco (2006), a temática das imagens dos cartões-postais sinaliza essas transformações. Para a autora, através desse gênero discursivo é possível entender as transformações das cidades e também diferentes contextos que revelam o antigo e o moderno. Ela considera que a modernidade é retratada nos cartões-postais a partir de ícones que evidenciam intervenções no espaço que consolidam a ideia do urbano. Essa tendência



privilegia vistas de praças, prédios, circulação de pessoas, transporte, indústria, dentre outros aspectos. Esses temas postais revelam diálogos com o ambiente político, econômico e social de cada época e nos fazem perceber que os processos de modernização sofridos pelas cidades e analisados de modo comparativo por meio dos cartões-postais envolvem um conjunto de valores que, advindos de uma determinada classe social, se apresenta com forte caráter ideológico.

Alguns colecionadores conseguiram reunir material que apresenta essa tendência, tais como o acervo organizado por Monsenhor Jamil Abib, religioso paulista com formação em História e colecionador de cartões-postais, em especial exemplares sobre o Espírito Santo. Sua coleção reúne postais produzidos desde 1899, com grande valor histórico. Esse acervo foi objeto de exposição pública no Espaço Cultural do Palácio Anchieta denominada de “Postais do Espírito Santo – acervo Monsenhor Jamil Abib”, no ano de 2016 (Figura 21). É importante destacar que esses postais apresentam fatos comunicativos que retratam intervenções realizadas nos três grandes períodos que caracterizaram o processo de modernização da cidade de Vitória.

Figura 21 – Exposição Postais do Espírito Santo – acervo Monsenhor Jamil Abib



Fonte: Acervo dos autores, 2016.

Diante do que foi apresentado, entendemos que os cartões-postais podem favorecer a ampliação e o aprofundamento do conhecimento da cidade. Uma das possibilidades de trabalho com cartões-postais é a análise comparativa. Comparar imagens de diferentes épocas



pode estimular um olhar mais ampliado sobre os espaços da cidade, percebendo diferenças entre tempos históricos e a arquitetura de cada época, como sinalizamos no item um desse artigo. Esse tipo de comparação coloca a necessidade de estabelecer nexos entre textos produzidos em épocas distintas e por fotógrafos diferentes que provavelmente tinham intencionalidades diversas. Desse modo, é necessário estabelecer diálogos com esses gêneros discursivos. Como Bakhtin (2003) afirma, um ato de compreensão exige que o sujeito que interage com textos, no caso específico de nossas discussões sobre cartões-postais, assuma posição ativa e responsiva. Posicionamento ativo porque para compreender a narrativa visual dos cartões-postais e seus outros elementos é preciso formular indagações, cujas respostas podem gerar outras questões e a busca por outros textos. Assumir um lugar ativo responsivo diante da análise de textos alimenta o fluxo da comunicação verbal com a produção de novos textos, fruto do processo de reelaboração contínua dos sujeitos. Esses postulados de Bakhtin (2003) realçam que um texto produzido e preservado nunca morre, porque carrega em si a possibilidade de atualização futura, ou seja, de entrar em diálogo com outras esferas da comunicação humana, independente do seu tempo.

A perspectiva dialógica de estudo da cidade por meio de cartões-postais se apresenta ainda como possibilidade a partir da exploração comparativa desses textos com as características do espaço físico, natural e cultural do presente, considerando um conjunto de marcas objetivas, reais, como prédios, ruas, praças, fluxo das pessoas e dos transportes, tipos de trabalho, dentre muitos outros elementos singulares e gerais que integram o urbano. Nessa vertente, Canevacci (2004), em consonância com proposições de Bakhtin, entende que a cidade pode ser compreendida como um grande texto polifônico, ou seja, um texto constituído por diferentes enunciados que entrecruzam vozes. Vozes materializadas especialmente no conteúdo das imagens dos cartões-postais que revelam tempo e espaço distinto da cidade atual, mas que se cruzam e possibilitam outras leituras.

Nesse sentido, para captar essas vozes e colocar em diálogo os vários enunciados impregnados na cidade que podem nos ajudar a compreender o processo de modernização de Vitória, as fontes dos cartões-postais podem se constituir recursos interessantes para mostrar o movimento de intervenção e transformação do urbano. Para exemplificar tal potencial educativo propomos a realização de visita à Cidade Alta, primeiro núcleo urbano de Vitória, com o objetivo de explorar características das ruas, viadutos, escadarias, prédios históricos,



árvores centenárias, igrejas, esculturas, praças, casarios e muitos outros elementos. Essa parte da cidade guarda marcas históricas do período de colonização portuguesa, ou seja, marcas do velho período que precisaram ser modernizadas para atender concepções ideológicas de seus governantes. Assim como apontou Calvino (1990), ao comparar ícones da sociedade rural (galinhas pelas ruas, moças de sombrinha caminhando e o coreto como atração da praça) com marcos referentes ao urbano (ônibus, viadutos e fábricas) na cidade de Maurília, podemos constatar, por meio dos cartões-postais antigos, que a cidade de Vitória aos poucos foi perdendo suas características originais, sendo essas silenciadas para que surgisse uma concepção de cidade que dialogasse com as inovações requeridas pelo processo de modernização e que trariam para a cidade a pretensa esperança de uma vida melhor e o reconhecimento que o Estado do Espírito Santo ainda não tivera, pois permaneceu por séculos funcionando como barreira natural para proteger a exploração aurífera na região das Minas Gerais.

A interação com os espaços físicos e culturais da parte alta da cidade de Vitória, bem como a mediação de conhecimentos relativos ao processo de sua constituição pode estimular reflexões dos estudantes que possibilitem a comparação e a compreensão da parte plana da capital e suas formas de utilização e ocupação do espaço urbano. A comparação e a reflexão das características desses dois planos da cidade, explorados em roteiros educativos que revelam intervenções diferenciadas, podem ocorrer com a análise de cartões-postais e outras fontes textuais, como mapas conforme os apresentados anteriormente por meio das figuras 10, 13 e 18. Assim, os cartões-postais podem ser contemplados no processo educativo como modo de contribuir com a compreensão da cidade e, dessa forma, oferecem conhecimentos que o espaço real não possibilita pela observação direta. Consideramos, portanto, que a análise da cidade a partir de seu núcleo inicial, apresentados por cartões-postais antigos, constitui uma das possibilidades para organizar o estudo do processo de modernização das cidades.

É importante realçar que outras partes da cidade de Vitória evidenciam características de momentos da intervenção urbana que contribuíram para a transformação da cidade, como podemos notar em imagens de cartões-postais produzidos com o objetivo de apresentar os projetos industriais instalados na cidade de Vitória.



Figuras 22 e 23 – Cartões-postais sobre desembarque de minério no Porto de Vitória (1958) e sobre construção do Porto de Tubarão (1960)



Fonte: LIMA JUNIOR, 2012.

Esses postais (Figuras 22 e 23) colocam em evidência as transformações que marcaram o terceiro período de modernização da cidade de Vitória, quando, a partir de 1950, projetos industriais ligados à mineração e à exportação foram implantados na cidade, sustentados pela ideologia desenvolvimentista. Segundo Santos (2015), nessa época o café era o principal produto a ser exportado, seguido pelo minério de ferro. Contudo, rapidamente o minério passa a ser “o principal item de exportação pelo Porto de Vitória, ao ponto de forçar sua ampliação para o continente – atualmente Terminal de Vila Velha – e posteriormente com a implementação do Porto de Tubarão” (SANTOS, 2015, p. 169).

Na esteira desses projetos, novos bairros populares e residenciais foram criados no entorno das empresas para abrigar trabalhadores envolvidos nesses projetos. Esse fato trouxe para a cidade consequências desastrosas, tais como o aumento da desigualdade social e os bolsões de pobreza instaurados na periferia e nos municípios limítrofes. Nesse sentido, a “explosão demográfica aliada ao modelo político que não permitia discussões em torno do formato de desenvolvimento e modernização implantado no estado, provocou grandes problemas, como a intensificação da favelização da população” (SANTOS, 2015, p. 170).

Na prática educativa as imagens dos cartões-postais (Figuras 22 e 23) podem ser problematizadas por indiciar discursos alusivos à política desenvolvimentista e mediar a explicitação de contradições geradas pelas construções destes portos. Além dos aspectos sociais elencados, outro ponto que pode ser realçado refere-se ao custo ambiental cobrado ao coletivo da cidade. A implantação desses projetos gerou intenso processo de poluição do ar e



das águas da cidade de Vitória, ocasionando comprometimento da qualidade de vida das pessoas, bem como de seus bens naturais, como o ar e a praia. Harvey (2014) explica que a análise da cidade a partir desses aspectos contraditórios coloca em evidência o processo de privatização dos bens públicos como, por exemplo, a natureza. Para o autor, esse tipo de intervenção revela estratégias do capitalismo na direção de pensar a cidade sob a lógica da propriedade privada em detrimento do direito coletivo à cidade.

Diante dessas ponderações teóricas, defendemos que os cartões-postais são gêneros do discurso que podem contribuir com o estudo dos processos de modernização das cidades. Eles podem mediar práticas pedagógicas que irão colocar em diálogo espaços da cidade que não existem mais como outros que passaram a reconfigurar a cidade após seu processo de modernização. Dessa forma, compreendemos que a análise de elementos do passado mostrados nos cartões-postais e as reflexões sobre condições do presente possibilitam a tomada de consciência dos estudantes a respeito dessas contradições, cotejando formas de agir engajadas que poderão conduzir a outras formas de viver na cidade de Vitória.

Pensamos que esse tipo de trabalho pode ser viabilizado com o planejamento de roteiro educativo que realize visitas a variadas partes da cidade, de modo a confrontar esses espaços com cartões-postais antigos.

Que diferenças podemos observar nas representações da cidade (antiga e atual)? Conseguimos identificar referentes que expressam continuidades ou rupturas que caracterizam a cidade?

Explorar questões como essas e outras podem contribuir para o desenvolvimento de ações educativas que ampliem o conhecimento da cidade e de seu processo de modernização. Porém, entendemos que tais ações necessitam de materiais educativos específicos, planejados e organizados intencionalmente para essa finalidade, bem como espaços de formação continuada de professores que possam fomentar e instigar o interesse em abordar a cidade em diálogo com diferentes gêneros discursivos, dentre eles os cartões-postais.

3 ESTUDOS SOBRE A CIDADE, PRODUÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE



EDUCAÇÃO NA CIDADE E HUMANIDADES (GEPECH)

Na introdução deste texto indicamos algumas atividades relacionadas ao estudo da cidade de Vitória que foram realizadas pelo Gepech. Colocamos em destaque as visitas realizadas ao Centro Histórico de Vitória e, em especial, a exposição “Postais do Espírito Santo: acervo Monsenhor Jamil Abib”. O objetivo da visita foi conhecer os cartões-postais para ampliar o entendimento acerca do processo de modernização da cidade de Vitória e poder contribuir, após estudo⁴ aprofundado, para a elaboração de materiais educativos destinados a professores da educação básica.

Nessa exposição acessamos a outros tempos e espaços da cidade por meio dos cartões-postais, conhecemos e reconhecemos praças, ruas, prédios, fontes e monumentos. Essas observações nos remete a Freire (2007) quando aponta que a cidade revela estilos e gostos de certas épocas. Para esse autor,

No fundo a tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais de aventura do espírito. Falam de épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, da força condicionante das condições materiais (FREIRE, 2007, p. 26).

Compreendemos a partir desses pressupostos freireanos que visitas a diferentes espaços da cidade podem proporcionar reflexões e novos modos de pensar o espaço cidadão. Na visita que estamos a relatar participaram dez mestrandos acompanhados pelas duas coordenadoras do Gepech. A duração da visita foi de aproximadamente duas horas e envolveu mestrandos de diferentes áreas de conhecimento na educação básica (Língua Portuguesa, História, Filosofia, Sociologia, Geografia, Pedagogia, Artes). Inicialmente a interação do grupo com o acervo da exposição foi conduzida pela mediação de um profissional da equipe técnica do Palácio Anchieta e depois seguiu de forma livre, onde cada participante pode se deter a fontes de seu interesse particular. Ao final da visita foi solicitado aos mestrandos que

⁴ Em 2016 realizou uma série de ações com mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, com o intuito de explorar o potencial formativo da cidade, a partir de visitas a espaços da cidade e estudos teóricos de autores internacionais como Lefebvre (1991, 1999), Harvey (2014), Canevacci (2004), assim como de obras nacionais de autoria de Chisté e Sgarbi (2015), Freire (2007), Gadotti e Padilha (2004), Silva (1979) e Klug (2009).



respondessem uma questão que buscava evidenciar o aprendizado sobre a cidade de Vitória que ocorreu por meio da visita à exposição de cartões-postais. Para exemplificar dados produzidos, apresentamos no Quadro 1, uma síntese de respostas⁵ obtidas.

Quadro 1 – Dados sobre visita à Exposição Postais do Espírito Santo – acervo Monsenhor Jamil Abib

Participante	Que conhecimentos presentes nos discursos visuais da exposição visitada foram importantes para a reelaboração da compreensão da cidade de Vitória?
A1	Conhecer a História da cidade contribui para entender como ela se desenvolveu e ajuda a pensar como ela ainda se desenvolverá. Para nós educadores, esse é um aspecto muito importante, pois nos ajuda a planejar ações a fim de formar cidadãos para habitarem a cidade.
A2	Da exposição dos cartões-postais o que mais me marca são as transformações que a cidade passou. E a possibilidade de estar mais atento aos detalhes dos monumentos da paisagem da cidade.
P1	A exposição de Postais me despertou para a História do Espírito Santo e suas especificidades. Além de resgatar a arquitetura belíssima.
I1	A visita feita oportunizou conhecer melhor a história da cidade e perceber as contradições contidas no espaço.
D1	Visitar a exposição contribuiu para que eu remontasse a História da cidade no tempo. A exposição de cartões-postais foi muito rica nesse sentido, pois por meio das imagens, verifiquei como eram as ruas, os costumes, os transportes, etc., o que me despertou um sentimento de valorização por Vitória, uma compreensão maior da importância dos restauros dos prédios do centro da cidade, trazendo aquela singeleza de tempos mais antigos, onde os lugares de convivência eram mais valorizados.
L1	As imagens revelaram uma outra cidade pouco conhecida e que tem grande potencial educativo no entendimento da formação da própria cidade, dentre outros temas. Mediante essa riqueza passei a perceber as potencialidades de se trabalhar com leitura de imagem dentro do produto educacional.
I2	É interessante perceber que cada pessoa tem uma forma de representar os mesmos lugares. Isto é fascinante. As imagens, construções, enfim todas estão lá, mas ela toca a cada um de uma forma diferente. Depende de cada um.

Fonte: Elaboração do autor

⁵ As respostas dos mestrandos foram identificadas pela letra inicial de seus nomes, seguida de numeral para distinguir os informantes.



Os enunciados (Quadro 1) produzidos pelos participantes do grupo a partir da visita à exposição de cartões-postais do Espírito Santo sinalizam a potencialidade desse gênero discursivo para a revisão e/ou reelaboração de conhecimentos sobre a cidade. Inferimos que os diferentes extratos pontuam reflexões em várias direções, para além do conteúdo dos cartões-postais. Contudo, podemos perceber que a maioria das respostas enfatiza o potencial dos cartões-postais para a compreensão do processo de modernização da cidade de Vitória. Segundo os mestrandos, a visita à exposição proporcionou: conhecer a história da cidade para entender como ela se desenvolveu e ajuda a pensar como ela ainda se desenvolverá (A1); observar as transformações que a cidade passou (A2); conhecer melhor a história da cidade e perceber as contradições contidas no espaço (I1), verificar como eram as ruas, os costumes e os transportes (D1) e revelar uma outra cidade pouco conhecida (L1).

Além de evidenciar o potencial dos cartões-postais para o estudo do processo de modernização da cidade as respostas discorreram também sobre outros temas. D1 ressaltou a importância de ações de restauro dos prédios históricos. Já P1 reconhece por meio dos cartões-postais a beleza da arquitetura da cidade. Os depoimentos apontam ainda que a interação com o acervo de cartões-postais pode favorecer subsídios para o planejamento de ensino, conforme realçado por A1.

Os discursos formulados pelos participantes do Gepech permitem reafirmarmos também o potencial educativo das visitas a espaços da cidade, entendendo-as como experiências coletivas de encontro com o conhecimento, com textos e com o outro, tendo como horizonte nosso processo de compreensão e humanização. Os cartões-postais ampliam nossa capacidade de ver, de ler e de compreender a cidade e suas transformações. Considerando esse potencial, alguns mestrandos optaram por utilizar esse gênero discursivo em suas propostas de pesquisas que discutem temas específicos da cidade. Os cartões-postais utilizados foram selecionados conforme foco de cada estudo. Essas pesquisas, embora em andamento, formularam propostas de materiais educativos que contemplam roteiros de visitas a espaços específicos da cidade, como parques, praças, prédios, igrejas, museus, bem como a espaços naturais como praias e orla da cidade de Vitória.

Esses roteiros de visitas a espaços da cidade que integram os materiais educativos



formulados pelo Gepech serão estudados, discutidos e problematizados com professores da rede pública em ações de formação continuada. Esses encontros de formação continuada tem o intuito de dialogar com os professores da educação básica sobre possibilidades e limites das propostas que defendem o estudo da cidade de Vitória. Caber realçar que nesses materiais educativos os roteiros educativos são permeados por textos visuais e verbais, como a fotografia, os cartões-postais, a poesia, a literatura, as obras de artes, os textos jornalísticos dentre outros, evidenciando a dialogicidade e a polifonia (CANEVACCI, 2004) que integram o conhecimento da cidade. Especificamente, os cartões-postais trazem significativas contribuições por apresentarem imagens da cidade valorizadas socialmente em outras épocas. A abordagem comparativa dessas fontes com outras favorecem a compreensão de elementos do espaço físico, natural e social que compõem a tessitura urbana.

Compartilhar essas perspectivas de estudo da cidade por meio de ações de formação continuada consistem nos próximos horizontes de ações do Gepech que visam a articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal do Espírito Santo, no âmbito do Mestrado em Ensino de Humanidades. Essas ações estão organizadas a partir de momentos dialógicos (BAKHTIN, 2003) de estudos coletivos, sistematizados por adesão voluntária dos professores, e de visitas a espaços da cidade, por entendermos que todos, pesquisadores, professores e estudantes tem direito à cidade (LEFEBVRE, 2001), em sua dinâmica urbana que pode ser percebida como potencialmente educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esse artigo com a compreensão de que cartões-postais guardam potencial para explorar diferentes aspectos sobre o processo de modernização da cidade de Vitória no Espírito Santo. Para tanto, apresentamos histórico e explicitamos os três momentos principais desse processo; situamos informações sobre a história de constituição do gênero discursivo cartão-postal, salientando que ele deve ser explorado em diálogo com outros textos, em uma perspectiva crítica. Nessa direção, buscamos apresentar possibilidades de ações educativas que contemplem os postais como fontes de memória da cidade, exemplificando como as narrativas visuais desse gênero discursivo podem ser colocadas em diálogo com elementos



físicos, naturais e culturais da cidade.

Por meio de metodologia comparativa, mostramos que os cartões-postais podem favorecer a compreensão de conhecimentos sobre a cidade a partir da análise de diferentes cartões-postais. Evidenciamos ainda estratégias de utilização dos cartões-postais como gêneros discursivos que revelam informações sobre a cidade que não podem ser observados na materialidade dos espaços urbanos atuais. Esse modo de pensar a utilização de postais para o estudo do processo de transformação e modernização da cidade apresenta contribuições, conforme relatos de membros do grupo de pesquisa que realizaram visita à exposição pública sobre postais do Espírito Santo.

A partir do exposto, reforçamos a viabilidade da utilização dos cartões-postais como recursos para estudos da cidade, sendo importantes também para ações de formação continuada de professores que visam elaborar coletivamente material educativo que apresente estratégias dialógicas de estudo sobre a cidade. Portanto, consideramos que ações voltadas para a formação contínua de professores podem contribuir com a divulgação e conhecimento do potencial educativo dos cartões-postais, favorecendo o entendimento da cidade como espaço urbano marcado por contradições e estratégias de classe.

Para finalizar, consideramos, por meio do texto literário de Calvino, que em Vitória, assim como em Maurília, as marcas da colonialidade não foram vistas como graciosas. Será que tais marcas seriam observadas dessa maneira se estivessem presentes até os dias de hoje? Seríamos um outro exemplar famoso mundialmente pela preservação da arquitetura colonial? Ficam somente as elucubrações alusivas a Maurília calviniana e às memórias presentes nos cartões-postais para recordarmos com saudades aquilo que um dia a cidade foi.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil, 1989.
- CALVINO, I. **Cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.



CANEVACCI, M. **A cidade polifônica**: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

CAMPOS JÚNIOR, Carlos Teixeira de. **O novo arrabalde**. Vitória: PMV, Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, 1996.

CHISTÉ, P. de S.; SGARBI, A. D. Cidade educativa: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. **Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 6, n. 1, out. 2015.

DERENZI, Serafim. **Biografia de uma Ilha**. 2a ed. Vitória, Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, 1995.

ESPÍRITO SANTO. **Material educativo da exposição Postais do Espírito Santo**: acervo Monsenhor Jamil Abib. 2016.

FERNANDES JÚNIOR, R. Apresentação. **Postaes do Brazil**. São Paulo: Metalivros, 2002.

FRANCO, P. dos S. Cartões-postais: fragmentos de lugares, pessoas e percepções. **Métis**: história e cultura, 2006, p. 25-62.

FREHSE, F. **O tempo das ruas na São Paulo de fins do Império**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. Cartões postais paulistanos na virada do século XX: problematizando a São Paulo “moderna”. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 13, p. 127-153, jun. 2000.

FREIRE, P. **Educação permanente e as cidades educativas**. São Paulo: Vila das Letras, 2007.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. Escola Cidadã, cidade educadora: projeto político-pedagógico e práticas em processo. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, A. **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortêz, 2004.

HABERMANS, Jürgen. **A constelação pós-nacional**: ensaios políticos. Trad. Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

HARVEY, D. **Cidades Rebeldes**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KLUG, L. B. **Vitória**: sítio físico e paisagem. Vitória: EDUFES, 2009.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.



MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

PETRY, Michele Bete. **Revistas como exposições: Arte do Espetáculo e Arte Nova** (Rio de Janeiro, 1895-1904). 2016. Doutorado em Educação: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 319 f.

SANTOS, Leonardo Bis dos. A modernidade chega de navio: ensaio sobre o desenvolvimento do Espírito Santo pelo viés da expansão portuária. In: RIBEIRO et all. **Modernidade e modernização no Espírito Santo**. Vitória/ES, Edufes, 2015. p. 157-178.

SILVA, J. I. da. **Cidade Educativa: um modelo de renovação da educação**. São Paulo: Cortêz & Moraes, 1979.

SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FERREIRA, Sônia Maria de Oliveira; CONTI, Raquel Félix (Org.). **Relendo imagens, atribuindo significados: as cidades que devem ser esquecidas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2011.

SUETH, José Candido R. **Espírito Santo, um Estado “satélite” na Primeira Republica: de Moniz Freire a Jerônimo Monteiro (1892/1912)**. 2004. 146f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

*Recebido em 14 de novembro de 2016
Aprovado em 31 de março de 2017*



FOTOGRAFIA PARA INCLUSÃO DE JOVENS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO

PHOTOGRAPHY FOR INCLUSION OF YOUNGSTERS WITH EDUCATIONAL SPECIAL NEEDS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017200>

Walter Karwatzki - FEEVALE

RESUMO

Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), de 2011, apontam que mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo convive com alguma forma de deficiência, dentre as quais cerca de 200 milhões experimentam dificuldades funcionais consideráveis. Nos próximos anos, a deficiência será uma preocupação ainda maior porque sua incidência tem aumentado. Este relato de experiência apresenta um projeto de extensão de inclusão que tem como campo de estudo a questão da discriminação de adolescentes com necessidades especiais de educação. O objetivo dessa prática foi promover ações, via uma oficina de fotografia, que podem ampliar as possibilidades de inclusão e socialização no contexto de que fazem parte, de jovens em vulnerabilidade de exclusão social, vivenciando o sentimento de pertencimento no dia a dia da sociedade. Visando atender a esses objetivos, foi desenvolvido um projeto entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) de Porto Alegre e duas Escolas Municipais Especiais de Ensino Fundamental, entre os anos de 2013 e 2014. O projeto foi desenvolvido com uma turma de doze alunos, seis de cada escola, e foi acompanhado por duas professoras. Resultaram do projeto duas exposições com as imagens feitas por eles ao longo do curso; uma interna, no IFRS e outra externa, no Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB), resultante de uma seleção por edital.

Palavras-chave: Fotografia. Especiais. Inclusão. Jovens. Pertencimento.

ABSTRACT

World Health Organization (WHO) 2011 data points that more than one billion people in the world live with some kind of deficiency, out of which around 200 million experience considerable functional difficulties. In years to come, deficiency will be an even greater worry, as its frequency has been increasing. The present experiment report presents an extension project of inclusion that has as study field discrimination of teenagers with special educational needs. The practice focus was to promote actions, by means of a photography workshop, that might broaden inclusion and socialization possibilities, in their own contexts, of youngsters, vulnerable to social exclusion, giving them the possibility of feeling they belong to the daily life of society. Aiming to reach this purpose, it has been developed a project between Porto Alegre IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Federal Institute of Education, Science and Technology) – and two Town Special Teaching Fundamental Schools, between 2013 and 2014. The project was developed with a group of twelve students, six of each school, and was monitored by two teachers. As a result, there have been held to exhibitions with images taken by the students along the course; one at IFRS, and the other one at IAB – Instituto dos Arquitetos do Brasil (Brazil Institute of Architects), through a public edict selection.

Key-words: Photography. Special. Inclusion. Youngsters. Belonging.



1 INTRODUÇÃO

Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) (2012), apontam que mais de um bilhão de pessoas, em especial jovens com algum tipo de deficiência, enfrentam sérias questões devido à discriminação decorrente de suas condições, apesar de a questão da deficiência atingir a todos os seres humanos de maneira temporária ou permanente, em algum momento de suas vidas.

Segundo a OMS, (2012, p. 9) uma grande quantidade de documentos internacionais tem realçado que os deficientes têm direitos humanos como quaisquer outros, incluindo o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (1982), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e as Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993). Mais de 40 nações adotaram legislação contra a discriminação de deficientes durante os anos 1990. A mais recente Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, das Nações Unidas – 2006 (CDPD) – é o mais amplo reconhecimento dos direitos humanos das pessoas com deficiência, delineiam seus direitos civis, culturais, políticos, sociais e econômicos, sendo o objetivo “promover, proteger, e garantir o usufruto pleno e igualitário de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (apud OMS 2012, p. 9). No capítulo *Introdução do Relatório Mundial Sobre a Deficiência* (2012, p. xxi) é salientado que

Apesar da magnitude da questão, faltam tanto consciência como informação científica sobre as questões relativas à deficiência. Não há consenso sobre definições e pouca informação comparável internacionalmente sobre a incidência, distribuição e tendências da deficiência.

O fotógrafo e historiador Ricardo Mendes (1993, p. 73 - 74) ressalta que

[...] no campo da "inclusão", iniciativas diversas podem ser apontadas, promovidas tanto por instituições culturais como Brasil Connects (projeto Periferia, proposta de Claudia Taddei, coordenada por Sérgio Pizzoli) ou Instituto Itaú Cultural (projeto de Flavia Aidar voltado para crianças de rua), a iniciativas individuais como o Projeto Olho mágico, coordenado por Davilym Dourado (1975) em escolas municipais.

Voltados quase todos para a "educação do olhar", vários desses projetos desenvolvem-se, agora, numa perspectiva que, por vezes, vai além da fotografia e realizam-se enquanto programas educacionais de maior amplitude.



Diz, ainda, Ricardo Mendes (1993, p. 74) que

[...] Nesse aspecto, seria relevante apontar como muitos desses educadores foram alunos ou companheiros de trabalho de Claudio Feijó (1946), um dos fundadores da escola Imagem-Ação, profissional de ensino atento a novas práticas, idealizador da oficina *Descondicionamento do Olhar*.

Num contexto mais restrito, ocorrem iniciativas como a que é apresentada aqui, que buscam viabilizar a prática da fotografia social a adolescentes com Necessidades Especiais de Educação (NEE), projeto de extensão inclusiva que tem como campo de estudo a questão da discriminação de adolescentes com NEE.

Na atualidade, a fotografia é um instrumento muito utilizado como forma de comunicação, principalmente entre adolescentes, seja ela tirada com uma máquina digital específica ou com a do telefone celular. Nunca as pessoas fotografaram e se fotografaram tanto.

Assim, este projeto tem como objetivo geral ampliar as possibilidades de inclusão de jovens em vulnerabilidade de exclusão social, com uma maior socialização no contexto de que fazem parte, na sociedade, por meio da vivência do sentimento de a ela pertencer, no dia a dia, tendo como meio a prática da fotografia social. E, como objetivos específicos, desenvolver a percepção e a compreensão de adolescentes com necessidades específicas quanto à forma como enxergam e interpretam o ambiente e aqueles com quem convivem; dotar adolescentes com necessidades específicas de conhecimentos fotográficos; possibilitar a prática da fotografia e possibilitar a sociabilização nos diferentes ambientes que frequentam.

Cientes dessas iniciativas e preocupados em colaborar, três profissionais da área da educação – duas professoras envolvidas diretamente na educação especial de jovens adolescentes com necessidades especiais de educação e um professor do ensino regular, praticante da fotografia como *hobby* – desenvolveram um projeto de extensão voltado a atender jovens alunos com necessidades específicas. O projeto torna-se relevante por possibilitar a inclusão desses adolescentes, não apenas no contexto da comunicação, em nossa sociedade mas, também, por contribuir, na qualidade de Instituto Federal, com um maior engajamento na sociedade com esta prática inclusiva, em parceria com instituições de ensino



especializadas. Assim, entre agosto de 2013 e junho de 2014, um projeto piloto foi desenvolvido entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Porto Alegre, em parceria com as Escolas Municipais Especiais de Ensino Fundamental Professora Lygia Morrone Averbuck e Professor Elyseu Paglioli, ambas em Porto Alegre.

Este projeto de extensão foi submetido à Direção de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Porto Alegre para avaliação e liberação para funcionamento, com o nome de *Desenvolvendo percepções através da fotografia: o mundo de adolescentes com necessidades específicas visto através das lentes*. Entre outros, a aprovação deste projeto se deu em vista da efetiva relação entre o ensino e a extensão, caracterizando-se pelas múltiplas trocas efetuadas, ao longo do curso, no processo de aprendizagem de todos os envolvidos. A relação entre pesquisa e extensão evidencia-se no objetivo de desmistificar a imagem de jovens adolescentes com necessidades especiais de educação.

Segundo Adriana Klausen (2013), as escolas especiais envolvidas neste projeto, em especial a Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli, têm dado uma significativa contribuição para a inserção de seus alunos no contexto da sociedade, por meio da arte. Desse modo, a arte, além de mediadora, é uma aliada nos processos inclusivos e nas formas de aprendizagem, agindo como ampliadora dos espaços de pertencimento e de apropriação na construção da identidade desses jovens.

Sobre o tema, Adriana Klausen ressalta a colocação de Vitor da Fonseca (1995, p. 9 apud KLAUSEN 2013, p. 17) quando esse diz que “Em nenhuma circunstância se pode privar o deficiente de uma experiência no real, pois todas as experiências servem para aligeirar a predisposição ao isolamento”.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Os dados sobre crianças com necessidades especiais de educação são prejudicados por diferenças nas definições, classificações e categorizações. As definições e métodos para medir a deficiência variam entre os países, com base em pressupostos sobre as diferenças e deficiências humanas, e a importância dada aos diferentes aspectos da deficiência, que podem



ser impedimentos, limitações de atividade e restrição de participação, condição de saúde relatada e fatores ambientais (OMS, 2012, p. 217).

Há, de fato, uma dificuldade muito grande em se encontrar definições universalmente aceitas para questões como *necessidades especiais de educação* e *educação inclusiva*, o que dificulta a comparação dos dados. Outro aspecto é que a categoria coberta pelos termos *necessidades especiais de educação*, *necessidades educacionais especiais* e *educação especial* é mais ampla que a *educação de crianças com deficiência*, pois essa inclui crianças com outras necessidades como, por exemplo, com desvantagens resultantes de gênero, etnia, pobreza, guerra, trauma ou orfandade (OMS, 2012, p. 217).

No que diz respeito aos conceitos relacionados com a questão, as pesquisadoras Maria Elisa Caputo Ferreira e Marly Guimarães (2003, p. 23) dizem que o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência – publicado em 1997 pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência da Organização Mundial de Saúde (OMS) – propõe o seguinte:

Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

Incapacidade é toda restrição ou falta (devido a uma deficiência) da capacidade de realizar atividade, na forma ou na medida que se considera normal para o ser humano.

Impedimento é situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe permite ou impeça o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função de idade, sexo, fatores sociais e culturais).

Tem-se, aqui, portanto, que o grupo de estudantes em pauta pertence aos que, segundo a OMS, têm deficiência ou incapacidade.

Para Vitor da Fonseca (1995, p. 7) há, na problemática da deficiência, um reflexo da maturidade humana e cultural de uma sociedade. Diz o autor que



Há implicitamente uma relatividade cultural, que está na base do julgamento que distingue entre “deficientes” e “não-deficientes”. Essa relatividade confusa, procura, de alguma forma, “afastar” ou “excluir” os “indesejáveis”, cuja presença “ofende”, “perturba” e “ameaça” a ordem social.

Nesse sentido, Adriana Klausen (2013, p.17) ressalta a colocação de Vitor da Fonseca (1995 p. 9) que diz que

Em nenhuma circunstância se pode privar o deficiente de uma experiência no real, pois todas as experiências servem para aligeirar a predisposição ao isolamento [...]. Não somente os pais podem proporcionar e viabilizar esses caminhos, mas a escola também, que através das artes pode potencializar e construir vias de acesso à socialização de alunos com necessidades especiais.

A escola tem um papel fundamental na inclusão de adolescentes com NEE. Em sua pesquisa, Adriana Klausen (2013, p. 17) ressalta que

É certo que à escola deve caber o papel de multiplicadora de ideias, realizando e propondo projetos que possibilitem ligações com a comunidade escolar e com a comunidade do *entorno*, construindo possibilidades de reconhecimento de autoria e autonomia de seus educandos (grifo nosso).

Ainda segundo o Relatório Mundial Sobre a Deficiência (2012, p. 233) é importante que os pais se envolvam em todos os aspectos da aprendizagem e ressalta que

A família é a primeira fonte de educação para uma criança e a maior parte do aprendizado ocorre em casa. Com frequência, os pais são ativos em criar oportunidades educacionais para seus filhos e precisam ser incluídos para mediar o processo de inclusão.

Uma vez apresentados esses princípios norteadores, pode-se constatar que o tripé “família – escola – comunidade” deve agir de maneira conjunta para que os resultados da inclusão sejam cada vez melhores para todos.

Aqui, cabem alguns aspectos que fundamentaram este projeto. Para Sandra Portella



Montardo (2008) a inclusão social são todas as maneiras de possibilitar a autonomia de indivíduos que se encontram, temporariamente ou não, e sob algum aspecto específico, em desvantagem em relação a outros grupos sociais.

Para Lucia Reily (2010 p. 230 apud KLAUSEN 2013 p. 51) em termos de artes visuais, são raras as referências históricas sobre a prática dessa área curricular para pessoas com deficiências intelectuais ou físicas. Sabe-se, entretanto, o importante papel da arte em todos os meios e, em particular, entre os que têm alguma deficiência.

Segundo Cicilia Peruzzo (2008), ultimamente, mais precisamente no início deste século, observa-se uma retomada crescente de iniciativas de comunicação popular alternativa e comunitária no Brasil que, agora, incorporam inovadores formatos e canais de difusão possibilitados pelas novas tecnologias de informações e comunicação (NTIC). São experiências ligadas a movimentos sociais, associações comunitárias e de vários outros tipos de organizações não governamentais, segmentos comunitários autônomos (infanto-juvenil, estudantil etc.), projetos de extensão (e de outros tipos) de universidades, iniciativas de rádio escola que, muitas vezes, extrapolam o espaço escolar e estabelecem elos com a “comunidade” local e assim por diante. São pequenos jornais, fanzines, alto-falantes, jornais murais, *web rádio*, bicicleta de som, carro de som, grupos de teatro, vídeos, rádios comunitárias, canais comunitários de televisão, *blogs*, *fotologs*, *sites* etc., que servem de pretexto para a realização de atividades de educação informal.

Por outro lado, as tecnologias digitais, em particular a câmera fotográfica, cada vez mais apresentam funcionalidades que ampliam a relação entre o indivíduo e o artefato. Ao mesmo tempo, o ato de fotografar vem apresentando novas formas de experienciar essa relação nos diversos momentos socioculturais vividos através do uso dessas tecnologias, principalmente pelo indivíduo comum.

Nesse contexto, o ato de fotografar pode desenvolver afetos, sentidos, significados e ressignificados, influenciados por elementos presentes no momento da interação (pessoas, objetos, cenário, situação, luminosidade, referências, associações, cores, condições climáticas, enquadramento, zoom, entre outros) quando o indivíduo manuseia a máquina fotográfica para tirar uma fotografia (RIBEIRO; SOUZA; CRUZ, 2009).

Vivenciando o sentimento de pertencimento – necessário a qualquer ser humano –



jovens exercem uma socialização criativa, que é a maneira mais direta de se ver e de se reconhecer o outro. Ao utilizar a fotografia como instrumento de inclusão social, se está, de maneira simples próxima ao dia a dia desses jovens, atuando contra posturas negativas em relação aos mesmos. Acesso é, então, a palavra-chave para entender as iniciativas que têm lugar nesse contexto.

Donis Dondis (1999, p. 4) lembra as palavras do artista visual húngaro László Moholy-Nagy quando ele, em 1935, disse: “Os iletrados do futuro vão ignorar tanto o uso da caneta quanto o da câmera.”

2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

2.2.1 O CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pela Lei Federal 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), distribuídos por todo o país, visando desenvolver um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS – Câmpus Porto Alegre faz parte desta rede de ensino.

O IFRS é uma instituição voltada para o ensino médio (Proeja), técnico, tecnológico, superior e de pós-graduação e suas oito áreas acadêmicas são organizadas por campos de conhecimento, tendo como atribuição aglutinar docentes e técnico-administrativos em educação de modo a promover o intercâmbio de experiências, fomentar a elaboração de projetos coletivos e articular suas demandas, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão e setores voltados para a cultura, como a Coordenação de Projetos Culturais (CPC) e setores voltados para as ações afirmativas: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI (IFRS, 2016).

A Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professora Lygia Morrone Averbuck, criada e denominada pelo Decreto Municipal nº 9184 de 2 de junho de 1988, que tem sua sede no Município de Porto Alegre, Rua A-G Projetada, s/nº, Jardim Guanabara, vem desenvolvendo seu trabalho pedagógico desde 1989, atendendo Portadores de Necessidades



Especiais na área de deficiência mental, na faixa etária de zero a 21 anos. Os alunos permanecem na escola enquanto estiverem se beneficiando da proposta pedagógica até o limite de 21 anos.

A ação pedagógica procura desenvolver, além dos fatores cognitivos, os aspectos subjetivos de cada aluno, buscando sempre as possibilidades dos indivíduos. A opção de organização curricular a partir de uma concepção de conhecimento interdisciplinar, possibilita uma relação significativa entre conhecimento e realidade; desmantela uma abordagem curricular burocraticamente pré-estabelecida, envolve o educador na prática de construir o currículo; determina uma relação dialética entre a realidade local e o contexto mais amplo (PMPA, 2016).

A Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli, fundada em 1988, foi a primeira escola especial municipal de Porto Alegre para atender alunos com deficiência mental. Nessa época, houve vários movimentos da comunidade do bairro Cristal contra a abertura da escola, pois essa não desejava ter em suas proximidades uma escola para “anormais”, o que poderia até desvalorizar os imóveis da região.

No ano de 1995 foram iniciados os Projetos de Integração na escola, que ofereciam vagas para alunos “normais” da comunidade nos cursos oferecidos, até então, apenas para alunos “especiais” – cursos de máscaras, de teatro, de dança, de artes plásticas, de jovem cientista, de vôlei e de educação ambiental. Nesse mesmo ano, foi constituído o Projeto de Trabalho Educativo, com o objetivo de integrar os alunos das escolas especiais a experiências de trabalho.

Em 1996, o Projeto de Integração estendeu-se para a Educação Infantil. Crianças da comunidade com 4 e 5 anos de idade puderam passar a frequentar as atividades do 1º ciclo, inicialmente em uma turma-piloto e, posteriormente, em todas as turmas.

Tais projetos foram construídos com o objetivo de efetivar o que no Regimento Escolar é denominado “dessegregação” de sujeitos com algum tipo de deficiência, assim como do espaço da escola especial na comunidade, possibilitando que, por meio de ações educativas e de relações sociais ampliadas e aprofundadas, possa ser construído conhecimento, desenvolvida a cidadania e reinventadas as formas de interação e convivência entre os diferentes.



Hoje, a escola continua investindo em tais possibilidades, ampliando o atendimento de zero até 21 anos, oferecendo Complementos Curriculares de Expressão, Som e Movimento, Artes, Fotografia, Máscaras e Jogos Teatrais (PMPA, 2016).

2.2.2. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DO CURSO

O projeto intitulado *Desenvolvendo percepções através da fotografia: o mundo de adolescentes com necessidades específicas visto através das lentes* foi composto por um curso em dois módulos, um entre outubro e novembro de 2013 e outro entre maio e junho de 2014. Cada módulo tinha uma turma de doze estudantes advindos das duas escolas parceiras – Escolas Municipais Especiais de Ensino Fundamental Professora Lygia Morrone Averbuck e Professor Elyseu Paglioli, ambas em Porto Alegre. Cada escola indicou, também, uma professora acompanhante. A escola Professora Lygia Morrone Averbuck enviou a professora Anahí Xavier da Cruz e a escola Professor Elyseu Paglioli, a professora Anelise Barra Ferreira, que foram de grande importância para o andamento do curso, pois as mesmas conheciam cada aluno de sua escola e eram referência para eles. Foram, também, as escolas que indicaram, por seus critérios próprios, seis alunos para participar de cada curso.

O transporte dos alunos ficou a cargo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRS. Os alunos com suas professoras eram recolhidos em suas escolas, no início do turno da tarde e devolvidos às mesmas no horário normal de final de turno, tendo em vista os horários do transporte escolar particular ou de os pais buscá-los na escola.

O IFRS providenciou máquinas fotográficas digitais para os estudantes que não tinham uma. Os encontros teóricos foram realizados nas dependências do IFRS, que havia destinado uma sala de aula para o projeto, com a infraestrutura necessária ou, em locais previamente agendados, tais como museus, galerias, parques, etc.

2.2.3 A METODOLOGIA

Por um ou outro motivo, máquina de fotografar e fotografar não eram estranhos para a maioria dos alunos. Porém, algumas abordagens deveriam ser feitas, pois era preciso ter uma ideia geral sobre a turma. Em se tratando de alunos com necessidades especiais de educação,



não era possível um conteúdo programático teórico-técnico como de costume. O que se poderia fazer era dar algumas noções e se valer das aulas práticas para uma melhor aprendizagem. Cada módulo tinha um encontro semanal. A carga horária de cada módulo foi de trinta e seis horas entre teoria e prática. Cada módulo foi de seis aulas, cada aula tendo a duração de três horas. O módulo 1 foi desenvolvido entre outubro e novembro de 2013 e o módulo 2 entre maio e junho de 2014. As atividades propostas para cada aula foram pensadas de maneira que essas não se tornassem monótonas e fossem lúdicas para todos. Foi levado em conta, também, que havia diferentes ocorrências de deficiências ou incapacidades.

Aqui são apresentadas as atividades desenvolvidas em cada uma das aulas de cada módulo do curso.

Conteúdos trabalhados no módulo 1:

Aula número 1:

- Apurando o olhar: Com a exploração de revistas de fotografia, cada aluno deveria escolher a imagem que achasse mais bonita, mostrá-la aos demais, explicando o porquê de ter gostado daquela imagem. Todas as imagens apresentadas por eles foram consideradas como sendo uma fotografia.
- Os equipamentos: Foram apresentados a eles os vários tipos de máquinas fotográficas que existem. Essa apresentação se deu pelo manuseio de máquinas da coleção do professor de fotografia. Eles puderam conhecer máquinas que usam filmes, máquinas digitais e máquinas em telefones celulares. Também, foi-lhes mostrado o equipamento que tira fotografias que há em alguns *laptops*, essas duas últimas igualmente digitais.
- Foto do crachá: Nessa atividade eles posaram para o professor tirar as fotografia que foram usadas no crachá de identificação de cada um. Foi montado, no fundo da sala de



aula, um pequeno estúdio para tal: um tecido preto preso na parede, uma cadeira e a máquina fotográfica no tripé. Depois que todos foram fotografados, o professor e as duas professoras, também tiraram suas fotografias para o crachá.

Aula número 2:

- Quem sou eu? As fotografias tiradas para os crachás foram exibidas, uma a uma, na tela de projeção e eles diziam de quem se tratava. Depois, receberam cada um o seu crachá.

OBS: Cada um tinha, na parte frontal, o nome, a fotografia, a escola a que pertencia e o nome de sua professora. No verso do crachá havia o símbolo do IFRS e um aviso de encaminhamento com os números dos telefones do Instituto, dos professores do projeto e da escola de cada um. Essa foi uma medida de segurança essencial, pois, no projeto, estavam programadas saídas de campo.

- Máquinas no pulso: Cada um dos alunos recebeu sua máquina fotográfica e teve a primeira aula prática: Para que serve a “cordinha”? (alça de segurança). Como carregar com segurança a máquina fotográfica. Outra importante providência, tendo em vista as dificuldades motoras de alguns.

- Um território, um olhar: Em seguida, foram visitados pelo diretor do IFRS, convidados a fazer um passeio pelo prédio para conhecer os setores e as pessoas que trabalham na casa. Nesse passeio, já com as máquinas em punho, puderam tirar as primeiras fotografias.

- Arquivo: No retorno, cada aluno entregou sua máquina para que o professor, em outro momento, baixasse as imagens feitas.



OBS: Um aspecto foi levantado nesse momento: eles deveriam ser orientados, de alguma maneira, a tirar menos fotografias, pois alguns quase haviam preenchido todo o cartão de memória da máquina.

Aula número 3:

- Aula prática sem tema definido: Visita à Usina do Gasômetro na orla do lago Guaíba. Lá, acompanhados pelos três professores, eles puderam fotografar o que quiseram, além de explorar as dependências do Gasômetro, onde puderam conhecer duas exposições que estavam em cartaz.

OBS: Como primeira saída de campo fora das dependências do IFRS, não ocorreu nada fora do comum, pois o ambiente fechado do Gasômetro facilitou a observação dos alunos por parte dos professores.

- Arquivo: Ao retornar, cada aluno entregou sua máquina para que o professor, em outro momento, baixasse as imagens feitas para o acervo individual que foi criado.

Aula número 4:

- Aula prática com o tema “Um retrato do meu amigo”: Agora, mais seguros com o ato de fotografar, fotografaram seus amigos nas dependências do IFRS em várias situações e de diferentes maneiras.

OBS: Alguns aproveitaram para externar o quanto gostavam de ser fotografados, principalmente as meninas, ao passo que outros mostraram muita resistência para se deixar fotografar, no que foi necessária a interferência dos professores.

- Arquivo: No retorno cada aluno devolveu sua máquina para que o professor, *a posteriori*, baixasse as imagens feitas para o acervo que havia sido criado para um.



Aula número 5:

- Aula prática sem tema definido: Visita ao Teatro São Pedro, à Praça da Matriz, ao Palácio Piratini e à Catedral de Porto Alegre. Sempre acompanhados, puderam fotografar o que quiseram.

OBS: Essa saída de campo foi um grande teste, pois envolvia espaços como rua e calçada e, conseqüentemente, exigiu muito mais atenção por parte dos professores.

- Arquivo: No retorno cada aluno entregou sua máquina para que o professor, em outro momento, baixasse as imagens feitas para o acervo individual que foi criado.

Aula número 6:

- Prática de curadoria: Nessa aula, cada aluno escolheu uma fotografia que tirou na aula em que o tema foi “Um retrato do meu amigo”.

OBS: A escolha ficou por conta deles e, sempre que possível, justificaram sua escolha. A justificativa para a escolha desse tema é o fato de o retrato ser a maneira mais direta de se ver no outro e de reconhecer o outro.

- Escolhidas as fotografias, essas foram passadas para outro arquivo, que foi denominado *AMIGO*.

- Ao final da aula foi pedido que cada um levasse, no primeiro dia de aula do segundo módulo (maio de 2014), uma fotografia que tivesse tirado nas férias. Como as professoras continuariam a ter contato com eles, cobrariam deles essa ação.



OBS: Até esse momento, eles não sabiam que seria organizada uma exposição com as fotos que eles haviam tirado do amigo.

Durante o recesso escolar, o professor de fotografia fez o tratamento das imagens fotográficas e buscou um patrocinador (amigo do projeto) para imprimi-las. Além de imprimir as fotografias no tamanho 25 x 30 cm, o patrocinador entregou as fotografias com *passepapout* (uma espécie de moldura, usualmente de papelão, colocada sobre a imagem) de 5 cm num suporte de *foam* (tipo de espuma resistente) de 2,0 cm de espessura, para que ficassem rígidas, o que as deixou com uma belíssima apresentação.

Conteúdos trabalhos no módulo 2:

Aula número 7:

- Surpresa!: Nesse dia de reencontro, os alunos falaram um pouco sobre as “férias” e tiraram uma fotografia em conjunto com o grupo. Depois, foram encaminhados para a lanchonete do IFRS onde se depararam com a exposição *AMIGO* montada no Corredor Cultural.

OBS: Esse foi um momento muito especial do curso. Pela primeira vez eles estavam vendo seus trabalhos expostos. Entre eles, houve uma confraternização muito grande. Faziam questão de mostrar, a todos que estavam lá, sua fotografia, quem era o amigo que tinham fotografado e quem o tinha fotografado. Estudantes e funcionários do IFRS foram os primeiros a prestigiar o momento.

- Lanche: Na exposição.



Aula número 8:

- Aula prática sem tema definido: Visita ao Jardim Botânico de Porto Alegre. Lá, acompanhados, eles puderam visitar o orquidário e o serpentário e fotografar o que quisessem.

OBS: Para essa saída de campo, foi preparado um piquenique pelas professoras que contou, também, com a colaboração de alguns pais e do IFRS.

- Arquivo: No retorno cada aluno entregou sua máquina para que o professor, em outro momento, baixasse as imagens feitas para o acervo de cada um que foi criado.

Aula número 9:

- Aula prática sem tema definido: Visita à Fundação Iberê Camargo. Lá, foram acompanhados por dois monitores da casa que mostraram a eles as exposições em curso. Puderam fotografar tudo que quisessem.

OBS: Nessa saída de campo aconteceu o único fato negativo. Um dos alunos esqueceu sua mochila em algum local da Fundação ou do ônibus e essa não foi recuperada.

- Arquivo: No retorno cada aluno entregou sua máquina para o professor baixar as imagens feitas para o acervo que foi criado para cada um.

Aula número 10:

- Aula prática sem tema definido: Visita ao Santander Cultural para ver uma exposição sobre o *design* italiano. Nessa instituição, não tiveram acompanhamento específico dos monitores da mesma, apenas foram orientados a não mexer nas obras. Puderam fotografar o que quisessem.



- Arquivo: Ao retornar, os alunos entregaram suas máquinas para que o professor, em outro momento, pudesse baixar as imagens feitas para o acervo individual que havia sido criado.

Aula número 11:

- Arquivo: Primeira seleção das fotografias para a grande exposição do final do curso. Os três professores participaram da atividade e visualizaram o acervo individual de cada um dos alunos.

OBS: Ao longo do curso, sempre que possível, os professores trocavam informações sobre as fotografias que estavam sendo tiradas, selecionando as melhores e deletando as demais, para limpar os arquivos.

Aula número 12:

- Arquivo: Segunda seleção das fotografias para a grande exposição do final do curso. Os três professores participaram da atividade e visitaram o acervo individual de cada um dos alunos.

OBS: Nesse último encontro, ficou definido qual fotografia de cada um dos alunos seria mostrada na exposição final.

3 RESULTADOS

Com referência aos objetivos lançados no começo do projeto, pode-se afirmar que os resultados obtidos foram plenamente satisfatórios. A questão da sociabilização dos jovens envolvidos na ação extensiva foi bastante evidenciada quando, depois do curso, os pais declararam isso em conversas informais com as professoras envolvidas.



Com a sociabilização, houve, a reboque, a criação de um sentimento de pertencimento. Já ao longo do curso, foi possível notar o entrosamento entre os participantes em situações em que um ajudou o outro em sua locomoção, por exemplo, ou ajudou um colega explicando-lhe o que sabia sobre fotografia, além de outras demonstrações de coleguismo.

A questão técnica fotográfica nunca foi o objetivo primordial do curso, porém, em vários momentos, foi possível perceber uma melhora significativa desse aspecto. Muitas vezes a observação funcionou como grande aliada, como, por exemplo, quando começaram a notar que era possível fotografar de outra posição que não somente a em pé. Aos poucos, os enquadramentos amplos foram sendo substituídos por enquadramentos mais próximos, ao mesmo tempo em que alguns se utilizaram da técnica da moldura e de inclinações, o que demonstrou um maior conhecimento do próprio olhar. Outro aspecto positivo foi a maneira como seguravam a máquina. Além do uso da cinta de segurança, manuseavam os comandos da máquina com mais propriedade.

Artisticamente, os resultados foram altamente produtivos. A primeira exposição, que foi nas dependências do IFRS, *AMIGO*, recebeu em seu livro de visitas mais de 500 assinaturas durante o mês em que ficou ativa. Vários depoimentos dos estudantes do IFRS demonstraram o reconhecimento do trabalho deles.

Apresenta-se, aqui, alguns dos retratos da exposição *AMIGOS*, em que os alunos foram retratados por seus colegas (Figura 1).

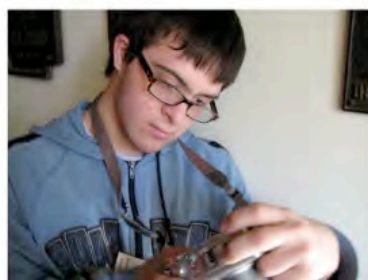


Figura 1: Alguns retratos da exposição *AMIGOS*.

Fonte: Acervo do IFRS.

A segunda exposição, a do dia da formatura, chamou muito a atenção dos pais em relação aos trabalhos que tinham sido feitos. O trabalho de todos foi mostrado para que os pais, familiares, amigos e demais professores pudessem ter uma visão geral do que foi produzido (Figura 2).



Figura 2: Dia da formatura com fotografias decorando o ambiente.

Fonte: Acervo do IFRS.

A terceira exposição, *ASPAS*, foi realizada fora do IFRS, no Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB) e foi selecionada por edital público da instituição. Na exposição final pôde-se ver os olhares de cada um sobre o meio que o rodeia. Todos os estudantes fotografaram, espontaneamente, seu próprio meio e coube ao professor organizar em grupos esses olhares: cotidiano, natureza, imagens artísticas, cidade e outros temas. Os alunos participaram da “curadoria”.

As fotografias apresentam características bem peculiares. Na Figura 3, por exemplo, quando perguntado por que tinha cortado a cabeça do rapaz que segurava o cachorro o aluno que havia feito a imagem olhou para a imagem com muita calma e me perguntou: “*que rapaz?*” Ou seja, o foco dele era o cachorro. Seu enquadramento fotográfico é próprio, único. Ele nem percebeu que o cachorro estava acompanhado. Isso se repete em várias fotografias: um foco intencional.

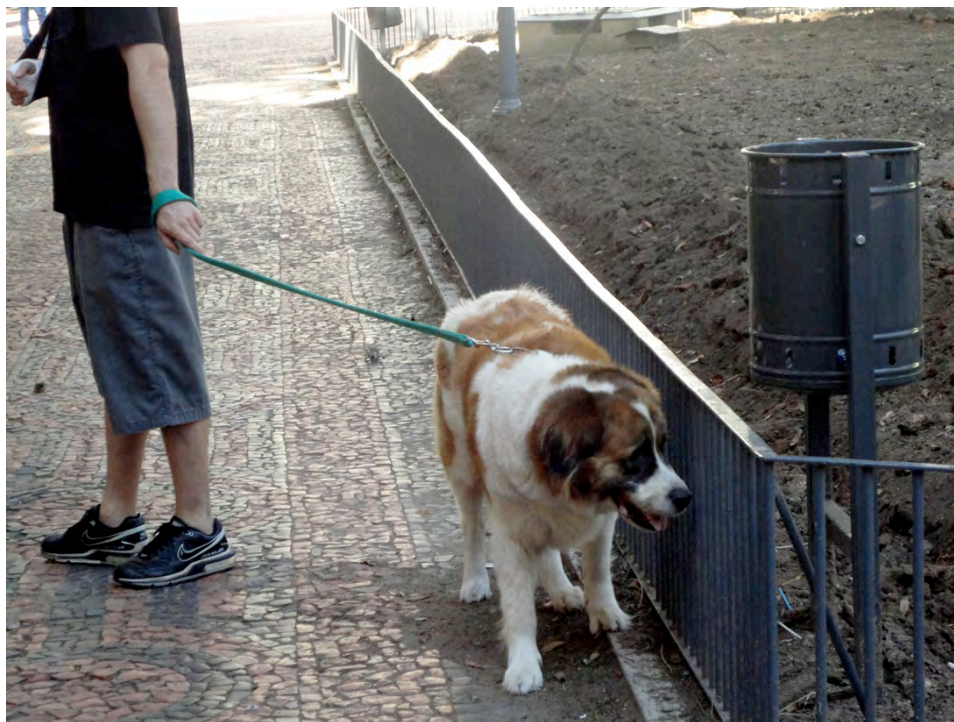


Figura 3: Fotografia de Cleiton Gomes. Exposição *ASPAS*.

Fonte: Acervo do IFRS.

Na fotografia da cúpula do antigo Hotel Majestic (Figura 4), no Centro Histórico de Porto Alegre, o que chama atenção é a noção de profundidade de planos. O elemento principal fotografado destaca-se dos demais que há na cena, em vista não só de sua centralidade mas, também, devido à mencionada questão relativa à profundidade que se percebe na cena em planos.



Figura 4: Fotografia de Leonardo Delgado. Exposição *ASPAS*.

Fonte: Acervo do IFRS.

A imagem da escada em caracol é de uma perspectiva única (Figura 5). Em fotografia chamamos este tipo de tomada fotográfica de plano *contra-plongée* – quando a imagem é feita de baixo para cima. Neste caso, além do plano *contra-plongée*, outras características marcantes da imagem são seu movimento e o equilíbrio cromático entre as duas cores predominantes.



Figura 5: Fotografia de Leonardo Delgado. Exposição *ASPAS*

Fonte: Acervo do IFRS

Nesta fotografia (Figura 6) em que há uns rapazes conversando, os elementos – bancos, carrinho de lixo, pessoas –, as texturas – lisa, das águas do Guaíba, favo de mel da calçada – e linhas dadas pelos corrimãos, estão em perfeito equilíbrio.



Figura 6: Fotografia Christian Duarte. Exposição *ASPAS*.

Fonte: Acervo do IFRS.

Na Noite da inauguração da exposição *ASPAS*, na Galeria Espaço IAB, Sala Negra, a presença dos parentes e amigos foi significativa, além de pessoas da comunidade de Porto Alegre, artistas em grande parte, que tomaram conhecimento sobre a mesma pela mídia, que lhe deu uma ampla cobertura. O IAB também divulgou muito a exposição, já que a mesma havia sido selecionada por um edital público no ano anterior. A presença de uma emissora (TVE) na noite da inauguração foi outro ponto alto, até porque alguns alunos fizeram questão de dar “seu recado”, com a espontaneidade natural de adolescentes, para o repórter da emissora.

Outro aspecto relevante desse projeto foi o engajamento das comunidades próximas (comunidades escolares, amigos, empresários, dirigentes e agentes culturais entre outros) no mesmo. Parte da divulgação ficou por conta da agência de publicidade de um amigo do projeto, que atuou junto aos órgãos de mídia para divulgação. Outro grupo de amigos forneceu o coquetel da noite da inauguração da exposição e alguns se ofereceram para ir buscar os pais e as crianças em suas casas.



Para muitos pais, segundo palavras de alguns deles, o momento da inauguração foi como um “resgate” de seus filhos. Muitos demonstraram uma grande emoção e fizeram questão de ser fotografados com os filhos ao lado de sua obra. Os comentários técnicos de fotógrafos que estavam presentes foram muito gratificantes.

A Sala Negra do IAB ficou pequena para todos os convidados que foram prestigiar o resultado obtido por esses jovens que souberam muito bem responder a uma oportunidade que lhes foi oferecida. Oportunidade que, na verdade, deveria ser constantemente ofertada pela comunidade em que estão inseridos (Figura 7).



Figura 7: Noite de inauguração da exposição *ASPAS* no IAB. 14 de agosto de 2014.

Fonte: Acervo do IFRS.

A noite era deles (Figura 8). A presença dos professores e organizadores, ali, era apenas para chancelar o esforço de cada um deles.



Figura 8: O grupo na noite de inauguração da exposição *ASPAS* no IAB. 14 de agosto de 2014.

Fonte: Acervo do IFRS.

Ao utilizar-se a fotografia como instrumento de inclusão social, surgiu um anseio de mexer com a comunidade que estava à volta, de modo a integrar indivíduos e plantar sementes valiosas de combate ao preconceito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões relativas à inclusão sociocultural, ao pertencimento e à sociabilização de jovens em situação de desvantagens em relação a outros grupos sociais, são passíveis de êxito em qualquer situação, mesmo sendo a ferramenta para tal algo tão simples como o ato de fotografar.

Salienta-se que essa atividade tem um apelo muito grande nas comunidades em que é feita e isso não deve ser menosprezado por aqueles que se dispõem a desenvolver ações inclusivas.

A receptividade do grupo por parte das instituições que o recebeu foi outro fator muito importante. Salienta-se, entretanto, a necessidade de agendamento e explicação de que tipo de



grupo se trata. Em todas as instituições visitadas, os agentes culturais tiveram o maior cuidado em bem atendê-lo.

Um aspecto que poderá ser importante em um eventual futuro curso é a presença de estudantes de Pedagogia, que poderiam atuar como monitores. Estudantes com necessidades especiais de educação têm muito a ensinar.

Salienta-se, antes de encerrar, que, em momento algum, durante todas as saídas em espaços públicos ou para visita a instituições, houve qualquer tipo de reação negativa em relação à presença do grupo. Pelo contrário, apesar de os membros do grupo serem muito expansivos!

A sociedade, por meio de pequenas ações, pode criar as pontes necessárias para diminuir as distâncias existentes entre os não iguais. O maior reconhecimento de si próprio é o reconhecimento do outro. Os avanços tecnológicos que estão, hoje, ao alcance de todos, não permitem mais excluir qualquer pessoa por essa ou aquela necessidade especial, tanto física quanto mental. Cada ser é único em suas especificidades. Na sociedade civilizada que buscamos, não há lugar para indiferença.

REFERÊNCIAS

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo, GUIMARAES, Marly. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. *A instituição*. Disponível em: <http://www.poa.ifrs.edu.br/institucional/a-instituicao>. Acesso em: 22 nov. 2016.

KLAUSEN, Adriana Paula Siqueira. *O ensino das artes visuais: algumas possibilidades na aprendizagem da arte em alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre, 2013. 62 f. Trabalho de conclusão de graduação em licenciatura em artes Visuais – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2013.



MENDES, Ricardo Fotografia e inclusão (social): revendo experiências das últimas três décadas. Revista D'Art. São Paulo, p. 71 – 75. Disponível em: http://www.centrocultural.sp.gov.br/revista_dart/pdfs/dart12%20fotografia%20e%20inclus%C3%A3o%20social.pdf Acesso em: 24 nov. de 2016.

MONTARDO, Sandra Portella. Fotos que fazem falar: desafios metodológicos para análise de redes temáticas em fotologs. Disponível em: www.revistaeletronica.pucs.br. Acesso em: 24 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório mundial sobre a deficiência. World Health Organization, The World Bank, Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012, 334 p.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Aproximações entre comunicação popular e comunitária e a imprensa alternativa no Brasil na era cibernética. In: Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Natal. 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Escola Professora Lygia Morrone Averbuck**. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/lygia/historia.html>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Escola Professor Elyseu Paglioli** Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/elyseu/historia.html>. Acesso em: 22 nov. 2016.

RIBEIRO, Alexandre; SOUZA, Samille; CRUZ, Karla. O papel da fotografia na percepção do mundo e o recorte do indivíduo comum como um ato de construção sociocultural de si mesmo. Disponível em: www.slidesearch.org. Acesso em: 21 nov. 2016.

*Recebido em 11 dezembro de 2017
Aprovado em 28 de março de 2017*



ENTREVISTA COM PAULO CESAR ALVES DE CARVALHO

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017228>

Janine Alessandra Perini – PPGAV/UDESC

Paulo Cesar Alves de Carvalho, nasceu em 1960, na cidade de Brejo, Maranhão. Atualmente mora na capital do estado e é artista plástico. Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística e Plástica (1985) e especialização em História do Maranhão pela Universidade Federal do Maranhão (2006). Em 1998/99 fez estágio com Bolsa do MINC/Brasil no Museu Nacional do Azulejo em Lisboa, Portugal. Atualmente, é professor auxiliar do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão.

“As produções de azulejos deste consagrado artista maranhense provocam outros olhares além da contemplação, pois possuem mensagens de cunho político-social, provocam reflexão em seus admiradores, ou até mesmo, aquele telespectador que olha por pura curiosidade as figuras cotidianas, no entanto, nunca antes estas figuras foram retratadas em azulejos” (Blog Arte Açú).

“Paulo César (Brejo/MA, 1960), como é mais conhecido, é um artista maranhense multimídia. É performer, desenhista, cenógrafo, pintor, figurinista, escultor, ator, produtor, educador. Sua obra em variados suporte, retrato do cotidiano do homem, seus objetos de consumo, seus deleites, de valores inestimáveis; suas idas e vindas; suas angustias e desejos alcançados” (Blog Averequete).

1) REAI: Comente sobre o seu processo de formação como artista.

PAULO DE CARVALHO: Inicialmente autodidata, com atração por arte religiosa durante infância e adolescência, por ser filho de uma família votivamente católica. Nesse meio religioso estavam minhas primeiras experiências com as artes plásticas. Viemos do Piauí para São Luis em 1968, às vésperas dos meus 8 anos de idade. Minha matriz familiar é piauiense, mas nasci em Brejo, Maranhão. Foi em São Luis que aprendi a diversificar meu olhar artístico: o casario, os azulejos, a africanidade da



população e ao mesmo tempo o tempero indígena. Logo me identifiquei. Assim, aos 123 anos da igreja de Fátima no bairro do mesmo nome, na companhia de minha mãe, comecei a me destacar nas artes e no artesanato que a igreja produzia. Depois passei a estudar na Escola Centro de Artes Japiaçu em 1974, quando fui premiado duas vezes. Logo a direção da casa me concedeu bolsa para o tempo que eu quisesse estar lá. Ali conheci os mestres Nagy Lajos (húngaro) professor de cerâmica, e Elyan (Luiz Carlos Bacelar) professor de azulejos. Essa simbiose foi perfeita para me iniciar no que mais amo fazer. A seguir veio a Universidade/ UFMA, com novos horizontes, novos paradigmas.

2) REAI: Como se deu a escolha do material (azulejo) para sua expressão?

PAULO DE CARVALHO: Acho que respondi na pergunta anterior. Mas essa legitimação técnica se deu com a Bolsa do MinC Brasil para o estágio no Museu do azulejo em Portugal. Eu estava com 38 anos, uma experiência fascinante, pois lá tive o contato com as tecnologias antigas do fabrico desse poderoso artefato ente a Arte e a Utilidade. Fiquei um ano entre setembro de 1998 a setembro de 1999.

3) REAI: Como as tecnologias influenciam seu trabalho como artista?

PAULO DE CARVALHO: Curto muito a imagem: ver fotos, cortar imagens de jornais, revistas foi sempre uma tônica antes das mídias da computação. Hoje, as mídias da Net e da informática auxiliam muito. Assim, foi a imagem da gravura, dos tecidos estampados orientais, da mobília também oriental, informando o Ocidente nos tempos medievais e tempos modernos da renascença e do barroco. Depois veio a revolução industrial e pronto. Veio a foto, o cinema e hoje já sabemos no que deu. Mas as tecnologias da Cerâmica-Azulejar com suas diversas técnicas de produção e fabrico no passado são o âmago para a construção do meu ideário de produção, mesmo o azulejo branco, híbrido e sem graça de hoje quando usado como suporte de pintura (digo fazendo a vez da tela em branco). Esses produtos são capazes de incitar uma briga entre o artístico do século XX/XXI como atual recurso e as formas equilibradas de produção.



Olhemos para Wandy Warol no seu Pop Art (falo de sua pujança e objetividade a partir duma foto/ mídia de então), ou para a geração dos anos 40 de artistas e arquitetos portugueses que viram na arte de azulejar de Portinany e na arquitetura de Lucio Costa um novo viés para reutilização do azulejo artístico para revestimentos de espaços públicos (tempos da construção do metrô de Lisboa), e que estavam desaparecendo mediante a ditadura de Salazar em Portugal. Assim, o Brasil fez nutrir aos donos da azulejar sua readoção nos anos 1940.

4) REAI: Comente sobre o seu processo de formação como professor.

PAULO DE CARVALHO: Fui aluno do antigo curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, entrei na UFMA 1979, tinha 18 anos, e quando ainda era Fundação Universidade do Maranhão (FUM), creio que nesse tempo ainda era a PUC do Maranhão (Universidade Pontifícia Católica), estávamos ainda em Ditadura Militar. Deveria ter concluído o curso em 1982, mas foi quando surgiu a primeira reforma do curso, mudando o currículo e nome para Licenciatura em Educação Artística, portanto ainda fiquei 2 anos a mais para refazer a nova grade, também por conta de um período trancado, só então conclui, colando grau no dia 03 de agosto de 1985. De fora, como artista autodidata, eu já trazia uma trilhada bagagem entre o desenho artístico e a modelagem escultórica, entre o gesso e a cerâmica, e não tardaria nessa mesma bagagem somar-se-ia o advento azuleja. Ter passado antes pelo Centro de Arte Japiáçu fez toda a diferença, tendo o contato com meus professores dessa escola João Lobato, Elyan (Luiz Bacelar), e o húngaro Nagy Lajos. Os dois últimos foram meus iniciadores no azulejo e cerâmica esmaltada. Bom na década de 1990, fiz uma especialização aqui dentro do nosso curso, mas não conclui por não ter feito a monografia. Aliás eu fui o único aluno a apresentar o projeto dessa MCC sob orientação do falecido prof. William Reis. Tempos depois em 2003 entrei na Especialização História do Maranhão (UFMA), concluindo-o com MCC intitulada: Cultura Azulejar no Maranhão sob orientação de Antonia Mota do departamento de História. Voltei à Universidade como professor substituto em 1993, já dois anos depois prestando concurso e entrando no quadro. Não cresci muito na carreira, 22 anos depois apenas sou especialista. Somando a minha experiência de ter frequentado o estagio no Museu Nacional do Azulejo em Portugal



para a Conservação de Fachadas, com bolsa Virtuose do MinC –Brasil, perfazendo um ano, entre setembro de 1998 a setembro de 1999. Enfim essa referência foi salutar para implemento das atividades de devoluta do investimento do governo brasileiro na minha formação. Assim criamos os primeiros cursos de Conservação e Restauro de azulejos de Fachada aqui no Maranhão. Lista-se: 1) Capacitação Solidaria de Ruth Cardoso no governo FHC, 6 meses de duração com parceria da SECMA/MHAM – o Museu Histórico e Artístico do Maranhão com público-alvo jovens em idade de risco moradores de palafitas da Lagoa de Jansen; 2) Conservação e Restauro de Azulejos/ parceria Gabinete do Prefeito Tadeu Palácio e Núcleo Gestor (CHSLZ)- CAJ centro de Arte Japiagu, para técnicos da área da prefeitura de São Luis; 3) e ainda com a presença do Núcleo Gestor do Centro Histórico de São Luis abrimos o Piloto da Fundação Monumenta do IPHAN, o Curso Escola de Azulejaria com empenho de R\$ 300.000,00 em 2005 para 02 turmas em duas etapas, contudo houve apenas a primeira turma.

5) REAI: Quais as relações entre sua prática artística e sua prática pedagógica?

PAULO DE CARVALHO: Busco sempre uma relação direta entre o fazer artístico e a intenção do fazer. Logo assim se acha o Alvo, o Para Que... O método, portanto, busquei corrigir nas minhas práticas aquilo que foi ausente em uma parte da minha formação superior. Pois na condição de professor-artista às vezes somos muito criticados por posturas. Acredito que da forma que venho trabalhando nos últimos 16 anos, desde a minha vinda do estágio de Conservação e Restauro de Azulejos de Fachada no Museu do Azulejo em Lisboa, pois lá tive a oportunidade de melhor ver o Brasil, o Nordeste e me reorganizar como professor. Desse modo, os processos metodológicos foram fluindo e se reconectando com o fazer artístico. Nessa premissa, a contribuição da nova Lei de Diretrizes e Base, proposta ainda por Darcy Ribeiro foram um campo de fertilizantes para novas posturas acadêmicas de minha parte. Contudo, o livro “Leituras no subsolo” de Ana Mae Barbosa também veio a calhar com posições pontuais da DBAE e sua tupiniquização posta pela Proposta Triangular.



6) REAI: Percebi em sua obra a temática indígena, em especial na obra Sandálias do Índio Galdino, 2012. Comente sobre a inserção desta temática em sua vida e obra.

PAULO DE CARVALHO: A princípio, eu estava experimentando novas formas iconográficas nos meus azulejos, meu Art Pop, principalmente a simplificação de zonas de superfícies cromáticas presentes na obra de Wandy Warhol, esse foi parte do início formal. Do outro lado, a cena do crime com o indígena me tocou, estávamos perto das comemorações dos descobrimentos (Brazis). Juntei a fome e a vontade dessa interlocução emblemática: Poética e Denúncia, a sandália tipo chinelo de dedo feito em borracha, sabe? A popular japonesa, ou a nobre marca sandália Havaiana, ou uma subversão... a pobre marca Dupé, marca mais barata, e que figurava num conteúdo formal de painel azulejar ou simplesmente um padrão avulso azulejar. Estampada em azul cobalto, prodígio do barroco joanino português, e lá estava a chinela toda corroída, carcomida à altura do calcanhar, um desgaste épico-social, onde o topo do pé pelo calcanhar não será mais o potencial de Aquiles, mas um pé vadio e sujo, sujo de lama com couro rachado e bichorento (existe essa palavra? Acabo de criar). Assim é o Brasil genocida. Objetos daqueles que são diariamente assassinados na rua. Objetos que sempre adornam a cena do crime. Desse modo, não foi indiferente a chinela estar ali na cena. Essa foi a cumplicidade da minha metodologia de metáforas criativas.

7) REAI: Em suas aulas na graduação, você aborda sobre as questões étnico-raciais? Sobre a arte e cultura afro-brasileira e indígena? Como?

PAULO DE CARVALHO: De forma direta não, nunca fiz isso. Mas faço à medida de uma consciência, quando ela é espontânea. Nesse aspecto não forjo. Acho que forçar a barra criativa entre a individualidade e a necessidade em algumas circunstâncias soa falso. A legislação é um norte, ela instrui, mas para ser respeitada precisa de mudanças de posturas internas de cada um de nós, sem esse apelo interno não-Revolução.



8) REAI: Algumas críticas têm sido vistas de forma sistemática na inserção da Lei 11.645/2008 na escola, principalmente vindo do movimento Escola sem Partido. Que considerações você tem em relação a essas mudanças?

PAULO DE CARVALHO: Com as posturas na Contra-Reforma da Educação posta pela equipe ditadora do governo Temer, estaremos ferrados daqui pra frente. Estamos declinando com recuos nos avanços sociais, e com os reparos raciais àqueles que foram violentados na condição da escravidão para sustento eurocentrista (pela construção de fortunas aos vagabundos de pele branca), fato que gerou a exclusão negra no Brasil, negando à África e aos ameríndios brasileiros seus direitos e indenizações. E como Educadores à deriva, vamos perder campo de trabalho em nossas formações em Arte, Sociologia, Filosofia, Educação Física. E por tal entendo que uma sociedade apática é patamar de sustentação, uma tirana “monarca”, e que ora se fardou de democracia.

OBRAS



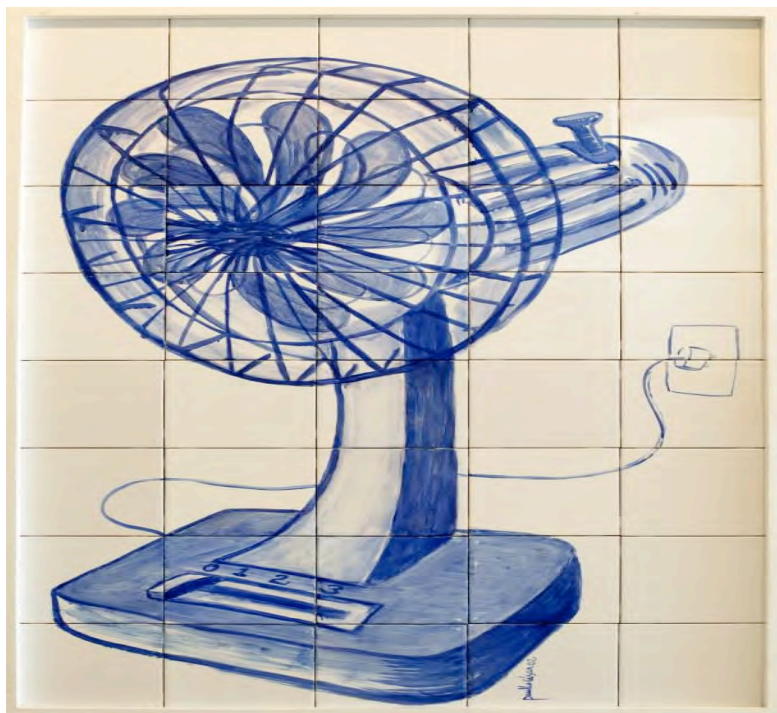
Pataxó, 2001



Sandálias do Índio Galdino, 2012



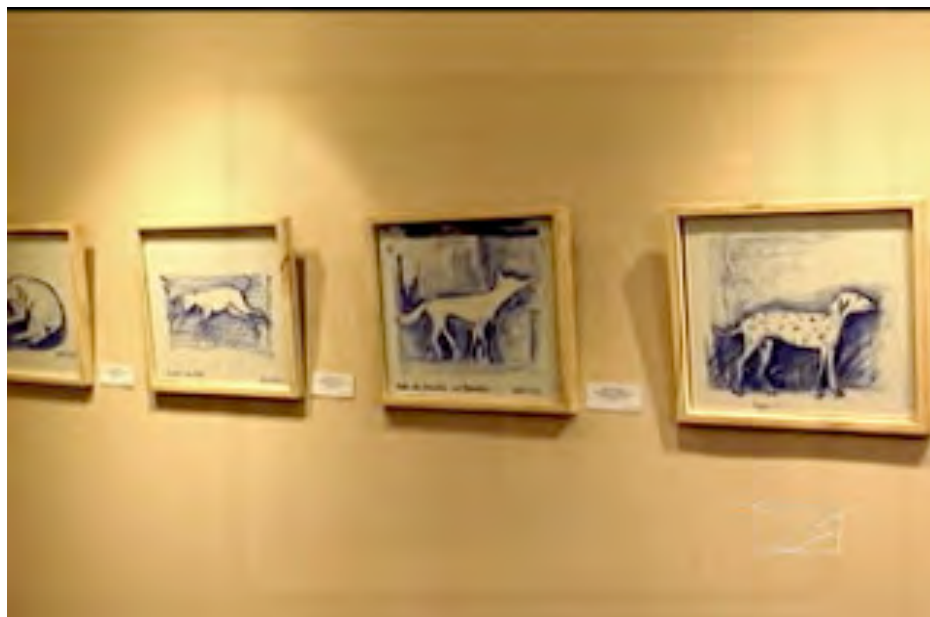
Liquidificador, 2000



Ventilador, 2000



Site Specific Trapiche Santo Ângelo. São Luís/MA, 2010



Azulejos vira latas

REFERÊNCIAS

Blog Arte Açú. Disponível em: <http://arteacufma.blogspot.com.br/2013/03/paulo-cesar-alves-de-carvalho.html>. Acesso em: 21 dez. 2016.

Blog Averequete. Disponível em: <http://averequete.blogspot.com.br/2013/04/paulo-cesar-alves-de-carvalho.html>. Acesso em: 21 dez. 2016.



Entrevista por email com o artista Paulo Cesar Alves de Carvalho, dia 12/12/2016.