

OS SENTIDOS DA GEOGRAFIA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONQUISTAS E DESAFIOS

Valdemir Cardoso da Silveira¹

Resumo: Tratar de educação de jovens e adultos (EJA) é falar de exclusão, pois a própria existência dessa modalidade de ensino se deve à marginalização de grande parcela da população brasileira, que permaneceu alijada do processo de escolarização formal. Exclusão de um sistema que continua a expulsar jovens que não se inserem no modelo de escola atual e que buscam na EJA uma forma de obter alguma escolaridade formal. Mas dentro da EJA há uma parcela que podemos denominar de “duplamente excluídos”, que são os alunos com necessidades especiais. O artigo trata de um trabalho desenvolvido nas aulas de Geografia, no CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”, uma escola de jovens e adultos com proposta fortemente inclusiva. O trabalho foi realizado envolvendo desafios: ensinar Geografia para os alunos deficientes visuais, uma vez que não tínhamos experiência em tratar com este tipo de deficiente; buscar todos os meios para incluí-los e não apenas integrá-los; discutir as possibilidades de alteração de tempos e espaços escolares como fatores importantes para a inclusão; rediscutir o papel da formação do educador diante da situação.

Falar da educação de jovens e adultos é falar de exclusão, pois a própria existência dessa modalidade de ensino se deve à exclusão de grande parcela da população brasileira, que foi expulsa da escola ou que não teve acesso à escolarização regular.

Mas dentro da EJA há ainda uma parcela que podemos denominar de “duplamente excluídos” ou os “excluídos dos excluídos”, que são as pessoas com necessidades especiais.

O relato a seguir, procura mostrar o cotidiano de uma escola de jovens e adultos, na cidade de Campinas e as ações na tentativa de inclusão, destacando-se, no cenário, os alunos com necessidades especiais.

O ambiente onde se desenvolveram as ações inclusivas é o Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Pierre Bonhomme” em Campinas. O movimento inclusivo relatado aqui ocorreu na escola e em particular nas aulas de Geografia.

A escola

O CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” é uma escola de jovens e adultos com as seguintes características: possui cerca de 400 alunos; na faixa etária de 15 a 80 anos; a maioria dos alunos é proveniente da EJA I; muitos chegam com problemas de aprendizagem e de alfabetização. Os motivos de

procurarem a escola são variados: os idosos retornam por questão de saúde; os adultos, por questão de trabalho e profissionalização; os adolescentes foram excluídos do sistema regular de ensino tentam concluir o ensino fundamental.

Os alunos que trabalham são ocupados no setor terciário da economia, principalmente nas atividades informais. Moram nos mais diferentes bairros de Campinas e nas cidades da Região Metropolitana de Campinas.

O espaço escolar é organizado em salas ambientes e os tempos escolares possuem uma estrutura flexibilizada semi-modular.

A história: o sistema modular

O CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” foi criado há 13 anos. Surgiu de uma preocupação de dirigentes da Secretaria Municipal de Educação com os altos índices de evasão e repetência na educação de jovens e adultos. Organizou-se uma escola com estrutura modular, permitindo que os alunos organizassem sua escolaridade, acelerando os estudos ou interrompendo quando necessário.

O sistema modular sempre foi bem avaliado pela comunidade escolar e pouco compreendido pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Falando da estrutura curricular em construção na escola, Abramowicz (2004, p. 35) aborda uma concepção moderna de currículo e afirma que o movimento coletivo da construção de um currículo democrático e incluyente envolve uma concepção polissêmica, ou seja, cultural, teórico, prática, histórica, epistemológica, multirreferencial, social construtora de identidade. Um currículo democrático, segundo a autora, é problematizador, puro, crítico, coletivo, solidário, reflexivo e incluyente. É gerado em movimento de dentro para fora e de baixo para cima. É o espaço do nós e não do eu.

Em 2009, desconsiderando a avaliação positiva da escola pela comunidade, a SME alterou o sistema modular passando para uma estrutura denominada semi-modular flexibilizada. A alteração ocorreu de forma autoritária, desrespeitando todo o movimento de construção curricular que ocorria dentro da escola.

Apesar das contrapropostas elaboradas pela comunidade e pelo conselho de escola, a SME foi inflexível. Restou aos professores, alunos, gestores e funcionários buscar novos significados para o trabalho educacional.

A organização interna na busca da inclusão

Em 2005, os professores e gestores organizaram o espaço escolar com as salas ambientes. Foram definidas as salas ambientes de Geografia/História, Português, Matemática e Ciências, além do Laboratório de Informática, Sala de Educação Física e Biblioteca.



Sala ambiente de Geografia

Para desenvolver a proposta de uma escola inclusiva, as discussões ocorriam nas reuniões semanais de Trabalho Docente Coletivo, que foi gradativamente transformado em um espaço de formação.

Alarcão (2005, p.44) 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 reflexibilidade 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”*.

As aulas de Geografia

Dentre os vários objetivos da Geografia, destaca-se a interação com outros campos do conhecimento. O desenvolvimento deste objetivo transformou a aula de Geografia num espaço de discussão da inclusão dentro da escola. É claro que nas outras aulas este movimento também ocorria.

Nas aulas de Geografia, partindo do que os alunos conheciam sobre determinado tema, desencadeavam-se várias ações que buscavam desenvolver uma pluralidade de linguagens. Do tema geográfico partia-se para textos literários, música, filmes, documentários, fotografia, cartografia, observações de espaços locais e virtuais e representações teatrais.



Alunos representando o tema “migrações”.

Essas ações se desenvolviam em vários espaços: sala ambiente, biblioteca, laboratório de informática, entorno na escola, museus no centro da cidade dentre outros.

Gradativamente foram chegando a escola um grande número de alunos com necessidades especiais (2005 a 2009): 11 cegos, 04 com baixa visão, 1 cadeirante, vários deficientes mentais e deficientes múltiplos, somando-se a estes, um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem e com alfabetização rudimentar.

Com a proposta elaborada pela comunidade, de não só acolher, mas oportunizar a efetiva aprendizagem de todos os alunos, respeitando as deficiências de cada um, bem como seus ritmos, começamos a refletir como isto ocorreria na prática.

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”*.

Os alunos deficientes foram se integrando sem maiores problemas. Mas como incluí-los na aprendizagem? Como ensinar Geografia para os alunos cegos?

Partindo da reflexão para a ação, a primeira iniciativa foi entrar em contato com o sistema de escrita braille. Procuramos o Centro Cultural Louis Braille e aprendemos a usar a reglete e produzir pequenos textos. A seguir, passamos a usar a máquina braille.

Durante o processo de aprendizagem dos alunos e formação do professor, foram testados vários materiais sempre com a preocupação de produzir uma “cartografia tátil. Os materiais utilizados foram a carretilha, barbante, lixa, tinta relevo, massas, etc. Também foram construídos espaços com um “jardim sensorial”, a biblioteca com livros em braile e produzidos materiais concretos como globos, atlas, aparelhos meteorológicos; e coletados materiais diversos como rochas, amostras de solos, folhas, sementes, etc.



Aluno deficiente visual observando o entorno da escola.

Os demais alunos também se envolviam nessa construção, participando da produção e ajudando a testar os materiais. Os alunos cegos analisavam e davam pareceres aprovando ou indicando o que deveria ser melhorado. Os alunos com baixa visão usavam materiais ampliados ou gravados.



Aluna deficiente visual finalizando uma planta da sala.



Atividade de localização.

Em 2009 foram feitas parcerias com algumas instituições e a escola começou a receber novos materiais. Também foi instalada na escola uma Sala de Recursos Multifuncional. A equipe gestora buscou recursos para a criação de toda estrutura material favorável a inclusão.

Sobre a importância da equipe gestora seriamente envolvida com o debate pedagógico, Brito (2008, p.165) destaca que na escola reflexiva há necessidade de uma equipe e da gestão democrática, reafirmando o papel primordial dos atores educativos na criação e apropriação dos processos de mudança.

Nos últimos anos, conforme avaliações realizadas na escola foi possível perceber que a maioria dos alunos sempre se sentiram bem na escola, aprendendo e participando de tudo. O depoimento do aluno confirma:

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

(U, 23 anos, atleta. Perdeu a visão aos 15 anos)



Aluno cego produzindo material.



Desenho feito por aluno cego: representação do mundo.

A maioria dos alunos cegos terminou o ensino fundamental (10 alunos); seguiram seus estudos no ensino médio e um aluno entrou para a universidade.

Novos desafios

O sistema modular facilitava a inclusão, pois o aluno ficava muito tempo com o mesmo professor. Isto permitia a construção de vínculos muito fortes. Os alunos idosos e com dificuldades de aprendizagem conseguiam avançar nos estudos graças a um trabalho contínuo realizado pelos professores.

A permanência do aluno na sala ambiente possibilitava a apropriação de todos os recursos do espaço. Como as disciplinas eram oferecidas uma por vez os alunos conseguiam se organizar de uma forma mais eficiente.

A alteração para a nova estrutura, que oferece várias disciplinas ao mesmo tempo, reduziu a autonomia dos alunos, pois os alunos idosos, com dificuldades e deficientes ficam perdidos na organização dos conteúdos, disciplinas e mesmo nos espaços escolares e precisam de constante orientação.

Diante de todas as alterações, a escola está reconstruindo novos significados para a prática educativa.

Alguns problemas que a escola já havia superado na estrutura modular ressurgiram novamente, como os conflitos da convivência entre jovens e adultos, casos de intolerância e até danos ao patrimônio.

Atualmente novos desafios vêm surgindo na escola e nas aulas de Geografia com a entrada de alunos surdos. Novas preocupações e desafios: como ensinar Geografia para os alunos surdos? Uma Geografia com mais imagens? Novas reflexões e pesquisas sobre a prática.

Falando da importância das transformações da prática docente, Giroux (1997, 29) afirma que “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”.

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.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRITO, R. L. G. L. *Escola, cultura e clima: ambigüidades para a administração escolar*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1998, p.214.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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.

SILVEIRA. V. C. *Geografia dos Sentidos. A atuação do professor de geografia no processo de inclusão*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2010.

¹ Valdemir Cardoso da Silveira é licenciado e bacharel em Geografia pela UNESP, mestre em Educação: Currículo pela PUC-SP; atua como professor de Geografia na rede municipal de Campinas, no CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”.