

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

VALDEMIR CARDOSO DA SILVEIRA

GEOGRAFIA DOS SENTIDOS.
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO PROCESSO
DE INCLUSÃO.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO – SP

2009

VALDEMIR CARDOSO DA SILVEIRA

GEOGRAFIA DOS SENTIDOS.

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO PROCESSO
DE INCLUSÃO.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, sob orientação da Prof^a Dr^a Regina Lucia Giffoni Luz de Brito.

SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho aos alunos jovens, adultos e idosos do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” e em especial, aos alunos deficientes visuais.

AGRADECIMENTOS

À minha amiga Edinalda Guedes, diretora do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”, companheira de luta por uma escola inclusiva.

À minha Orientadora, Prof^a Dr^a Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, presente em todo este caminhar, orientando-me com rigor metodológico, dando valiosas sugestões e me incentivando nos momentos de incertezas.

À Capes pelo apoio financeiro, sem o qual este trabalho não teria sido realizado.

Às Prof^{as} Dr^a Mere Abramowicz e Maria Amélia Santoro Franco, que fizeram parte de minha banca e me mostraram as possibilidades de diálogo com a metodologia.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, especialmente os Profs.drs. Mário Sergio Cortella, Fernando Almeida, Marina Feldmann, Marcos Masetto, Isabel Cappelletti, Regina Giffoni de Brito e Mere Abramowicz.

Aos colegas do curso: Isabel, Isabelle, Valdirene, Fátima, Ivani, Acássia, João, Rubem, Celina e tantos outros, pelo companheirismo.

Às amigas Edna Klein e Roseli Torres pelo apoio e incentivo.

Aos amigos que estiveram sempre presentes em minha vida: Maria, Maria Nívea, Stela, Maristela, Dona Nina, Elizabete, Eliana, Edivaldo, Maria Aparecida e Magali.

À amiga Elisabete Presotto, orientadora pedagógica do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”, pelo entusiasmo e compromisso com a educação de jovens e adultos.

Ao amigo Marcos Antonio pela formatação das imagens e pelas valiosas sugestões.

À Rosa Dalva pelas revisões, sugestões e apoio.

Ao Walter pela ajuda na elaboração do “abstract”.

Ao Centro Cultural Louis Braille - Campinas, especialmente Cristina. Maria do Carmo e Simone, pelo apoio.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consistiu em refletir sobre a prática do professor pesquisador face aos desafios da inclusão de jovens e adultos, especialmente dos alunos com necessidades especiais, os deficientes visuais, numa escola com tempos e espaços diferenciados. A pesquisa em que foi utilizado como metodologia o estudo de caso e o procedimento dos “experts”, destacando como ambiente, o Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme” - CEMEFEJA, localizado em Campinas, elegeu como sujeitos pesquisados um grupo de 40 alunos, dentre os quais 10 deficientes visuais, acompanhados durante os anos 2005, 2006 e 2007. Após discutir conceitos como professor pesquisador/professor reflexivo, currículo, exclusão/ inclusão, inovação educacional e ensino de Geografia, o pesquisador traça um panorama histórico da legislação sobre inclusão e educação de jovens e adultos. A partir deste ponto, o trabalho focaliza vários contextos significativos: cidade de Campinas, o CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” e o microcosmo – a sala ambiente de Geografia onde ocorreram as práticas inclusivas estudadas. Na pesquisa, o autor analisa a construção do conhecimento geográfico envolvendo as histórias do deslocamento social dos alunos e as práticas voltadas ao surgimento de uma Geografia dos Sentidos, inclusiva, construída para e com os alunos deficientes visuais e sublinha as conseqüências dessas práticas na sua própria transformação enquanto professor pesquisador em reflexão.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos – inclusão – professor pesquisador – ensino de Geografia

ABSTRACT

The intention of this research agrees to explain the practise of the researcher teacher front the challenges about the inclusion of the youngs and adults, specially students who have vision default or classmates within special needs, in a school with distinguished time and space. The research, that uses as methodology and trial of the case, means the procedure of the experts, as destached an enviroment of the teaching for yougs and adults core as “Pierre Bonhomme”, foud out in a Campinas town, as researched people, a team of 40 classmates, between them 10 visual defaults during trials of 2005, 2006 and 2007. After the discussion about the concepts as researcher professor reflexive, curricular, included/desicluded educational inovation and geography teaching, the research underlines/appoints a historical setup to legislate the inclusion and education of the youngs and adults. Therever, the research appoints many screens: Campinas town, CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” and the microcosmus – the scientific place of the Geography studies qhere event sutudied included practises. In the research, the responsour looks over the building of the history of the social changes of the classmates/students and practises which come to na included seems Geography where based to default where is based to defaul vision classmates/students and the consequences or outcomes from these practises of it transformation as research teacher reflexive.

Key-words: education of young people and adults – inclusion – research teacher - teaching Geography.

SUMÁRIO

Introdução	24
Os caminhos da pesquisa e questões que se desdobram	36
Objetivos	36
Justificativa: a preocupação com a educação de jovens e adultos e inclusão	37
Caminhos metodológicos	46
Capítulo I - O professor pesquisador: pressupostos para uma prática	58
1 - O professor pesquisador	59
1.2 – Professor pesquisador: currículo, inovação, inclusão e ensino de Geografia em debate	68
1.2.1 - Currículo includente	68
1.2.2 - Inovação educacional	74
1.2.3 – Exclusão e inclusão	76
1.2.4 – O ensino de Geografia: algumas abordagens	80
Capítulo II - Nos documentos legais, uma história	89
1 - Educação de jovens e adultos e a legislação	89
2 – Integração e inclusão: a questão legal	91
3 – Educação de jovens e adultos e a legislação promulgada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas	99
Capítulo III - Pesquisa de Campo	103
1 – O contexto da pesquisa: a cidade de Campinas	103
2 - A escola, cenário deste estudo	105
2.1 – A equipe vivificadora	106
2.2 - Os sujeitos investigados, objeto da pesquisa	106
2.3 – O cenário no tempo: a história da escola	109
2.4 – A construção dos espaços participativos	110
2.4.1 - As reuniões de Trabalho Docente Coletivo – TDC – como espaço de formação continuada	111
2.4.2 – O Conselho de Escola	112

2.4.3 – Conselho de Nível e as Estruturas Curriculares -----	114
3 – Preparando o cenário: os sujeitos-atores entram em cena -----	117
4 – Desafios e possibilidades para a inclusão: ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia -----	118
4.1 – A Geografia a partir das histórias do deslocamento social: uma proposta diferenciada. As vozes dos alunos e os olhares dos “experts” -----	120
4.2 - Geografia dos Sentidos. Construindo uma Geografia para/com os alunos deficientes visuais: uma metodologia de ensino diferenciada confirmada pelos alunos e pelos “experts” -----	134
Concluindo: desafios, possibilidades e propostas -----	159
Referências bibliográficas -----	166
Bibliografia -----	177

QUADROS

Quadro 1 - Evolução do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920/2006 -----	38
Quadro 2: Brasil: proporção de pessoas de 7 a 14 anos que não sabem ler e escrever -----	38
Quadro 3 -Brasil: número médio de anos de estudo por faixas etárias - em % (1992 – 2002) -----	39
Quadro 4 - Brasil: evolução da matrícula inicial no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1995/2006 -----	40
Quadro 5: Brasil: Pessoas com 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de alfabetização e educação de jovens e adultos. Ano 2007. (em %) -----	41
Quadro 6 – Brasil. Pessoas matriculadas na EJA 1º e 2º segmentos e alfabetização de adultos, segundo os grupos de idades. Ano: 2007 (em %) -----	41
Quadro 7 – Brasil: matrículas nas escolas com orientação inclusiva: 1998 a 2006 -----	44
Quadro 8 – Brasil: evolução de matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas regulares/classes comuns. Anos: 2002 - 2006 (em %) -----	44
Quadro 9 – Brasil: matrículas na educação de jovens e adultos com necessidade especiais. Anos 2004, 2005 e 2006 -----	45
Quadro 10 - Leis voltadas para educação de jovens e adultos -----	90
Quadro 11 - Quantidade de alunos no CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” – Anos 2005, 2006 e 2007 -----	106
Quadro 12 – Promoção e retenção de alunos no CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” – Anos: 2005, 2006 e 2007 (em %) -----	107
Quadro 13 - Comparação dos desenhos curriculares da educação de jovens e adultos de estrutura modular e educação de jovens e adultos de estrutura comum -2º segmento - Campinas – 2006/2007 -----	115
Quadro 14 – A construção da interdisciplinaridade -----	139

SIGLAS

ABC – cidades da Grande São Paulo (Santo André, São Bernardo e São Caetano)

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CEB – Coordenadoria de Educação Básica

CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” – Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme”

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA I – Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento

EJA II – Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FUMEC – Fundação Municipal de Educação Comunitária

FUNDAP – Fundação de Desenvolvimento Administrativo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IAC – Instituto Agrônomo de Campinas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizado

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SINPRO – Sindicato dos Professores

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

TDC – Trabalho Docente Coletivo

FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Espaço inclusivo: a sala ambiente de Geografia.

Foto 2 - Jardim Sensorial: um dos espaços das aulas de geografia.

Foto 3 – Nas pontas dos dedos: leitura cartográfica.

Foto 4 – Mundo tátil: alunos deficientes visuais lendo mapas – nível IV A – 2007.

Foto 5 – Escolhendo fotografias: alunos em atividade na aula de Geografia.

Foto 6 – Inclusão: alunos deficientes visuais e comuns lendo na aula de Geografia. (Nível II – 2006).

Foto 7 - Representando: alunos “contando” uma história de vida (nível III – 2007).

Foto 8 – Espaço virtual: alunos no laboratório de informática. Os deficientes visuais utilizam o computador com programa DOSVOX, que permite que o aluno ouça as informações. (aula de Geografia - nível III – 2007).

Foto 9 - Representando história de vida (alunos do nível II - 2006).

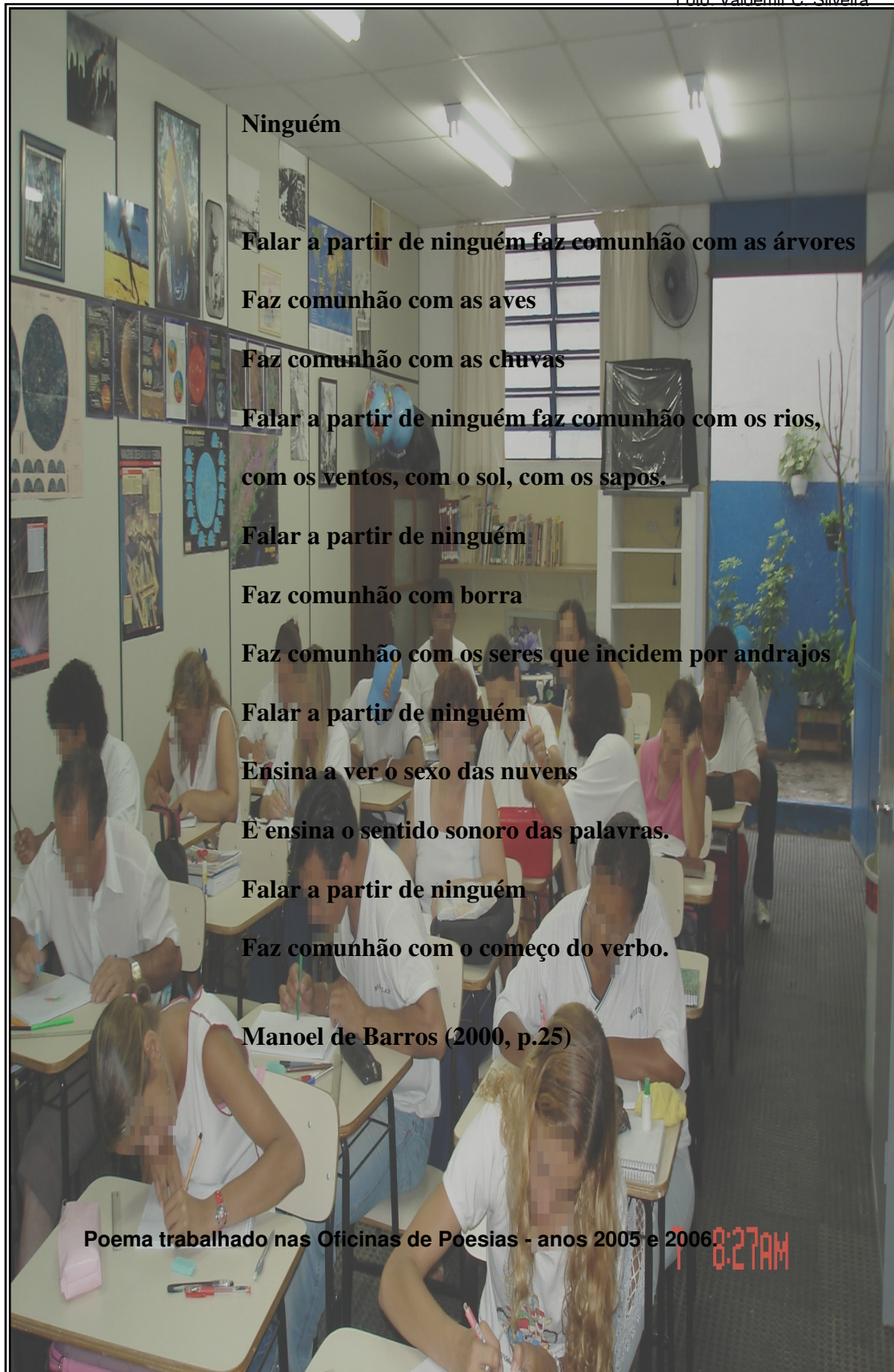
Foto 10 – Mãos: alunos deficientes visuais lendo e produzindo mapas. (Aulas de Geografia: anos 2005 2006,2007).

Foto 11 – Sentindo: alunos deficientes visuais conhecendo a vegetação nos arredores da escola (2007).

Foto 12 – Conhecendo: alunos deficiente visual observando o entorno da escola (aula de Geografia – 2007)

Foto 13 – Espaços pictóricos: representações geográficas feitas pelos alunos deficientes visuais. (Aula de Geografia - ano 2007).

Foto 14 - Com o mundo nas mãos: estudando Geografia. (nível I A – 2006)



Ninguém

Falar a partir de ninguém faz comunhão com as árvores

Faz comunhão com as aves

Faz comunhão com as chuvas

**Falar a partir de ninguém faz comunhão com os rios,
com os ventos, com o sol, com os sapos.**

Falar a partir de ninguém

Faz comunhão com borra

Faz comunhão com os seres que incidem por andrajos

Falar a partir de ninguém

Ensina a ver o sexo das nuvens

E ensina o sentido sonoro das palavras.

Falar a partir de ninguém

Faz comunhão com o começo do verbo.

Manoel de Barros (2000, p.25)

Poema trabalhado nas Oficinas de Poesias - anos 2005 e 2006

Foto 1 – Espaço inclusivo: a sala ambiente de Geografia.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades especiais;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

(Art. 59 – LDB, MEC/SEESP, p.119).

INTRODUÇÃO

Desculpai-me, mas vou continuar a falar de mim que sou meu desconhecido, e ao escrever me surpreendo um pouco pois descobri que tenho destino. Quem já não se perguntou: sou um monstro ou isto é ser uma pessoa?
(Clarice Lispector)¹

O meu interesse pelo tema título desta dissertação “Geografia dos Sentidos. A atuação do professor de geografia no processo de inclusão” deve-se em grande parte, a minha história de vida pessoal e profissional, a como se deu minha formação escolar até o meu envolvimento com a educação.

Vivi durante muitos anos na zona rural no interior do Estado de São Paulo. Meus pais eram arrendatários de terra, migrantes de Minas Gerais. Apesar das grandes dificuldades financeiras, meus pais se esforçavam para dar o melhor que podiam para os filhos. Sempre se preocuparam com a educação escolar.

Sempre fui aluno da escola pública. Antes de entrar na escola já havia aprendido ler e escrever com minha irmã. Eram outros tempos. Década de 1970. Meu interesse pelos estudos fez com que a família permitisse que eu continuasse na escola, mesmo nos momentos de dificuldades econômicas.

A maioria das pessoas com as quais convivia era analfabeta ou com pouca escolaridade. Isso fazia com que eu fosse chamado, muitas vezes, para escrever cartas e bilhetes para os parentes e vizinhos.

Minha família deslocou-se no final da década de 1970, como muitos brasileiros, do campo para a cidade. Mais tarde fiquei sabendo, a partir de algumas leituras, que esse movimento ocorrido nas décadas de 1970 e 1980 se deu devido às mudanças econômicas no campo, no interior do Brasil, em que ocorreu a substituição da agricultura familiar por lavouras de grande valor comercial.

¹ LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993, p.29.

Os cultivos de arroz, feijão, milho, café, amendoim e tomate que plantávamos em terras arrendadas, cederam lugar ao cultivo de cana-de-açúcar e pecuária, atividades que não precisavam de famílias morando por perto. Esse movimento involuntário de mudança que atingiu milhares de famílias é denominado êxodo rural.

Ao ler o romance “Vinhas da Ira”, de J. Steinbeck (1982), vieram-me à memória fatos vividos, na época das mudanças, por minha família e vizinhos e que retratavam as relações entre os arrendatários e os grandes proprietários de terra. Os personagens de Steinbeck foram à época para a Califórnia, no oeste dos Estados Unidos da América. Minha família e os demais agricultores da região foram da zona rural do interior do Estado de São Paulo para as grandes cidades.

A adaptação à vida urbana foi difícil para mim, mas de certa forma a cidade se abriu como um mundo diferente. Era necessário fazer novas leituras do ambiente, orientar-me por um espaço desconhecido, conhecer novas pessoas, prestar atenção aos nomes de ruas, ao trânsito; não ouvir mais os pássaros e nem o vento nas mangueiras ao redor da casa, mas ouvir curiosamente novos sons, de buzinas e motores. Acostumado à liberdade do campo, entrei em um mundo cheio de regras, horários e espaços limitados.

Continuei estudando nos antigos primeiro e segundo graus em escolas públicas no período noturno. Comecei a trabalhar em uma fábrica de couros em Presidente Prudente.

O meu trabalho era aparar pontas das peças de couro. As tarefas eram feitas com facas amoladas e resultava em freqüentes cortes nas mãos. Também ajudava a medir e embalar o couro. Não gostava daquela organização que impedia que se fizesse qualquer coisa diferente a não ser produzir e produzir. Todo dia a mesma rotina: cortar aparas, medir e empacotar couro. Vi nos estudos uma forma de procurar algo que me fizesse mais feliz. Durante o dia de trabalho na fábrica, arranjava tempo para pensar nos assuntos discutidos nas aulas, nos textos lidos e nas músicas ouvidas.

Naquele tempo, cursava o antigo segundo grau e estava muito interessado em Geografia do Brasil, História da América e Literatura. A escola não tinha biblioteca e eu lia o que me caía nas mãos. E, quando podia, comprava livros de literatura brasileira.

Depois de algum tempo a fábrica fechou e fiquei, assim como muitos que nela trabalhavam, desempregado. Trabalhei, ainda, em um depósito de móveis e eletrodomésticos de uma grande loja, no setor de faturamento e, depois, como operário em uma metalúrgica.

Em 1982 prestei vestibular e entrei no curso de Geografia na UNESP (Universidade Estadual Paulista), em Presidente Prudente, São Paulo. Escolhi esse curso porque sempre me interessei por Geografia e também por influência de uma professora do ensino médio. Essa professora organizava debates em que discutíamos as questões políticas do Brasil, numa época de pouca informação e muita censura.

Estavam começando os movimentos sindicais na região do ABC (Santo André, São Bernardo e São Caetano) e as campanhas pela anistia. As leituras e os debates fizeram com que eu me apaixonasse pela Geografia Humana.

Passei por muitas dificuldades no curso universitário, principalmente relacionadas à sobrevivência, pois precisava trabalhar. Conciliar as exigências do curso com o trabalho em uma indústria metalúrgica estava se tornando cada vez mais difícil. Havia um grande volume de trabalhos, seminários, fichamentos de livros que só podiam ser feitos no horário de almoço e nos finais de semana.

A entrada para a universidade desvelou um novo universo, com aulas interessantes, estudos do meio, excursões e acesso a todos os tipos de livros. A situação melhorou quando consegui uma bolsa de iniciação científica da FUNDAP (Fundação de Desenvolvimento Administrativo). Fui pesquisar um bairro de trabalhadores bóias-frias na periferia de Presidente Prudente. Via nas histórias de vida daquelas pessoas grande parte da minha trajetória e de minha família: migrantes da zona rural para a zona urbana.

Os trabalhadores eram chamados de “bóias-frias”, pois ao saírem de casa de madrugada para trabalhar levavam a comida, que comiam fria no eito. Só que os trabalhadores pesquisados ainda mantinham um vínculo com a agricultura, pois, apesar de viverem na cidade, não conseguiam se integrar economicamente a ela.

Com a bolsa de iniciação científica mencionada, eu só estudava e ainda ajudava em algumas despesas da casa.

Nessa época (década de 1980) iniciei a militância no movimento estudantil, participando do Diretório Central de Estudantes da UNESP e no movimento político-partidário.

No terceiro ano de faculdade, cursei as disciplinas de formação pedagógica do curso. As leituras de Paulo Freire, em especial “Pedagogia do Oprimido” (1979), mostraram-me o caminho da liberdade por meio da educação problematizadora em oposição à educação bancária, mostrada como instrumento da opressão.

A educação bancária tinha sido a minha educação e a dos brasileiros educados nas décadas de 1970 e 1980. Paulo Freire mostrou-me que outro homem era possível, ainda que inconcluso.

Fui chamado para dar aulas em substituição em uma escola pública e decidi que queria ser professor. Apesar de ter consciência das dificuldades da profissionalidade docente, com baixos salários, grande número de alunos por sala, falta de integração, etc., acreditava, e ainda acredito na construção de uma escola democrática, participativa e inclusiva, na qual se ensinem conteúdos significativos para os alunos e se apontem caminhos para a transformação.

O meu interesse era trabalhar na rede pública de ensino, pois a meu ver era um espaço mais democrático, aberto às mudanças e reafirmava meu compromisso político.

No último ano de faculdade, comecei a me preocupar com trabalho. Na região havia poucas oportunidades para quem fosse começar a dar aulas. Era necessário me mudar da cidade para procurar trabalho.

Em 1986 mudei-me para Campinas, uma grande cidade, com uma vida cultural movimentada, oferecendo oportunidades para que eu entrasse em contato com cinema, música e teatro.

Consegui aulas na rede estadual como professor substituto. Trabalhava em lugares distantes, em escolas nas periferias de Sumaré e Indaiatuba, cidades que fazem parte da Região Metropolitana de Campinas. Não tinha experiência, mas entusiasmo não me faltava. Nesse caminho, ocorreram muitos conflitos nas escolas com diretores autoritários e também muitos equívocos nas formas de ensinar e avaliar.

Em 1987 me tornei professor efetivo na rede estadual. Comecei a militância na APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

O final da década de 1980 foi muito turbulento, com muitas greves. Lutávamos por melhor qualidade do ensino público: defesa da escola pública, valorização profissional, piso salarial, menor jornada de trabalho, debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases, etc. Lecionava e dedicava-me ao sindicato, pois era membro da diretoria regional. Conflitos com algumas lideranças sindicais envolvendo concepções políticas diferentes fizeram com que eu me afastasse do sindicato.

Em 1991 ingressei como professor efetivo na rede municipal de ensino de Campinas, atuando no ensino fundamental. A rede municipal oferecia melhores condições de trabalho que a rede estadual, com salários mais elevados, escolas menores, com menor número de alunos por classe, uma proposta pedagógica mais avançada e um ambiente mais participativo.

Também fui contratado por uma escola particular para lecionar para turmas de ensino médio regular e de educação de jovens e adultos. A escola havia firmado convênios com empresas da região para a formação escolar dos seus trabalhadores.

Foi uma experiência rica, pois senti a necessidade de um currículo específico para esses alunos. Nessa escola, entretanto, não percebia nenhuma preocupação com as especificidades dos alunos trabalhadores e nem com alunos com necessidades especiais.

Muitos trabalhadores estavam fora da escola há muito tempo e retornavam aos estudos por exigência da empresa. Tinham muita dificuldade de adaptação. Nessa época eu tinha uma carga horária de trabalho intensa e cursava Pedagogia, pois sentia falta de teoria educacional.

Iniciei, também, um curso de especialização em Didática. Nos cursos discutíamos a organização da escola, formação do professor, legislação educacional, história, filosofia, sociologia da educação e currículo. Essas reflexões contribuíam para que eu compreendesse melhor a atividade docente.

O ingresso na rede municipal renovou-me o ânimo com o ensino, pois a estrutura educacional, como já disse, era melhor: havia reuniões de planejamento, desenvolvimento de projetos, grupos de formação e biblioteca escolar. Além disso, o centro de decisão política localizado bem próximo mostrava-se mais vulnerável às pressões por parte dos professores e da comunidade na luta pela melhoria do ensino.

Nessa ocasião fui trabalhar em uma outra escola de ensino fundamental e, pela primeira vez, vi uma diretora realmente envolvida com questões pedagógicas da escola, participando ativamente de tudo o que ocorria nas aulas, discutindo com os professores e planejando atividades. Nas outras escolas em que havia trabalhado, o diretor era uma figura burocrática que pouco intervinha nas questões pedagógicas, ao passo que nessa escola, além do envolvimento da diretora, havia muitos projetos interessantes.

Na escola municipal também havia um grupo de professores muito envolvido com ensino-aprendizagem, revelando-se um grupo de reflexão sobre a prática pedagógica.

Abramowicz (2001, p.141), ao abordar os grupos de formação reflexiva, afirma que estes estimulam o desenvolvimento do gosto pela pesquisa – base fundamental da docência – e que o ensino e a pesquisa estão indissociavelmente ligados na produção do conhecimento e na reflexão coletiva sobre a prática. Ali isso era real e percebemos a partir dos debates, leituras, planejamento que a pesquisa deve ser, de fato, a base do ensino.

Pouco a pouco nos tornamos professores pesquisadores com a preocupação de registrar, dentro das possibilidades, o que ocorria de significativo nas aulas, pois esse era material de reflexão nas reuniões.

Logo fui convidado por uma professora da escola para participar de um trabalho de pesquisa no Programa de Ensino denominado “Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”, financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Esse programa envolveu professores de Português, Geografia, Ciências, Artes, História e Educação Física e nos encontros, debatíamos e descobríamos novas formas de ensinar.

Com o fortalecimento do grupo, os professores pesquisadores² retornaram à produção de textos científicos, abandonados desde a saída da universidade. Havia uma troca de experiência muito interessante entre um grupo de professores da escola e os pesquisadores da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e do IAC (Instituto Agrônomo de Campinas), tornando claro para nós a indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino.

Escrevemos textos coletivos sobre currículo, interdisciplinaridade e publicamos artigos na revista do SINPRO (Sindicato dos Professores)³, no Jornal da Unicamp⁴ e o livro foi publicado em 2006⁵.

As mudanças na rede municipal em geral e na escola em específico com a saída da diretora, que era integrante e atuante do grupo reflexivo, o descaso com projetos que vinham dando bons resultados e que foram relegados a um plano secundário, fizeram com que todos perdessem momentaneamente o ânimo.

Por mais que se discutisse, que se apresentassem relatórios com resultados dos trabalhos desenvolvidos nos anos anteriores, o grupo político que assumiu a Secretaria Municipal de Educação à época, parecia inflexível e impermeável às nossas aspirações. Era possível sentir que havia um descaso com tudo o que tinha sido realizado antes da chegada desse grupo ao poder.

² Este conceito será explicitado em um item no Capítulo I.

³ SILVEIRA, V.C.; KLEIN, E.S.; PINHEIRO, M.A.; LIMA, M.S.B.; MARÇAL, M. As relações escola-instituições de pesquisa: construindo espaços de trocas culturais, Sinpro Cultural. Sindicato dos Professores de Campinas, Ano VII, nº 45, mar/01.

⁴ KLEIN, E.S., PINHEIRO, M.A.; SILVEIRA, V.C.; LIMA, M.S.B.; TORRES, R.B. e KINHOSHITA, L.S. Ciência e Ensino. gepCE-FE-Unicamp, jun/2001.

⁵ KINHOSHITA, L.S., TORRES, R.B. e outros. A botânica no ensino básico: relatos de uma experiência transformadora. São Carlos: RiMa, 2006.

Após a participação nos projetos que considerávamos avançados, não era possível aceitar uma outra postura político-pedagógica como a das pessoas que estavam assumindo a política educacional municipal, porque acreditávamos e acredito que educação se faz com debate democrático e com respeito às idéias.

Começamos também, enquanto grupo, a exigir uma discussão para que se organizasse uma nova escola, com tempos e ritmos diferentes. Incomodávamos enquanto grupo reflexivo, aquela organização fragmentada do tempo, regulada por sinais a cada quarenta e cinco minutos, por bimestres, disciplinas, etc. Queríamos algo inovador... Inovação entendida como uma mudança resultante de um desejo coletivo, conforme veremos adiante.

Devido a problemas de jornada de trabalho, meu cargo de professor de Geografia foi transferido para o Centro Municipal de Ensino Supletivo Modular “Pierre Bonhomme” (hoje, CEMEFEJA - Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme”).

A opção por esta escola se deu devido à minha identificação com a educação de jovens e adultos e também porque sabia que essa escola tinha uma organização de tempo diferente, com um sistema modular em que cada disciplina é oferecida por vez, sem fragmentar o espaço das aulas.

A escola estava se mudando para um novo prédio e nesse momento ajudei, assim como os demais professores, a organizá-la, participando da transformação de um espaço comum (o local era uma gráfica) em um ambiente pedagógico.

A organização da modalidade de ensino oferecida pela escola ocorria da seguinte forma: os alunos ficavam determinados períodos com o professor de uma disciplina, denominada módulo; ao terminar o módulo, passavam para outro. Isso possibilitava uma relação professor-aluno bastante intensa, permitindo que fossem identificadas as dificuldades do educando e que ele fosse atendido individualmente em sala de aula.

Identifiquei-me com a proposta da escola e iniciamos a construção de espaços pedagógicos, com a organização das salas ambientes, biblioteca, laboratório de informática, jardim, etc. Esse movimento resultou em uma amorosidade pela escola e por tudo o que diz respeito a ela.

O que foi essa escola para mim nesse período? Era a minha escola porque fazia parte do meu cotidiano. Vivi ali e conheci todos os seus cantos, pois ajudei a organizá-los. Neles desenvolvi muitas de minhas atividades.

A minha escola foi, sobretudo, a minha sala de aula, espaço organizado por mim e pelos alunos como sala ambiente, com seus mapas, globos, rochas, amostras de solos, mas também obras de arte, de artistas de importância universal e brasileira. Um local com muitos livros; revistas científicas e jornais do dia.

Nas paredes havia fotos, mapas e quadros; nas estantes, materiais diversos que os alunos trouxeram nesses anos: coco babaçu de algum lugar do Maranhão, conchas de algum ponto do litoral do Brasil e outros objetos encontrados nos mais diferentes locais. Também havia ferramentas e matérias - primas utilizadas nas indústrias em que eles trabalhavam; peças de artesanato confeccionadas e trazidas pelos que passaram por essa sala.

A sala ambiente de Geografia foi o cenário e palco da aquisição de conhecimento, da construção de identidade; lugar de interações, de trocas de idéias e de experiências e construção de significados compartilhados.

Foi o local em que ocorreram atividades que envolveram afetividade, emoções, diálogos sobre valores, atitudes, comportamentos.

No pátio que fica nos fundos da sala foi organizado um jardim, mostrado com orgulho pelos alunos aos visitantes.

Minha maior preocupação docente sempre foi organizar as aulas com conteúdos que motivassem os alunos e tivessem significados para eles; fazer um trabalho que conciliasse o jovem, o adulto e o idoso. Algumas vezes, acredito, tive sucesso, como veremos no decorrer deste trabalho.

Quando trabalhava com crianças e adolescentes, era claro para mim a necessidade de discutir, fazer acordos e fazer valer limites e regras combinados. Na escola de educação de jovens e adultos, percebi que também havia adultos sem limites, às vezes até com comportamento infantil. Ocorria então, a necessidade de se negociar acordos e combinar regras.

Em 2004, o que incomodava a equipe escolar eram questões relacionadas à convivência entre adultos e adolescentes. Havia muitos conflitos entre os grupos etários. Jovens querendo aulas mais dinâmicas, com atividades mais movimentadas, enquanto os adultos exigiam silêncio e comportamentos padronizados.

Conforme os alunos foram se conhecendo, descobrindo-se e aceitando-se, os conflitos foram diminuindo.

Nos anos 2005 e 2006, foram debatidas questões relacionadas à inclusão, com a chegada de grande número de alunos com necessidades especiais, especialmente os deficientes visuais. O acolhimento, a inclusão e a aprendizagem desses alunos passaram a ser as maiores preocupações de uma equipe de educadores em desafiador aprendizado.

Nos últimos anos trabalhei somente na rede municipal, ensinando Geografia no CEMEFEJA - Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme”, escola de educação de jovens e adultos, cujo sistema de ensino modular, com um currículo foi sendo construindo coletivamente e daí surgiu meu interesse pelo tema.

A justificativa pela escolha do tema desta pesquisa foi sublinhada pelo fato de que em 2006 participei, em Campinas, de um curso denominado “Sujeitos e Culturas na Educação de Jovens e Adultos”. Em um dos módulos discutimos a diversidade dos sujeitos na educação de jovens e adultos e a necessidade de repensar a prática docente, bem como construir um currículo para a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Identifiquei nos debates do curso o trabalho realizado na escola. Isso me incentivou a voltar a estudar e a fazer mestrado, buscando refletir sobre a minha prática como professor de Geografia e os desafios e possibilidades de uma educação inclusiva para jovens e adultos, surgindo o problema, os objetivos e os caminhos da pesquisa que descrevo no próximo subitem.



Foto 2 - Jardim Sensorial: um dos espaços das aulas de Geografia.

• Os caminhos da pesquisa e questões que se desdobram

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar para compreender melhor a atuação do professor (pesquisador) de Geografia no processo de inclusão de jovens e adultos excluídos: aqueles adultos que ficaram fora da escola; os jovens que foram expulsos da escola regular pela repetência e evasão; e os duplamente excluídos - os alunos também com necessidades especiais, os deficientes visuais e outros deficientes.

Buscando respostas sobre como ocorre a inclusão numa escola com elementos supostamente inovadores, surgiram inquietações que me levaram a outras questões:

- Como os alunos deficientes visuais se inserem numa classe comum?
- O currículo é presumidamente includente? Como se dá a construção desse currículo nas aulas de Geografia?
- Como ocorre a inclusão numa escola com elementos supostamente inovadores.
- Como se dá a prática docente nas aulas de Geografia diante do desafio da inclusão de jovens e adultos?

São questões que direcionam para o problema desta pesquisa: **perceber como atua o professor pesquisador de Geografia no processo de inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais, particularmente, dos alunos deficientes visuais.**

Os sujeitos pesquisados são alunos da escola, CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”, constituindo um grupo de 40 alunos, dentre estes, 10 deficientes visuais, com os quais trabalhei durante os anos 2005, 2006 e 2007.

São desafios que permeiam a nossa realidade.

• **Justificativa: a preocupação com a educação de jovens e adultos e inclusão**

A atual realidade brasileira mostra uma profunda estratificação social e injusta distribuição de renda as quais têm contribuído para que uma parcela considerável da população encontre-se excluída econômica, política e culturalmente, impedindo seu acesso aos bens necessários ao exercício de sua cidadania.

Isso pode ser comprovado com os dados publicados pela Secretaria-Geral da Presidência da República⁶ com base na PNAD 2006 (Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cuja afirmativa revela que um em cada cinco jovens, na faixa etária de 18 a 21 anos, que vivem na zona urbana, abandona a escola antes de completar o ensino fundamental.

Segundo o documento, dos 34 milhões de jovens urbanos, 7,4 milhões tiveram de um a sete anos de estudo. Entre os jovens excluídos estão cerca de 813,2 mil analfabetos.

O quadro 1 retrata a evolução do analfabetismo no Brasil de acordo com os censos demográficos referindo-se à população analfabeta entre pessoas de 15 anos ou mais. Nota-se que ocorreu uma redução percentual no decorrer das décadas: no censo de 1920 o analfabetismo atingia 64,90% da população com 15 anos ou mais. No censo do ano 2000, o percentual havia caído para 13,63%. A amostragem de 2006 revela uma queda ainda mais acentuada, com 10,38%. Esse percentual significa em números absolutos, um total de mais de 14 milhões de jovens e adultos analfabetos.

É possível perceber, como apontam outros dados a seguir, que o quadro de exclusão da população em relação ao seu direito básico à educação, continua no século XXI.

⁶Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/Comunicado_%20da_%20presidencia12.pdf. Acesso em: 10 nov. 2008.

Quadro 1 - Evolução do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920/2006⁷

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
2000	119.556.675	16.294.889	13,63
2006	138.584.000	14.391.000	10,38

Fonte: IBGE. Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

A legislação garante direito à educação para jovens e adultos, mas isso necessita ser efetivado na prática, pois o próprio ensino fundamental regular tem se revelado excludente, como pode ser observado no próximo quadro.

O quadro 2 mostra que 9,4% de pessoas de 7 a 14 anos não sabem ler e nem escrever. Apesar de ter ocorrido uma redução entre os anos 1997 e 2006, em que se reduziu de 15,6% para 9,4% em 2002 e para 8,4% em 2006. Mesmo com a redução, a proporção de alunos que não sabem ler e escrever é muito elevada e refletem o sistema de exclusão que persistem nas escolas brasileiras.

Quadro 2: Brasil: proporção de pessoas de 7 a 14 anos que não sabem ler e escrever.⁸

Anos	%
1997	15,6
2002	9,9
2007	9,4

Fonte: IBGE - PNAD – 1997/2007 – Adaptado pelo autor.

Conforme veremos no capítulo II que trata de legislação, a Constituição Brasileira de 1988 estabelece o direito à educação de jovens e adultos, quando expressa no artigo 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que nele não tiverem acesso na idade própria.

⁷ UNESCO. BRASIL. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil, lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008, p.29.

⁸ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u448289.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2008.

Nota-se nos quadros 1 e 2 que este direito constitucional está sendo negado a uma parcela da população brasileira.

O direito à educação é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Nos artigos 37 e 38, que dizem respeito à educação de jovens e adultos, alterou-se a denominação de ensino supletivo para educação de jovens e adultos e a mudou o termo “ensino” para o termo “educação”, entendido como mais amplo, pois compreende os diversos processos de formação.

A legislação não tem conseguido fazer com jovens e adultos aumentem o tempo de escolaridade conforme veremos no quadro 3, que pessoas com mais de 30 anos não concluem nem mesmo o ensino fundamental.

Para deixar mais claro numericamente essa exclusão e escolaridade insuficiente, apresentamos o quadro 3 a seguir, completando os dados do PNAD 2007, apresentados, com dados do tempo de escola da população.

Quadro 3 - Brasil: número médio de anos de estudo por faixas etárias - em % (1992 – 2002).

Faixas etárias	1992	1995	2001	2007
15 anos ou mais	5,2	5,5	6,4	7,3
10 A 14 ANOS	2,9	3,2	3,9	4,1
15 A 17 ANOS	5,0	5,4	6,5	7,2
18 A 24 ANOS	6,2	6,6	7,9	9,1
25 A 29 ANOS	6,5	6,7	7,5	8,9
30 ANOS OU MAIS	4,6	5,0	5,7	6,5

Fonte: Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). Adaptado pelo autor.⁹

Os dados da PNAD 2007 mostram uma ligeira ampliação do número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais no Brasil, em relação aos anos anteriores.

Pode-se observar que a faixa etária de mais de 30 anos ou mais tem em média 6,5 anos de estudo, enquanto a população de 18 a 24 tem 9,1 anos de estudos, ou seja, quase 2, 6 anos de estudos a mais.

⁹Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/Comunicado_%20da_%20presidencia12.pdf. Acesso em: 10 nov. 2008.

Apesar das dimensões atuais e da expansão do sistema educacional observada nas últimas décadas, 1,2 milhão de crianças e adolescentes (3,95% da população de 7 a 14 anos) ainda estavam fora da escola em 2000, e mais de 35,8 milhões de jovens e adultos (30% da população com 15 anos ou mais) possuíam menos de quatro anos de estudos, encontrando-se possivelmente em situação de analfabetismo funcional.

Quadro 4 - Brasil: evolução da matrícula inicial no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1995/2006.

Ano	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
1995	2.136.508	285	0,0	1.378.098	64,5	506.600	23,7	251.525	11,8
1998	2.081.750	561	0,0	1.316.482	63,2	629.201	30,2	135.506	6,5
2001	3.818.925	5.490	0,1	2.034.515	53,3	1.427.628	37,4	351.292	9,2
2002	3.779.593	3.327	0,1	1.759.487	46,5	1.700.862	45,0	315.917	8,3
2005	5.615.409								
2006	5.616.291								

Fonte: MEC. INEP, *apud* Brasil. MEC. SEF, entre 1999 e 2002 e dados de total de matrículas 2005/2006.¹⁰

O quadro 4 destaca a evolução das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos entre 1995 e 2006 e as redes que absorvem parte da população com baixa escolaridade.

Nota-se que o total de matrículas cresceu substancialmente no período entre 1995 a 2002, estabilizando-se nos anos 2005 e 2006. Na distribuição das matrículas pelas redes de ensino, até onde há dados disponíveis (2002), é possível notar o crescimento da participação das redes municipais. Nota-se uma redução do crescimento das matrículas nas redes estadual e particular.

O crescimento das matrículas na rede municipal deve-se à política de municipalização do ensino, na qual os municípios vêm assumindo gradativamente o ensino fundamental que, anteriormente, estava sob controle dos Estados.

¹⁰ Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2007.

O quadro a seguir mostra onde estão matriculados os alunos da educação de jovens e adultos.

Quadro 5: Brasil: Pessoas com 15 anos ou mais de idade que frequentam cursos de alfabetização e educação de jovens e adultos. Ano 2007. (em %).

BRASIL	TOTAL	EJA	EJA	ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS
		1º SEGMENTO	2º SEGMENTO	
	2.640.000	45,9%	33,4%	20,7%

Fonte: IBGE, PNAD – 2007¹¹ – Adaptado pelo autor.

Observa-se no quadro 5 que dos 2.640.000 alunos jovens e adultos estão na maior parte matriculados na educação de jovens e adultos – ensino fundamental. A alfabetização de adultos conta com apenas 20,7% dos matriculados, enquanto na educação de jovens e adultos – ensino médio, estão 33,4% dos alunos.

Quadro 6 – Brasil. Pessoas matriculadas na EJA 1º e 2º segmentos e alfabetização de adultos, segundo os grupos de idades. Ano: 2007 (em %).

15 a 24 anos	39,2 %
25 a 39 anos	37,6%
40 a 59 anos	19,4%
60 anos ou mais	3,9%

Fonte: IBGE, PNAD – 2007¹² – Adaptado pelo autor.

Quanto aos grupos de idades, percebe-se no quadro 6, que os maiores percentuais de alunos matriculados na EJA – educação de jovens e adultos, situa-se na faixa de 15 a 14 anos, refletindo a exclusão do ensino regular, apontada nos quadros anteriores.

¹¹ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u448289.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2008.

¹² Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u448289.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2008.

Segue-se, conforme o quadro 6, o grupo de 25 a 39 anos, com 37,6% de alunos. Os grupos seguintes decrescem em quantidade de alunos; a faixa de 40 a 59 apresenta 19,4% e o grupo idoso (60 anos ou mais), com apenas 3,9%. Provavelmente a maioria desses alunos encontra-se matriculada no primeiro segmento da EJA.

Apesar do aumento considerável de matrículas, conforme é apontado no quadro 4, pode-se observar um grande percentual de pessoas sem instrução ou com baixa escolaridade (quadros 1 e 2).

Nos últimos anos, o que se fez para reverter quadro de exclusão de milhões de jovens e adultos mostrou-se insuficiente.

Retomando a questão da legislação, a forma como a educação de jovens e adultos foi inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) faz com que o atendimento a essa modalidade de ensino continue deficitário. Ao tratar a EJA como alternativa educacional, a legislação não deixa clara a atribuição de responsabilidades e as fontes de recursos.

A obrigação de investimentos no ensino fundamental regular a que se vê atrelado o município, tem contribuído para a exclusão da educação de jovens e adultos.

O investimento nessa modalidade de ensino encontra barreiras devido às limitações impostas pela implantação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que deixava sem acesso aos recursos do Fundo o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

A aprovação da Lei nº. 11.494/2007¹³ regulamentou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), garante-se educação básica a todos - da creche ao final do Ensino Médio - e também àqueles que não tiveram acesso à educação ou foram excluídos, os jovens e adultos.

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/L11494.htm Acesso em: 10 Nov. 2008.

Focalizando a cidade de Campinas, o censo demográfico apontava uma população de 1.045.000 habitantes (IBGE - 2005) da qual, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira), em 2003, 36.839 jovens e adultos analfabetos representavam um índice de aproximadamente 3,8%. Não há um diagnóstico, nem dados disponíveis que enfoquem a população com baixa escolaridade.

Apresentando números superiores aos dados do INEP, estão os dados levantados junto à Secretaria Municipal de Campinas, que mostram um universo de 42.631 pessoas não alfabetizadas maiores de 14 anos na cidade de Campinas¹⁴.

Não foram encontrados dados no Município que mostrem a quantidade de pessoas que não são analfabetas, mas que não completaram o ensino fundamental.

O atendimento do primeiro segmento de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no município de Campinas é feito através da FUMEC (Fundação Municipal de Educação Comunitária), instituída pela lei 5.830/87.

Os jovens e adultos que terminam o primeiro segmento continuam os estudos no segundo segmento (EJA II) para concluírem o ensino fundamental. O atendimento presencial é predominante na Rede Municipal de Ensino

De acordo com as informações da Secretaria Municipal de Educação, os índices de repetência e evasão na rede municipal envolvendo a educação de jovens e adultos são elevados, situando a evasão entre 20 e 30% e a retenção, entre 30 e 35%.

É possível observar pelas elevadas taxas de retenção e evasão na EJA, que na rede municipal vem ocorrendo também, uma dupla exclusão. Jovens e adultos foram excluídos pelo sistema regular de ensino ou nem tiveram acesso a ele e, quando voltam a estudar, são reprovados novamente ou desistem dos estudos

Torna-se necessário também, entender a situação dos alunos com necessidades especiais que chegam às classes de EJA depois de um longo histórico de exclusão.

¹⁴ Fonte: SME – Secretaria Municipal de Educação – Campinas – 2006.

Serão apresentados a seguir, alguns dados referentes às matrículas em escolas com orientação inclusiva, em escolas com ou sem apoio pedagógico especializado e informações sobre as redes de ensino em que recebem esses são matriculados.

O quadro 7 mostra os avanços feitos para se garantir o direito à educação às pessoas com deficiência. Ou seja, o aumento significativo das matrículas de alunos em escolas com orientação inclusiva no Brasil.

Quadro 7 – Brasil: matrículas nas escolas com orientação inclusiva: 1998 a 2006.

ANO	MATRÍCULAS
1998	337.326
1999	374.699
2000	382.215
2001	404.743
2002	448.601
2003	504.039
2004	566.753
2005	640.317
2006	700.624

Fonte: adaptado dos dados do censo escolar Mec/Inep.¹⁵

Apesar do aspecto positivo dos dados, as informações a seguir, referem-se à qualidade do ensino: um grande percentual de matrícula de alunos com necessidades especiais ocorre em escolas regulares e classes comuns, que não contam com apoio pedagógico especializado, como pode ser visto nos dados do quadro 8, o que compromete a inclusão.

Quadro 8 – Brasil: evolução de matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas regulares/classes comuns. Anos: 2002 - 2006 (em %).

ANO	2002	2003	2004	2005	2006
MATRÍCULAS COM APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO	55,3	56,0	49,3	56,3	58,0
MATRÍCULAS SEM APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO	44,7	44,0	49,3	43,7	42,0

Fonte: Adaptado do Censo Escolar Mec/Inep.

¹⁵ Os dados dos quadros 6, 7 e 8 foram adaptados de informações do Censo Escolar 2006, encontram disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 29 out. 2008.

Quanto aos duplamente excluídos, alunos com deficiência na educação de jovens e adultos, o quadro 9 mostra onde esses alunos estão matriculados.

Quadro 9 – Brasil: matrículas na educação de jovens e adultos com necessidade especiais. Anos 2004, 2005 e 2006.

ANOS	Nº DE MATRÍCULAS
2004	TOTAL -10.197 PÚBLICAS – 10.061 PRIVADAS - 136
2005	TOTAL – 15.996 PÚBLICAS – 15.867 PRIVADAS - 129
2006	TOTAL – 21.467 PÚBLICAS – 21.243 PRIVADAS - 136

Fonte: Adaptado do Censo Escolar Mec/inep.

O quadro 9 mostra que a quase totalidade das matrículas de alunos com necessidades educativas especiais está na rede pública e que ao longo dos três anos (2004, 2005 e 2006) a rede particular continuou com uma participação pouco significativa no total de matrículas.

Como é possível observar no quadro 9, parece-nos que, provavelmente que os alunos jovens e adultos com necessidades educativas especiais matriculados nas redes públicas (municipais e estaduais), estudam em escolas com pouco ou nenhum atendimento especializado, o que agrava a situação de exclusão, pois conforme veremos mais detalhadamente nesta pesquisa, não basta colocar o aluno na escola, mas é fundamental garantir sua permanência e as condições de aprendizagem.

Para verificar tais constatações, esta dissertação faz uma reflexão sobre a prática docente diante do desafio da inclusão em uma escola de educação de jovens e adultos. Diante do que foi exposto, apresento os caminhos metodológicos da pesquisa.

• Caminhos metodológicos

Para investigar a atuação do professor pesquisador de Geografia no processo de inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais, utilizei como metodologia a abordagem qualitativa, desenvolvendo um estudo de caso.

Na medida em que a pesquisa foi sendo desenvolvida e me voltei para uma reflexão sobre minha prática, foram solicitadas dentro da metodologia do estudo de caso, algumas complementações metodológicas.

Percebi, ao refletir sobre minha prática de professor, características da metodologia de auto-estudo, e senti a necessidade de lançar outros olhares sobre a minha autoconstrução como professor pesquisador. Dessa forma, alguns profissionais ligados à educação, portanto especialistas, passaram a analisar minha prática emitindo seus pareceres.

Utilizei a análise ou procedimentos de “experts”¹⁶, a ser explicitado mais a frente. Para fundamentar esta decisão, considero importante discutir as abordagens metodológicas propostas.

Para iniciar a reflexão metodológica, busquei uma aproximação filosófica com os estudos de cunho fenomenológico. Segundo Minayo et al. (2005, p. 83) esta modalidade de estudos apresenta uma demonstração da subjetividade como constitutiva da realidade social e inerente à definição de qualquer tipo de objetividade, bem como uma proposta da descrição fenomenológica como principal tarefa das investigações sociais.

A fenomenologia sociológica tem por fundamentos: a intersubjetividade nas relações, a compreensão do sentido das ações dos sujeitos, a racionalidade presente no senso comum dos atores e o cotidiano e o mundo da vida como fontes de significados, intencionalidade e de racionalidade. (Minayo et al, 2005, p.83).

¹⁶ Termo utilizado nesta pesquisa para designar os especialistas.

Definindo fenomenologia, Marioli¹⁷ afirma que esta é também uma ciência, cujo propósito é descrever fenômenos particulares ou aparências das coisas, como experiência vivida. A experiência vivida do mundo, da vida de todo dia é o foco central da investigação fenomenológica.

Chauí (1995, p.238) afirma que fenômenos “não são apenas as coisas materiais que percebemos”. Além das coisas materiais, também são fenômenos “as coisas criadas pela ação e pela prática humanas (técnicas, artes, instituições sociais e políticas, crenças religiosas, valores morais, etc.)”. Segundo a autora, “são os resultados da vida e da ação humana”, ou seja, “significações humanas ou essências que aparecem à consciência e que são constituídos pela própria consciência”.

Nesta pesquisa, o objeto da investigação é a prática do professor diante da inclusão foi contextualizada em um quadro geral amplo em que se desenvolve a educação de jovens e adultos.

A abordagem qualitativa, proposta desta pesquisa, parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, o que foi possível pela convivência do pesquisador com os alunos, sujeitos investigados nesta pesquisa. (Chizzotti, 2005, p.79)

Abramowicz (1996, p. 49) ressaltando a característica naturalística da pesquisa qualitativa, afirma que esta leva em conta a subjetividade dos pesquisados e que “a utilidade da subjetividade controlada é exatamente levar em conta o valor da experiência pessoal do pesquisador e dos sujeitos”. Isso pressupõe um contato prolongado do pesquisador com o ambiente. A mim foi possível, pois convivi com muitos desses alunos durante três anos.

¹⁷ Marioli, A. P. O método fenomenológico na comunicação. 31-01-2008. Disponível em: http://www.facasper.com.br/turismo/pdf/artigo2_antoinne_metodo_fenomenologico.pdf. Acesso em: 01 set. 2008.

Quanto ao papel do pesquisador, Chizzotti (2005, p. 79) argumenta que ele não se transforma em mero relator passivo: sua imersão ao cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes fazem supor que os sujeitos da pesquisa têm representações parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência.

O pesquisador, segundo o autor, deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações no seu contexto.

A escolha da abordagem qualitativa se dá devido ao envolvimento do pesquisador neste universo de percepções.

Bogdan e Bicklen (1994, p.48) detalham os aspectos da investigação qualitativa. Para eles, a investigação qualitativa é descritiva, pois os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.

Os autores (pp.48-51) apontam que uma das características da investigação qualitativa é a fonte direta de dados, ou seja, o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os autores destacam a importância da preocupação com o contexto em que se desenvolve a pesquisa; afirmam que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e destacam a importância da história natural da atividade ou acontecimentos que se pretendem estudar; por fim afirmam que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Destaque-se também, o interesse dos investigadores no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas.

De acordo com o que foi exposto, esta é uma pesquisa com característica observacional, pois o pesquisador está inserido no cotidiano pesquisado e o problema da pesquisa surge dessa inserção.

Como foi afirmado inicialmente, a pesquisa é, em grande parte, um estudo de caso, na medida em que analisa uma escola e sua organização de tempos e espaços.

Apresento a seguir, algumas reflexões sobre estudo de caso.

Severino (2007, p.121) conceitua estudo de caso como uma “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”.

Lüdke e André (1986, pp.18-22), citam como características fundamentais do estudo de caso:

os estudos de caso visam à descoberta: uma característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado mas, uma construção que se faz e refaz permanentemente; os estudos de caso enfatizam a interpretação no contexto: é necessário levar em conta o contexto em que o objeto se situa, para compreender melhor o problema e suas relações; os estudos de caso buscam retratar a realidade completa e profunda: o pesquisador deve revelar a diversidade de dimensões presentes na situação e focalizá-la como um todo; os estudos de caso usam uma variedade de informações: o pesquisador recorre a uma variedade de dados coletados em várias situações e em momentos diferentes; os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações: as generalizações feitas durante o estudo permitem que sejam representativas para outros; estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social: o pesquisador deve trazer para o estudo as divergências suscitadas e revelar seu ponto de vista sobre a questão; os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa: os dados podem ser apresentados numa grande variedade de formas, como desenhos, dramatizações, fotografias, etc., e os textos geralmente apresentam um estilo mais informal.

Estas características me apontaram o estudo de caso como um dos caminhos metodológicos desta pesquisa.

Abramowicz, (1996, p.52), que afirma como uma de suas características básicas do estudo de caso

o privilegiamento da interpretação em contexto. Tenta-se apreciar uma prática em dada situação observando os efeitos, contextualmente. O que se leva em conta, no estudo de caso, é o cenário da situação analisada como um todo abrangente onde o contexto tem uma função integradora e deve ser considerado, pois ele é único.

Na minha justificativa metodológica, retomo a delimitação do estudo de caso proposta por Lüdke e André (1986, p.22) que afirmam:

uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática das informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, em determinado momento me incluo no processo e passo refletir sobre a minha prática como professor pesquisador.

Surgem então, na pesquisa, algumas características de um auto-estudo. Isto pode ser percebido na medida em que investigo a minha prática como professor de Geografia, diante da inclusão de alunos na educação de jovens e adultos e em particular, dos alunos deficientes visuais.

Monteiro¹⁸ abordando o procedimento metodológico de auto-estudo, cita Knowles e Cole, que utilizam o termo “incidente crítico” para explicar os eventos significativos do dia-a-dia e que provocam mudanças e influência na prática docente.

Alguns desses “incidentes críticos” percebidos na construção da prática cotidiana foram registrados por mim, principalmente diante do desafio de ensinar Geografia para alunos deficientes visuais. Os registros denominados por Monteiro de “protocolos”, podem ser compostos por três partes: 1 – os fatos ou desafios; 2 – as atitudes ou ações; 3 – resultados das ações.

Alguns registros ou protocolos foram utilizados por mim para reflexão sobre a prática, pensando minha prática diante dos desafios e ações que se desencadearam.

¹⁸ Monteiro, H. M. Aprendizagens de uma professora alfabetizadora após a formação inicial. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt10/t106.pdf> .Acesso em: 10 set. 2008.

Ponte¹⁹ tratando da questão da investigação sobre a prática mostra a importância não só para o professor envolvido, mas também para a instituição.

O autor afirma este tipo de investigação

é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem beneficiar fortemente pelo fato de seus membros se envolverem neste tipo de atividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até mesmo seus objetivos.

A partir do pensamento de Zeichner, Ponte expõe os critérios de qualidade de investigação sobre a prática:

Critério: vínculo com a prática

A investigação refere-se a um problema ou situação vivida pelos atores.

Critério: autenticidade

A investigação exprime um ponto de vista próprio dos respectivos atores e a sua articulação com o contexto social, econômico, político e cultural.

Critério: novidade

A investigação contém algum elemento novo, na formulação de questões, na metodologia usada, ou na interpretação que faz dos resultados.

Critério: qualidade metodológica

A investigação contém, de forma explícita, questões e procedimentos de recolha de dados e apresenta as conclusões com base na evidência obtida.

Critério: qualidade dialógica

A investigação é pública e foi discutida por atores próximos e afastados da equipe.

Procurando os critérios de qualidade expostos acima, senti a necessidade de tecer uma rede de olhares envolvendo profissionais próximos ou mais afastados da escola para que analisassem a minha prática. Fiz a opção metodológica em utilizar o procedimento dos “experts”.

¹⁹ Ponte, J. P. Investigar a própria prática. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf). Acesso em: 10 set. 2008.

O termo “expert”, segundo o Dicionário Escolar Collins (2002, p.95), significa, hábil, perito, especialista. O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986, p.743) define “experto”, como aquele “que tem experiência; experimentado; experiente” e ainda “indivíduo que adquiriu grande conhecimento ou habilidade, graças à experiência, a prática”.

Na tessitura da já mencionada rede de análises de “experts”, retomando os critérios citados por Ponte (2008) a partir de Zeichner, especialmente os critérios de vínculo com a prática, da autenticidade e da qualidade dialógica, os “experts” que analisaram minha prática são: diretor de escola, orientadores pedagógicos, pedagogos, professores de diversas disciplinas.

Metodologicamente, Ludwik Fleck citado por Carlos Álvares Maia²⁰ descreve qual é o papel do “expert”:

o olhar especializado do “expert” “vê” (coisas e relações entre coisas) de forma “ativa”, ele as seleciona. Porém ao ter seu olhar dirigido pelo estilo do coletivo ao qual pertença, são “coisas e relações” que o afetam e sensibilizam, que atuam sobre esse “expert”, agora como agente “passivo”, segundo a mesma predisposição do ver orientado. O “expert” e o leigo ante a mesma cena não vêem as mesmas coisas nem recortam as mesmas relações. Dentro de um coletivo, o especialista postado – “passivo” – ante a “realidade objetiva do mundo exterior” – “ativa” – “vê” situações invisíveis ao não “expert”.

O olhar orientado e especializado do “expert” continua Maia, expondo o pensamento de Fleck

o especialista retira sentidos da realidade, seus valores impõem-se igualmente como sentido no mundo, como se fossem do mundo – afinal, ele se identifica como “passivo” – e assim, nessa simbiose semiológica, desenha ativamente uma taxonomia, a sua, ao mundo.

²⁰ Maia, C. A. Realismo científico e construtivismo sócio-lingüístico em Bruno Latour e Ludwik Fleck. Disponível em: <http://74.125.95.104/search?q=cache:C-Xq0XXnR2IJ:www.necso.ufrj.br/esocite2008/trabalhos/35929.doc+expert%2Bbruno+latour&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=7&gl=br>. Acesso em: 20 set. 2008.

Complementando o olhar de Fleck sobre os “experts”, Bruno Latour²¹ dá uma definição sobre os especialistas:

os experts” (especialistas) não são investigadores. O “expert” é um ser híbrido (...) encarregado de fazer simultaneamente a pesquisa, mas sem a dura escola da controvérsia sábia, assim de explorar consensos, sem no entanto, passar pela dura escola da composição política.

Utilizei ainda, a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica permitiu algum aprofundamento em ampliação dos pressupostos teóricos embasados em vários autores.

A análise documental permitiu que se lançassem alguns olhares sobre a legislação sobre educação de jovens e adultos, educação especial, e alguns dados sobre os alunos do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” no período pesquisado 2005, 2006 e 2007.

Os dados sobre a realidade sócio-econômico-cultural dos alunos foram obtidos nas pesquisas feitas por professores e equipe gestora para elaboração do projeto político pedagógico; as informações relativas à unidade escolar foram cedidas pela equipe gestora da escola, que colocou todos os materiais à disposição; dados pesquisados referentes ao Município de Campinas fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas e a pesquisa de campo abordou uma reflexão sobre a prática docente, envolvendo 40 alunos do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”, sendo 10 deficientes visuais, acompanhados durante os anos 2005, 2006 e 2007.

²¹ - Entrevista com Bruno Latour em 17;05;2005. Disponível em: <http://pimentanegra.blogspot.com/2005/07/bruno-latour-preciso-repensar-ecologia.html>. Acesso em: 20 set. 2008.

O caminho metodológico percorrido exigiu certa variedade de procedimentos para obtenção de dados como: entrevistas informais em que os participantes descreveram verbalmente suas experiências; relatos autobiográficos, em forma oral ou escrita; observações feitas pelo pesquisador a partir de análises do comportamento verbal e não-verbal dos participantes, de seu meio ambiente, além de alguns materiais produzidos pelos alunos durante as aulas (textos, mapas, desenhos, fotografias, etc.).

Assim, esta pesquisa sobre atuação do professor diante das possibilidades de inclusão numa escola de jovens e adultos, tendo como cenário as aulas de Geografia, está organizada em introdução; desenvolvimento, organizado em três capítulos e conclusão.

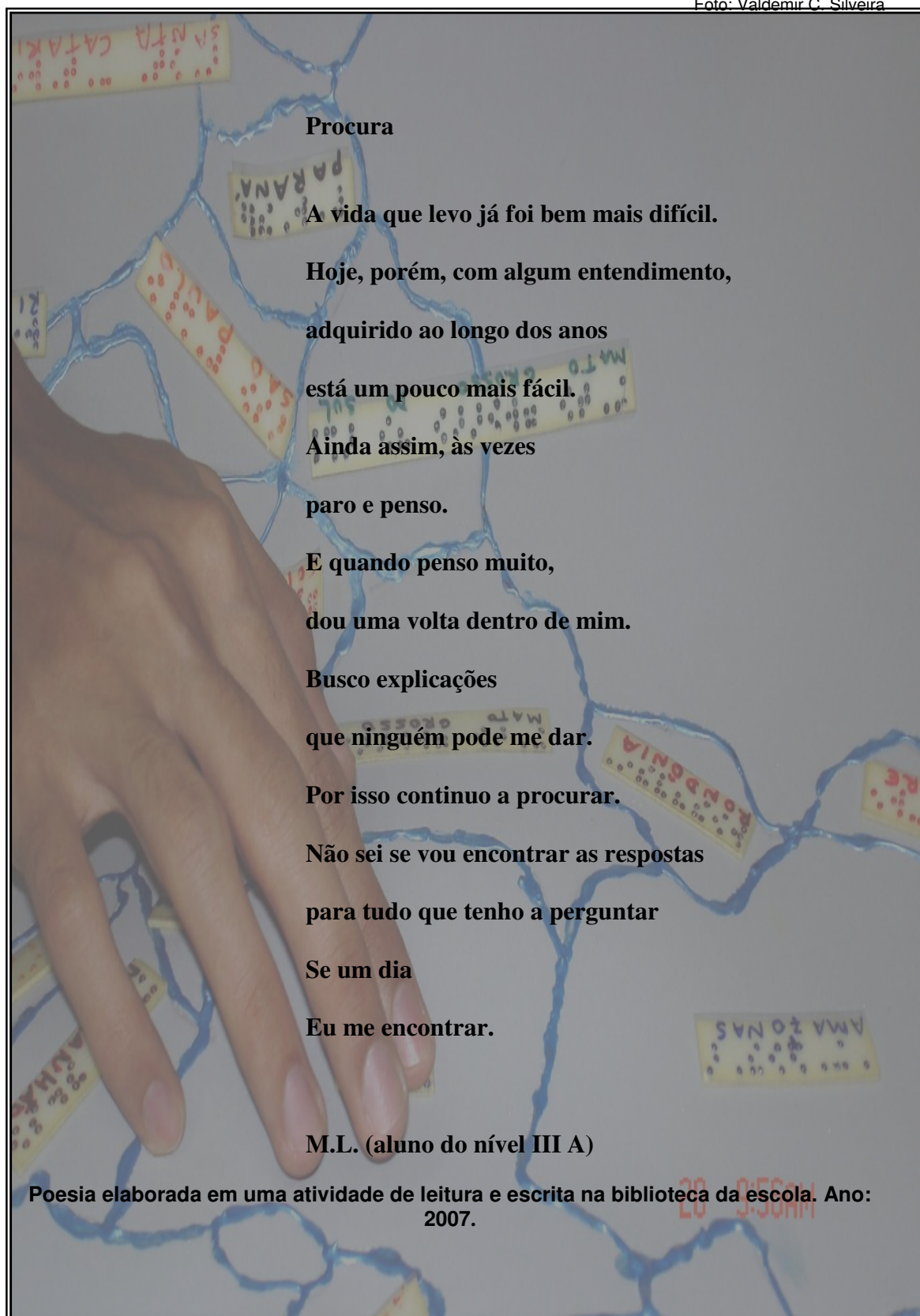
Na introdução, abordo minha trajetória enquanto aluno de escola pública até meu envolvimento com educação e atualmente como professor de educação de jovens e adultos, em que me coloco diante do desafio da inclusão. Apresento a questão de pesquisa, a justificativa, os objetivos e o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa.

No Capítulo I, procuro situar a questão da formação do professor pesquisador numa perspectiva reflexiva e suas relações com currículo includente, inovação educacional e o ensino da Geografia, refletindo e aprofundando pressupostos teóricos a partir de vários autores.

No capítulo II, analiso resumidamente a legislação sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a legislação brasileira e declarações internacionais sobre a questão da inclusão e alguns documentos da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

No capítulo III abordo a pesquisa de campo, situando o “locus” da pesquisa, a cidade de Campinas; a escola e sua estrutura física, as instâncias participativas internas e dados sobre os alunos. Apresento os relatos de pesquisa referentes à prática diante da inclusão na educação de jovens e adultos, destacando aí os alunos deficientes visuais.

Na parte final, encaminho algumas conclusões, indicando algumas pistas e recomendações para novas reflexões.



Procura

A vida que levo já foi bem mais difícil.

Hoje, porém, com algum entendimento,

adquirido ao longo dos anos

está um pouco mais fácil.

Ainda assim, às vezes

paro e penso.

E quando penso muito,

dou uma volta dentro de mim.

Busco explicações

que ninguém pode me dar.

Por isso continuo a procurar.

Não sei se vou encontrar as respostas

para tudo que tenho a perguntar

Se um dia

Eu me encontrar.

M.L. (aluno do nível III A)

Poesia elaborada em uma atividade de leitura e escrita na biblioteca da escola. Ano: 2007.

Foto 3 – Nas pontas dos dedos: leitura cartográfica.

POESIA PROCURA EM BRAILE

POESIA ' A PROCURA

CAPÍTULO I

O professor pesquisador: pressupostos para uma prática

Irei por meu caminho sem sentir minhas dores, sem sentir minhas dores que ficarão atrás. Irei pelas beiradas recolhendo as flores deste longo caminho que já não verei mais.
(Pablo Neruda)²²

Neste capítulo serão abordados em pesquisa bibliográfica, o referencial e os pressupostos teóricos que apontam para as possibilidades de uma reflexão sobre a atuação do professor de Geografia no processo de inclusão na educação de jovens e adultos em uma escola com currículo supostamente inovador.

Para esta reflexão, serão abordados temas como professor pesquisador, currículo, inovação educacional, exclusão e inclusão e ensino de Geografia.

Procurando respostas para a questão desta pesquisa: **perceber como atua o professor pesquisador de Geografia no processo de inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais, particularmente, dos alunos deficientes visuais**, buscamos o seguinte referencial teórico: para refletir a questão do professor pesquisador (formação, professor reflexivo, escola reflexiva), em autores como Ghedin e Franco (2008), Alarcão (2005), Cortella (2005), Nóvoa (2007), Diniz-Pereira (2007), Mizukami (2002), Facci (2004), Brito (2008), Contreras (2002) dentre outros. Além disso, encontramos nos autores citados, pressupostos de outros autores como Schön e Elliott.

Para discutir currículo includente e conseqüentemente inovador, refletimos com vários autores, entre eles Abramowicz (2004), Brito (1998), Apple (2006) e Giroux (1997). Inovação educacional é tratada por Masetto (2004), Carbonell (2002), Canário (2006) e outros.

²² NERUDA, P. O rio invisível. São Paulo: DIFEL, 1992, p.21.

Ao tratar de exclusão-inclusão, dentre vários autores, refletimos com Possani (1999), Mantoan (2006), Freire (2005), Pires (2006) e outros.

Para abordar o ensino de Geografia, discutimos com autores como Resende (1986), Vlach (2001), Santos (2000), além da Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos – 2º segmentos – MEC (2001).

1 - O professor pesquisador

A pertinência deste tema se faz pela necessidade de uma reflexão sobre a minha prática.

Nesta reflexão são discutidos alguns elementos como a imagem do professor, sua autonomia, a questão do conhecimento, a preocupação com formação, a constituição do professor reflexivo e da escola reflexiva. Tudo isto embasado no pensamento de vários autores.

Iniciando a reflexão, Matos (1998, p.300) procura traçar a imagem do professor. O autor indaga: quem é o professor? Como resposta afirma:

É uma pessoa concreta (homem/mulher, pai/mãe, filho/filha, irmã/irmão etc.) que, como profissional, realiza uma das várias dimensões de seu ser. É aquele que professa (anuncia) pelo exercício concreto de um trabalho (serviço) crença nas possibilidades de construção do mundo humano. Aqui referimo-nos a “professar” no sentido de anunciar, e o anúncio como plataforma de construção. O fato de conhecer uma notícia (conhecimento/conteúdo) e poder socializá-la com os outros não significa a imposição dela, mas sua partilha como perspectiva de construção, visto que é a socialização da informação (conhecimento) que produz a comunidade e, ao assim fazer, gera novos conteúdos.

As ações do professor, abordadas por Matos estão inseridas em um contexto de autonomia e produção de conhecimento. Alarcão²³, na sua definição, destaca a autonomia e a complexidade dos contextos do trabalho docente. A autora define professor como

aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles.

Ghedin e Franco (2008, p.142) nos levam a refletir sobre conhecimento como possibilidade de construção da dignidade humana. Para os autores,

conhecimento não significa só uma construção social, como também uma possibilidade de construção da dignidade humana no interior da cultura em que se está inserido. O ideal que se apresenta diante da vontade de poder se tornar possível um processo de humanização por meio do conhecimento que deseja, acima de tudo, afirmar a própria vida cotidiana num horizonte de compreensão.

O professor retratado como detentor do conhecimento e organizador da aprendizagem nos conduz à discussão de suas competências. Ao tratar das competências docentes, Nóvoa²⁴ afirma que

a primeira é uma competência de organização. Isto é, o professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens, de aprendizagens via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Organizador do ponto de vista da organização da escola, do ponto de vista de uma organização mais ampla, que é a organização da turma ou da sala de aula. Há aqui, portanto, uma dimensão da organização das aprendizagens, do que eu designo, a organização do trabalho escolar e esta organização do trabalho escolar é mais do que o simples trabalho pedagógico, é mais do que o simples trabalho do ensino, é qualquer coisa que vai além destas dimensões, e estas competências de organização são absolutamente essenciais para o professor. Há um segundo nível de competências que, a meu ver, são muito importantes também, que são as competências relacionadas com a compreensão do conhecimento.

²³ Entrevista de D. Pelegrini com Isabel Alarcão. Disponível em: <http://www.firb.br/txts/txts14.htm>. Acesso em: 10 set. 2008.

²⁴ Entrevista com Antonio Nóvoa, em 13-10-2001. Disponível em: http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 10 set. 2008.

Não basta deter o conhecimento para saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula. Esta compreensão do conhecimento é, absolutamente, essencial nas competências práticas dos professores. Eu tenderia, portanto, a acentuar esses dois planos: o plano do professor como um organizador do trabalho escolar, nas suas diversas dimensões e o professor como alguém que compreende, que detém e compreende um determinado conhecimento e é capaz de o reelaborar no sentido da sua transposição didática, como agora se diz, no sentido da sua capacidade de ensinar a um grupo de alunos..

As competências tratadas por Nóvoa referem-se a um processo que se caracteriza por um constante vaivém entre acontecer e compreender, na procura dos significados das experiências vivenciadas pelo professor, no caso, o professor de Geografia.

Ao definir trabalho docente, Tardif (2005, p. 45) afirma que

o ensino aproxima-se bastante, assim, daqueles ofícios e daquelas profissões cujo espaço cotidiano de trabalho é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com representações, muitas vezes, renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho.

Segundo essa visão, continua o autor

o docente se assemelha mais a um ator social do que a um agente de organização. Sua identidade é menos definida por seu papel codificado do que por suas relações cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho; sua situação tem menos a ver com o organograma da organização do que com as negociações diárias com outros agentes educativos.

Freire (2002,) no livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, oferece contribuições para a reflexão sobre a formação docente ao afirmar que:

Na formação permanente dos professores o movimento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. (pp.43-4).

A reflexão sobre os saberes necessários à prática docente permite vislumbrar a construção de uma escola includente, em que os movimentos narrados têm como ponto fundamental o diálogo, como no caso desta pesquisa, em que se percebe a constituição de uma Geografia dos Sentidos.

Cortella (2005, p.125) tratando do universo vivencial dos alunos e os conteúdos escolares afirma que

nós educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida) de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização

O professor reflexivo é aquele que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, suas práticas, crenças, imagens e valores.

Garcia (1998)²⁵ destaca a questão do conhecimento na análise realizada por Schön sobre a epistemologia da prática, distinguindo entre conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação.

O conhecimento-na-ação é um tipo de conhecimento que as pessoas possuem, ligado à ação, e é um conhecimento sobre como fazer as coisas. É um conhecimento dinâmico e espontâneo que se revela através de nossa atuação, mas que temos especial dificuldade em tornar verbalmente explícito. Diferentemente do conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação supõe uma atividade cognitiva consciente do sujeito, que se leva a cabo enquanto se está atuando. Como assinala Schön, consiste em pensar *"sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo"*. Através da reflexão-na-ação, o professor reage a uma situação de projeto, de indeterminação da prática, com um diálogo reflexivo mediante o qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo. A improvisação desempenha papel importante no processo de reflexão-na-ação, uma vez que o professor tem que ter a capacidade de variar, combinar e recombinar, em movimento, um conjunto de elementos de uma dada situação.

Tratando de professor reflexivo, Pereira (1998, p.169) cita o pensamento de Elliot sobre o assunto. O autor citado afirma possível distinguir dois tipos de diferentes de desenvolvimento reflexivo:

- 1 – O professor empreende uma investigação sobre o problema prático e se fundamenta nessa análise para mudar algum aspecto de sua prática. Nesse enfoque, a reflexão inicia na ação, ou seja, o desenvolvimento da compreensão precede a decisão de mudar as estratégias docentes.
- 2 – O professor modifica algum aspecto de sua prática como resposta a algum problema prático. Posteriormente verifica se a ação foi eficaz, isto é, faz uma avaliação reflexiva sobre a ação e incorpora-a como estratégia de modificação do problema. Neste caso, a ação inicia a reflexão.

²⁵ García, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, 1998, nº 09, pp. 51-75. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2008.

Nóvoa²⁶ não vê distinção entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. Ao abordar este assunto, o autor diz:

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordar uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise.

É possível perceber o surgimento do professor pesquisador em construção ao investigar a educação de jovens e adultos em uma realidade escolar inclusiva. No caso desta pesquisa, o espaço de inclusão favoreceu a reflexão e constante transformação da prática.

Miranda (2001, p.134) citando Zeichner define professor reflexivo como

aquele que pensa sobre sua prática, sobre sua ação, pois a reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação.

O professor reflexivo é um professor investigador, pois não só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações do grupo.

A reflexão sobre a prática, transcende a valorização da experiência.

Ressaltando a necessidade de reflexão sobre a prática, Nóvoa²⁷ citando Dewey afirma que a experiência por si só não é formadora e esta pode ser uma mera repetição. O que é formadora é a reflexão ou a pesquisa sobre essa experiência.

²⁶ Entrevista com Antonio Nóvoa, em 13-10-2001. Disponível em: http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 10 set. 2008.

²⁷ Disponível em: http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 10 set. 2008.

Abordando conceitos de reflexão, Mizukami (2002, p.18), citando Zeichner e Liston, expõe os três níveis de reflexão ou de análise da realidade:

Técnica: análise das ações explícitas (andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar);

Prática: planejamento e reflexão; o primeiro, sobre o que vai fazer, o segundo, sobre o que foi feito, destacando seu caráter didático, se incluindo aí, a reflexão sobre o conhecimento prático.

Crítica: refere-se às considerações éticas, passando pela análise ética ou política da prática, de suas repercussões contextuais. Esse nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre suas possibilidades de ação e as suas limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo.

Sobre a importância da criticidade na formação dos educadores, Franco (2003, p.42) afirma:

a tarefa de formar indivíduos portadores da práxis, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio história – exige um trabalho educacional crítico que pressupõe sempre uma ação coletiva pela qual os indivíduos tomarão consciência de que é possível e necessária, a cada um, a formação e o controle da constituição do modo coletivo de vida. A essência dessa tarefa é eminentemente política, social e emancipatória.

Nóvoa (2007, p. 14) aponta como desafio uma formação centrada nas práticas e nas análises das práticas docentes. Afirma que a formação do professor é muitas vezes excessivamente teórica ou metodológica, e reafirma, que não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática, ou seja, a capacidade de refletirmos e analisarmos nossa ação.

No caso desta pesquisa, o tempo/espço de formação é o trabalho docente coletivo, momentos em que se procura refletir sobre a prática.

Focalizando a reflexão sobre a prática, Contreras (2002, p.109) afirma que

a prática constitui-se em um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas.

No ambiente reflexivo, estimulante no desenvolvimento das competências, surge o conceito de escola reflexiva. Facci (2004, p.59) citando Alarcão, que desenvolve o conceito.

Na escola reflexiva, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem exigentes e estimulantes, um ambiente no qual os alunos possam desenvolver competências que lhes permitam conviver e interagir com outras pessoas na sociedade e, uma vez habituados a refletir, terão motivação para continuar a aprender e desenvolver novas pesquisas. É uma escola que pensa e avalia seu projeto educativo e que gera conhecimento sobre si própria, sobre alunos e professores.

Alarcão (2005, p.44) destaca a relação entre o professor reflexivo e a escola reflexiva. A autora afirma que

o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local de trabalho, que ele, com os colegas, constroem a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola tem de ser organizada de modo a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas. A escola tem de pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem também ela, de ser reflexiva.

Brito (2008, p.165) destaca na escola reflexiva, a necessidade de uma equipe e da gestão democrática, reafirmando o papel primordial dos atores educativos na criação e apropriação dos processos de mudança. A autora afirma a necessidade de

uma gestão democrática-participativa em contraposição a uma administração de carácter hierárquico-piramidal arraigada na cultura da escola. Cultura que cultiva na figura do diretor seu líder mais caro, exigindo dele a condução dos projetos reorganizadores.

A necessidade de romper o isolamento e criar um ambiente reflexivo na escola, é exposto por Ghedin²⁸, que afirma que

muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a *como* cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre à educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas.

Feldmann (1999, p.88) ressalta o papel social da escola. Destaca que

escola como espaço de construção do conhecimento é concebê-la como um ambiente formador de identidade dos sujeitos históricos que nela vivem e convivem; é compreendê-la através de valores e atitudes, sentimentos e emoções que interagem o processo de comunicação dos diferentes grupos que nela estão presentes.

Diniz-Pereira (2007, p.270) tratando da questão da formação do educador da Educação de Jovens Adultos, inicia uma discussão sobre o conceito de educador militante, afirmando que pouco se sabe sobre a construção da identidade deste educador. Afirma que devido as especificidades da EJA, uma modalidade de educação voltada para alunos das classes populares e com profundas marcas de exclusão, o educador de EJA é um educador militante, um dos elementos para a construção de um currículo incluyente.

Assim, para a formação do professor pesquisador de acordo com os autores citados, é necessário o comprometimento, a autonomia, a dialogicidade, o respeito aos saberes e o desejo de ver no conhecimento a possibilidade de humanização. São necessárias competências, pois não basta ter o conhecimento, é preciso compreender o conhecimento, reelaborá-lo para a sala de aula, conforme veremos a seguir.

²⁸ Ghedin, E. L. Professor-reflexivo: da alienação técnica à autonomia crítica. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.doc>. Acesso em: 20 ago. 2008.

1.2 – Professor pesquisador: currículo, inovação, inclusão e ensino de Geografia em debate

1.2.1 - Currículo includente

Ao analisar o currículo que permeia o projeto político pedagógico do Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme”, torna-se necessário que se reflita sobre as concepções de currículo. Para isso, baseamo-nos em autores como Abramowicz (2004), Freire (1987, 2005), Libâneo (2004), Apple (2006), Giroux (1997), Gimeno Sacristán (2000), Alonso (2003), Brito (1998), Lucas (2004), Mantoan (2006), Perrenoud (2000) e Lemos (1999).

Abramowicz (2004, p. 35) aborda uma concepção moderna de currículo, o movimento coletivo da construção do currículo democrático e includente:

A concepção contemporânea de Currículo é polissêmica: cultural, teórico, prática, histórica, epistemológica, multirreferencial, social construtora de identidade. Um currículo democrático é problematizador, puro, crítico, coletivo, solidário, reflexivo e includente. É gerado em movimento de dentro para fora e de baixo para cima. É o espaço do nós e não do eu.

Nessa concepção, segundo a autora, o currículo possui várias dimensões: dimensão cultural contextualizada; dimensão de construção social (permite que o currículo expresse o contexto cultural); dimensão histórica (considera a historicidade); dimensão epistemológica (construção do conhecimento e o conhecimento socialmente acumulado); dimensão prática (currículo é um fazer educacional, uma prática social); dimensão de construção de identidades (no currículo se passa uma forma de ver o mundo, cria-se uma identidade).

Apple (2006, p.83) defende a idéia de que o “problema educacional tem que ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade”.

O autor contribui para a compreensão do caráter reprodutivista do currículo e propõe políticas contra-hegemônicas, que interrompa as políticas neoliberais e conservadoras e que tenha uma política de conhecimento legítimo e que seja baseado no compromisso de criar escolas relacionadas a um projeto de transformação social (Apple, 2006, p.13).

Retomando a concepção polissêmica de currículo de Abramowicz, Giroux (1997, p. 39), ao tratar da questão do conhecimento na construção do currículo, afirma que este se torna importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos por meio dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos.

Para o autor deve se fazer uma tentativa de analisar as escolas como locais, que, embora reproduzam a sociedade dominante, elas também oferecem a possibilidade de educar os estudantes e torná-los cidadãos críticos e ativos. (Giroux, 1997, p38).

Giroux destaca a noção de fortalecimento pedagógico, que aponta por sua vez para a organização, desenvolvimento e implementação de formas de conhecimento e práticas sociais na escola.

Para ele, os professores como intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham; os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. (29).

Giroux (1986, p. 150) contesta o papel reprodutivo da escola e ressalta o valor pedagógico do conceito de resistência. Para o autor

O valor pedagógico de resistência está, em parte, no fato, de ela situar as noções de estrutura e a ação humana e os conceitos de cultura e autoformação, em uma nova problemática para se entender o processo de escolarização. Ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução e, ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante da luta e da contestação.

Gimeno Sacristán (2000, pp.104-106) apresenta os níveis ou fases da objetivação do significado de currículo: 1 – o currículo prescrito: reflete a história de cada sistema e a política em cada momento; 2 – o currículo apresentado aos professores: aparecem nos livros-textos; 3 - o currículo moldado pelos professores: o professor é um agente ativo na concretização do currículo; 4 – o currículo em ação: é o currículo na prática, concreto; 5 – o currículo realizado: como conseqüências da prática se produzem efeitos cognitivo, afetivo, social, moral (muitos efeitos ficarão ocultos); 6 – currículo avaliado: através dele se reforça na prática do que é realmente. Este é o currículo mais valorizado, pois nele se dá ênfase aos critérios de avaliação.

Freire (Freire e Shor, 1987, p.18), ao trabalhar a questão epistemológica no currículo, destaca o conhecimento com um recriar coletivo:

É o momento da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de conhecer o conhecimento existente a uma transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir o conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente.

No mesmo sentido dos autores citados, apresentando currículo como construção coletiva, Libâneo (2004, p. 266) afirma que este é o conjunto de conteúdos escolares e das práticas formativas – saberes, competências, habilidades, valores e atitudes – trabalhados pela escola e pelos professores de modo explícito ou implícito, por meio de práticas pedagógicas e docentes.

As intenções e as orientações expressas no projeto político pedagógico são concretizadas no currículo ocorre, conforme Libâneo, sob várias formas: currículo formal ou oficial, que é o mais visível para os professores e alunos, pois aparece no planejamento e nas aulas; o currículo real, que resulta da vivência cotidiana na escola e na sala de aula, das práticas de ensino, ou seja, no contexto real em que se realiza o currículo formal; o currículo experienciado, aquilo que foi internalizado, aprendido, retido pelos alunos; o currículo oculto, que corresponde às influências que afetam a aprendizagem do aluno e o trabalho docente e que é proveniente da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pela pessoa de seu meio social. São práticas e experiências compartilhadas na sala de aula da escola. (p. 267).

Dessa forma, podemos destacar a importância do trabalho coletivo para a constituição de um currículo incluyente.

Assim, Alonso (2003, p. 102) afirma que:

Só existe espaço para o trabalho coletivo quando o ambiente é democrático e as pessoas não se sentem pressionadas ou ameaçadas ao expor suas idéias. Este trabalho tem como base a suposição de que os melhores projetos e soluções para os problemas emergem das diferentes percepções e contribuições pessoais e do tipo de análise (conjunta) que é propiciada nessas situações. Portanto, é importante que todos conheçam suficientemente os problemas que serão discutidos, recebam as informações necessárias para analisar a questão e saibam exatamente os limites dentro dos quais poderão tomar decisões.

Para a construção de um currículo incluyente é fundamental pensar na formação de professores e na gestão.

Para Perrenoud (2000, pp.148-9)

a formação passa pelo conjunto do currículo e por uma prática – reflexiva – dos valores a inculcar. E, ainda aqui, as intenções de formação confundem-se com as exigências da vida cotidiana. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar para o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo. Nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade.

O papel da gestão torna-se imprescindível na construção do currículo na escola inclusiva. Libâneo (2004, pp.143-144), ao tratar das relações orgânicas entre a direção e os membros da equipe escolar, afirma que não se pode ficar apenas no discurso da participação, mas viabilizar a participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade escolar, ciente de que a gestão “está a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem”.

As reflexões a seguir têm como propósito discutir os desafios e as possibilidades que envolvem o ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos e a inclusão.

Freire (2005, p. 15), ao refletir sobre a educação de adultos, afirma que esse conceito vai se movendo na direção da educação popular a partir do momento em que a realidade começa a exigir sensibilidade e competência científica dos educadores.

Construir um currículo incluyente, emancipatório e polissêmico significa construir um currículo com elementos inovadores.

Lucas (2004, p.10) ao tratar da construção do currículo na educação de jovens e adultos, coloca que uma das questões relevantes para essa construção:

está na superação de uma concepção formalista de currículo e na busca de uma abordagem curricular que respeite as diferentes trajetórias e os diversos repertórios de vida como lógica de sustentação dos processos de ensino-aprendizagem, desencadeando um processo de produção e apropriação do conhecimento.

Lemos (1999, p. 21) sugere que uma proposta curricular de Educação de Jovens e Adultos deve levar em consideração a diversidade do público a que se destina; a organização de modelos que atendam às realidades específicas, em relação aos alunos, e à organização do trabalho pedagógico; seleção e distribuição dos conteúdos escolares que considerem o desenvolvimento da personalidade dos alunos e o atendimento às exigências sociais; a adequação dos conteúdos à natureza e às características do aluno; a contemplação no currículo, dos princípios e objetivos da educação, centrando o processo de reflexão no tipo de pessoa e na sociedade que se deseja formar e, finalmente, que a proposta curricular deve ser elaborada e operacionalizada crítica e coletivamente para que, por meio do debate, da análise das dúvidas e das incoerências, possa ser organizado o pensamento coletivo.

No mesmo sentido, Freire (2005, p.83) destaca a priorização da relação dialógica do ensino:

O que proponho é um trabalho pedagógico, que a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os alunos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando.

Um currículo dialógico é, logicamente, um currículo includente. Mantoan (2006-a, p. 197), afirma que “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam na direção de uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças”.

Brito (1998, p. 67) preocupada com a construção de uma ambiente dialógico, afirma que “para que o espaço escolar se efetive como um ambiente indutor de aprendizagem é preciso apresentar efetivamente ambientes diferenciados, incluindo os físicos, de acordo com as diversas áreas do conhecimento”.

A partir dos autores citados pode-se concluir que um currículo includente é aquele que leva em conta as diferenças, permitindo que elas se transformem em recursos, tornando possível o desenvolvimento de novas metodologias, formas de organização de tempo e espaço e novas formas de avaliar.

Assim, o currículo do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” aponta alguns elementos de inovadores e includentes. A seguir, algumas reflexões sobre inovação educacional.

1.2.2 - Inovação educacional

Diante das reflexões sobre o professor pesquisador e a construção de um currículo includente, pode-se notar alguma face inovadora no currículo do Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme”? Para responder a esta questão, subentendida à questão maior, faz-se necessário refletir sobre inovação educacional.

Procuraremos nessa reflexão conceituar “inovação” a partir do pensamento de autores como Canário (2006), Masetto (2004), Carbonell (2002), Brito (1999) e Freitas (2006).

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986, p. 949), “inovar significa tornar novo, renovar, introduzir novidade”.

Ao encontro dessa definição, Canário (2006, p. 44) define inovação como um conjunto de alterações e ações interativas entre o individual e o coletivo para fazer frente aos obstáculos apresentados pela nova sociedade da aprendizagem e do conhecimento.

O autor destaca o novo sentido do trabalho para a vida da escola, o aprender pelo trabalho e, por este, o estímulo ao gosto para o ato intelectual de aprender.

Afirma que é necessário romper com idéias já consolidadas e que inovação não depende de acréscimo de recursos, mas da capacidade de organizar os recursos já existentes de modo diferente (Canário, 2006, p.19).

Para Masetto (2004) inovação é um conjunto de alterações que afetam pontos-chave e os eixos constitutivos da organização do ensino (...) provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão do ensino.

O autor afirma entre essas alterações, além dos objetivos cognitivos, os objetivos éticos, políticos e do profissionalismo; a flexibilização curricular, a integração entre as disciplinas, a diversidade metodológica, a revisão do conceito de avaliação e os apoios pedagógicos, assim como a criação de novos ambientes de aprendizagem. Destaca, ainda, a importância da preparação dos professores para o comprometimento com a inovação.

Para Carbonell (2002, p. 19), o termo inovação significa um conjunto de intervenções, decisões e processos de certo grau de intencionalidade e sistematização que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. O autor afirma que inovação é mais centrada nos meios que nos fins, não se ocupando tanto dos resultados finais; seus processos não são lineares, combinadas fases de turbulência com as de calma.

Para Carbonell, a escola é o espaço onde os conhecimentos se tornam públicos e onde se democratizam a produção e a distribuição do saber.

Desse modo, as pedagogias inovadoras advogam a igualdade de oportunidade para todos os alunos, sendo, portanto, uma educação inclusiva.

Para Freitas (2006, p.176) inovar significa

ter uma atitude aberta à mudança, baseada na reflexão crítica da própria tarefa, descobrindo novos caminhos que melhorem a qualidade do ensino e buscando a solução mais adequada a novas situações. Este desafio pressupõe uma mudança na tradição pedagógica e um papel diferente do professor, que terá de ser capaz de analisar situações, identificar problemas e procurar soluções. Entendemos que o processo inovador não pode reduzir-se a uma mera mudança de posicionamentos, precisando que estes sejam modificados na prática.

Brito (1999, p.7) chama a atenção dos educadores inovadores para o fato de que relevantes mudanças de culturas organizacionais não se tornam viáveis sem mudanças das relações de poder.

Segundo a autora,

exige-se que os vetores estruturais da organização, suas práticas sejam modificadas, mantendo-se uma gestão coerente que assegure aos habitantes da escola vez e voz. Pretende-se, assim, o estabelecimento de um clima favorável para a realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

As alterações das relações de poder, continua a autora, “inovariam a cultura escolar no sentido de atender aos desejos dos alunos e o cumprimento do papel da escola, a preparação para o trabalho e a cidadania”.

Dessa forma um currículo inovador seria um currículo inclusivo. Mas o que é inclusão?

1.2.3 – Exclusão e inclusão

Antes de falar de inclusão é necessário tratar do tema exclusão, pois a existência da educação de jovens e adultos se deve à exclusão de parcelas da população brasileira.

Este tema é refletido com autores como, Caiado (2006), Gimeno Sacristán (2002), Possani (1999), Mantoan (2003, 2006), Falsarella e Silva (2002), Freire (2005), Pires (2006) e Serra (2005).

Destacando o termo “exclusão”, Caiado (2006, p. 8) afirma que:

o sistema capitalista é excludente em sua raiz, dada a exploração do trabalho humano e a apropriação dos bens produzidos coletivamente por uma determinada classe social, detentora do controle dos meios de produção. Para sustentar-se no poder e perpetuar a exploração, essa classe cria mecanismos políticos e jurídicos que lhes asseguram esse lugar.

A degradação e a condição de negado do excluído é tratado por Gimeno-Sacristán (2002, p.155) ao afirmar que

a desigualdade implica distância entre uns e outros, a exclusão supõe um distanciamento irrecuperável, a degradação do excluído, que passa à categoria de negado. Ser mais ou menos educado, ter usufruído ou não da escolarização, é um problema de poder ser, estar e sentir-se como sujeito que se sabe ator da sociedade, necessário e importante para algo e para alguém. Não ter tido essa possibilidade não é só um motivo de diferenciação social, como também de afastamento do mundo, com impossibilidade de entendê-lo, de ser alguém dentro dele e de ter algum papel na sua transformação. Para os excluídos sem educação, chegam a falta possibilidades para sair desse estado; mal podem reclamar da injustiça de sua condição.

Abordando a exclusão escolar, Possani (1999, p. 59) denomina os excluídos da escola aqueles que não tiveram ou não têm acesso à escola e se o tiveram, nela não conseguiram permanecer. Coloca como fatores da exclusão, a desigualdade. Os alunos jovens e adultos, já vivendo numa situação de desigualdade ou exclusão do mundo do trabalho, permanecem na escola em condições desiguais.

Ao concorrerem com alunos privilegiados por melhores condições econômicas, continua Possani (p.60), são excluídos dos graus mais elevados da educação (ensino médio e superior), não chegando nem mesmo a concluir o ensino fundamental.

Sobre a exclusão escolar, Mantoan (2006-b, p.17-18) argumenta que:

essa manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação do ensino e não cria possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Ao referir-se à inclusão, Mantoan questiona não somente as políticas e a organização da educação especial, mas também o próprio conceito de integração. A inclusão é incompatível com a integração, pois a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2006-b, p. 24).

Falsarella e Silva (2002, p. 32) definem os alunos com necessidade educativa especiais.

São classificados como alunos portadores de necessidades especiais não só aqueles com deficiências físicas, mentais ou sensoriais mais severas, mas também os que não se adaptam ao ambiente escolar por dificuldades emocionais, atitudinais ou sociais.

A expulsão dos alunos do ensino fundamental regular e a exclusão das pessoas que nem mesmo tiveram acesso à escola fazem com que essas pessoas procurem os cursos de educação de jovens e adultos.

Há necessidade de uma política inclusiva para que esses alunos não sejam excluídos novamente, através da retenção e da evasão.

Freire (2005, p. 35) recusa o conceito de evasão. Segundo o autor,

as crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.

A expulsão de que fala Freire, pode ser observada também na educação de jovens e adultos.

O que contribui para a expulsão, segundo Mantoan (2003, pp. 48-9), é a questão do tempo escolar, com destaque a valorização de uma disciplina em detrimento de outras. A autora diz que

o tempo de aprender é o das séries escolares" (...) e a escala de valores atribuídas às disciplinas destacando o reinado absoluto da Matemática e a pouca importância dada a outras disciplinas, como Artes e Educação Física. Por fim, a autora coloca a questão do erro que tem "de ser banido, pois o que é "passado" aos alunos pelo professor é uma verdade pronta absoluta e incontestável (pp. 48-9).

O desafio de transformar a escola em um espaço inclusivo é abordado por Pires (2006, p. 114) ao afirmar que:

Na escola inclusiva a escolarização do aluno com necessidades especiais é um problema educativo, como o é, também, a educação/escolarização de outros excluídos: as classes populares pouco favorecidas, a escola rural, a educação de crianças de rua, dos indígenas, dos jovens e adultos analfabetos, e também de presidiários. Em todos estes grupos há especificidades que os diferenciam, mas há, também, um fator comum, que faz as semelhanças: são classificados como minorias, e sofrem exclusão semelhante, antes mesmo do processo educativo.

Pires (2006, p. 107) afirma que, em se tratando de escola inclusiva, podem-se acrescentar os fatos e fenômenos que dizem respeito ao alunado e aos professores no processo de formação o qual respeite as especificidades e as diferenças e rendimento escolar que em, êxito ou fracasso, são situações importantes na vida do aluno; aceitação, rejeição, interação, sem esquecer as rotinas, reuniões pedagógicas, planejamento, programas escolares, eventos, encontros comunitários.

Concordando com o que foi afirmado, Serra (2005, p.37) salienta que

educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social de igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social.

Um dos aspectos que chama a atenção nesta reflexão é a necessidade de repensar tempos e espaços de aprendizagem na escola inclusiva. Isto deve logicamente, estar vinculado à transformação da prática do professor.

Assim, repensar a prática tornou-se o desafio deste pesquisador. Para situar o ensino de Geografia em uma perspectiva inclusiva na educação de jovens e adultos, torna-se necessário uma breve reflexão sobre a Geografia e suas abordagens, conforme veremos no próximo item.

1.2.4 – O ensino de Geografia: algumas abordagens

A necessidade desta breve reflexão sobre as concepções da Geografia se faz, pois a sala de aula de Geografia é o cenário onde atuaram os sujeitos investigados desta pesquisa, jovens e adultos e alunos com necessidades especiais - deficientes visuais.

Para isso, foi analisada a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento (MEC, 2001), e refletiu-se com autores como Resende (1986), Vlach (1991), Santos (2001) e Ab'Saber (2001).

A Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento (MEC, 2001) apresenta as concepções de Geografia, fundamentais para se compreender o que segue.

Dentre as várias concepções, temos a Geografia tradicional que estuda os fenômenos organizados espacialmente, embora não considere a categoria espaço como um conceito-chave, por este se apresentar como um conceito abstrato (p. 189).

De acordo com a Proposta Curricular (MEC, 2001, p.189), a Geografia tradicional leva em consideração:

- .as relações entre o homem e a natureza como processos de adaptação determinados pelas condições físico-naturais;
- . as populações e os homens como elementos objetivos, o que leva a tornar as ações humanas desprovidas de qualquer intencionalidade;
- . o território como um receptáculo de elementos físicos e humanos, o que leva a crer que a área é uma noção isolada e estanque, resultado de características próprias.

Ao utilizar textos de Geografia orientados por essa concepção, é necessário que o professor problematize as diferentes organizações espaciais, situando com os alunos o momento histórico em que tais textos foram utilizados (p. 189).

A Nova Geografia surgiu nas décadas de 1940 e 1950, período em que a Geografia passa a ser considerada ciência social. Nessa concepção, o espaço tornou-se um conceito-chave e a abordagem teórica quantitativa ganhou destaque. Os fatores econômicos passaram a determinar a organização do espaço (MEC, 2001, p. 190).

Ao utilizar textos com essa abordagem, o professor deve refletir com os alunos sobre a diversidade espacial, os agentes sociais e culturais que interferem no espaço, o tempo em que viveram e vivem as pessoas. Deve procurar estimular os jovens e adultos a desvendar os elementos que alteram a intensidade dos fenômenos e as contínuas transformações dos espaços (p. 190).

A concepção da Geografia Crítica surgiu na década de 1970 e considera o espaço como conceito-chave, embora com um ponto de vista diferente do conceito de espaço da Nova Geografia. Nessa concepção, os espaços não se restringem a um instrumento político ou ao campo de ações individuais ou coletivas estabelecidas apenas pela necessidade do consumo. O espaço está vinculado às relações sociais de produção.

Essa visão propõe uma Geografia de denúncias e lutas sociais, considerando que não basta explicar o mundo, as desigualdades sociais, mas é necessário denunciar e lutar para transformá-lo (MEC, 2001, p. 191).

Vlach (1991, p. 181) afirma que a Geografia Crítica persegue a transformação do todo social, interessando-lhe contribuir para a emancipação dos homens e da sociedade. As diferenças entre as classes sociais, segundo a autora, “estão registradas no espaço geográfico e tendem a se perpetuar no contexto de produção-reprodução-organização-reorganização”.

A Geografia Cultural também surgiu na década de 1970. Nessa tendência “lugar” é o conceito-chave, e os conceitos de paisagem e região são revalorizados. O espaço adquire o significado do espaço vivido (MEC, 2001, p. 192).

Nessa abordagem, ler geograficamente o espaço não significa apenas refletir sobre as diferentes condições materiais, mas também sobre os símbolos, códigos e significados associados a elas. Nesta abordagem e com o olhar de quem a lê, no caso do objeto deste estudo, o aluno cego, ao interpretar os diferentes registros do espaço vivido, faz uma reflexão sobre o espaço e seus vínculos com as ações humanas.

De acordo com a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento (MEC, 2001, p.192):

Para fazer com os alunos uma leitura geográfica a partir dessa perspectiva, é necessário refletir sobre as diferentes práticas sociais, culturais e políticas de diferentes pessoas e grupos, seja pela observação da realidade, seja pela leitura, análise e interpretação de textos, imagens ou representações gráficas. O cotidiano deve ser estudado a partir do espaço geográfico, que é multidimensional, rico de simbologias, descrito e vivenciado de diferentes modos.

Com isso, o instrumento para refletir sobre temas significativos, relacionando-os com diferentes conhecimentos produzidos não só pela Geografia, mas com outras áreas do conhecimento e com temas transversais, é o projeto pedagógico (MEC, 2001, p. 192).

Para compreender o papel da Geografia no cotidiano do aluno, Ab'Saber²⁹ (2001) destaca a importância da educação como meio pelo qual o aluno se integra ao processo civilizatório e à sociedade. A Geografia entra no processo com a capacidade de ajudar o aluno a entender o local em que vive, pois só assim ele poderá atuar sobre esse ambiente.

Para isso “todo professor precisa dominar o seu entorno, sua população e seus problemas” (Ab'Saber, 2001). Portanto, continua o autor, o papel do professor de educação básica deve ser,

o de incentivar os alunos a construir o conhecimento da região onde vivem, desde os limites territoriais até as características geográficas, econômicas e políticas. Essas informações servirão para ele se localizar como cidadão e sempre servirão de base para qualquer estudo de espaços maiores, as chamadas macrorregiões.

No mesmo sentido, Resende (1986, p. 40) afirma que é preciso ensinar uma Geografia que considere o homem como sujeito e não como objeto do processo histórico. Que não separe, enfim, a sociedade da natureza, e que eventualmente ao separar (numa etapa específica de investigação), não fragmente esse saber, perdendo sua dimensão de totalidade.

²⁹ Entrevista de Aziz Ab'Saber a Paola Gentili, janeiro de 2001. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edições/0139/aberto/mt_246187.shtml. Acesso em 20 abr. 2007.



Foto 4 – Mundo tátil: alunos deficientes visuais lendo mapas – nível IV A – 2007.

A Geografia deve servir aos interesses dos alunos e essa questão, continua Resende,

liga-se intimamente à maneira de tratar a concepção de espaço com que o aluno chega a Escola, a sua percepção do espaço oriunda da vivência direta, da experiência imediata. E se vincula igualmente à percepção que o aluno traz consigo sobre a lógica do mundo do trabalho (p. 41).

Santos (2000-a, p.43) destaca com clareza o papel da geografia na formação do cidadão de

disciplinas como a geografia, que pela sua própria natureza, são conduzidas a sempre buscar o entendimento do “planeta”, que sempre foi um todo.

E o autor destaca uma pedagogia da existência, afirmando que:

É fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar no futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia. (Santos, 2000-b, p.116).

A reflexão com os autores nos leva sentir a importância do professor como incentivador da construção de um conhecimento geográfico que sirva aos interesses dos educandos e que sirva para a compreensão do mundo.

Diante dessas abordagens, penso aproximar em minha prática das concepções da geografia cultura e crítica, embora haja nuances da abordagem tradicional.

Outras reflexões sobre a prática do professor de Geografia ocorrerão oportunamente, no capítulo III. Para sublinhar a inclusão que coloque o homem como sujeito do processo histórico e sujeito da construção do currículo cidadão, foram analisadas na pesquisa documental a legislação e outros documentos.

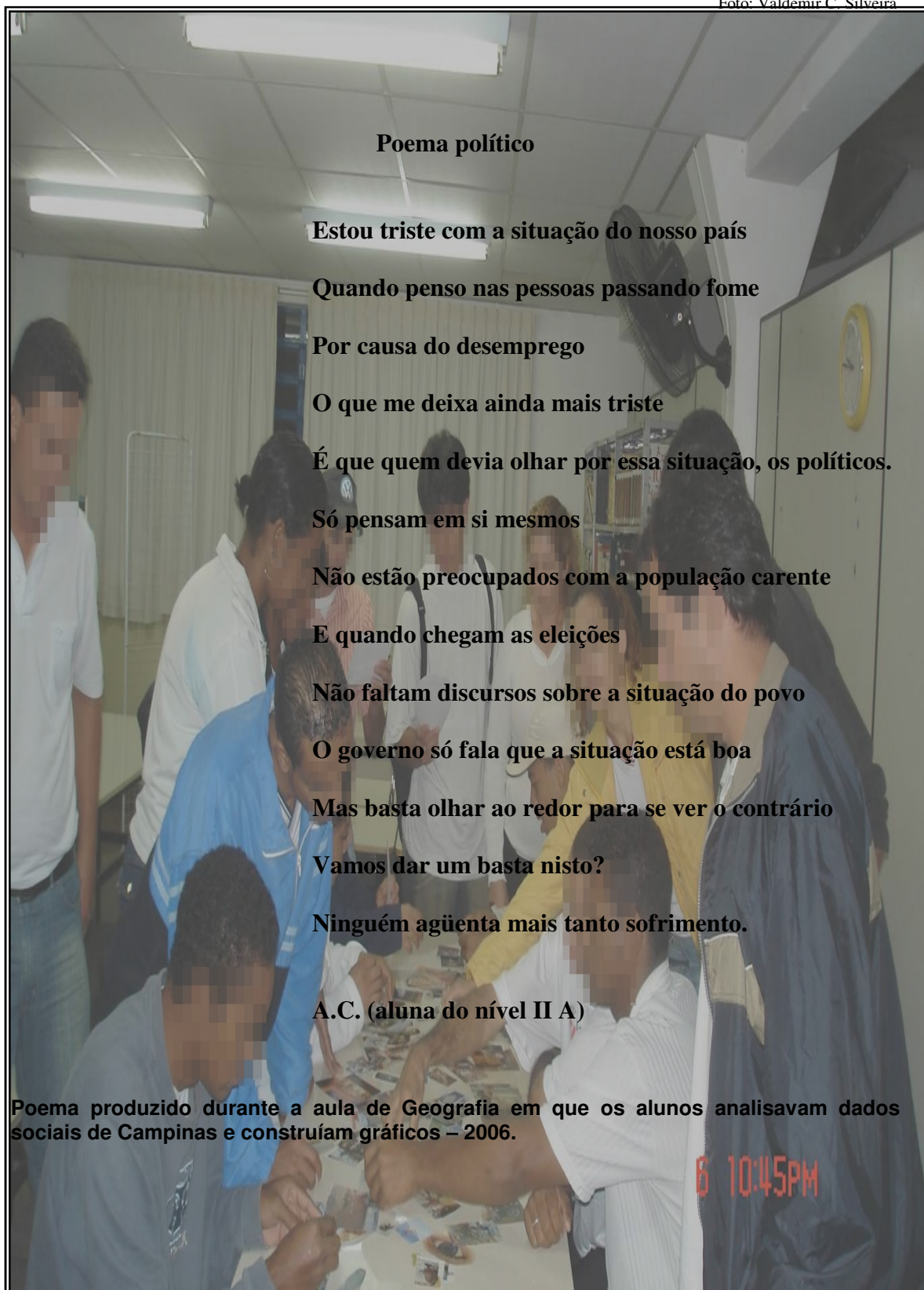


Foto 5 – Escolhendo fotografias: alunos em atividade na aula de Geografia.

POEMA POLÍTICO EM BRAILE

BRAILE POEMA POLÍTICO

CAPÍTULO II

Nos documentos legais, uma história

Entre as transgressões à ética universal do ser humano, sujeitos à penalidade, deveria estar a que implicasse a falta de trabalho a um sem-número de gentes, a sua desesperança e a sua morte em vida.
(Paulo Freire)³⁰

Neste capítulo serão analisados resumidamente, a legislação sobre educação de jovens e adultos ao longo da história do Brasil; a legislação sobre a educação especial, procurando estabelecer diferenças entre as leis integradoras e inclusivas; documentos da Secretaria Municipal de Educação de Campinas; e dados do ambiente da pesquisa, o Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme”.

1 - Educação de jovens e adultos e a legislação

A preocupação com a educação de jovens e adultos não é recente. O direito à educação sempre esteve assegurado na legislação. Apesar disso, o problema vem se arrastando desde o final do século XIX, por todo o século XX e chegamos ao século XXI com o problema da exclusão de jovens e adultos da escola, conforme comprovam os dados analisados anteriormente.

Sobre a legislação que trata da educação de jovens e adultos, Soares (2002) nos apresenta um histórico da situação, iniciando pelo século XIX até os dias atuais.

O quadro a seguir, constitui uma síntese histórica da legislação voltada para educação de jovens e adultos no Brasil.

³⁰ FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.148.

Quadro 10 - Leis voltadas para educação de jovens e adultos.³¹

Constituição Imperial de 1824	Direito à instrução primária gratuita. Educação escolar não era prioridade. Pouco interesse na educação de crianças, jovens e adultos.
Decreto 7277/1879	Atenção à alfabetização. Criação de cursos para adultos analfabetos.
Constituição Republicana de 1891	Retirou a referência à gratuidade da educação primária.
Decreto 981/1890 – Reforma Benjamin Constant	Regulava a instrução primária e secundária. Institui exames de madureza.
Conferência Interestadual de 1921	Discute ações diante do analfabetismo.
Decreto 16782/1925	Possibilidade de criação de cursos noturnos.
Reforma Francisco Campos – 1931	Avaliação para exames e provas.
Constituição de 1934	Educação direito de todos. Estabelecimento de ensino primário extensivo aos adultos.
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932	Defendia a educação até os 18 anos.
Plano Nacional de Educação – 1936 - 1937	Possuía título voltado para o ensino supletivo. Não chegou a ser voltado.
Constituição de 1937	Proibiu o trabalho para menores de 14 anos, e de 16 anos no período noturno.
Decreto 4958/1942	Institui o Fundo Nacional de Ensino Primário
Decreto 5293/1943	Assistência técnica e financeira da União aos Estados; aplicação de 15% de verbas provenientes de impostos.
Constituição de 1946	Ensino primário oficial e gratuito.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4024/1961	Formação de classes especiais para os alunos mais velhos; exames de madureza.
Constituição Federal de 1967	Princípio “educação como direito de todos”; obrigatoriedade de escolaridade até os 14 anos.
Lei 5379/1967	Criação do MOBREAL com objetivo de erradicar o analfabetismo.
Lei 5400/1968	Obrigatoriedade de alfabetização para soldados.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5692/1971	Função do ensino supletivo: suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos.
Parecer 699/1972	Regulamentou a idade para prestar exames supletivos. Controle dos exames pelos poderes públicos
Constituição Federal de 1988	Reafirma o princípio “educação direito de todos e dever do Estado”. Ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurado aos que não tiveram acesso na idade própria.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996	Denominação de EJA – Educação de Jovens e Adultos; EJA: modalidade da Educação Básica.

³¹ Quadro baseado em: SOARES, L. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp.43-70.

Apesar da farta legislação garantindo educação para jovens e adultos, chegamos ao século XXI com um quadro de analfabetismo e de exclusão, tanto de alunos comuns excluídos do sistema regular de ensino, como de alunos com necessidades especiais. Estes duplamente excluídos.

Será analisada a seguir, a legislação voltada à integração e inclusão dos alunos com necessidades especiais.

2 – Integração e inclusão: a questão legal

Sassaki (1997, p.152), ao tratar da legislação frente à inclusão, afirma que existem dois tipos de leis: as leis gerais e as específicas e que os dois tipos de leis podem ser integracionistas ou inclusivas.

As leis gerais integracionistas contêm dispositivos separados sobre a pessoa com deficiência, garantindo-lhe algum direito, benefício ou serviços. Podem ser citadas como exemplos de leis específicas integracionistas, a Lei 7.853/89; parágrafo único, II, “f” que trata da “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de integrarem ao sistema regular de ensino”; a Instrução Normativa nº. 5/1991, que dispõe sobre a fiscalização do trabalho das pessoas com deficiência; e a Lei nº. 8.859/94, que refere ao direito à participação em atividades de estágio aos alunos do ensino especial (Sassaki, 1997, p. 152).

Como leis gerais integracionistas temos a Constituição Federal, a Lei nº. 9.394/96, a Lei nº. 8.069/1980; a Constituição Estadual de São Paulo e a Lei Orgânica de Campinas.

A Constituição Federal no art. 208, III, lei geral integracionista, estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino.³²

³²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=207>. Acesso em: 08 abr. 2008.

A Lei nº. 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, afirma no Capítulo IV, Art. 54, II, que “é dever do Estado assegurar à criança e adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, um capítulo trata da educação especial.

O capítulo V “Da Educação Especial” define no art. 58 que:

entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (MEC/SEESP, 2004,p.119).

Quanto ao papel dos sistemas de ensino, a LDB afirma, no art. 59 que:

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades especiais;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns

(MEC/SEESP, p.119).

Tanto a Constituição Estadual de São Paulo, no artigo 239, parágrafo 2º, quanto a Lei Orgânica do Município de Campinas, no artigo 22, inciso VII, garantem atendimento especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”.³³

No mesmo sentido, a Lei Orgânica de Campinas observa como princípios no artigo 22, inciso VII, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, na rede escolar municipal, assegurando-se obrigatoriamente matrícula em estabelecimentos próximos à sua residência.”³⁴

³³Disponível em:<http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument>. Acesso em: 25 mar. 2008.

³⁴ Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lom.htm>. Acesso em: 25 mar. 2008.

Como pode ser observado, todas as leis integracionistas gerais apontam para a obrigação dos Poderes Públicos em oferecer atendimento especializado aos alunos deficientes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei nº. 9394/96 trata mais detalhadamente a integração dos alunos deficientes nos sistemas de ensino.

Já leis gerais inclusivas, seriam aquelas que, sem mencionar o segmento da população, dão garantia de direito, benefício ou serviço a todas as pessoas sem distinção de cor, gênero ou deficiência. De acordo com o autor, esse tipo de lei ainda está por ser formulada (Sassaki, 1997, p. 152).

Como leis inclusivas gerais, podemos citar as Declarações Internacionais, das quais o Brasil é signatário, pois elas firmam direitos para todos sem especificar nenhum segmento, ou quando especifica algum, estende os direitos a outros grupos. Podem ser citadas como exemplos, dentre várias as declarações a seguir.

A Declaração de Salamanca³⁵, aprovada na Espanha em 1994, estabelece que o princípio fundamental da escola inclusiva seja de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

A escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca, deve reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e estabelecimento de parcerias.

A Declaração de Washington³⁶, aprovada em 1999, em Washington (Estados Unidos da América), reconhece a importância da educação inclusiva e igualitária, das oportunidades de emprego e empreendimento, da tecnologia acessiva, dos serviços de atendentes pessoais, do transporte acessível e dos ambientes sem barreiras para promover a vida independente.

³⁵Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_de_madri.asp?f_id_artigo=410. Acesso em: 24 fev.2008.

³⁶ Disponível em: http://www.mpdf.gov.br/sicorde/lesgislacao_01_A107.htm. Acesso em: 24 fev. 2008.

Já a Declaração de Caracas³⁷ aprovada no ano de 2002, em Caracas, na Venezuela, os signatários se comprometeram a elevar a qualidade de vida das pessoas com deficiência e suas famílias, por meio de serviços de qualidade em saúde, educação, moradia e trabalho; a criação de sistemas integrais que garantam a universalidade e gratuidade, mediante uma seguridade social eqüitativa, inclusão escolar, práticas esportivas, pleno acesso à moradia e ao trabalho.

No Brasil, como leis inclusivas específicas dentre outras, podemos citar a Lei nº. 10.098/2000, a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001.

A Lei nº. 10.098/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. O Decreto nº. 5.206/2004 regulamenta duas leis: a Lei nº. 10.098/2000 apresentada acima e a Lei nº. 10.048/2000, que trata da prioridade de atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais, nos serviços públicos e privados.

No Capítulo IV, que trata da acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo, artigo nº. 11, item II, afirma que:

pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (MEC/SEESP, p.138).

O Decreto nº. 5.206/2004 regulamenta duas leis. A Lei nº. 10.098/2000, apresentada acima, e a Lei nº. 10.048/2000 que trata da prioridade de atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais, nos serviços públicos e privados.

³⁷Disponível em: <http://www.conselhos.sp.gov.br/ceappdsp/Leis%20PPD/DECLARA%C3%87%C3%830%30DE%20%CARACAS.htm>. Acesso em: 28 jan.2008.

Outra lei inclusiva que pode ser citada é a Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Essa Resolução institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e define no seu artigo 3º que:

por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (MEC/SEESP, p.13).

Quanto à inclusão, o artigo 7º afirma que:

o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (MEC/SEESP, p.15).

Foto: Valdemir C. Silveira



Foto 6 – Inclusão: alunos deficientes visuais e comuns lendo na aula de Geografia. (Nível II – 2006).

Pela Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, são considerados educandos com necessidades educacionais especiais, segundo o artigo 5º, os alunos que apresentarem:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (MEC/SEESP, p.14).

Quanto ao currículo o item III do artigo 8º afirma que as:

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o 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 (MEC/SEESP, p.15).

No mesmo artigo o item VII, ao tratar da sustentabilidade do processo inclusivo, salienta que este ocorre

mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho em equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade (MEC/SEESP, p.15).

O item VIII do mesmo artigo (8º) trata da

temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (MEC/SEESP, pp. 15-6).

O artigo 15, ao tratar das responsabilidades, diz que

a organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino (MEC/SEESP, p.17).

O artigo 16, referindo-se ao acompanhamento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, diz que

é facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstas no inciso I do artigo 32 da mesma lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional (MEC/SEESP, p.18).

Segundo Sasaki, o grau de inclusividade de uma sociedade poderia ser medido pela maior ou menor incidência de leis inclusivas sobre as leis integracionistas.

Como pode ser visto, há uma enorme gama de leis que integram e incluem o aluno deficiente.

A Constituição Federal e a demais leis integracionistas garantem os direitos de forma mais geral e as leis inclusivas tratam os direitos com mais detalhes. É possível perceber que todas se complementam.

Após a reflexão sobre as declarações internacionais e a legislação brasileira sobre integração e inclusão, será apresentada a legislação voltada para os alunos com necessidades especiais e a educação de jovens e adultos em Campinas.

3 – Educação de jovens e adultos e a legislação promulgada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas destaca no site oficial³⁸ que a Educação Especial atua no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA I e EJA II – Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissionalizante, atendendo alunos com necessidades especiais para garantir não só a permanência física na escola, mas contribuir para que possam desenvolver suas potencialidades, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades dentro do projeto pedagógico da escola.

A garantia de ensino fundamental obrigatório gratuito na rede municipal, inclusive para os que a ela não tiveram acesso, é garantido no artigo 223, item II, da Lei Orgânica de Campinas.³⁹

Um dos itens do documento intitulado “Construindo o Plano Municipal de Educação de Campinas” (2004)⁴⁰, refere-se especificamente à Educação de Jovens e Adultos, afirmando que esta modalidade “precisa ir além de sua tarefa de atuar como suprimento a algo que se perdeu”.

O documento citado também estabeleceu as diretrizes para educação de jovens e adultos em Campinas, dentre as quais a proposição da EJA “como prioridade e dever do município para o atendimento ao direito social e exercício da cidadania”; a “garantia de uma educação emancipadora”; e a “incrementação de uma política de formação de professores que atuam nesta modalidade”.

O Plano também propõe ações voltadas ao combate à evasão e repetência na EJA e incentivo às práticas inclusivas.

Decorridos quatro anos da aprovação do Plano Municipal de Educação as metas propostas ainda são perseguidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Toda essa legislação regulamenta a escola, cenário deste estudo.

³⁸Disponível em: http://www.campinas.sp.gov/smnet/pedagogico/educacao/especial_campinas.htm. Acesso em: 24 fev. 2008.

³⁹ Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lom.htm>. Acesso em: 25 mar. 2008.

⁴⁰ Conferência Municipal de Educação realizada nos dias 26,27 e 28 de março de 2004.

Foto: Valdemir C. Silveira

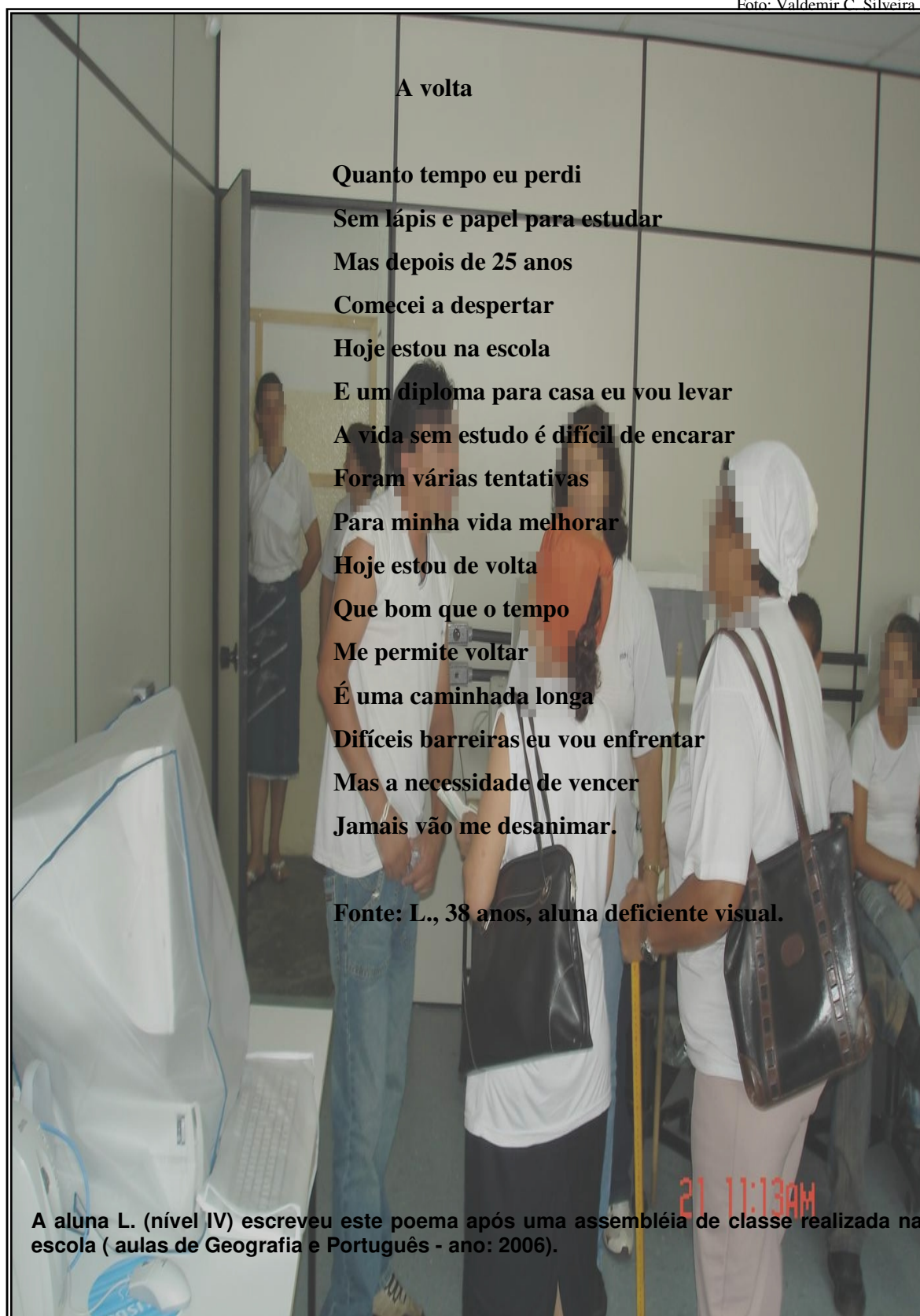


Foto 7 - Representando: alunos “contando” uma história de vida (nível III – 2007).

POESIA A VOLTA EM BRAILE

POESIA BRAILE A VOLTA

CAPÍTULO III

Pesquisa de campo

Ele (o lugar) não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência *naquele* espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. (Milton Santos)⁴¹

Ao buscar as respostas às questões formuladas na pesquisa de campo, “como atua o professor pesquisador de geografia no processo de inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais, particularmente os deficientes visuais”, primeiramente na pesquisa de campo foi caracterizado o ambiente em que se deu a investigação: a cidade de Campinas, dentro dela, a Escola, onde se desenrolaram as ações dos alunos; e dentro do ambiente escolar, o cenário: a sala de Geografia, onde atuou um grupo de atores, que com suas histórias foram configurando alguns movimentos. Finalmente, nesse grupo de atores, destaca-se um grupo especial – os alunos deficientes visuais. Todo esse elenco construiu os movimentos de uma história real de inclusão, conforme veremos.

1 – O contexto da pesquisa: a cidade de Campinas ⁴²

O município de Campinas está situado no Estado de São Paulo a 100 km da capital. Está localizado na área centro-leste do Estado de São Paulo, ocupando o seu território uma superfície de 781 km². Sua posição geográfica é de latitude S 22^o53'20" e longitude W 47^o04'40".

⁴¹ SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000, p.114.

⁴² As informações sobre a cidade de Campinas estão no documento “Construindo o Plano Municipal de Educação de Campinas (documento interno - não publicado).

Localiza-se na área de contato entre o Planalto Cristalino Atlântico e a Depressão Periférica de São Paulo. Possui uma população de 1.045.000 habitantes (IBGE/2005).

Campinas está inserida na Região Metropolitana de Campinas com mais 18 municípios, totalizando uma população de cerca de 3,2 milhões de habitantes. Possui IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,852 (Pnud/2000), PIB (Produto Interno Bruto) de R\$13.005.591.345,00 (IBGE/2003) e PIB *per capita* de R\$12.773,92 (IBGE/2002).

É uma grande cidade do Estado que a partir de 2002, tornou-se a principal cidade da região metropolitana de Campinas. Grande parte da população é proveniente de outras regiões do Estado de São Paulo ou de outros Estados, que vieram para cá em busca de trabalho ou de estudos.

A importância estratégica de Campinas para o desenvolvimento pode ser comprovada por ter uma moderna base econômica, boa infraestrutura, avançado sistema de ensino e pesquisa e força de trabalho qualificada.

O cotidiano urbano de Campinas, comum às outras grandes cidades, transmite uma sensação de crise, com insegurança, desemprego, trânsito caótico, deficiências nos serviços públicos, efeitos de uma urbanização desordenada e acelerada.

A configuração da moderna base econômica de Campinas remonta às décadas de 1960 e 1970, quando se iniciou o processo de desconcentração econômica do país. O interior do Estado de São Paulo se consolidou com o segundo maior aglomerado industrial do país, superado apenas pela região metropolitana de São Paulo.

Atualmente, o parque industrial da região de Campinas é representado pelas indústrias químicas, de material elétrico e de comunicações, celulose, etc., além de ser um importante centro regional de comércio atacadista e agroindustrial.

O modelo de desenvolvimento regional, com grandes investimentos nos setores produtivos e poucos investimentos sociais, gerou profundos desequilíbrios. A urbanização ocorreu de forma intensa e desordenada, com forte especulação imobiliária e elevados custos sociais refletidos nas periferias pobres e mal equipadas que segregam a população de baixa renda.

O crescimento populacional cresceu de modo acelerado. Na década de 1970 a expansão populacional foi de aproximadamente 77%, passando de 376 mil para 665 mil pessoas em apenas uma década. Nos anos de 1980, 1990 e 2000, seguindo uma tendência nacional, ocorreu um declínio nas taxas de crescimento demográfico.

O progresso técnico e os novos métodos de gerenciamento, bem como a desaceleração econômica, vêm alterando dramaticamente os requisitos de qualificação de mão-de-obra, aumentando o desemprego.

Nota-se uma tendência crescente à precarização das relações de trabalho que migra das empresas de grande porte para as de pequeno e médio porte e, paralelo a isso, um grande crescimento da economia informal e subemprego.

Na área de saneamento e meio ambiente ocorre uma forte degradação, afetando até mesmo as áreas de proteção ambiental, comprometendo os recursos hídricos da região.

Na área da educação, convivem em Campinas três redes de ensino: a rede Municipal, com responsabilidade da educação infantil e ensino fundamental, dentro do qual se insere a modalidade educação de jovens e adultos; a rede estadual, que se responsabiliza pelo ensino fundamental, ensino médio e pelo ensino superior representando pela UNICAMP; e a rede particular, que oferece todos os níveis de ensino.

2 - A escola, cenário deste estudo

O Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme” localiza-se na Rua São Carlos, nº. 63, na Vila Industrial e funciona em um prédio alugado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas e adaptado para ser escola.

Pode-se dizer que sob o aspecto arquitetônico, o prédio não se apresenta como um espaço inclusivo, pois possui escadas e degraus entre os ambientes.

O prédio possui dois pavimentos: o térreo onde funcionam as salas de aulas, a sala dos professores, cozinha e banheiros, além do refeitório e um espaço livre; no pavimento superior funcionam a biblioteca, a sala de informática, sala de educação física e os ambientes administrativos (secretaria e direção).

2.1 – A equipe vivificadora

A equipe gestora do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” é formada pela diretora de escola, vice-diretor e pela orientadora pedagógica. O quadro de funcionários é composto por um assistente administrativo responsável pela secretaria. Completam o quadro de funcionários, um guarda, três serventes, um inspetor de alunos e duas cozinheiras.

O corpo docente, conforme foi observado no decorrer da pesquisa, se manteve estável contando com cerca de 20 professores, a maioria efetiva. Para dar suporte pedagógico aos professores, havia três professores de educação especial.

2.2 - Os sujeitos investigados, objeto da pesquisa

Os sujeitos investigados estavam entre os alunos do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”. Os dados a seguir, permitiram visualizar o número total de alunos e o desempenho destes na escola. Pode-se notar pelos dados, que o número total de alunos se manteve estável nos últimos três anos, com média anual de pouco mais de 570 alunos e média semestral de cerca de 280 alunos.

Quadro 11 - Quantidade de alunos no CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” – Anos 2005, 2006 e 2007.

Ano	Total
2005	584
2006	560
2007	580

Fonte: Secretaria do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”.

O quadro a seguir, apresenta os índices de aprovação e retenção no período de 2005 a 2007. Nota-se que a aprovação geral sempre se manteve acima de 90%, aproximando-se de 100% no ano de 2007.

Quadro 12 – Promoção e retenção de alunos no CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” – Anos: 2005, 2006 e 2007 (em %).

Ano	Promovidos	Retidos
2005	91%	09%
2006	98%	02%
2007	99%	01%

Fonte: Secretaria do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”

Os alunos investigados (40 alunos, sendo 10 deficientes visuais) nesta pesquisa estavam inseridos em um universo de cerca de 1.724 alunos (três períodos), presentes na escola nos anos 2005, 2006 e 2007. Desse total, apresentamos uma caracterização, permitindo conhecer quem é o aluno do Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme”.

A caracterização dos alunos, a seguir, resultou de levantamentos realizados pela equipe pedagógica com objetivo de subsidiar a construção do Projeto Político Pedagógico. Isto ocorreu com a aplicação de questionários sobre a situação sócio-econômica dos alunos. Os questionários eram compostos por questões fechadas e abertas.

No levantamento feito para a elaboração do Projeto Político Pedagógico⁴³ foi possível constatar:

- a faixa etária variava de 15 a 80 anos;
- cerca de 75% estava na faixa etária entre 21 e 30 anos;
- a maioria (80%) dos alunos era originária de cidades do interior do Estado de São Paulo;
- 75% residia em bairros periféricos de Campinas;
- a religião da maioria é católica (75%);
- o lazer da maioria (90%) fica restrito aos encontros familiares e assistir televisão.
- entre os alunos havia 51 % de homens e 49% de mulheres;

⁴³ Os dados apresentados aqui estão no Projeto Político Pedagógico – anos 2005, 2006 e 2007.

- o trabalho estava presente em suas vidas desde a infância e adolescência (80%);
- grande parte dos alunos estava empregada (55%) e 45% desempregados e subempregados;
- o trabalho no comércio ocupa 65% dos empregados;
- entre os subempregados as ocupações eram: auxiliares de pintura, ambulantes, vendedores;
- o tempo de residência em Campinas era mais de 20 anos para cerca de 70% dos entrevistados;
- 65% dos alunos ficou fora da escola por um período de um a cinco anos;
- as razões apontadas pelos alunos para voltar a estudar nesta escola foram: sistema de módulos (75%) e funcionamento da escola em três períodos (60%);

Analisando outras informações coletadas na aplicação dos questionários, pode-se perceber que exclusão escolar deixou marcas na vida de muitos alunos. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes foi marcada pela exclusão ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico comprometido, esse aluno voltou à escola revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal diante dos novos desafios que lhes foram impostos.

Pode-se verificar que os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que procuraram a escola pertenciam todos a uma mesma classe social: pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, em geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, luz, água, alimentação, remédios.

A partir de 2005, a escola passou a receber um grande número de alunos com necessidades especiais, destacando-se um grupo de 10 alunos deficientes visuais, que foram acompanhados por mim, ao longo de três anos. A escola precisou repensar sua prática para atender esses alunos.

Nos anos 2005, 2006 e 2007 havia dez alunos deficientes visuais, quatro alunos com baixa visão, dois deficientes auditivos, uma aluna cadeirante, quinze alunos deficientes mentais, e um aluno com deficiências múltiplas. No universo representado por 1.150 alunos (dois períodos: matutino e noturno), foi focalizado como sujeitos investigados por esta pesquisa, um grupo de 40 alunos e, dentro desse grupo, os alunos deficientes visuais.

A construção de uma proposta supostamente includente e inovadora foi se delineando ao longo do tempo.

2.3 – O cenário no tempo: a história da escola

A escola em estudo é uma escola de educação de jovens e adultos denominada Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme, conhecida por todos como Modular, devido à característica de sua organização pedagógico-curricular, em disciplinas denominadas módulos. Funciona nos períodos da manhã, tarde e noite.

A proposta de uma escola de jovens e adultos com organização diferente surgiu da preocupação com os altos índices de evasão e repetência nos cursos de EJA na Rede Municipal de Campinas.

Com essa preocupação, supervisores de ensino, diretores, orientadores pedagógicos e professores, inspirados numa experiência realizada na Escola Estadual “João XXIII”, na cidade de Americana, passaram a refletir, em 1996, sobre a possibilidade de uma escola de EJA – Educação de Jovens e Adultos diferenciada.

Então, a Secretaria Municipal de Educação criou uma escola em parceria com as Irmãs Calvarianas (a ordem religiosa cedeu o prédio para instalação da escola). A escola começou a funcionar na região central da cidade, com objetivo de atender à clientela que trabalhava no centro. Os professores eram selecionados a partir de projetos de ensino.

Os objetivos da escola eram: diminuir os índices de evasão e a retenção (pois segundo dados da Secretaria Municipal de Educação chegavam a 30%); atender aos alunos trabalhadores em diferentes períodos, permitir que os alunos avançassem ou não nos estudos e que organizassem sua vida escolar de acordo com sua disponibilidade de tempo; organização de tempo escolar evitando a pulverização de aulas de 50 minutos permitindo o surgimento de um vínculo mais sólido entre professor e aluno.

Com o rompimento da parceria entre a Prefeitura Municipal de Campinas e as Irmãs Calvarianas (no período de 1998 a 2004), a escola foi transferida para uma Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF, num bairro periférico de Campinas, perdendo parte de seus objetivos iniciais e grande parte de seus alunos, pois a escola passou a funcionar apenas no período noturno.

A constituição de uma equipe gestora com a realização de um concurso público e a criação de cargos de professores, a equipe começou a reivindicar a volta da escola para o centro da cidade.

Depois de muita mobilização, a Prefeitura Municipal de Campinas alugou um prédio na Vila Industrial, região central de cidade.

Em 2004, a escola começou a ser reorganizada na área central da cidade, iniciando, a transformação de um prédio inadequado, em um ambiente escolar. Foram enviadas carteiras escolares, a equipe escolar adquiriu mesas para professores e teve início a “humanização da escola”, com colocação de cartazes, reproduções de obras de arte, vasos de plantas, jogos, etc.

Os alunos foram se matriculando após campanhas de divulgação feita pela equipe educacional. Foram organizadas turmas nos períodos vespertino e noturno. Logo em seguida, devido à grande demanda, foram abertas salas no período da manhã.

No decorrer do ano, novos espaços foram organizados, como a biblioteca e as salas ambientes. Enfim, o local começou a ficar com uma aparência de escola.

2.4 – A construção dos espaços participativos

Juntamente com a organização do espaço físico, a equipe iniciou as discussões pedagógicas, estudando e debatendo a proposta da escola. Essas discussões resultaram em processo de organização e fortalecimento dos espaços participativos, conforme será relatado.

2.4.1 - As reuniões de Trabalho Docente Coletivo – TDC - como espaço de formação continuada

Como foi afirmando por vários autores, para a construção de um currículo com elementos includentes e inovadores é fundamental pensar em formação de professores.

Um dos espaços e tempos de formação docente eram as reuniões de Trabalho Docente Coletivo, realizadas semanalmente. Nas reuniões a equipe estudava textos teóricos e discutia temas ligados à prática cotidiana da sala de aula.

Ocorreram discussões sobre avaliação, planejamento, organização escolar, currículo, conteúdos, interdisciplinaridade, educação especial, etc.

Nas palavras de Freire (2005, pp. 104-106), entrelaçamento entre a teoria e a prática é possível

percebendo-as jamais isoladas uma da outra, mas em permanente relação contraditória, processual, pois, continua no fundo teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre embutida na prática, uma certa teoria escondida, como há, num projeto teórico nascendo não de uma prática concreta, a prática futura que avaliará a hipótese teórica.

O ambiente das reuniões de Trabalho Coletivo era participativo. As reuniões eram coordenadas pela orientadora pedagógica, juntamente com a equipe gestora.

Com as discussões nas reuniões de Trabalho Docente Coletivo e demais espaços de participação dentro da escola, a proposta da escola avançou. Foram considerados avanços, a introdução dos conselhos de níveis, a participação dos alunos nos conselhos de nível, o estabelecimento de conceitos em substituição ao sistema de notas, as alterações da concepção de avaliação, a organização do sistema de reforço para alunos com problemas de alfabetização e a introdução das disciplinas de Artes, Educação Física e Inglês.

Alonso (2003, p.102) abordando o tema dos espaços coletivos, afirma que

só existe espaço para o trabalho coletivo quando o ambiente é democrático e as pessoas não se sentem pressionadas ou ameaçadas ao expor suas idéias. Esse trabalho tem como base a suposição de que os melhores projetos e soluções para os problemas emergem das diferentes percepções e contribuições pessoais e do tipo de análise (conjunta) que é propiciada nessas situações. Portanto, é importante que todos conheçam suficientemente os problemas que serão discutidos, recebam as informações necessárias para analisar a questão e saibam exatamente os limites dentro dos quais poderão tomar decisões.

Muitas propostas debatidas nas reuniões de Trabalho Docente Coletivo foram levadas para as reuniões do Conselho de Escola, onde se ampliaram as discussões com a participação de alunos e funcionários.

2.4.2 – O Conselho de Escola

Outro espaço participativo é o Conselho de Escola, que se apresenta como um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formada por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

É um órgão composto por representantes da comunidade escolar (pais, alunos, docentes, funcionários e especialistas) em interlocução com a comunidade local. Esse órgão delibera sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras.

Freire (2005, p. 24), ao tratar da participação na escola, diz que:

uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas sem que a seriedade vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo.

Dessa forma, o Conselho de Escola, na escola em questão, promoveu a gestão democrática e a participação social, pois se trata de um espaço de participação, decisão, discussão, negociação e encaminhamentos das demandas educacionais.

Destacando a participação democrática e a escola como ambiente político, Padilha (2006, p. 22) afirma que a:

escola, espaço de relações sociais e humanas, é um campo propício para a discussão política, pois ser político nesse âmbito é conhecer profundamente essa instituição em todas as suas características. É compreender como são estabelecidas as relações de poder em seu interior e saber avaliar como isso repercute nos serviços que a unidade escolar oferece à comunidade.

Além das reuniões de TDC e de Conselho de Escola, outros espaços participativos foram se constituindo como as Reuniões Pedagógicas, com a finalidade de organizar o trabalho pedagógico na escola e as Reuniões de Pais e Mestres, voltadas mais para os pais dos alunos adolescentes, pois a maioria dos alunos era adulta, portanto, responsável por sua vida escolar.

A construção dos espaços participativos na escola fez surgir uma organização de tempo diferenciada. A seguir, faremos uma breve comparação entre as estruturas curriculares da Educação de Jovens e Adultos, com sistemas modular e comum.

2.4.3 – Conselho de Nível e as Estruturas Curriculares

Nas escolas de ensino regular sempre ocorrem bimestralmente, as reuniões de conselhos de classe, ou em caso de suplência os conselhos de termo. No Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme” as reuniões foram denominadas de Conselhos de Nível, pois as séries, pelo regimento escolar eram denominadas níveis. As reuniões dos conselhos foram realizadas no término de cada “módulo”.

Foram denominadas “módulos”⁴⁴ as disciplinas cursadas de forma intensiva, com cinco aulas diárias, de segunda a sexta-feira, durante determinado tempo (de acordo com a disciplina); os módulos de Português e Matemática duravam de 23 a 24 dias, totalizando 120 ou 125 aulas; os de História, Geografia e Ciências duravam de 15 a 17 dias, com 75 a 85 aulas; os de Inglês e Arte duravam 05 dias, com 25 aulas; Educação Física, 10 dias ou 20 aulas.

Os termos ou séries eram denominados níveis: Nível I (5ª série ou 1º termo), Nível II (6ª série ou 2º termo), Nível III (7ª série ou 3º termo), Nível IV (8ª série ou 4º termo).

O Conselho de Nível tinha por principal objetivo analisar o desenvolvimento escolar do aluno, preparar sua participação no módulo subsequente, respeitando seus limites, discutindo suas necessidades e possibilidades e encaminhando-o para as providências necessárias (atendimento especializado, reforço, etc.).

Semelhanças e diferenças entre EJA de estrutura modular e EJA de estrutura comum ficam evidentes no quadro 11 em seqüência. As principais diferenças referem-se à organização das disciplinas alocadas no sistema de módulos e nos conselhos de nível realizados ao final de cada módulo.

⁴⁴ Denominação presente nos Projetos Políticos Pedagógicos de 2005, 2006 e 2007.

Quadro 13 - Comparação dos desenhos curriculares da educação de jovens e adultos de estrutura modular e educação de jovens e adultos de estrutura comum -2º segmento - Campinas – 2006/2007.⁴⁵

Tipos	EJA Modular	EJA Comum
Duração	Semestral – 20 semanas ou 100 dias letivos	Semestral – 20 semanas ou 100 dias letivos
Estrutura – seriação	Níveis I – II – III – IV	Termos: 1º, 2º, 3º e 4º
Organização das disciplinas	Disciplinas tratadas de forma modular (interativas)	Disciplinas
Componentes curriculares	Base Nacional Comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte Parte Diversificada: Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	Base Nacional Comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte Parte Diversificada: Língua Estrangeira Moderna (Inglês)
Distribuição das aulas nos componentes curriculares	Língua Portuguesa: 05/23/115* Matemática 05/23/115 Ciências – 05/15/75 História – 05/15/75 Geografia – 05/15/75 Ed. Física – 05/05/25 Arte – 05/05/25 L.E.M. – 05/05/25	Língua Portuguesa – 05 aulas semanais Matemática – 05 a/s** Ciências – 03 a/s História – 03 a/s Geografia – 03 a/s Ed. Física – 02 a/s Arte – 02 a/s L.E.M. – 02 a/s
Carga horária	Cada nível – 535 horas Total (todos os níveis) – 2.140	Cada termo – 535 horas Total (todos os termos) – 2.140
Conselhos	Conselho de nível no final de cada módulo e no final do semestre	Conselho de classe no final de cada bimestre e no final do semestre

*aulas diárias/ dias letivos/ carga horária letiva.

** aulas semanais.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

⁴⁵ Quadro elaborado a partir de informações obtidas junto à equipe gestora do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” e dados da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

O quadro comparativo mostra que a base legal é a mesma para as duas estruturas, ou seja, o artigo 26 da Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. O que muda é a organização dos tempos dentro da escola.

Comparando os desenhos curriculares da EJA modular e da EJA comum podemos perceber que a duração de ambas é de 100 dias letivos. A estruturação ou seriação recebem denominações diferentes, embora não tenham diferença na essência: na EJA comum é chamado de termo e, na EJA modular, é denominado nível.

A organização curricular é a mesma nos dois desenhos: a base comum formada pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Geografia, Arte e Educação Física; e a parte diversificada, composta pela disciplina Língua Estrangeira Moderna.

A distribuição das aulas nos componentes curriculares é correspondente nos dois modelos, embora na EJA modular as aulas sejam concentradas em módulos e, na EJA comum, as aulas são distribuídas ao longo da semana.

A carga horária é a mesma nos dois desenhos curriculares, ou seja, 535 horas em cada nível ou termo.

Quanto ao Conselho de Classe/Nível há diferenças. Na EJA comum, os conselhos são feitos no final de cada bimestre e no final do semestre. Na EJA modular o conselho é feito no final de cada módulo.

Outro elemento que diferencia a estrutura modular da estrutura comum foi a decisão de aprovar a participação dos alunos representantes de classe nas reuniões de Conselho de Nível. A proposta partiu da equipe que percebeu a necessidade de ouvir os alunos sobre o desempenho da classe durante o módulo. Participavam das reuniões do conselho, além dos professores e alunos representantes, a equipe gestora e o inspetor de alunos.

Libâneo (2004, pp. 143-4), ao tratar da relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar, afirma que:

neste princípio estão presentes a participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes de comunidade escolar, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa abusa do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. Assim, a gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e as suas formas externas: as eleições, as assembléias e as reuniões. Ela está a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem.

Os alunos representantes de classe participavam dos Conselhos de Nível. As reuniões eram divididas em dois momentos: no primeiro momento tratava-se de assuntos gerais, em que eram colocadas as principais dificuldades enfrentadas pela classe e as possíveis sugestões para superação das dificuldades. Os alunos traziam para a reunião uma avaliação da turma com relação ao módulo. No segundo momento da reunião, que acontecia sem a presença dos alunos representantes, eram tratadas as questões individuais dos alunos.

3 – Preparando o cenário: os sujeitos-atores entram em cena

Com a matrícula de alunos deficientes visuais, em 2005, a equipe educacional passou a se preocupar ainda mais com a questão da inclusão.

Apesar das dúvidas e da insegurança, pois ninguém sabia ao certo como trabalhar com alunos deficientes visuais, a equipe tinha uma certeza: o compromisso de atendê-los pedagogicamente, incluindo-os, como já se fazia com os outros alunos.

Para conhecer os alunos, os professores faziam entrevistas e dinâmicas com os alunos, envolvendo alunos “comuns” e deficientes. Assim foi possível conhecer os alunos de EJA, seus temores, sonhos e expectativas.

Foi possível saber que os motivos que levaram os jovens e adultos à escola referiam-se, predominantemente, às suas expectativas de conseguir um emprego melhor.

Outras motivações apontavam para outros aspectos como “entender melhor as coisas”, “aprender um pouquinho mais”, “ser gente”, “não depender dos outros”, “ajudar os filhos nas tarefas escolares” ou “dar bom exemplo para os filhos”.

Os adultos que voltavam a estudar tinham uma idéia construída de uma escola que freqüentaram quando eram crianças, sempre se referindo a ela com carinho e demonstrando pesar por tê-la abandonado ou nem tê-la frequentado por precisarem trabalhar desde muito cedo.

Muitos também vinham com a idéia de uma escola tradicional com muitas lições, cópias intermináveis, e disciplina rígida lembrada pelos castigos aplicados pelos mestres de outrora aos que não acompanhavam o ritmo das aulas.

Originavam-se daí, ansiedades e muitas dúvidas sobre a capacidade de acompanhar o que os professores ensinariam. Tudo afluía nas dinâmicas realizadas pelos professores e nos textos produzidos pelos alunos.

Com os adolescentes a situação era diferente, pois estavam sempre retornando à escola depois de períodos recentes de sucessivos fracassos na escola regular. Possuíam uma relação mais conflituosa com as rotinas escolares e o grande desafio passou a ser o estabelecimento de um vínculo positivo com a escola, sendo necessário, para isso, que os educadores considerassem suas expectativas e características em seus planos de ensino e no projeto político pedagógico.

4 – Desafios e possibilidades para a inclusão: ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia

O Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme” (2006 – 2007) afirmava como princípio filosófico “o trabalho com a diversidade buscando incluir alunos que já foram excluídos do ensino regular ou nem tiveram acesso a ele”.

Abordando a questão dos sistemas escolares e a inclusão, Mantoan (2006-a, p. 190) afirma que geralmente os sistemas escolares estão montados de acordo com um pensamento que recorta a realidade, que permite subdividir os alunos em “normais” e “com deficiência”; as modalidades, em “regular” e “especial”. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora a subjetividade, o afetivo, o ato criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta imposta pela inclusão.

A intenção, explicitada no projeto político pedagógico, era pensar a alfabetização como um processo contínuo e permanente em que as práticas sociais do mundo da leitura e da escrita fossem trazidas para a escola e ganhassem significados.⁴⁶ O documento afirmava também como objetivo:

“oportunizar que o aluno adquira conhecimento, partindo sempre dos conhecimentos que ele traz, do que ele já domina, assegurando aos jovens e adultos, a partir de uma prática docente dialógica, a apropriação da leitura e da escrita na perspectiva do letramento”(p.15).

Sobre a concepção da escola pública, Freire (2005, p. 42) aponta a construção de uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, os padrões culturais de sua classe, sua linguagem.

Buscando atingir o objetivo da inclusão ou de dar continuidade ao atendimento individualizado a todos os alunos, com necessidades especiais ou não, a escola estabeleceu algumas metas: a organização das salas como ambientes de letramento, da biblioteca, do laboratório de informática, do jardim, enfim de todos dos espaços.

⁴⁶ Projeto Político Pedagógico do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” – 2005/2006/2007.

Para sentir como se dava cotidianamente a transformação de uma prática docente frente à construção de um currículo supostamente inovador e incluyente, este trabalho focalizou um microcosmo do espaço escolar, ou seja, as aulas de Geografia. Assim, enquanto metodologia de trabalho foram analisados dois movimentos: o primeiro consistiu em uma atividade na qual o conhecimento geográfico foi construído a partir dos conhecimentos que os alunos foram trazendo para a sala de aulas.

Suas histórias de vida e suas mudanças pelo espaço geográfico tornaram-se pontos de partida para a construção de novos conhecimentos; o segundo movimento destacou a busca de caminhos para colocar em prática os desafios da inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de Geografia, resultando numa reflexão sobre a prática docente.

Enquanto descrevia os movimentos, ganharam vozes alguns profissionais, denominados nesta pesquisa de “experts” ou pareceristas que teceram análises e dialogaram com as práticas inclusivas e supostamente inovadoras que foram se delineando.

Os “experts”⁴⁷ ou pareceristas que contribuíram com seus “olhares” e suas “vozes” neste trabalho foram: **MN** – professora de História; **EP** – professora de Geografia e Orientadora Pedagógica; **MAP** – Pedagogo e Orientador Pedagógico; **ESK** – Professora de Ciências; **MB** – Pedagogo; **EG** – Diretora Educacional; **EAP** – professora de Língua Portuguesa e Orientadora Educacional; **RDVN** – professora de Língua Portuguesa e editora.

4.1 – A Geografia a partir das histórias do deslocamento social: uma proposta diferenciada. As vozes dos alunos e os olhares dos “experts”

Nos anos 2005, 2006 e 2007, como já foi afirmado, um grupo de 40 alunos (dentre o total geral de alunos dos períodos manhã e noite), foram atores do processo de construção de conhecimento na sala ambiente de Geografia.

⁴⁷ Os “experts” foram identificados com as iniciais de seus nomes.

Esse grupo de alunos esteve presente em todos os movimentos que ocorreu nas aulas de Geografia. Nesse cenário de ensino e aprendizagem por onde passaram centenas de alunos, dentre os 40 atores, destacou-se um grupo especial, os alunos deficientes visuais.

A sala ambiente de Geografia foi o local onde se desvelaram as ações voltadas para a inclusão, envolvendo os alunos comuns, alunos deficientes, e particularmente, os alunos deficientes visuais. O grupo de alunos especiais esteve inserido no grupo dos alunos comuns e todos participaram das atividades ao longo do período de tempo desta pesquisa

Ao iniciar os módulos de Geografia, foi desenvolvida uma atividade voltada ao conhecimento do entorno da escola. Esse movimento que resultou em produção de conhecimento foi desencadeada a partir de ações voltadas ao reconhecimento do espaço em que a escola está inserida.

Os alunos observaram vários aspectos do espaço local: a organização espacial, as atividades econômicas, a população, o lazer e meio ambiente.

A “expert” **MN**⁴⁸ destacou a prática do professor, que colocou os alunos como atores no processo de construção do conhecimento. A “expert” observou o uso que o professor fez dos vários espaços:

**O professor nunca se contentava com o comum. Estava sempre criando coisas novas para o aluno aprender. Suas aulas dificilmente se encerravam entre quatro paredes. O entorno da escola, as ruas do bairro eram a sua sala de aula. Ele colocou seus alunos como atores no processo de construção do conhecimento, com eles dando sugestões e participando na elaboração dos materiais.
A preocupação do professor sempre foi a inclusão e não a mera integração.**

Os alunos falaram sobre a observação do entorno:

Fizemos uma caminhada pelo bairro para conhecer melhor a história das pessoas que moram aqui. Vimos as casas antigas, o túnel e o matadouro. (**A** – aluno do nível IB)

⁴⁸ **MN** – Professora de História

Outro aluno falou:

Tivemos a oportunidade de sair por algumas ruas do bairro traçadas anteriormente no mapa e conhecer um pedaço da antiga Vila Industrial. (E – aluna do nível IA).

Reconhecendo as transformações do espaço, um aluno refletiu:

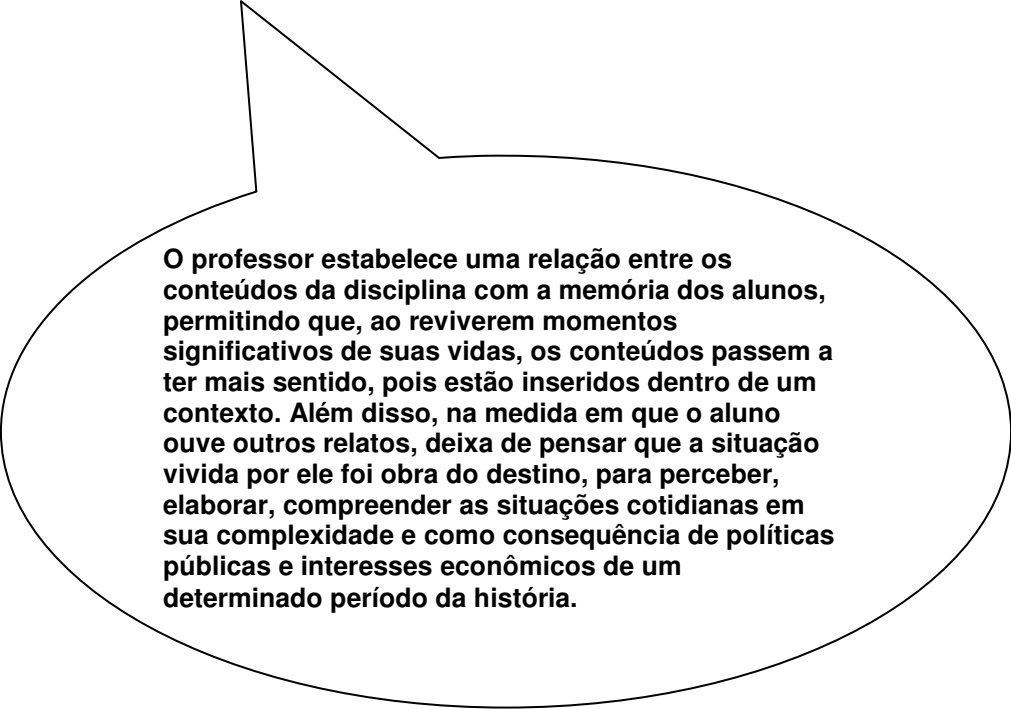
Um bairro cheio de contrastes. Já não existem mais as raízes. Não tem mais as suas indústrias. Não há mais o fluxo de transportes de trens. Tudo acabou. (T – aluno do Nível IIB).

Após o (re) conhecimento do entorno da escola e da cidade, os alunos colocaram-se nesse espaço, através de atividades que buscaram suas origens e seus trajetos pessoais até a cidade de Campinas ou outras cidades da região metropolitana.

Um levantamento informal realizado nas aulas constatou que a maioria dos alunos do grupo de atores (cerca de 75%) era proveniente de vários municípios do Estado de São Paulo e de várias regiões do Brasil. Mesmo os alunos originários de Campinas deslocaram-se pelo espaço urbano da cidade e pelas demais cidades da região metropolitana.

Os dados sobre a origem dos alunos, levantados informalmente pelo professor e depois registrados em textos passaram a ser o tema para a construção do conhecimento de Geografia do Brasil.

A “expert” EP⁴⁹ refletiu sobre o movimento envolvendo os conteúdos e memória:



O professor estabelece uma relação entre os conteúdos da disciplina com a memória dos alunos, permitindo que, ao reviverem momentos significativos de suas vidas, os conteúdos passem a ter mais sentido, pois estão inseridos dentro de um contexto. Além disso, na medida em que o aluno ouve outros relatos, deixa de pensar que a situação vivida por ele foi obra do destino, para perceber, elaborar, compreender as situações cotidianas em sua complexidade e como consequência de políticas públicas e interesses econômicos de um determinado período da história.

Para obter as informações sobre o deslocamento dos alunos pelo espaço, foi proposta uma atividade em que eles se apresentavam e falavam de suas origens, destacando os lugares em que moraram até chegar ao local atual, a cidade ou a região de Campinas. Depois passaram da oralidade, em que contaram suas histórias, para o registro escrito.

As histórias de vida permitiram localização dos alunos no espaço geográfico. Cada aluno se colocou nos mapas do Brasil, do Estado de São Paulo e do município de Campinas. Procuraram seus lugares de origem e outros lugares conhecidos, utilizando para isso atlas geográficos, mapas e guias rodoviários e internet.

Traçaram nos mapas as trajetórias que vivenciaram, marcaram nele os locais em que moraram até chegar ao local atual, a cidade ou a região de Campinas.

⁴⁹ EP – professora de Geografia e Orientadora Pedagógica.

Destacando a importância da oralidade, Domingues (2002, p. 35) afirma que a “fonte oral é uma fonte viva, inacabada e que o entrevistado relata e, ao mesmo tempo, cria uma história de vida através do tempo”.

As leituras dos relatos permitiram que se configurassem os diálogos com a constituição dos espaços reais e da memória. Nessas leituras, destacou-se troca de experiências entre os adultos e os adolescentes: aluno mais velho com mais de 70 anos e o mais novo, com 15 anos, pesquisando e trocando informações.

Um dos alunos falou:

Sou filho de lavrador, nascido no interior do Estado do Paraná. Passei a maior parte de minha infância morando no sítio vizinho com minha avó, que cuidava de mim e de meus primos. Lembro-me das pequenas tarefas que fazíamos acompanhando de minha avó: cuidar dos animais, trabalhar na horta e colher café. De vez em quando ficávamos doentes. Doenças de crianças: sarampo, catapora, gripe. Aí minha avó nos enchia de cuidados, chás, doces e comida. Minha avó nos obrigava, a mim e meus primos, a frequentar a escola que era bem distante do sítio. Não gostava muito de ir, mas lá fazia amizade. Só aos 13 anos fui morar com meus pais. (F - 40 anos. Nasceu no Paraná e mudou-se para o Estado de São Paulo).⁵⁰

⁵⁰ Os alunos foram identificados com a letra inicial de seus nomes.

Foto: Valdemir C. Silveira



Foto 8 – Espaço virtual: alunos no laboratório de informática. Os deficientes visuais utilizam o computador com programa DOSVOX, que permite que o aluno ouça as informações. (aula de Geografia - Nível III – 2007).

O depoimento do aluno apareceu marcado pelo sentimento de saudade: surgiram nas lembranças as brincadeiras infantis, as amizades da adolescência, as comidas, o carinho dos avós, as tarefas sempre presentes, as doenças e a infância na escola. Pode-se perceber que algo distante começou a ser trazido para a realidade e foi sendo compartilhado com os demais.

Albuquerque (2001, p. 65) afirma que saudade é um sentimento pessoal de quem se percebe perdendo pedaços queridos de seu ser, dos territórios que construiu para si.

Nos relatos, surgiu, muitas vezes, o sentimento de insegurança que as mudanças sempre trazem. A perda das raízes provocada pelas mudanças ficou evidente nos textos dos alunos, afirmando os campos do saber da geografia, da sociologia, da política, da educação e da cultura.

Por volta dos 10 anos de idade, a minha mãe me deu uma notícia triste. Ela me chamou no quarto e disse:

___Zé, nós temos que mudar para outra cidade. Por aqui não está tendo mais trabalho.

Quando ela falou isto para mim, fiquei triste. Ia ter de deixar todas as minhas amizades para trás. (J – 25anos. Nasceu em Minas Gerais, morou em São Paulo, Alagoas, Paraná e Estado de São Paulo, Campinas).

O depoimento apresentou muitos detalhes: o diálogo e o local onde se deu a conversa. Foi possível perceber uma preocupação por parte da mãe em deixar claro para os filhos o motivo do deslocamento.

O deslocamento social constante provocado pela falta de trabalho como foi observado no depoimento anterior, também pode ser percebido na fala seguinte:

Nasci em uma cidadezinha do Estado de São Paulo chamada Presidente Bernardes. Morei nos arredores desta cidade até os 7 anos de idade. Depois mudamos para Adamantina, Irapuru, Flórida Paulista, Flora Rica, sempre morando em chácaras. Casei-me com 15 anos. (C – 35 anos. Mudou para vários municípios do interior do Estado de São Paulo).

Outra aluna falou das dificuldades e da constatação que mesmo com a esperança de chegar a um lugar com mais oportunidades, estas nem sempre se faziam presentes.

Se em Minas era ruim, em São Paulo era pior. Chegamos aqui para sofrer. Papai nunca conseguiu emprego fixo e quando aparecia algum servicinho ele fazia. O que entrava era muito pouco. As privações eram grandes. (L – 38 anos. Mudou-se de Minas Gerais para São Paulo, Campinas).

Os constantes deslocamentos nem sempre eram esclarecidos pelos pais aos filhos. Nas justificativas para as constantes mudanças sempre prevalecia a decisão do pai. Elas ocorriam, às vezes, por ter o chefe “enjoado” do lugar, como pode ser visto no depoimento seguinte:

Eu nasci em um sítio perto de Itirapina, Estado de São Paulo. O meu pai mudava muito. Não parava muito tempo nos lugares. Não sei por que, ele ficava enjoado de ficar muito tempo nos lugares. (A – 46 anos. Deslocou-se com a família pelo interior do Estado de SP).

O trabalho infantil, o casamento precoce, o descaso com a escolaridade dos filhos e o alcoolismo fizeram parte da vida desses atores, como pode ser observado no relato que se segue:

Meu primeiro trabalho foi num horto de mudas de café. Nós enchíamos os saquinhos de terra onde colocávamos as sementes. Eu tinha 10 anos. Depois fui trabalhar de babá aos 13 anos. Cuidava de três crianças que gostavam muito de mim. (I – 35 anos. Nasceu em Minas Gerais e mudou-se para o Estado de São Paulo, Campinas).

Sobre as dificuldades na infância e os problemas de alcoolismo, esta aluna falou:

Tive uma infância muito difícil. Eu e minha família. Nós éramos treze pessoas e só meu pai trabalhava. Por isso eu e meus irmãos não pudemos estudar. Além disso, tínhamos outro grande problema: meu pai bebia. (**M** -39 anos. Nasceu no Ceará e mudou-se na idade adulta para o Estado de São Paulo).

A escolaridade tardia surgiu na fala do aluno:

Aos 11 anos comecei a freqüentar a escola na primeira série. Foi aí que fui aprendendo a ler e escrever. (**O** - 24 anos. Nascido em Alagoas migrou para o Estado de São Paulo na adolescência).

Nota-se que nos relatos ocorreu a percepção de se diferenciar educação de escolaridade. No depoimento da aluna **C**, esta afirmou que os pais não se preocupavam com a escolaridade dos filhos, mas davam educação, entendida como respeitar os mais velhos, comportar-se nos lugares, ter honra, não roubar, etc. A pouca importância à educação escolar devia-se ao fato de não haver perspectivas de ruptura no mundo rural, o que acabou ocorrendo com as mudanças econômicas no campo.

As alterações das relações de trabalho e a modernização da agricultura expulsaram milhões de famílias do campo para a cidade.

O meu pai e minha mãe não se preocupavam em dar estudo para os filhos. Tiveram oito filhos e nós éramos muito pobres. Não podiam dar mais nada além da comida. Eles davam educação, mas não estudo. Achavam que estudo não era importante, pois a gente morava no sítio. (**A** - 46 anos. Nasceu no interior do Estado de São Paulo e deslocou-se com a família para vários municípios).

Os fenômenos naturais também foram lembrados como fatores que impulsionaram o deslocamento:

Agora vou falar um pouco do ano de 1958. Uma grande seca fez com que meu pai e toda a família se mudassem do Piauí para o Maranhão. (**S** – 48 anos. Nasceu no Estado do Piauí. Na adolescência mudou-se com a família para o Maranhão, de onde se mudou mais tarde, para o Estado de São Paulo, Campinas).

Os maus-tratos na família e a esperança frustrada representada pelo casamento precoce surgiram nos textos:

Fui criada numa vila chamada Assistência, próxima à cidade de Rio Claro. Não tive infância. Meu pai era muito bravo. Trabalhava na roça. Fiz de tudo na vida para sobreviver aos maus-tratos familiares, com doenças, espancamentos, falta de amor e de cultura. Os pais não deixavam as filhas estudarem. Só os filhos. Casei-me aos 17 anos, pensando que ia ter liberdade. Enganei-me. (**L** - 52 anos,. Nasceu na cidade de Rio Claro, Estado de São Paulo. Viveu nos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia , Paraná e São Paulo, Campinas).

Nas memórias, havia espaço também para as boas lembranças de lugares, passeios, convivência familiar, amizades, que apareceram nos textos como se fossem jóias guardadas com todo carinho:

Na minha infância e adolescência morei em Assis, interior de São Paulo. Perto de minha casa tinha uma linda praça, onde, à noite, a fonte luminosa era a atração para a criançada e casais de namorados. Os domingos eram esperados com ansiedade. Íamos ao sítio da Tia Teresinha. Lá eu brincava com meus primos e tomávamos banho no riozinho da Pirapitinga. (**M** - 26 anos. Nasceu no interior do Estado de São Paulo e morou em vários municípios).

Outro aluno falou:

Eu vim do Estado do Pará, município chamado Marabá. Nesta cidade tranqüila tem muitos lugares para sair. Tem praia e outros lugares bonitos. No bairro em que eu morava, todos se conheciam. Tenho muitos amigos lá. (**H** – 19 anos. Nasceu no Estado do Pará, de onde migrou com a família para o Estado de São Paulo).

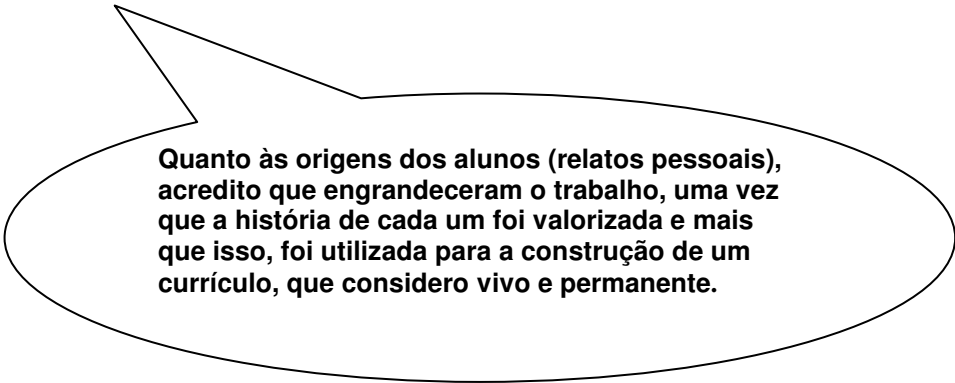
As transformações na cidade de Campinas também obrigaram ao deslocamento dentro do mundo urbano:

Quando eu tinha nove anos, me lembro que morávamos no centro da cidade de Campinas em um casarão que eu achava coisa mais linda. Com o passar do tempo tivemos que mudar e o casarão foi demolido. Quando passo em frente, me lembro daqueles tempos. Hoje há um prédio comercial onde era o casarão”.(**P** - 20 anos – Sempre viveu em Campinas).

No mesmo sentido, observando as transformações ocorridas em Campinas e mais especificamente no bairro onde se localiza a escola, a Vila Industrial, o depoimento da aluna **M** retratou um painel das mudanças no entorno da escola:

ao fazer uma caminhada pelo bairro, passamos pelas ruas da Vila Industrial e pela Praça “Corrêa de Lemos”. Ao tomar as medidas da praça que são de 66,25m por 58,30m, lembrei-me que ela era bem maior no passado, há uns quarenta anos. A praça era uma área de lazer dos moradores da região. Recordo-me dela bem mais viva e bem cuidada. Havia flores o ano todo, muitos coqueiros cheios de maritacas e andorinhas de cauda preta, hoje muito raras. Também havia um parquinho e uma piscina de cimento queimado, com águas limpas, em que as mães traziam as crianças para brincar nos dias de calor. Ao redor da praça, as ruas eram esburacas e sem calçadas. O esgoto corria a céu aberto e a principal rua do bairro era o caminho das boiadas em direção ao matadouro, localizado na parte baixa da Vila. Havia um cinema, Cine “São Carlos”, que foi transformado no Teatro “Castro Mendes”. Hoje tudo isto está mudado. As ruas são movimentadas e a praça está degradada, pichada e seus canteiros são feios e mal cuidados. (**M**, 55 anos. Sempre morou na Vila Industrial, Campinas).

A “expert” **MAP**⁵¹ afirmou que ao valorizar a história das origens dos alunos, configurou-se, no seu entender um currículo vivo e permanente.



Quanto às origens dos alunos (relatos pessoais), acredito que engrandeceram o trabalho, uma vez que a história de cada um foi valorizada e mais que isso, foi utilizada para a construção de um currículo, que considero vivo e permanente.

Refletindo sobre os depoimentos, percebe-se a configuração dos lugares denominados por eles como:

- . os lugares das origens – em que se localizaram nos mapas;
- . os lugares do deslocamento ou da viagem – em que traçaram suas trajetórias, seus caminhos e a de seus colegas nos mapas, percebendo os caminhos percorridos: os lugares conhecidos, desvendando vários aspectos da cartografia, utilizando atlas, mapas, cores, legenda e escala. Muitos percorreram vários caminhos antes de se fixarem em Campinas;
- . os lugares guardados na memória – segundo os alunos, foram as lembranças de pessoas, de fatos acontecidos no passado, as paisagens, as receitas culinárias. Os conhecimentos trazidos foram ampliados na medida em que os alunos pesquisaram os lugares, as bandeiras dos seus estados de origem, buscaram informações econômicas e políticas de seus Estados e municípios.

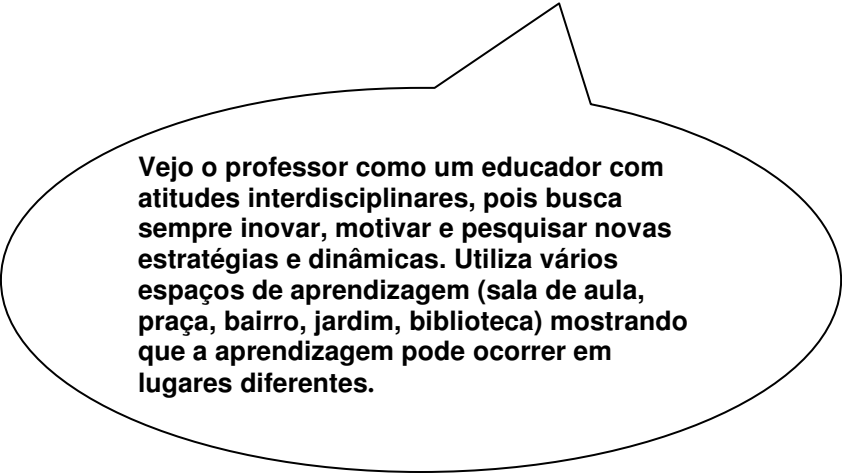
Os alunos mais velhos compararam o passado com o presente e lembraram tarefas que faziam na infância e discutiram os significados do trabalho. Havia nas aulas momentos para relatar os acontecimentos cômicos e trágicos. Resgataram-se casos de intolerância, alcoolismo, expulsões de casa, maus-tratos, viagens, casamentos infelizes e também histórias felizes, relatos que sempre causavam indignação aos demais alunos.

⁵¹ **MAP** – Pedagoga e Orientadora Pedagógica.

A socialização das memórias é lembrada por Santos (2001, p.61)

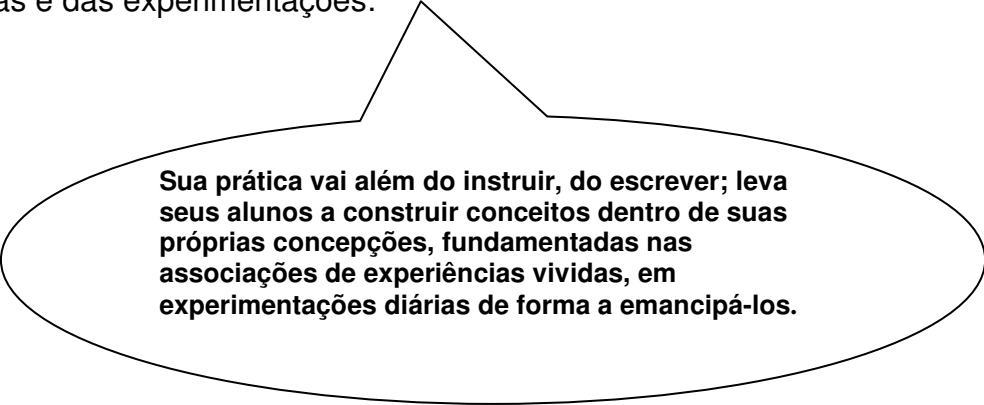
ao partilhar com o outros as suas memórias, temos a sensação de presenciar fatos, ver imagens, ouvir as falas, sentir os sons e os cheiros que se fazem vivos no pensamento daquele que revisita o passado, fazendo-o presente. Através das imagens trazidas ao hoje, olhamos objetos, lugares e as cenas dos acontecimentos com a forte sensação/emoção de que já os conhecemos, os visitamos, dele fizemos parte e revivemos esse momento através das experiências dos seus verdadeiros protagonistas.

As atitudes interdisciplinares e a busca da inovação presente na prática do professor foi sentida pela “expert” **ESK**⁵²:



Vejo o professor como um educador com atitudes interdisciplinares, pois busca sempre inovar, motivar e pesquisar novas estratégias e dinâmicas. Utiliza vários espaços de aprendizagem (sala de aula, praça, bairro, jardim, biblioteca) mostrando que a aprendizagem pode ocorrer em lugares diferentes.

A “expert” **MAP**⁵³ falou da relação entre a prática do professor e a emancipação dos alunos, que no seu entender, partiram das experiências vividas e das experimentações:



Sua prática vai além do instruir, do escrever; leva seus alunos a construir conceitos dentro de suas próprias concepções, fundamentadas nas associações de experiências vividas, em experimentações diárias de forma a emancipá-los.

⁵² **ESK** – professora de Ciências.

⁵³ **MAP** – professora de Português.

Foto: Valdemir C. Silveira



Foto 9 - Representando história de vida (alunos do nível II A - 2006).

Nas aulas seguintes ocorreram outros tipos de troca. Os alunos trouxeram fotografias e cartões-postais, que foram vistos por todos; e receitas culinárias escritas com detalhes, que foram socializadas. O professor sugeriu uma representação corporal, uma teatralização a partir dos relatos.

Muitos aceitaram o desafio e usando a linguagem teatral representaram algumas cenas de suas vidas, atividades econômicas em que trabalhavam nos locais de origem ou dificuldades enfrentadas nas mudanças pelo Brasil.

O movimento descrito envolveu alunos comuns e deficientes. A observação do envolvimento dos alunos deficientes visuais desencadeou outro movimento relatado a seguir.

4.2 - Geografia dos Sentidos. Construindo uma Geografia para/com os alunos deficientes visuais: uma metodologia de ensino diferenciada confirmada pelos alunos e pelos “experts”

Quando assumi as aulas de Geografia em 2005, um dos meus objetivos era trabalhar com alunos deficientes visuais.

Enquanto profissional havia preocupação em saber como trabalhar com estes alunos. Senti que era necessário desenvolver ações diferentes das que vinham sendo feitas até então: as aulas centradas em textos escritos e com professores reclamando do “barulho das máquinas de braile”⁵⁴ que os alunos utilizavam.

Observei que alguns professores chegavam a retirar os alunos deficientes visuais da sala de aula e trabalhar separadamente, confrontando os próprios princípios do projeto político pedagógico, construídos coletivamente e que afirmava o compromisso com a inclusão.

⁵⁴ Sistema braille: sistema de comunicação de símbolos baseado no diagrama de seis pontos em relevo utilizado pelas pessoas cegas para a formação de caracteres de leitura e escrita. (Caiado, K.R.M. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006).

Por isso, no meu entender, o trabalho deveria ter outro direcionamento. Dever-se-ia oferecer aos alunos deficientes visuais as mesmas oportunidades de aprendizagem garantidas aos demais educandos.

Mas, como se daria a inclusão desses alunos “diferentes”, que escrevem de forma “diferente”, leem de forma “diferente” numa classe de alunos comuns?

A minha maior inquietação passou a ser a inclusão e não meramente a integração. Para isso precisava desenvolver uma metodologia diferente. Que materiais poderiam ser utilizados? Os alunos seriam receptivos a metodologias “diferentes” das que estavam acostumados? Como apresentaria a cartografia para eles? Onde encontrar ou como produzir materiais especiais?

A dificuldade em lidar com o cego, conforme sintetiza Amariliani (1997, p. 78), é que quando falamos ou pensamos em pessoas cegas, nos vem-nos à mente a imagem de uma pessoa sofrida, que vive nas “trevas” e em eterna “escuridão”. Isso porque, para nós, a cegueira se resume a fechar os olhos e sentir que se acabaram as luzes.

Assim, inicialmente, senti a necessidade de um contato com o sistema braile. Com uma reglete⁵⁵ e uma “cola” do sistema braile, comecei escrever pequenos textos e elaborar alguns materiais. Para representar o espaço geográfico, produzi o primeiro mapa, pois pensei que, numa primeira etapa deveria ter um material pronto, em relevo, escrito em braile para que os alunos conhecessem um mapa.

Eu havia conversado com os alunos cegos e percebi que nunca que haviam manuseado um mapa. Como material, usei placas de um material emborrachado, acetato e uma fita adesiva de espuma. Produzi um grande mapa político do Brasil, contornado com tinta plástica e escrevi os nomes dos Estados em braile e coleí com a fita adesiva de espuma.

Depois fiz um planisfério político e um mapa político da América, com os contornos dos países e linhas imaginárias, paralelos e meridianos. O Brasil foi destacado com um material áspero (lixa). Contornei os mapas com barbante e outros tipos de linhas.

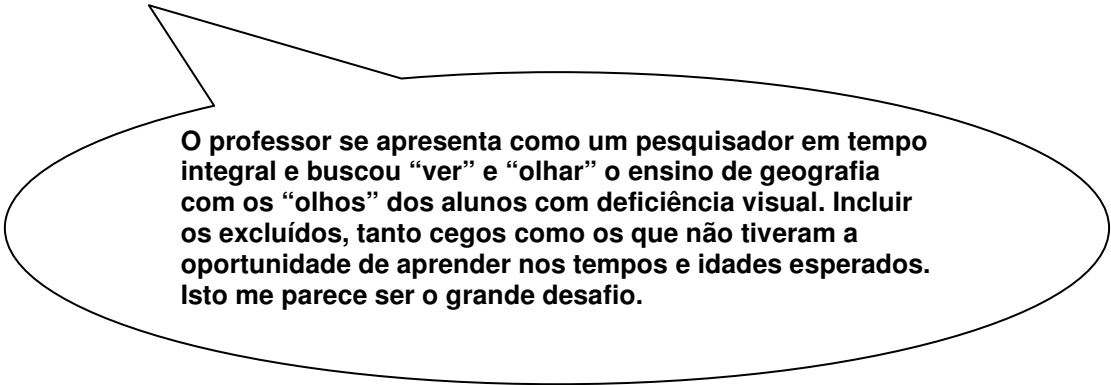
⁵⁵ Reglete – instrumento utilizado para a escrita manual em braile, composto por uma prancha e uma régua com celas vazadas para a composição da escrita em relevo. (Caiado, K.R.M. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006).

Em uma atividade que os alunos comuns usaram o globo terrestre, os alunos sentiram a necessidade de um globo diferenciado, pois os globos comuns pouco revelavam para eles.

Não havia para eles, diferenças entre um globo e uma esfera qualquer. Isso foi solucionado com a confecção de um “globo” em relevo, que elaborei, com ajuda de alguns alunos da sala e com sugestões dos alunos deficientes visuais. O material utilizado foi uma esfera de isopor e o contorno dos continentes foi feito com tinta plástica e a identificação em braile.

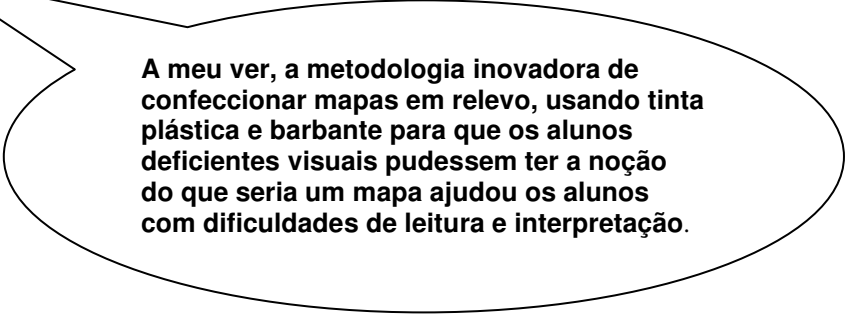
Os alunos iam acompanhando com o tato cada etapa da confecção do globo e de alguns mapas, aprovando e sugerindo detalhes. Todos os alunos, deficientes visuais e demais alunos participaram da produção dos materiais (mapas, globos, gráficos, etc.).

ESK⁵⁶ destacou a questão do professor pesquisador e dos vários olhares sobre o que surgiam nas aulas:



O professor se apresenta como um pesquisador em tempo integral e buscou “ver” e “olhar” o ensino de geografia com os “olhos” dos alunos com deficiência visual. Incluir os excluídos, tanto cegos como os que não tiveram a oportunidade de aprender nos tempos e idades esperados. Isto me parece ser o grande desafio.

A metodologia do trabalho, com a produção de materiais foi observada pelo “expert” **MB**⁵⁷:



A meu ver, a metodologia inovadora de confeccionar mapas em relevo, usando tinta plástica e barbante para que os alunos deficientes visuais pudessem ter a noção do que seria um mapa ajudou os alunos com dificuldades de leitura e interpretação.

⁵⁶ **ESK** – professora de Ciências.

⁵⁷ **MB** – Pedagogo.

Fotos: Valdemir C. Silveira

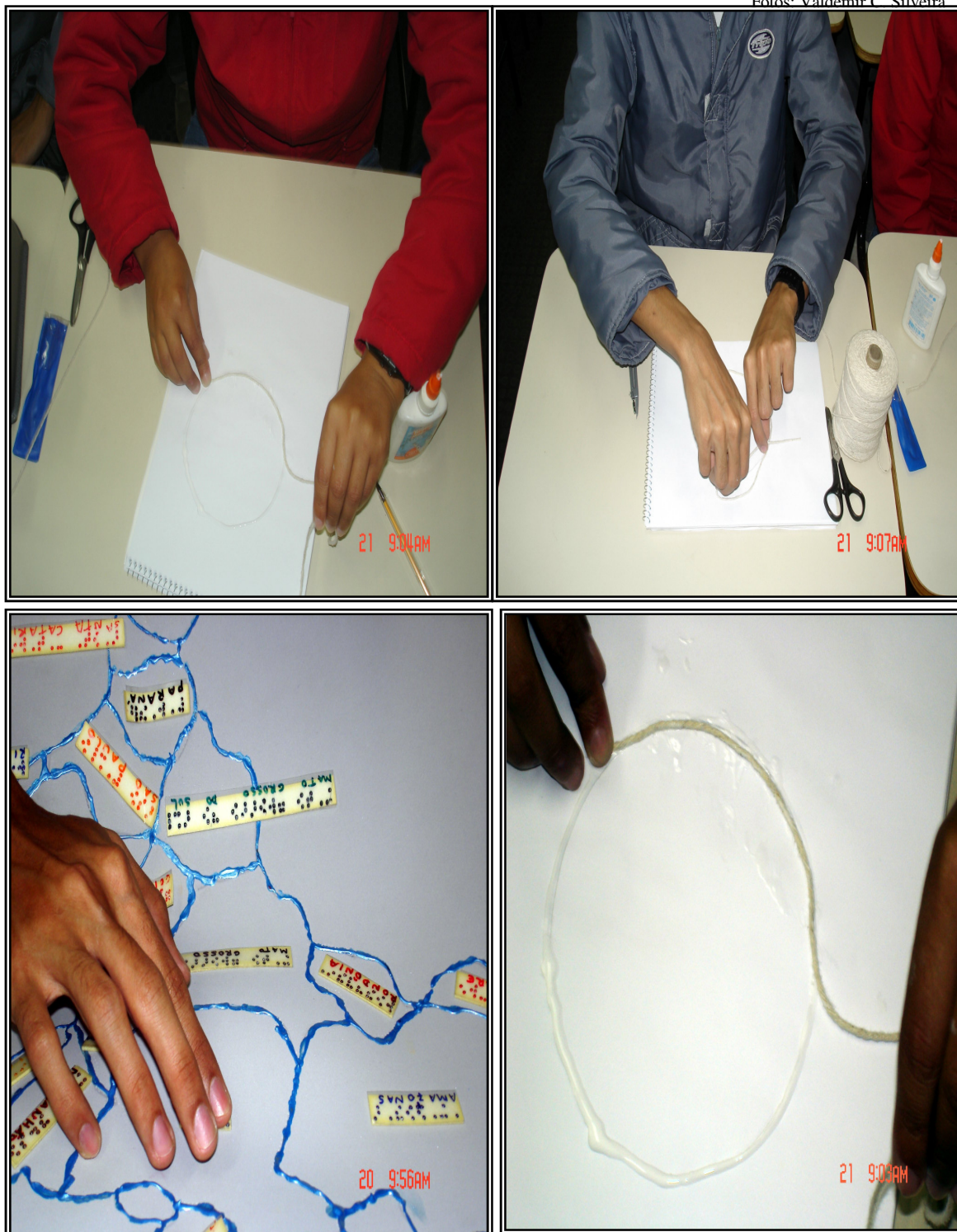
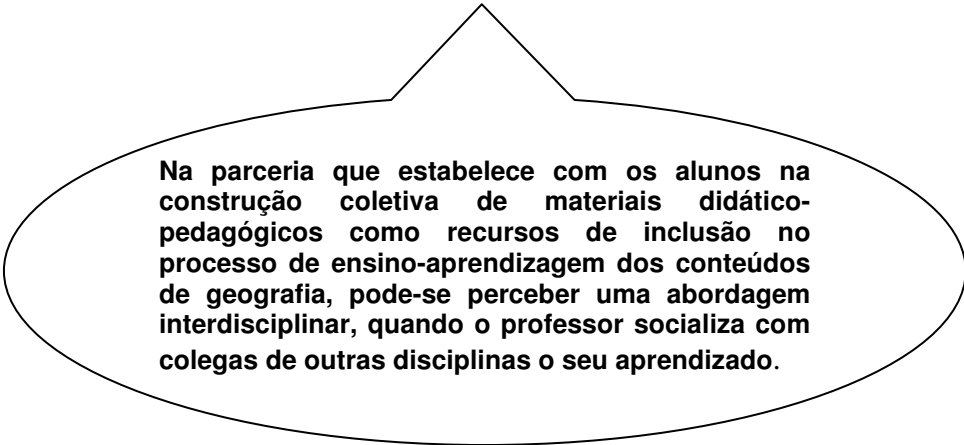


Foto 10 – Mãos: alunos deficientes visuais lendo e produzindo mapas. (Aulas de Geografia: anos 2005, 2006, 2007).

O material, embora rústico, permitiu aos alunos deficientes visuais o primeiro contato com a representação do espaço, a cartografia. Mas isso não bastava. Eu sentia a necessidade de produzir um material que permitisse que o aluno completasse sua elaboração, inteirasse-se da atividade e tirasse conclusões. Com isso, novos materiais foram parcialmente desenvolvidos, permitindo que os alunos finalizassem sua produção.

As “técnicas” desenvolvidas nos módulos de **Geografia** eram levadas pelos alunos deficientes visuais para os professores de outros módulos. Assim, os professores de **Ciências** elaboraram com tinta relevo e linhas as representações do corpo humano, tabela periódica, gráficos de composição do ar, estrutura atômica; os professores de **História** fizeram mapas históricos do Brasil; as professoras de **Matemática** produziram gráficos, tabuadas e jogos em braile e a professora de **Arte** utilizando tinta plástica, lixa e barbante elaborou quadros de arte em relevo de pintores como Volpi, Picasso, Tarsila do Amaral.

A “expert” **EG**⁵⁸ comentou socialização da prática e a construção de materiais didáticos-pedagógicos:



Na parceria que estabelece com os alunos na construção coletiva de materiais didático-pedagógicos como recursos de inclusão no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de geografia, pode-se perceber uma abordagem interdisciplinar, quando o professor socializa com colegas de outras disciplinas o seu aprendizado.

Os caminhos foram percorridos por mim e pelos alunos nos anos 2005, 2006 e 2007, conforme ocorriam os módulos de Geografia.

⁵⁸ **EG** – Diretora de Escola

Quadro 14 – A construção da interdisciplinaridade.

MATERIAIS: cola – tinta plástica – barbante – lixa – máquina braile – reglete – algodão – tesoura – sulfite 40
linha – papéis – sistema braile – acetato – lápis de cor

HISTÓRIA

Mapas históricos
Textos PESQUISA



ARTE

Volpi/ colagens
Picasso/pintura
Tarsila/mosaicos
(Arte em relevo)



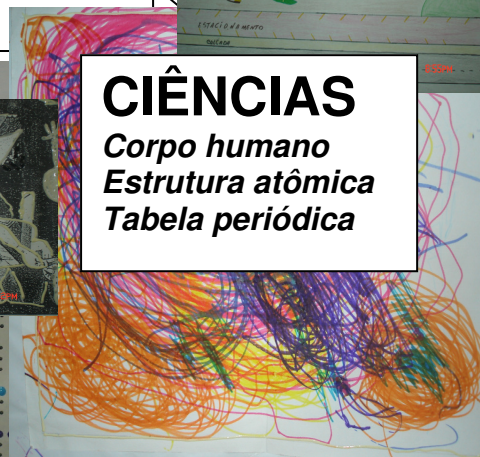
MATEMÁTICA

Jogos matemáticos – tabuada – sorobã - Sistema métrico escala



CIÊNCIAS

Corpo humano
Estrutura atômica
Tabela periódica



GEOGRAFIA –

MAPAS – GRÁFICOS – TABELAS – REPRESENTAÇÕES - INFORMÁTICA



PORTUGUÊS TEXTOS DIVERSOS –
LEITURA – BIBLIOTECA – INFORMÁTICA - POESIAS



Para que se torne mais claro, o desencadear deste movimento, farei um relato mais detalhado enfocando o envolvimento dos alunos deficientes visuais na produção do conhecimento nas aulas de Geografia, destacando a participação de cada sujeito. Acredito que isto permitirá que se entenda de forma mais clara o desenvolvimento de todo o processo, o envolvimento dos alunos, acompanhado pelos comentários dos “experts”.

Em 2005, o primeiro aluno deficiente visual foi o **F**, no nível IIA. Esse aluno possuía um considerável conhecimento, era músico, perdeu a visão na idade adulta. Juntamente com esse aluno e auxiliado pelos demais alunos da classe, produzimos as primeiras atividades de cartografia, gráficos e perfis topográficos, além de textos escritos em braile e textos gravados em fita cassete.

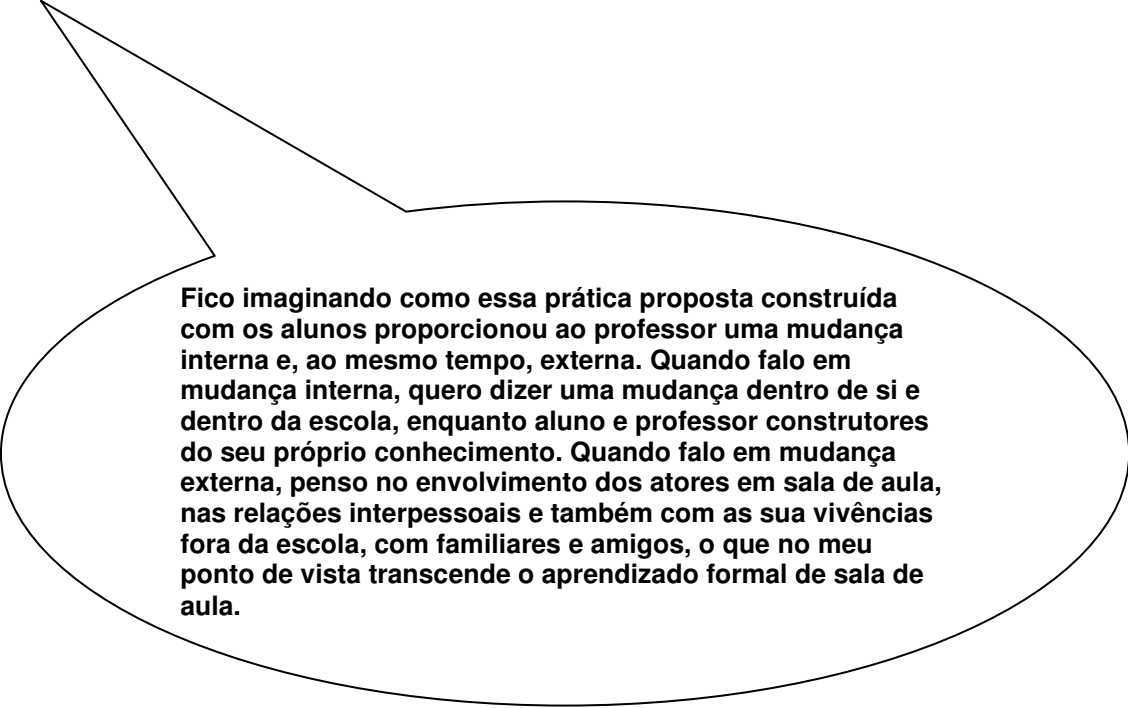
Nas primeiras atividades cartográficas, os mapas eram elaborados por mim, utilizando carretilha.⁵⁹ Eu traçava os mapas em folhas de papel, e depois, com o aluno, fazíamos a localização de alguns pontos importantes (países, estados brasileiros, cidades). O aluno, utilizando a máquina braile, escrevia os nomes das localidades; recortávamos e colávamos as identificações no mapa. Com o mapa elaborado, ele fazia novamente a leitura completa e procurava fazer algumas interpretações.

Esse tipo de mapa com carretilha exigia grande sensibilidade tátil e o resultado final deixava muitas dúvidas quando ao contorno correto do mapa. Apesar da deficiência do material, utilizei somente esse tipo de mapa.

No nível seguinte, chegaram à sala de Geografia, quatro alunos totalmente cegos, dois com baixa visão e um aluno com deficiências múltiplas.

⁵⁹ Peça circular, em forma de roseta, munida de cabo. Tem várias utilidades, mas, no caso, foi usada para marcar o papel para produção de mapas e gráficos. (Ferreira, A. B. H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 1986. p. 358).

As possíveis transformações da prática do professor, resultante do envolvimento profissional, das relações interpessoais foi avaliada pela “expert” **EAP**⁶⁰:



Fico imaginando como essa prática proposta construída com os alunos proporcionou ao professor uma mudança interna e, ao mesmo tempo, externa. Quando falo em mudança interna, quero dizer uma mudança dentro de si e dentro da escola, enquanto aluno e professor construtores do seu próprio conhecimento. Quando falo em mudança externa, penso no envolvimento dos atores em sala de aula, nas relações interpessoais e também com as sua vivências fora da escola, com familiares e amigos, o que no meu ponto de vista transcende o aprendizado formal de sala de aula.

Desses alunos, havia dois (**U** e **J**) que dominavam a escrita braile e utilizavam a máquina; o aluno (**E**) com bastante dificuldade na escrita e leitura braile, além de muita insegurança em relação à escola e o aluno D com muita dificuldade na escrita braile e na leitura e ainda bastante resistente a qualquer tipo aproximação com o professor e dos colegas da classe.

Durante o desenvolvimento do módulo, recebemos o apoio de uma professora de educação especial, que, embora não fosse especialista em deficientes visuais, aprendeu braile e colaborou muito no atendimento aos alunos deficientes visuais, transcrevendo os textos e, muitas vezes, auxiliando na produção e ajudando a testar os materiais.

⁶⁰ **EAP** – Orientadora Pedagógica

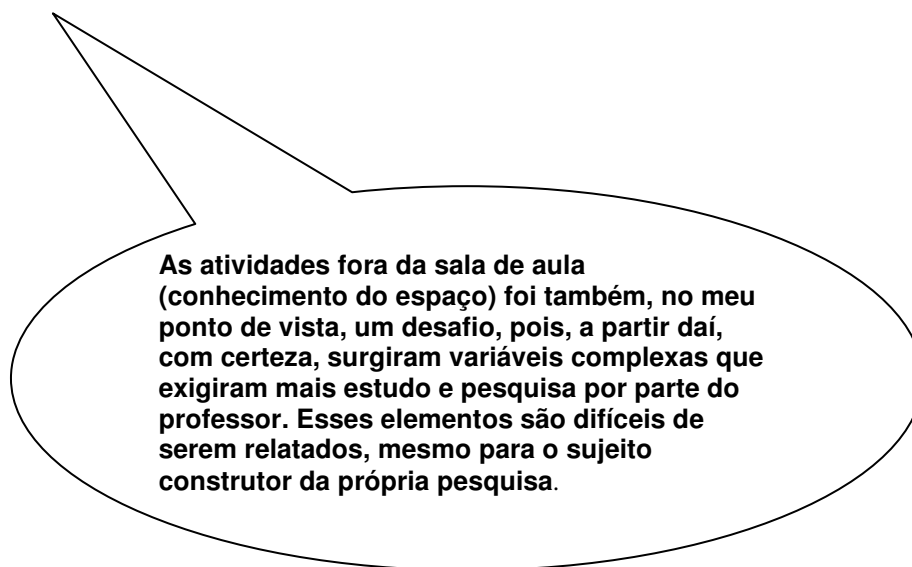
Como os mapas feitos com carretilha pouco ajudavam os novos alunos, passei a utilizar barbante, linhas, lixas, papéis de diversas texturas e tinta plástica.

A produção dos mapas, perfis topográficos, e demais atividades era processada da seguinte forma: ampliavam-se os mapas que, depois, eram contornados com a cola plástica. Nos mapas eram destacados os pontos mais importantes com barbante, linhas ou lixa.

O aluno escrevia os nomes das localidades e, depois, com a minha ajuda e a dos demais alunos, recortávamos e colávamos nos mapas. A seguir, os alunos deficientes visuais faziam a leitura e interpretação do mapa.

Esse tipo de mapa foi aprovado, pois todos conseguiam perceber os contornos dos mapas com maior clareza.

A “expert” **EAP**⁶¹ falou do trabalho de pesquisa que envolve a aula:



Percebi durante o processo que não era possível detalhar os mapas. Teria de selecionar o que poderia ser localizado nos mapas, pois a escrita braile ocupa muito espaço e quando se colocavam muitos detalhes gerava confusão no momento da leitura. Com isso, só localizávamos os elementos essenciais de cada mapa ou gráfico.

⁶¹ **EAP** – Orientadora Pedagógica

Os mapas físicos, representando relevo e hidrografia, eram feitos com tinta plástica, barbantes grossos colados, representando montanhas; pedaços de lixa, os planaltos; papéis com texturas diferentes, planícies; e linhas, representando rede hidrográfica. Assim, os alunos passaram a conhecer e elaborar alguns tipos de mapas, além de colori-los.

Colorir ou não os mapas era opção de cada aluno. A maioria dos deficientes visuais optou por colorir, sentindo aí, segundo um deles (**E**), “ter a chance de também usar lápis e canetas”.

Uma aluna deficiente visual sugeriu que se colocássemos os nomes das cores nos lápis para que ela mesma pudesse escolhê-las. Com a ajuda da professora de educação especial e demais alunos, marcamos lápis de cor, com as iniciais das cores escritas em braile.

Os alunos **U** e **E** aprovaram a identificação dos lápis de cor. Os alunos **J** e **O** tiveram muita dificuldade em identificar, não aprovaram e continuaram pedindo para que alguém falasse as cores para eles.



Foto 11 – Sentindo: alunos deficientes visuais conhecendo a vegetação nos arredores da escola (Nível II A - 2007).

Devido à diversidade de condições dos alunos foi possível constatar, que, deste grupo, dois alunos cegos compreendiam plenamente o que estavam fazendo e reconheciam sua importância (**U** e **D**). O mesmo não ocorria com os alunos **J** e **E** que ficavam em dúvida sobre muitos pontos, por isso, necessitavam de um atendimento mais individualizado. O aluno **E**, apesar de ter grande dificuldade e muita insegurança em relação à escola, era muito receptivo a todas as atividades, participando de todas com muita alegria.

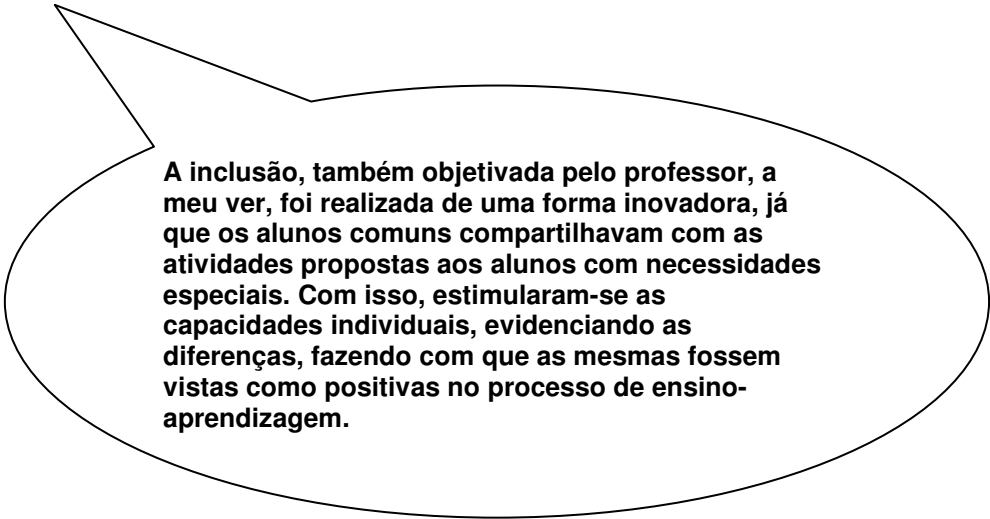
O outro aluno **J** era bastante resistente e ansioso, principalmente quando eram propostas atividades novas que saíssem da rotina da leitura e escrita, nas conclusões finais dos trabalhos e nas atividades externas. Muitas vezes o aluno se recusava a participar das atividades e precisava ser convencido pelo professor e pelos demais colegas.

Os alunos com baixa visão (**A** e **R**) não apresentaram grandes dificuldades com os mapas e textos. Eles recebiam mapas contornados com canetas especiais, textos ampliados e acompanhavam o restante da classe. O aluno com deficiências múltiplas (**G**) recebia material comum e conseguia realizar grande parte das atividades dentro de seus limites.



Foto 12 – Conhecendo: aluno deficiente visual conhecendo o entorno da escola (aula de Geografia – nível I A – 2007)

Sobre o estímulo às capacidades individuais, o respeito às diferenças, **MAP**⁶² falou:



A inclusão, também objetivada pelo professor, a meu ver, foi realizada de uma forma inovadora, já que os alunos comuns compartilhavam com as atividades propostas aos alunos com necessidades especiais. Com isso, estimularam-se as capacidades individuais, evidenciando as diferenças, fazendo com que as mesmas fossem vistas como positivas no processo de ensino-aprendizagem.

No módulo seguinte, em 2007, entraram dois alunos cegos no nível I, **R** e **Z**. O aluno **R** tinha facilidade com a escrita e leitura braile. A aluna **Z** perdeu a visão na idade adulta e tinha muita dificuldade, além de muita insegurança e desânimo.

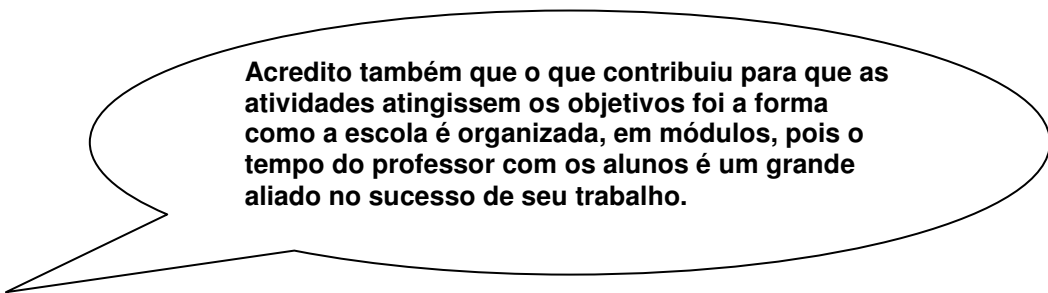
No nível I, os conteúdos desenvolvidos foram os fundamentos da Geografia, com destaque para a alfabetização cartográfica. Nesse nível foram elaboradas plantas da sala de aula, atividades com rochas, com bússola, amostras de solos, além de atividades no entorno da escola.

Nas aulas de cartografia, quando foi abordado o assunto sobre “escala”, surgiu o problema da utilização da régua para fazer as medições. Como não havia nenhuma régua especial, tivemos que improvisar. O aluno **R** sugeriu a confecção de uma “fita métrica” feita de barbante com nós. Elaboramos também, algumas plantas com tinta plástica.

Nos níveis seguintes, com ajuda dos alunos, aprofundei e detalhei ainda mais os mapas, gráficos e tabelas. A maioria dos alunos (80%) concluiu o ensino fundamental e foi encaminhada ao ensino médio.

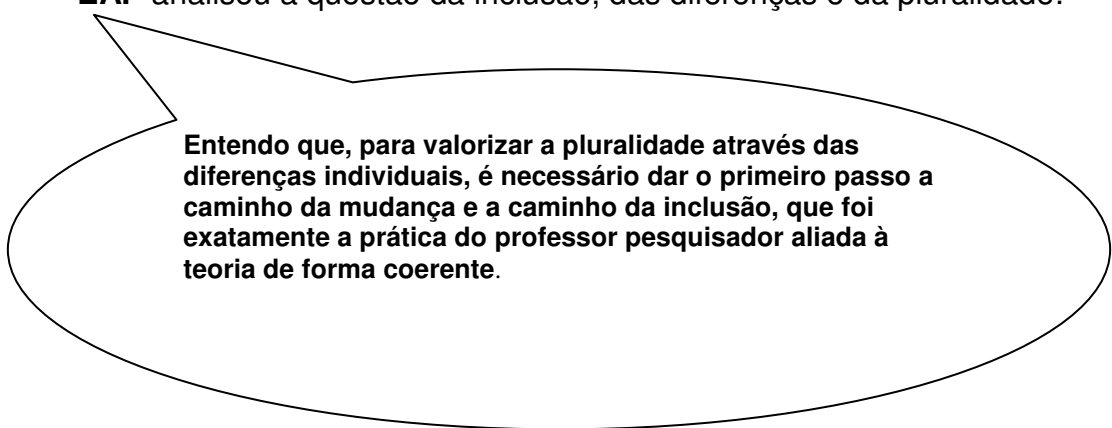
⁶² **MAP** – Pedagoga e Orientadora Pedagógica.

A “expert” **EAP** destacou a organização de tempos escolares para o sucesso do trabalho:



Acredito também que o que contribuiu para que as atividades atingissem os objetivos foi a forma como a escola é organizada, em módulos, pois o tempo do professor com os alunos é um grande aliado no sucesso de seu trabalho.

EAP analisou a questão da inclusão, das diferenças e da pluralidade:



Entendo que, para valorizar a pluralidade através das diferenças individuais, é necessário dar o primeiro passo a caminho da mudança e a caminho da inclusão, que foi exatamente a prática do professor pesquisador aliada à teoria de forma coerente.

A seguir, os alunos falaram de sua participação nas aulas:

F, 37 anos, músico. Perdeu a visão aos 17 anos:

Eu percebi que nas aulas de Geografia ocorreu uma troca: o professor fazia a proposta da atividade e pedia a minha opinião. Com o meu parecer, o professor reelaborava a atividade. Isso também aconteceu com os materiais, os mapas, os gráficos feitos com carretilha sobre o papel. Depois ele foi mudando para linha, barbante, tinta relevo. Durante o módulo eu participei de um debate sobre sistema de governo. Foi muito positivo o fato de que nessa escola ficamos bastante tempo com o mesmo professor e pudemos fazer muitas coisas diferentes.

R, 25 anos, músico. Nasceu cego:

As atividades que eu mais gostei foram: fazer os mapas, que eu não conhecia, usar o globo terrestre em braile, tocar nas rochas durante o estudo dos solos. Também gostei muito de trabalhar com as plantas na praça e no jardim. Nós tocamos as plantas e depois fizemos maquetes.

E, 25 anos. Nasceu cego:

Para mim o legal foi pintar, usar o lápis de cor, mexer com terra, folhas, pedras, sementes. Foi importante ficar próximo do professor e não ficar mudando de sala.

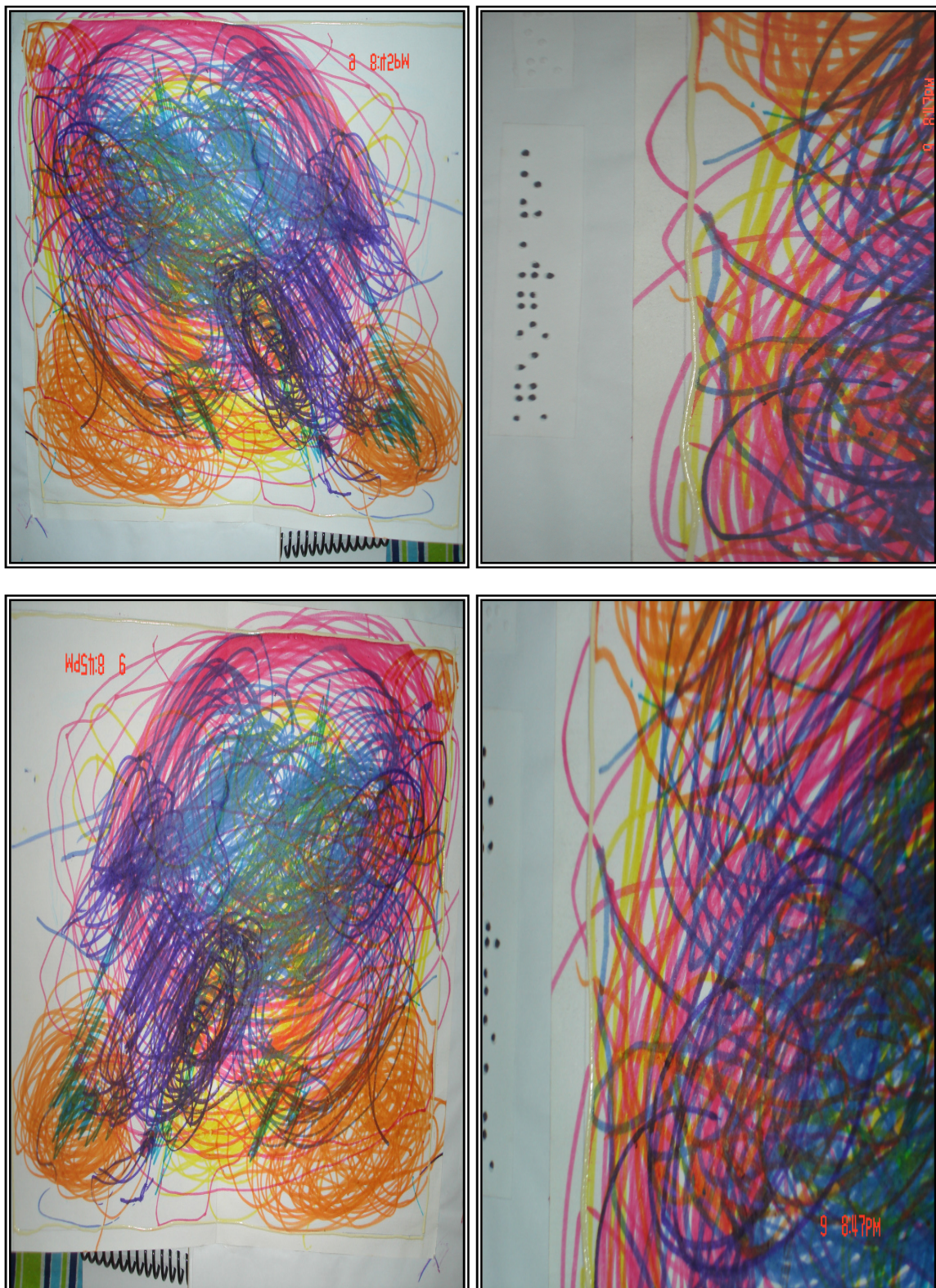


Foto 13 – Espaços pictóricos: representações geográficas feitas pelos alunos deficientes visuais. (Aula de Geografia ano 2007).

D, 26 anos, atleta. Ficou cego com 16 anos:

Tenho dificuldade em escrever com a máquina. Nas aulas gostei do caderno de cartografia, onde fiz desenhos e mapas. Gostei de participar da fanfarra da escola. Os colegas da sala me ajudaram muito, especialmente a L.

U, 23 anos, atleta. Perdeu a visão aos 15 anos:

Para mim foi bom desenhar, usar lápis de cor, pintar os mapas, escolher as cores. Gostei de ter mapas especiais. Os trabalhos fora da sala foram importantes para a gente conhecer o que tem lá fora. Eu não conhecia a praça. Conheci várias plantas e pegamos flores. Para mim o que é melhor nessa escola é que podemos fazer quase tudo o que os outros fazem. A organização em módulo ajuda muito. Ficamos bastante tempo com o mesmo professor e na mesma sala.

J, 40 anos, aposentado. Ficou cego aos 20 anos:

Não gosto de ler. Escrever com a máquina tudo bem, mas ler é cansativo. Também não gosto de pintar mapas.

A, 24 anos. Nasceu cega:

Achei o professor preocupado em nos fazer entender as atividades. Gostei de fazer mapas e gráficos. A professora de educação especial presente algumas vezes na sala também ajudou.

I, 25 anos. Aluno com baixa visão:

Não tive nenhum problema nas aulas de Geografia, pois para mim o professor trazia tudo ampliado.

N, 26 anos. Aluna com baixa visão:

O professor estava sempre por perto, nos orientando e incentivando. Foi muito legal estudar Geografia. Também acho que ficar numa sala com o mesmo professor ajuda muito.

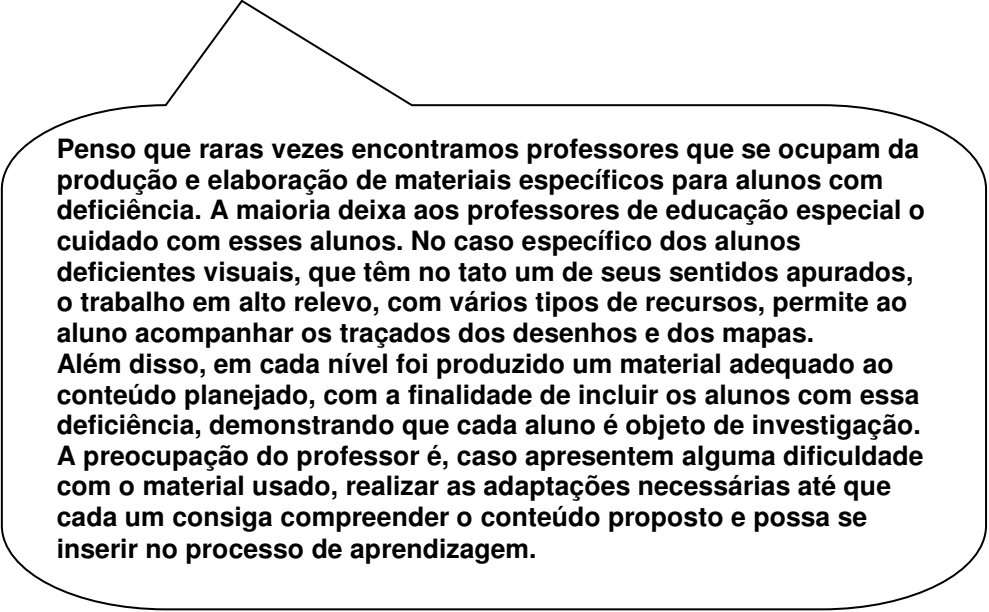
V, 36 anos. Aluna com baixa visão:

Minha maior dificuldade é a Matemática. Nas aulas de Geografia não tive nenhuma. No começo o professor trazia tudo ampliado, mas depois percebeu que não precisava. Bastava destacar tudo com caneta colorida. O que gosto nesta escola é que a gente é tratada como igual. Todo mundo ajuda, mas com respeito. Tenho grandes amigos aqui.

Z, 40 anos. Perdeu a visão com 22 anos:

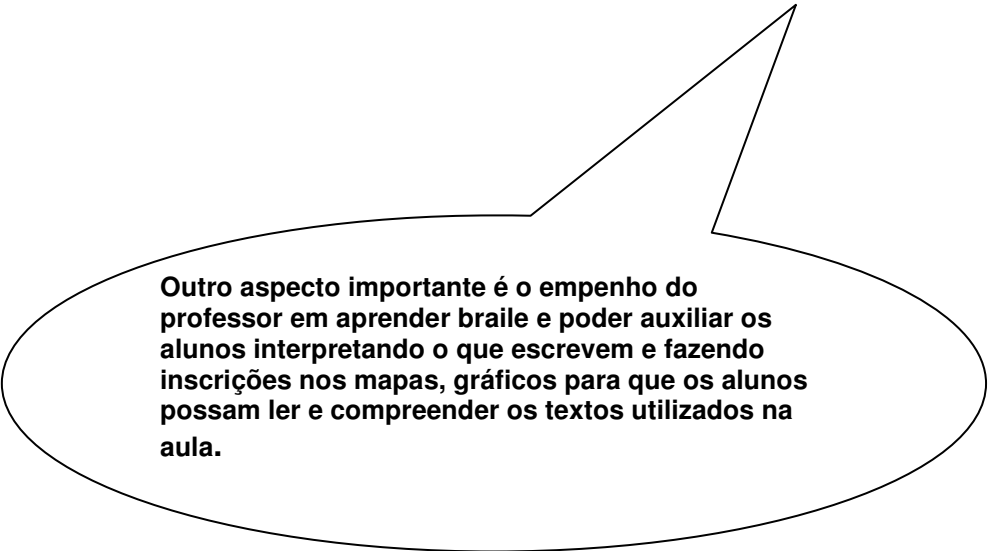
Nunca tinha estudado Geografia e para mim foi tudo novidade. Fazer mapas, usar lápis de cor, fazer alongamento todo dia de manhã antes da aula, ir ao laboratório de informática, ler os livros em braile no momento da leitura. Aqui tem até os nomes das salas escritos em braile. A ajuda dos colegas da classe foi importante. O sistema modular ajuda a gente a entender melhor as matérias.

A “expert” **EP** aborda a questão do compromisso do professor:



Penso que raras vezes encontramos professores que se ocupam da produção e elaboração de materiais específicos para alunos com deficiência. A maioria deixa aos professores de educação especial o cuidado com esses alunos. No caso específico dos alunos deficientes visuais, que têm no tato um de seus sentidos apurados, o trabalho em alto relevo, com vários tipos de recursos, permite ao aluno acompanhar os traçados dos desenhos e dos mapas. Além disso, em cada nível foi produzido um material adequado ao conteúdo planejado, com a finalidade de incluir os alunos com essa deficiência, demonstrando que cada aluno é objeto de investigação. A preocupação do professor é, caso apresentem alguma dificuldade com o material usado, realizar as adaptações necessárias até que cada um consiga compreender o conteúdo proposto e possa se inserir no processo de aprendizagem.

Finalizando, ressaltando o compromisso docente, **EG** afirma:



Outro aspecto importante é o empenho do professor em aprender braile e poder auxiliar os alunos interpretando o que escrevem e fazendo inscrições nos mapas, gráficos para que os alunos possam ler e compreender os textos utilizados na aula.

Ao final de cada módulo, os alunos comuns avaliaram o movimento. A maioria avaliou positivamente a sua participação nas atividades.

Os alunos comuns apontaram em suas avaliações: o aprendizado em lidar com as diferenças, a tolerância, compreender as dificuldades e a percepção da capacidade de aprendizagem de todos, deficientes ou não. Alguns destacaram como muito importante o contato com a escrita braile e a participação na confecção dos materiais como muito enriquecedora; outros afirmaram que se sentiram estimulados diante do interesse demonstrado pelos alunos deficientes visuais.

Questionados sobre a imagem do cego que eles tinham anteriormente, a maioria dos alunos afirmou que esta imagem foi se alterando ao longo das atividades: de sentimento de pena para o sentimento de que todos são capazes de aprender dentro de suas limitações e que todas as pessoas têm habilidades e deficiências. Um dos alunos citou como exemplo, que durante os trabalhos em equipes muitos preferiam ficar nas equipes de um aluno deficiente visual devido a capacidade de liderança que este aluno tinha. Outro aluno lembrou a habilidade musical dos alunos **J** e **F** e das habilidades atléticas dos alunos **D** e **U**.

Foto: Valdemir C. Silveira

Minha vida nesta escola

Neste ano consegui uma vaga nesta escola

Eu fiquei tão feliz como se fosse a primeira vez que iria estudar

No mês de fevereiro de 2004 começaram as aulas

Pensei que fosse um sonho

Mas... não era

Pensei que não fosse acontecer

Mas aconteceu tudo o que sonhei.

O meu primeiro dia de aula

Adorei principalmente o ambiente

Estudar em uma escola limpa e organizada

Para mim, um enorme privilégio.

Nesta escola somos todos iguais, apenas diferentes uns dos outros

A minha vida aqui nesta escola mudou para melhor

Fiquei feliz por ter um espaço seguro e de confiança

Estou feliz porque aqui é o meu espaço

Onde posso chegar como cidadã

Brasileira, no meu dever de aluna

Como estudante.

JL (23 anos, aluna do nível II – manhã – deficiente visual

Poema produzido na Oficina de Poesia realizada pelo professor na biblioteca da escola em 2006. Alunos na sala ambiente de Geografia.

Foto 14 - Com o mundo nas mãos: estudando Geografia. (nível I A – 2006)

MINHA VIDA NESTA ESCOLA – EM BRAILE

MINHA VIDA NESTA ESCOLA – EM BRAILE

Concluindo: desafios, possibilidades e propostas

O tempo é o do fazer silencioso,
E um pouco de canção, brasa que o azul
Do sonho que trabalha e vai lavrando.
Como a terra que abriga e dá caminho
a um sonho de semente que não sabe
que abre um rastro de luz na escuridão.
(Thiago de Mello)⁶³

O problema que orientou o desenvolvimento deste trabalho foi a questão da atuação do professor pesquisador de Geografia no processo de inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais, em uma escola com uma proposta inovadora, e de como essa inclusão se desenvolveu no cenário da sala de aula de Geografia.

O trabalho em uma escola com a organização de tempos e espaços diferenciados, com uma clientela constituída por jovens e adultos excluídos da escolarização regular e por um outro grupo especial, os alunos deficientes visuais, foi fundamental para repensar o meu papel como professor.

Esta pesquisa me permitiu um espaço para refletir sobre a minha prática, agora respaldada por um considerável referencial teórico.

Durante o caminhar, o processo de me construir como professor pesquisador, reflexivo, foi de descobertas, estranhamentos, angústias, de muitas dúvidas e algumas certezas.

Para mim, a reflexão sobre prática de sala de aula fez surgir novas inquietações.

A análise documental possibilitou o contato e certo aprofundamento com a legislação voltada para jovens, adultos e para os alunos com necessidades especiais.

⁶³ MELLO, T. Poesia comprometida com a minha e a tua vida. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p.22.

Na minha trajetória, como professor pesquisador em construção, passei a valorizar ainda mais as ações do cotidiano de minha prática: o debate do planejamento coletivo, as avaliações como condutoras de reflexão, a permeabilidade dos planos de aulas, a convivência com as diferenças, a reflexão coletiva sobre os conhecimentos que os alunos trazem e as possibilidades de produção de novos conhecimentos.

Tudo isto me levou à certeza de que o caminho da inclusão é o único possível para quem acredita em uma educação transformadora como espaço de militância.

Durante este trabalho, pensando sobre minha prática com diferentes autores que trataram de educação de jovens e adultos, professor pesquisador, currículo, inclusão, ensino de Geografia, bem como a análise dos documentos pesquisados e das manifestações dos atores envolvidos e refletindo com as análises dos “experts” levaram-me a perceber que o CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” apresentou uma proposta com características inovadoras e includentes.

Podem-se sentir os elementos que caracterizam os projetos inovadores e includentes, pois a proposta da escola partiu de uma realidade concreta – a educação de jovens e adultos no município de Campinas; intencionalidade – a proposta surgiu como tentativa de dar resposta a uma situação de elevados índices de evasão e reprovação na educação de jovens e adultos, pois o tipo de organização do ensino não mais respondia às necessidades reais da população; ocorreu uma organização dos recursos de forma diferente, através de tempos e espaços diferentes: um calendário diferenciado com objetivo de atender ao aluno que é trabalhador e espaços organizados de salas ambientes; ocorreu pouco acréscimo de recursos, pois os já existentes foram reorganizados; a proposta surgiu e foi implantada em um aspecto coletivo, com envolvimento de todos os segmentos na ação, passando a ocorrer a interação entre o individual e o coletivo.

A ação coletiva para a construção da proposta ocorreu na medida em que um grupo de profissionais passou a buscar alternativas ao modelo de EJA existente. A busca resultou na construção de uma proposta pedagógica em que se alteraram os tempos e os espaços escolares.

Nessa construção ocorreu o questionamento dos princípios epistemológicos educacionais, pois a nova organização obrigou os envolvidos à mudança no processo de ensino aprendizagem. O professor precisou planejar e organizar suas aulas para tempos e espaços diferentes, pois não havia mais a fragmentação do tempo em aulas de 45 ou 50 minutos. Ele passou a ficar cinco aulas diárias com a mesma classe, o que exigiu uma atuação docente dinâmica e com aulas diversificadas. O contato intenso com os alunos facilitou o diagnóstico das dificuldades e o planejamento de ações para enfrentá-las.

Os elementos da inovação educacional que foram construídos ao longo de dez anos, revelaram alterações nos objetivos cognitivos voltados para a inclusão e para a ética.

O resultado foi uma flexibilização curricular, com calendário diferenciado, a integração entre as disciplinas, a transformação da estrutura comum em módulos, a diversidade metodológica, a revisão do conceito de avaliação e os apoios pedagógicos, assim como a criação de novos locais de aprendizagem, representados pelas salas ambientes, laboratório de novas tecnologias, biblioteca e jardim.

Como foi afirmado, os elementos da inovação educacional e da constituição de um currículo includente se apresentaram como processo em construção, uma vez que sofreram alterações e reajustes permanentes, como a inclusão de disciplinas que, até recentemente, não constavam de seu desenho curricular; ocorreu a alteração de espaços e tempo, com a organização de salas ambientes e calendário diferenciado; a preocupação com a formação de professores, garantindo um espaço e tempo semanal de Trabalho Docente Coletivo com objetivo de estudar a teoria e refletir sobre a prática docente.

O espaço e tempo de reuniões foram essenciais para a formação do professor, especialmente nesse quadro desafiador em que o assunto é inclusão.

No entendimento deste trabalho, foram desenvolvidos alguns elementos de um currículo inovador includente, pois os alunos com necessidades especiais se viram incluídos nas salas de aula com os demais alunos e participaram de todas as atividades, dentro de seus limites, ritmos e possibilidades.

Definido pela equipe escolar como um currículo multifacetado em que apareceram elementos de várias concepções de currículo, das concepções tradicionais às progressistas, apresentou muitos avanços e afloraram muitas contradições.

Foi possível perceber no currículo, elementos da concepção polissêmica de currículo, pois este se tratou de uma construção coletiva de elementos com preocupações includentes.

Como o currículo é organizado com tempos diferenciados (módulos), a avaliação de aprendizagem passou a ser entendida e praticada como processo, não mais baseada em provas e notas, mas nos saberes que os alunos foram construindo.

Com isso, a escola apresentou baixos índices de retenção e evasão e passou a ser referência para outras escolas de educação de jovens e adultos no município.

Para atender os alunos com dificuldade ou defasagem de aprendizagem foram realizadas ações como aulas de reforço, além do trabalho metodológico com materiais diferenciados, conforme aponta esta pesquisa.

Durante o período da pesquisa, foi possível perceber que todas as decisões tomadas dentro da escola foram coletivas, com a participação de todos os segmentos, revelando-se, assim, um estilo de gestão democrático-participativa, essencial para as vivências.

Essas foram as possibilidades da proposta, mas há muitos desafios dentro da escola e na rede municipal de ensino de Campinas.

Revelaram-se como desafios:

- avançar na organização pedagógica com a construção de uma proposta interdisciplinar sólida;
- estabelecer novas parcerias voltadas para a profissionalização dos alunos;
- implementar novas ações para o domínio pleno da leitura e da escrita;
- que a Secretaria Municipal de Educação procure entender e valorizar as experiências de Educação de Jovens e Adultos que ocorrem na própria Rede Municipal de Campinas.
- constitui desafio como política pública, retomar as metas do documento da Secretaria Municipal de Educação de Campinas intitulado “Construindo o Plano Municipal de Educação de Campinas”. O documento destaca a preocupação com os elevados índices de evasão e repetência de EJA, e coloca como meta atacar suas causas, para que as escolas de EJA se tornem espaços inclusivos e não um local em que os alunos, com toda uma triste e injusta história de exclusão, fracassem novamente;
- otimizar espaços de permissão para novas propostas, permitindo a alteração de tempos e espaços escolares, o vem sendo feito com certo sucesso conforme vislumbramos nesta pesquisa;
- lutar para que as políticas públicas para educação tenham continuidade em seus projetos e não dependam apenas dos interesses do grupo político que está momentaneamente no poder;
- pensar na formação do professor de EJA, valorizar sua formação continuada, para que não aconteça o que é comum nas salas de aulas do período noturno em que o professor apenas completa sua jornada de trabalho adaptando conteúdos do ensino fundamental regular desprovidos de significados para os alunos jovens e adultos.

Quanto às possibilidades concretas para a inclusão, elas podem ser vistas quando foram analisadas as práticas docentes nas aulas de Geografia. O cenário inclusivo se apresentou como um microcosmo onde se desenvolveu uma faceta de um currículo com elementos includentes, com atividades que possibilitaram a construção do conhecimento, a partir da realidade do aluno com suas histórias de vida e valorização das suas experiências.

A sala de Geografia foi o cenário inclusivo que permitiu a atuação dos alunos com necessidades especiais, particularmente os deficientes visuais, através da construção de uma “Geografia dos Sentidos”, em que os sujeitos procuraram conhecer o mundo por meio da sensibilidade, utilizando várias linguagens, vários materiais, desenvolvendo um conhecimento tátil do mundo, conhecendo plantas e descobrindo a origem delas, tateando rochas e percebendo seus minerais; experimentando solos, folhas, flores e sentindo suas texturas; construindo e tateando mapas, globos; conhecendo e se orientando pelo espaço, trocando conhecimentos com os demais alunos, mostrando talentos e contribuindo para que ocorresse uma relação dialógica nas aulas e permitindo a descoberta de novas formas de ensinar/aprender/fazer Geografia.

A proposta com elementos inovadores e includentes, vivenciada pelo CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” e pesquisada neste trabalho, poderá trazer alguma contribuição para outros educadores com a mesma preocupação: desenvolver alguns possíveis elementos de um currículo inovador capaz de contribuir para um movimento de inclusão.

Concluo, de forma inconclusa, afirmando que o que colabora na minha transformação em professor pesquisador é o espaço/tempo de permissão que foi se construindo na escola ao longo dos anos.

O espaço/tempo de permissão, onde atuaram, em conjunto com os professores, uma gestão comprometida com a educação, permitiu práticas diferenciadas e inclusivas. Isto tudo foi conquista e construção, com muitos erros e também muitos acertos.

Finalizando, considero que esta dissertação contribuiu para se refletir e pesquisar sobre a prática na formação de professores e no muito que ainda há a conquistar para se construir um currículo includente na educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. *Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar*. São Paulo: Lúmen, 1996.

_____. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHOS, S. (Org.). *Temas e textos em metodologia de ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *Quando a universidade vai à escola pública*. São Paulo: Lúmen, 2004.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBUQUERQUE Jr., D. M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALONSO, M. O trabalho coletivo na escola e o exercício da liderança. In: VIEIRA, A.T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (orgs.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.

AMARILIAN, M. L.T.M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

APPLE, M.W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, M. *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

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

BRASIL. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 2º segmento - geografia*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. Censo Escolar. Brasília: MEC/INEPNEP. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2007

_____. *Constituição Federal*. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em [:http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=207](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=207) . Acesso em: 08 abr. 2008.

_____. *PNAD 2007: primeiras análises*. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/0002/comunicado_presidencia/Comunicado_%20da_%20presidencia12.pdf. Acesso em: 10 nov. 2008.

_____. *Evolução da educação especial no Brasil*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 29 out. 2008.

BRITO, R.L.G.L. *Escola, cultura e clima: ambigüidades para a administração escolar*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1998, 214 p.

_____. Escola, administração, cultura e criatividade: relações em construção. In: SPINELLI, J. et al. (org.). *Criatividade*. Uma busca interdisciplinar. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. *Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola*. In: 31ª Reunião Anual da Anped: Constituição Brasileira, direitos humanos e educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2008, Resumos, p.165.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

CAMPINAS – SP. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. *Pré-Conferência Municipal de Educação: construindo o plano municipal de educação de Campinas*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2004. (não publicado).

_____. *Projeto político pedagógico do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”*. Campinas, 2005. (não publicado).

_____. *Projeto político pedagógico do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”*. Campinas, 2006 (não publicado).

_____. *Projeto político pedagógico do CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”*. Campinas, 2007. (não publicado).

_____. *Lei Orgânica de Campinas*. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lom.htm>. Acesso em: 25 mar. 2008.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 2005.

COLLINS, H. *Dicionário escolar português-inglês/inglês-português*. São Paulo: Disal, 2001.

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

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação dos educadores voltada para a transformação social: pesquisa e militância. In: SOARES, L., GOVANETTI, M. A. e GOMES, N. L. (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOMINGUES, A. S. *A arte de falar: redescobrimos caminhos e outras histórias da colônia do Pulador Anastácio – MS*. São Paulo: PUCSP, 2002, dissertação de mestrado.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALSARELLA, A. M. e SILVA, L. M. *Preconceito na escola inclusiva*. *Presença Pedagógica*. V.8 n.46, jul/ago. 2002.

FELDMANN, M. G. Escola pública: representações, desafios e perspectivas. In: ALONSO, M. (org.). *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo, Pioneira, 1999.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1986.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____ e SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base do processo. In: RODRIGUES, D. *Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GARCÍA, C. M. *Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação, 1998, nº 09, pp. 51-75. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2008.

GENTILI, P. *Geografia do bairro*. Entrevista com Aziz Ab'Saber, janeiro de 2001. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edições/0139/aberto/mt_246187.shtml. Acesso em 20 abr. 2007.

GHEDIN, E. L. *Professor-reflexivo: da alienação técnica à autonomia crítica*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.doc>. Acesso em: 20 ago. 2008.

_____ e FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, G. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagógica crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LEMOS, M. E. P. Proposta Curricular. In: *Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

LUCAS, K. A. H. *O currículo na educação de jovens e adultos: uma experiência de construção coletiva*. São Paulo: PUCSP, 2004, dissertação de mestrado, 71 p.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, C. A. *Realismo científico e construtivismo sócio-lingüístico em Bruno Latour e Ludwik Fleck*. Disponível em: <http://74.125.95.104/search?q=cache:C-Xg0XXnR2IJ:www.necso.ufrj.br/esocite2008/trabalhos/35929.doc+expert%2Bbruno+latour&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=7&gl=br>. Acesso em: 20 set. 2008.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. (a) O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

_____. (b) Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E., PRIETO, R. G. e ARANTES, V. A. (orgs.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

MARIOLI, A. P. (2008) *O método fenomenológico na comunicação*. Disponível em: http://www.facasper.com.br/turismo/pdf/artigo2_antoinne_metodo_fenomenologico.pdf. Acesso em: 01 set. 2008.

MASETTO, M. T. *Inovação na educação superior*. Revista Interface, v.8, n.14, set.2003 – fev. 2004.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MELLO, T, *Poesia comprometida com a minha e a tua vida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MINAYO, M. C. de S. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M.C.de S. (org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. *O papel da pesquisa na formação e na prática do professor*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, H. M. *Aprendizagens de uma professora alfabetizadora após a formação inicial*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt10/t106.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.

NERUDA, P. *O rio invisível*. São Paulo: DIFEL, 1982.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores de São Paulo, SINPRO-SP, 2007.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

PELEGRINI, D. *Refletir na prática*, Entrevista com Isabel Alarcão. Disponível em: <http://www.firb.br/txts/txts14.htm>. Acesso em: 10 set. 2008.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRES, G. N. L. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. (orgs.). *Inclusão: compartilhando sabers*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PONTE, J. P. (2002). *Investigar a própria prática*. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf). Acesso em: 10 set. 2008.

POSSANI, L. F. P. *Sombras e luzes: a exclusão na suplência organizada em ciclos na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo – 1992-1998*. São Paulo: PUCSP, 1999, dissertação de mestrado, 216 p.

RESENDE, M. S. *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SANTOS, M. (a) *Território e sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. (b) *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, S. F. de. Memórias, imagens de vida, imagens... In: ALVES, N. e SGARBI, P. (orgs.) *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SÃO PAULO. *Constituição Estadual*. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument>. Acesso em: 25 mar. 2008.

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

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos e PAULINO, M. M. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, L. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

STEINBECK, J. *As vinhas da ira*. São Paulo: Abri Cultural, 1982.

TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

VLACH, V. R. F. Sociedade moderna, educação e ensino de Geografia. In: VEIGA, I. P. A. e CARDOSO, M. H. F. (Orgs.). *Escola fundamental: currículo e ensino*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

Sites pesquisados:

<http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2007

<http://www.conselhos.sp.gov.br/ceappdsp/Leis%20PPD/DECLARA%C3%87%C3%830%30DE%20%CARACAS.htm>. Acesso em: 28 jan. 2008.

http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A107.htm. Acesso em: 24 fev. 2008.

http://www.campinas.sp.gov/smnet/pedagogico/educacao/especial_campinas.htm. Acesso em: 24 fev. 2008.

http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_de_madri.asp?f_id_artigo=410. Acesso em: 24 fev. 2008.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u365413.shtml>. Acesso em 11 mar. 2008.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=207> . Acesso em: 08 abr. 2008.

<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2008.

<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.doc>. Acesso em: 20 ago. 2008.

<http://pimentanegra.blogspot.com/2005/07/bruno-latour-preciso-repensar-ecologia.html>. Acesso em: 20 set. 2008.

http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 10 set. 2008.

<http://www.firb.br/txts/txts14.htm>. Acesso em: 10 set. 2008.

<http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt10/t106.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.

<http://74.125.95.104/search?q=cache:C-Xg0XXnR2IJ:www.necso.ufrj.br/esocite2008/trabalhos/35929.doc+expert%2Bbruno+latour&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=7&gl=br>. Acesso em: 20 set. 2008.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 29 out. 2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/L11494.htm Acesso em: 10 nov. 2008.

http://www.ipea.gov.br/sites/0002/comunicado_presidencia/Comunicado_%20da_%20presidencia12.pdf. Acesso em: 10 nov. 2008.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u448289.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2008.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, M. *Análise crítica do processo de implantação de ensino inovador no sistema educacional paulista*. São Paulo: PUCSP, 1984, dissertação de mestrado, 76 p.

_____. *Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar*. São Paulo: Lúmen, 1996.

_____. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHOS, S. *Temas e textos em metodologia de ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *Quando a universidade vai à escola pública*. São Paulo: Lúmen, 2004.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.) *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALBUQUERQUE Jr., D. M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

ALMEIDA, R., PASSINI, E. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989.

ALONSO, M. O trabalho coletivo na escola e o exercício da liderança. In: VIEIRA, A.T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Orgs.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.

AMARILIAN, M. L.T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMORIM, A. C. R. *Os olhares do caminhante nos territórios do ensino da biologia*. Campinas, SP: Unicamp, 2001, tese de doutorado.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M.W. e BEANE, J. (Orgs.). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARROS, M. *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

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

BRASIL. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

_____. *Educação de jovens e adultos*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

_____. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 2º segmento - geografia*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, SEESP, 2002.

_____. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. Censo Escolar. Brasília: MEC/INEPNEP. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2007

_____. *Constituição Federal*. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em [:http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=207](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=207). Acesso em: 08 abr. 2008.

_____. *PNAD 2007: primeiras análises*. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/0002/comunicado_presidencia/Comunicado_%20da_%20presidencia12.pdf. Acesso em: 10 nov. 2008.

_____. *Evolução da educação especial no Brasil*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf> . Acesso em: 29 nov.2008.

BRITO, R. L. G. L. *Escola, cultura e clima: ambigüidades para a administração escolar*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1998, p.214.

_____. *Escola, administração, cultura e criatividade: relações em construção*. IN SPINELLI, J. et al. (orgs.). *Criatividade*. Uma busca interdisciplinar. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. *Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola*. In: 31ª Reunião Anual da Anped: Constituição Brasileira, direitos humanos e educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2008, Resumos, p.165.

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

CAMPINAS - SP. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. *Anais do Congresso Municipal de Educação de Campinas*. Campinas, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. *Pré-Conferência Municipal de Educação: construindo o plano municipal de educação de Campinas*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2004. (Não publicado).

_____. *Projeto político pedagógico do CEMEFEJA "Pierre Bonhomme"*. Campinas, 2005. (não publicado).

_____. *Projeto político pedagógico do CEMEFEJA "Pierre Bonhomme"*. Campinas, 2006 (não publicado).

_____. *Projeto político pedagógico do CEMEFEJA "Pierre Bonhomme"*. Campinas, 2007 (não publicado).

_____. *Lei Orgânica de Campinas*. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lom.htm>. Acesso em: 25 mar. 2008

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2002.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 2005.

COLLINS, H. *Dicionário escolar português-inglês/inglês-português*. São paulo: Disal, 2001.

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

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Formação dos educadores voltada para a transformação social: pesquisa e militância. In: SOARES, L., GOVANETTI, M. A. e GOMES, N. L. (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1º grau: sonho e a realidade*. Goiânia: UFG; São Paulo: EDUC, 1988.

DOMINGUES, A. S. *A arte de falar: redescobrimo caminhos e outras histórias da colônia do Pulador Anastácio – MS*. Mestrado, História PUC/SP, 2002.

ESTRELA, M. T., ESTRELA, A. *Ensinar adultos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALSARELLA, A. M. e SILVA, L. M. *Preconceito na escola inclusiva*. *Presença Pedagógica*. V.8 n.46, jul/ago. 2002.

FELDMANN, M. G. *Escola pública: representações, desafios e perspectivas*. In: ALONSO, M. (org.). *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo, Pioneira, 1999.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, M. E. C. e GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. e SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base do processo. In: RODRIGUES, D. *Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GALLO, S. e SOUZA, R. M. *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GARCÍA, C. M. *Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação, 1998, nº 09, pp. 51-75. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 ago. 008.

GENTILI, P. *Geografia do bairro*. Entrevista com Aziz Ab'Saber. janeiro de 2001. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edições/0139/aberto/mt_246187.shtml. Acesso em 20 abr. 2007.

GHEDIN, E. L. *Professor-reflexivo: da alienação técnica à autonomia crítica*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.doc>. Acesso em: 20 ago.2008.

_____ e FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, G. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRACINDO, R. V. (Org.). *Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Líber Livro, 2007.

GUEDES, E. Avaliação de uma experiência diferenciada de educação de jovens e adultos. São Paulo: PUCSP, dissertação de mestrado, 2008, p. 210.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação*. São Paulo: Cultrix, 1976.

HÜBNER, M. M. *Guia para elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning: Mackenzie, 2002.

IMBERNÓN, F. (org.) *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KLEIN, E. S., PINHEIRO, M. A. M., SILVEIRA, V. C., LIMA, M. S. B., TORRES, R. B. & KINOSHITA, L. S. *Construindo o conhecimento de Botânica: uma experiência interdisciplinar*. Ciência & Ensino. Nº10, junho, 9-13, 2001.

KINOSHITA, L. S., TORRES, R. B. et al. *A botânica no ensino básico: relatos de uma experiência transformadora*. São Carlos: RiMa, 2006.

LEMOS, M. E. P. *Proposta Curricular*. In: Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

LUCAS, K. A. H. *O currículo na educação de jovens e adultos: uma experiência de construção coletiva*. São Paulo: PUCSP, 2004, dissertação de mestrado, 71 p.

LÜCK, H., FREITAS, K. S., GIRLING, R., KEITH, S. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAIA, C. A. *Realismo científico e construtivismo sócio-lingüístico em Bruno Latour e Ludwik Fleck*. Disponível em: <http://74.125.95.104/search?q=cache:C-Xg0XXnR2lJ:www.necso.ufrj.br/esocite2008/trabalhos/35929.doc+expert%2Bbruno+latour&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=7&gl=br>. Acesso em: 20 set. 2008.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. (a) O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação*. São Paulo: Summus, 2006.

_____. (b) Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E., PRIETO, R. G. e ARANTES, V. A. (orgs.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Suumus, 2006.

MARIOLI, A. P. (2008). *O método fenomenológico na comunicação*. Disponível em: http://www.facasper.com.br/turismo/pdf/artigo2_antoine_metodo_fenomenologico.pdf. Acesso em: 01 set.2008..

MARTINS, L. A. R., PIRES, J., PIRES, G. N. L., MELO, F. R. L.V. (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MASETTO, M. T. *Inovação na educação superior*. In: Interface, v.8, n.14, set. 2003 – fev. 2004.

MATOS, J. C. *Professor reflexivo? Apontamentos para o debate*. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica dos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MELLO, T. *Poesia comprometida com a minha e a tua vida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MINAYO, M. C. de S. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M.C.de S. (org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. *O papel da pesquisa na formação e na prática do professor*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. M. R., REYES, C. R. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, H. M. *Aprendizagens de uma professora alfabetizadora após a formação inicial*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt10/t106.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1996.

NERUDA, P. *O rio invisível*. São Paulo: DIFEL, 1982.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo, Sindicato dos Professores de São Paulo – SINPRO-SP, 2007.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

PELEGRINI, D. *Refletir na prática*. Entrevista com Isabel Alarcão. Disponível em: <http://www.firb.br/txts/txts14.htm>. Acesso em: 10 set. 2008.

PEREIRA, B. R. e NASCIMENTO, M. L.B. P. (Orgs.). *Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira*. São Paulo: Expressão & Arte, 2006.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICONEZ, S. C. B. *Educação escolar de jovens e adultos*. Campinas: Papyrus, 2002.

PIMENTA, S. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, M. A. *O currículo como encontro: memórias e(m) respingos de uma experiência coletiva*. Dissertação de mestrado. Campinas: FE - Unicamp, 2006.

PIRES, G. N. L. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, L. A. R., PIRES, J., PIRES, G. N. L., MELO, F. R. L. V. (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PONTE, J. P. (2002). *Investigar a própria prática*. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf). Acesso em: 10 set.2008.

POSSANI, L. F. P. *Sombras e luzes: a exclusão na suplência organizada em ciclos na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo – 1992-1998*. São Paulo: PUCSP, 1999, dissertação de mestrado, 216 p.

RECIFE - PE. *Cartilha do Fundeb*. Coordenadoria de Controle Externo. Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco. Recife – PE, 2007.

RESENDE, M. S. *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. O saber do aluno e o ensino de Geografia. In: Vesentini, J. W. (org.) *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas: Papyrus, 1994.

RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

ROMÃO, J. E. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

SANTOS, M. (a) *Território e sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. (b) *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, S. F. de. Memórias, imagens de vida, imagens... In: ALVES, N. e SGARBI, P. (orgs.). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANTOS, M. P. e PAULINO, M. M. (Orgs.) *Inclusão em educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO. Constituição Estadual. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument>. Acesso em: 25 mar. 2008.

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

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos e PAULINO, M. M. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T.M.N. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

SILVEIRA, V. C., KLEIN, E. S., PINHEIRO, M. A. M., LIMA, M. S. B., MARÇAL, M. *As relações escola-instituições de pesquisa: construindo espaços de trocas culturais*. Sinpro Cultura, Sindicato dos Professores de Campinas, ano VIII, nº 46, março 2001, p. 14-16.

SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, L. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEINBECK, J. *As vinhas da ira*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOBIAS, J.A. *Como fazer sua pesquisa*. São Paulo: AM, 1992.

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

VASCONCELOS, M. L. M. C., BRITO, R. H. P. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Mack Pesquisa, 2006.

VESENTINI, J. W. (Org.) *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas: Papirus, 1994.

VLACH, V. R. F. Sociedade moderna, educação e ensino de Geografia. In: VEIGA, I. P. A. e CARDOSO, M. H. F. (Orgs.). *Escola fundamental: currículo e ensino*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

Sites pesquisados:

<http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2007

<http://www.conselhos.sp.gov.br/ceappdsp/Leis%20PPD/DECLARA%C3%87%C3%83O%30DE%20CARACAS.htm>. Acesso em: 28 jan. 2008.

http://www.mpdft.gov.br/sicorde/lesgislacao_01_A107.htm. Acesso em: 24 fev. 2008.

http://www.campinas.sp.gov/smnet/pedagogico/educacao/especial_campinas.htm. Acesso em: 24 fev. 2008.

http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_de_madri.asp?f_id_artigo=410. Acesso em: 24 fev. 2008.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u365413.shtml>. Acesso em 11 mar. 2008.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=207> . Acesso em: 08 abr. 2008.

<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2008.

<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.doc>. Acesso em: 20 ago. 2008.

<http://pimentanegra.blogspot.com/2005/07/bruno-latour-preciso-repensar-ecologia.html>. Acesso em: 20 set. 2008.

http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 10 set. 2008.

<http://www.firb.br/txts/txts14.htm>. Acesso em: 10 set. 2008.

<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt10/t106.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.

<http://intervox.nce.ufrj.br/doxvox/sistvox.html>. Acesso em; 10 set. 2008.

<http://74.125.95.104/search?q=cache:C-Xg0XXnR2IJ:www.necso.ufrj.br/esocite2008/trabalhos/35929.doc+expert%2Bbruno+latour&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=7&gl=br>. Acesso em: 20 set. 2008.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 29 out. 2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/L11494.htm Acesso em: 10 nov. 2008.

http://www.ipea.gov.br/sites/0002/comunicado_presidencia/Comunicado_%20da_%20presidencia12.pdf. Acesso em: 10 nov. 2008.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u448289.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2008.