

## NO CAMINHO DOS OSSOS: A ESCOLA DESENTERRANDO-SE<sup>20</sup>

Rodrigo Torquato da Silva<sup>21</sup>

Heitor Collet<sup>22</sup>

### Resumo

O presente artigo trata da experiência do grupo Alfavela/UFF na realização do projeto *Imagem, Som e Alfabetização* (2012-atual), financiado pela FAPERJ. Nesta pesquisa, investiga a produção do pensamento dos estudantes das classes populares a partir da conexão posta entre os campos da Educação, das Artes e, especialmente, do Audiovisual, escavando questões que permeiam as ideias de "alfabetização em múltiplas linguagens" e do "direito de aprender na escola pública".

**Palavras-chave:** Escola pública. Classes populares. Alfabetização. Educação audiovisual.

## IN THE WAY OF THE BONES: THE SCHOOL EXHUMING ITSELF

### Abstract

This article deals with the experience of the Alfavela/UFF group in the accomplishment of the *Image, Sound and Literacy* project (2012-current), financed by FAPERJ. In this research, it investigates the production of the thinking of students of the popular classes from the connection between the fields of Education, Arts and, especially, the Audiovisual field, exploring questions that permeate the ideas of "literacy in multiple languages" and "of learning in public school".

**Key-words:** Public school. Popular classes. Literacy. Audiovisual education.

<sup>20</sup> O título deste artigo é homônimo ao documentário realizado pelo grupo Alfavela/UFF, lançado em 2018 e disponível no endereço < <https://bit.ly/2GYSYGZ> >. Trata-se de uma proposta de comunicação, enquadrada no eixo temático "Currículos, Cotidianos, Provocações".

<sup>21</sup> Professor Doutor e Mestre em Educação, respectivamente, pela Universidade Federal Fluminense – UFF e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Desenvolve pesquisa nos campos da Educação e do Direito. Vinculado ao Departamento de Educação do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF. Email para contato <torquatoprof@hotmail.com>..

<sup>22</sup> Professor Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Desenvolve pesquisa nos Campos da Educação e da Cultura. Vinculado à Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penn, unidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC e à Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, unidade da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – SME/Duque de Caxias. Email para contato <heitorcollet@gmail.com>.

A contar do ano de 2012 até os dias atuais, desenvolvemos e estamos debruçados com o grupo Alfavela/UFF em uma ação de pesquisa onde temos como mote atividades impetradas nos campos da Alfabetização e das Artes ou, mais especificamente, no campo do Audiovisual, âmbitos estes que tentamos por em diálogo sob um *perímetro-macro* que abarca os campos do Direito e da Educação.

No que tange ao *trabalho de campo* desta ação, em uma primeira oportunidade, realizamos as atividades na Escola Municipal Diógenes Ribeiro de Mendonça – unidade da Fundação Municipal de Educação de Niterói, localizada na divisa entre este município e a cidade de São Gonçalo – e, em uma segunda oportunidade, na Escola Municipal Bom Retiro, unidade subordinada à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, estabelecida na Baixada Fluminense e circunscrita no território do Estado do Rio de Janeiro, assim como a primeira escola.

Em síntese, intitulada *Imagem, Som e Alfabetização*<sup>23</sup>, esta ação organizava-se da seguinte forma: 1º) em um dia na semana, estabelecemos um horário em contraturno escolar para estar com os estudantes (algo em torno de três a quatro horas); 2º) estabelecemos uma convenção com as professoras alfabetizadoras, de maneira que estas encaminhem para participar do projeto apenas os estudantes que apresentam três tipos de *problemas* com os quais, segundo elas, os profissionais da escola em geral – onde elas se incluem – admitem não saber lidar: a) as dificuldades de aprendizagem; b) o histórico de violência na escola; e c) o comportamento de apatia.

A título de ilustração do cotidiano que enfrenta esta ação, vale dizer que, na escola municipal Diógenes, em Niterói, logo no início das atividades e como um certo *cartão de visitas*, ouvimos do menino Tales, um dos estudantes que fazia parte do grupo de alunos atendidos pelo projeto e que, na ocasião, chegava ao nosso primeiro encontro, a seguinte frase: *só os burros da escola!* Há de se convir que, tratado como um *problema* pela instituição, o Tales demonstrou muito bem onde empregava sua inteligência ao indicar aos colegas – e, fundamentalmente, a nós, os professores – aquilo que a escola pensava deles. Atentos ficávamos a sua *sagacidade*.

---

<sup>23</sup> O projeto específico realizado na Escola Municipal Bom Retiro, no município de Duque de Caxias intitulou-se "Imagem, Som e Alfabetização – agora na Baixada!".

Adiante, ao longo das nossas experiências, organizávamos as atividades em quatro momentos que foram se transformando e se misturando: 1º) discussões sobre filmes que abordassem aquilo que nós imaginávamos ser do contexto social dos estudantes – digo *imaginávamos*, porque a própria pesquisa encarregou-se de jogar por terra nossa arrogância prescritiva; 2º) alfabetização técnica sobre os equipamentos – câmeras, microfones, tripé etc; 3º) criação e elaboração de roteiros; 4º) filmagens como *trabalho de campo* dos estudantes.

Naturalmente, por conta de uma série de fatores que já poderíamos considerar como pistas que fazem referência à questão da condição de existência das classes populares, essa disposição cartesiana pensada por nós não tardou a dar lugar a outro tipo de organização menos sistemática e mais caótica que, sob nosso olhar atento – e estar atento era o que de melhor podíamos fazer em face às forças da realidade daquele cotidiano –, se auto-organizou em alguns dos processos nos direcionando a novos caminhos e perspectivas.

Um desses caminhos que se abriu – e diferente do que havíamos programado – levou-nos a realizar as filmagens do *trabalho de campo* antes da produção e elaboração dos roteiros. Incorporadas em um denso processo, essa *correção de fluxo*, vamos dizer assim, conduziu-nos a algumas experiências importantes para que, então, como grupo de pesquisas, viéssemos a compreender melhor um conjunto de elementos que incitam a materialidade das *condições existenciais* daqueles a quem teimamos nomear como integrantes das *classes populares*. Uma dessas experiências foi a visita a *rua dos ossos*, uma localidade que fica imediatamente nas costas do complexo da Refinaria de Duque de Caxias – REDUC, em uma localidade próxima à Escola Bom Retiro.

Chamava-se Lucas um dos estudantes que compunha o grupo atendido pelas ações da pesquisa na escola de Duque de Caxias. Tratava-se de um menino negro, com aproximadamente uns quatorze anos, magro, alto e que cursava ainda o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Segundo relatos das professoras, ele ainda não estaria alfabetizado, mas isso não chegou a ser uma objeção para que demonstrasse a nós sua inteligência. Mais uma vez, a inteligência se revelava através da *sagacidade*.

No curso do processo de pesquisa, realizávamos entrevistas com os estudantes a fim de colher qual o lugar eles gostariam de registrar, quem queriam filmar, por quê etc. Naturalmente, por acúmulo de experiência em uma questão operacional já vivenciada na pesquisa em Niterói e, especialmente em relação às filmagens de campo, tentávamos organizar os estudantes em pequenos grupos observando as localidades em comum que eles apontavam e desejavam registrar.

Junto de outro colega, o Lucas escolheu registrar e nos mostrar uma localidade denominada por eles como *rua dos ossos*, contudo, ainda especialmente no momento da entrevista, nos chamou atenção outra parte de seu relato. Disse a nós que, na parte da manhã, tomava conta dos seus irmãos – dois irmãos mais novos, sendo um deles um bebê –, turno este em que sua mãe trabalhava. Relatou também que sua mãe chegava em casa por volta das quinze horas. Como ele tinha que estar na escola às treze horas, o indagamos para saber como ficava o bebê enquanto a mãe dele não chegava. Disse ele que o bebê ficava com o irmão mais novo, sob supervisão de uma vizinha.

Lucas e outro colega nos levaram à *rua dos ossos*. Essa localidade ficava relativamente próxima da escola, algo em torno de quarenta minutos a pé, numa região muito pobre onde não havia asfalto – na rua da escola e na região como um todo também não havia – e onde a nossa imediata impressão foi de absoluta pobreza e precariedade. Como já mencionado anteriormente, essa localidade fica imediatamente atrás do complexo petroquímico da REDUC e, apesar de estar enquadrada dentro do chamado perímetro urbano, particularmente, poderíamos afirmar sem errar que tratava-se de uma localidade rural quase que em seu todo. No caminho, pudemos perceber moradias que se apresentavam como casas em construção, uma igreja da Assembleia de Deus abandonada e uma birosca onde se vendia doces, salgados, água, refrigerantes e bebidas alcoólicas. Durante certa parte do percurso, o caminho se mostrou extremamente fétido, reflexo das carniças de animais – cavalos, cabras, cachorros – que batizavam à localidade: *rua dos ossos*.

Adiante, nos deparamos com alguns animais que, ainda vivos, pastavam em uma região onde pudemos observar uma placa que nos informava: *atenção, dutos enterrados, não escavar*. Uma montanha corroída pela erosão vinha logo à frente

criando um cenário relativamente bonito e curioso, mas que, muito possivelmente, era reflexo da ação predatória do ser humano naquele espaço. Ao fim, levados pelos estudantes por caminhos tortuosos, fomos ao alto do morro em um grande descampado onde nos colocamos a apreciar – e ao mesmo tempo lamentar – o tamanho da atividade produtiva do homem em absoluta falta de sintonia com a natureza. Ficamos nos perguntando como a escola Bom Retiro poderia transformar em currículo aquela penosa realidade que o Lucas e seu colega fizeram questão de nos mostrar numa potente aula.

Ficava a nós evidente, portanto, que o menino Lucas tinha, sim, interesse em mostrar/escrever seu pensamento acerca da realidade que o cercava. Para tanto, ainda não dominando a tecnologia da escrita, pode se expressar utilizando uma outra tecnologia, a do audiovisual, transformando a câmera em um lápis ou uma caneta. Na pesquisa em curso, essa é uma das teses difundidas pelo grupo Alfavela/UFF: a ideia de que, no processo de aprendizagem e ensino, a câmera pode servir às professoras como uma alternativa vigorosa de instrumento para observação da expressão e do registro do pensamento por parte dos estudantes que ainda não dominam o código escrito.

Por outro lado, voltando ao currículo, será que a escola poderia incluir em seus conteúdos discussões e experiências densas que levassem estudantes e professoras à construção de conhecimentos fundamentais para o cuidado com a terra e criação de animais, ambos produtores de alimentos para nós, seres humanos? Por conseguinte, ainda que construíssem saberes nessa perspectiva, o quão difícil seria aplicá-los efetivamente naquela localidade, haja vista que, ao que tudo consta e pelo que podemos observar, tratava-se de uma região completamente poluída. Ficamos com a sensação de que o Lucas quis dizer a nós que a escola não conhecia sua realidade e que, ainda que conhecesse, pouco poderia fazer por ele e por sua família. O Lucas nos deu uma aula, sua narrativa era *potência* e *grandeza*, manifestações que floresceram a partir da *espontaneidade* da câmera na sua mão junto à complexidade do seu pensamento, da sua sagacidade, da sua inteligência. Sinais de um *giro epistêmico* materializado na ideia da *razão dos iguais*, já anunciada por Rancière (2015).

Dentre as pistas que remetem às questões que concretamente nos impactam nos resultados dessa pesquisa, muitas fazem referência à *condição de existência* a que estão submetidos os sujeitos estudantes das classes populares. Dentre essas pistas, ajustadas à ideia de uma pulsante criatividade e, por consequência, de uma incomensurável produção de saberes, uma delas, a nosso ver, mais do que dada, é o fato de que vivem subjugados a uma *esfera material de pobreza ou miséria*. Essa situação imerge o ser humano a uma condição cruel de ter de lutar a todo tempo pela sua sobrevivência e dos seus entes, naturalmente, o que o coloca sob necessidade premente de estar incluso em algum modo de trabalho imediato. Em regra, a fração do modo de trabalho que abre portas para ele é um lugar que tende a explorar sua força e seu tempo de experiência ao máximo, observando os limites da máquina do seu corpo, tal qual a chaga violenta do colonialista sobre o espírito do colonizado que se rebela, revelado a nós por Aimé Césaire (1978).

Vale pensar que não é sua dignidade que está em jogo, a dignidade viria em um momento que se daria após à consolidação da ideia de sobrevivência. Para além, mesmo contemplado por qualquer fração do chamado mundo do trabalho formal, castigado diariamente pela ordem da necessidade, precisa inventar e se reinventar diariamente para garantir a sobrevivência. Neste sentido, sob o âmbito da condição existencial, poderíamos afirmar que este sujeito estaria submetido à escravidão, alienando sua vontade àqueles que lhe dessem a possibilidade de ter o que comer, morar, vestir.

Se lançarmos um olhar mais atento às regiões mais pobres e miseráveis próximas das localidades onde vivemos, perceberemos que, para além do círculo do mundo do trabalho, há dois tipos de atividades que comumente tomam o tempo e a força dos sujeitos com grande influência: igrejas e biroskas. De alguma forma, podemos pensar que, sob propósitos diferentes, ambas cumprem uma mesma função: em um esforço de abstração no construto do esquecimento, ainda que por um breve tempo e simbolicamente – por vezes, materialmente, através das ações de caridade – ambas se propõem a retirar os sujeitos da condição existencial de escravidão que, dados à sorte, estão fadados a viver.

Outra questão que identificamos como um importante e pulsante elemento na condição existencial das classes populares materializa-se na ideia de *acúmulo de responsabilidade*. Em regra, posto em relação à uma cultura hegemônica burguesa – que reflete como exemplar o comportamento da classe média e das elites – os estudantes das classes populares são levados a ter um acúmulo de responsabilidade que, em muitas das vezes, ou pode não condizer com o nível de maturidade que se espera deles ou, da mesma forma, podem sobrecarregá-los sem dó, fazendo com que não cumpram adequadamente as ações que consideramos serem suas obrigações de estudantes por natureza. E o que isso pode refletir na sua relação com os *sujeitos de poder mais* na escola? Por exemplo, como pode um professor valorar a suposta falta de compromisso de um chamado mau aluno que vive nessas condições, sem antes tomar real conhecimento do acúmulo de responsabilidade que ele tem? E, tomando conhecimento, que tipo de ação deve ter? Deve ele se imbricar em uma corrente moral de denunciamento e desorientação que, segundo ele, vai supostamente corrigir o prumo daquele estudante e/ou de sua família, empurrando este ou esta para uma série de outras instituições de controle social, como os conselhos tutelares? Ou, de forma diferente, deve ele se alimentar desta realidade para construir novos saberes com os estudantes e, dessa forma, potencializar seus próprios saberes? Mas e se a construção desses novos saberes esbarrar em questões políticas ou subversivas à ordem colocada como, por exemplo, no desuso da terra e da natureza pela ação predatória do próprio ser humano ou na cumplicidade com saberes/fazeres que transitam fora dos círculos da legalidade e da moral hegemonicamente estabelecidos? Como deve proceder o professor afinal? Qual seria o seu papel na sua relação com o estudante?

Outro elemento desta condição existencial seria o impacto da violência diária a que estão expostos e são submetidos estes estudantes, violência esta que se manifesta com diferentes facetas: fatal ao curso da vida ou de forma física, através da morte e da tortura advinda da subjugação perante os recursos bélicos empregados pelos poderes do Estado e paralelos a ele; através da falta do afeto, advinda da não presença constante e vigilante de responsáveis legais, por uma diversidade de motivos; através da comunicação dos desejos, efetivada sob a ordem da ansiedade e

da necessidade do imediato, o que muitas vezes promove reflexos no grito e no xingamento; sexualmente, através da prostituição na busca de recursos para sobrevivência e realização dos desejos, bem como através do abuso, também, muitas das vezes, por falta de uma vigilância mais constante dos responsáveis legais – quando estes mesmos não são os que abusam; economicamente, através das ações de grupos organizados – organizações sem fins lucrativos que se aproveitam de uma demanda social de implantação da ordem e se apropriam das *commodities* destes sujeitos, absorvendo o capita real e distribuindo um suposto capital simbólico que não tem qualquer valor de troca.

Em um esforço de organização do pensamento, trazemos aqui alguns elementos que nos ajudam a pensar nas ações de uma *prática docente* em conexão, conjugada e comprometida efetivamente com o direito de aprender na escola pública, negado às classes populares. Para tanto, antes, como pesquisadores e professores, precisamos admitir que, quando discursamos, em muitas das vezes, falamos do que não experimentamos ou, pior, do que não conhecemos. Cada elemento genérico e material narrado aqui dá a nós apenas um parâmetro para pensar como, e de forma singular, cada sujeito é afetado. Para tanto, a título de exemplo, podemos partir e pensar sobre o menino Lucas e sua *rua dos ossos*.

Sua vida é afetada pelo acúmulo de responsabilidade e pela esfera de pobreza e miséria onde está inserido. Na escola, teima em não se alfabetizar, talvez porque, antes, precise resolver outras coisas mais imediatas e mais importantes no curso de sua vida. Dessa forma, como os *sujeitos de poder mais* que afetam a escola – professora, diretora, secretária de educação – podem contribuir para auxiliar o Lucas, de maneira que ele possa ter força e tempo para se dedicar ao estudo das letras? Neste caso, não querendo rogar o pessimismo, mas observando as limitações da situação, tratamos apenas de pensar numa *contribuição* mesmo, pois, lastimamos, mudar o curso da vida do Lucas é uma coisa que está para muito, muito além do poder único e exclusivo da escola.

Em primeiro lugar, é necessário compreender que uma creche é fundamental na região. A creche é fundamental para a mãe do Lucas, a creche é fundamental para o Lucas. Como fazer então para termos uma creche na região? O que precisamos fazer?



O que é necessário para construir uma creche? Madeira? Tijolos? Cimento? Onde conseguimos esses materiais? Na natureza? Precisamos também de pedreiros? Mas só isso? Vamos procurar um pedreiro? Quem tem pai pedreiro aqui na sala? Ótimo, amanhã vamos conversar com o pai de fulano que é pedreiro, vamos perguntar para ele como podemos construir uma creche aqui perto (...). O pai de fulano disse que para construirmos uma creche aqui perto precisamos do projeto de um engenheiro e precisamos pedir o material para a prefeitura da cidade. Vocês sabem o que faz um engenheiro? E o prefeito, vocês sabem o que faz? Alguém tem um engenheiro na família? (Provável silêncio). Vamos convidar um engenheiro da cidade para fazer o projeto da nossa creche? Vamos mandar uma carta para ele? Será que é complicado enviarmos uma carta para o prefeito da cidade? Será que podemos levar pessoalmente? Vamos ver aqui no mapa da nossa cidade onde fica a prefeitura municipal. Ih, fica longe. Acho melhor mandarmos uma carta. Vamos escrever duas cartas: uma para o engenheiro e outra para o prefeito.

Imaginamos que, enquanto se debruçam sobre os materiais para construção da creche e sua relação com a natureza (ciências?), enquanto pesquisam sobre profissões e suas relações (estudos sociais?), enquanto procuram a prefeitura no mapa (geografia?), os estudantes vão representando e descobrindo coisas e mais coisas que antes não sabiam, vão ensinando coisas e mais coisas que antes o professor não sabia. Todos, juntos, vão dando sentido a unidade <aprender e ensinar>, assim mesmo, como se fosse uma coisa só. A invenção das demandas a partir de uma série de *ausências* é o fundo do poço de onde tomamos a força e o impulso necessários para sair daquele lugar.

Saber estruturante do campo da Performance, o *improviso* tem muito a nos ensinar neste processo, pois é um exercício de invenção constante que dá respostas potentes a partir do improvável. Mas para além deste exercício, propósito determinante nas escolas das classes populares, assim como nas escolas *substantivo comum* entre as classes, chega-se a um ponto em que a invenção dá sentido à escrita e, naturalmente, à leitura. Em suma: o Lucas só pode dar sentido à escrita se a escrita fizer sentido para ele. O Lucas e sua *rua dos ossos* só poderá ansiar pela escola se a

escola ansiar por saber quem é o Lucas e o que é e onde fica a *rua dos ossos*. Fora desse curso, só o levaremos ao *embrutecimento*.

### **O Direito de aprender na escola pública**

Uma das linhas de pesquisas que norteiam o grupo de pesquisas Alfavela/UFF está posta no subtítulo deste artigo: "O Direito de aprender na escola pública". Nesse sentido, trazemos à baila, agora, à luz do Direito Brasileiro, uma análise que ajuda a perceber a distância entre o compromisso jurídico assumido pelos Três Poderes da República Federativa do Brasil, consolidado na Constituição Federal de 1988, e a discrepância da cruel realidade a que estão expostas as crianças das classes populares brasileiras, em idade escolar. Estamos em 2018, trinta anos depois da promulgação da referida Carta Magna, e o analfabetismo no Brasil permanece e se retroalimenta.

Analisando a organização da Constituição Federal de 1988, em sua estrutura textual, observa-se que ela é alinhavada não somente por suas Regras, mas, sobretudo, por Princípios. Isso faz com que a leitura e a interpretação não sejam rígidas, tampouco lineares. No entanto, permite que sejam usados diversos métodos interpretativos, o que sugere pensar que a hermenêutica constitucional (o método de interpretação) não teve em sua origem uma preocupação, ou mesmo um compromisso, com as competências de leitura e interpretação da maioria do povo brasileiro. Ou seja, uma minoria de representantes do povo escreveu uma Carta Magna sem demonstrar um interesse com os representados que iriam interpretá-la, quiçá com as classes populares trabalhadoras, a quem, supostamente, a dita Constituição mais democrática e liberal da História do Brasil iria promover justiça social.

Atentemos para o que dispõe o artigo 205, inserido no Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto; na Seção I - Da educação, da CRFB/1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Do ponto de vista teórico, e no que tange à impositividade que o verbo “será” determina, o artigo supracitado soa como uma consolidação de uma consciência coletiva, Pátria, já alcançada. No entanto, o que as nossas pesquisas têm apontado – e especialmente esta que neste artigo apresentamos, realizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro – é que o referido verbo citado demonstra que somente os legisladores que redigiram o dispositivo legal vivem na sociedade colaborativa a que ele se refere.

Uma sociedade cujas mazelas históricas parecem se apagar, sumir, como num toque de mágica, com a redação da Lei. Desconsideraram a total discrepância entre o Brasil que legisla e o Brasil que exclui e/ou extermina as nossas crianças pobres, seja por meio de “balas perdidas”, de hospitais sem infraestrutura ou mesmo por meio de um sucateamento das escolas públicas. E isso não começou em 1988, logo, há que se supor que o cinismo também se fez presente na Assembleia Constituinte.

Nossas pesquisas têm contribuído para ampliar e agudizar as denúncias que apontam para o fato de que, no Rio de Janeiro, quiçá no Brasil, faz-se necessário constatar os limites impostos às crianças das classes populares que, desde as localidades onde vivem às escolas sucateadas nas quais estudam (quando tem aula), se encontram limitadas ao acesso das ferramentas culturais que propiciam o desenvolvimento das competências de melhor compreender e interpretar o mundo em que vivem. Em função disso, a dita sociedade (que o art. 205, da CF, vislumbra), juntamente com o suposto Estado Democrático de Direito, nega-lhes o Direito de aprender na escola pública. Tal negação implica até o que é mais basilar para um país decente, que é o acesso ao conjunto de possibilidades que permite a uma criança aprender a ler e a grafar os próprios pensamentos.

Na verdade, ao estarmos tratando aqui de uma determinação da Lei Maior do nosso ordenamento jurídico, a questão ganha contornos ainda mais perversos, pois não se trata apenas da negação ao acesso às técnicas de decifração dos textos escritos a uma criança brasileira, mas, ao impedimento de se projetar o desenvolvimento do

próprio país. Ou seja, não se trata apenas do desenvolvimento do indivíduo, o que já justificaria todo o esforço de um governo comprometido com o seu povo, mas, para além disso, como bem ensinou Paulo Freire (1987), trata-se de uma injustiça social que castra a vocação ontológica do ser humano, que nasceu para ser mais. É essa vocação ontológica humana que nos permitiu extrapolar os nossos limites biológicos, por exemplo. Se, antes, não tínhamos a condição de voar, hoje temos porque é da nossa vocação extrapolar o pensamento simplista. Negar isso às crianças das classes populares é negar a própria existência delas. Ampliar a sua capacidade de refletir *com* o mundo, de forma mais complexa e não somente espontaneísta, é o dever maior que nos impõe o artigo 205, da Constituição Federal.

Outro dispositivo constitucional importante nessa análise, afinado sob o mesmo diapasão, encontra-se no Capítulo IV - Da Ciência e Tecnologia, nos três primeiros parágrafos do artigo 218, da CRFB/1988:

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

§ 1º A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§ 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

Esse dispositivo normativo permite estabelecer um diálogo com as pesquisas de um autor importante para o Campo da Educação, Lev Vygotsky (1984), cujo legado para o desenvolvimento dos estudos sobre o pensamento e as palavras é indelével, visto que, a partir desses estudos, foi possível compreender melhor a crucial importância da escola pública no desenvolvimento das crianças das classes populares.

Pensamento e palavra, à luz de Vygotsky, são conceitos que estão presentes na fase inicial do desenvolvimento infantil de forma distinta. A partir do momento em que a criança passa a utilizar a palavra no seu cotidiano, como uma ferramenta intermediária que se coloca entre ela e o mundo exterior, inicia-se o fenômeno da construção do mundo simbólico para a criança. Isso permite que ela “coloque para dentro da sua cabeça” o que se passa no mundo exterior (o mundo dos signos, da

cultura, do idioma), criando assim uma possibilidade de coexistir dentro dela dois mundos paralelos: o mundo em que ela interage com as coisas e as pessoas e o mundo simbólico, em que as palavras e os seus significados (palavras-conceitos) possibilitam imaginar o mundo, (re)criá-lo dentro da sua cabeça.

No entanto, no que nos legou Vygotsky, é possível inferir que, se pensamento e palavra traçam linhas de desenvolvimento psíquicas distintas na criança até uma determinada etapa da sua infância, há um momento em que o que se dava distintamente – o desenvolvimento do significado das palavras disponíveis e o pensamento sobre a sua inserção no mundo das coisas e pessoas – passa a compor o que poderíamos denominar de uma unidade psíquica una, motriz, que nos acompanhará sem jamais voltar a se desenvolver separadamente, para o resto da vida. Em outras palavras, a partir do momento em que passamos a pensar usando as palavras-conceitos, jamais retornaremos à condição de pensar sem o ancoradouro das palavras, logo, da cultura em que estamos inseridos.

Dessa teoria é possível concluir que a capacidade de elaborar um pensamento complexo, crítico, científico está estritamente vinculada à oportunidade de se conviver num mundo que disponibilize as palavras-conceitos como ferramentas para a construção desse tipo de pensamento. Ou seja, o pensamento está conectado às palavras-conceitos disponíveis nos mundos culturais aos quais temos a oportunidade de nos inserir.

Assim, também é possível concluir que as palavras-conceitos não se encontram num mesmo nível de complexidade. Ou seja, as palavras-conceitos disponíveis são ferramentas não somente diferentes, mas hierarquicamente desiguais na sua potência. E são elas que nos permitem pensar com o mundo. Logo, é possível crer que há desigualdades nas potências das palavras-conceitos, como ferramentas que permitem elaborar pensamentos complexos, para além dos pensamentos espontaneístas, simplistas.

Estando essa linha de raciocínio minimamente coerente, é possível sugerir que seria ingenuidade acreditar que, numa sociedade capitalista-burguesa, na qual algumas competências de pensamento são valorizadas e convertidas em dinheiro, quem domina o Poder-Direito de decidir acerca da distribuição dessas ferramentas

(palavras-conceitos que criam outras ferramentas: as palavras-conceitos científico-filosóficas), estaria disposto a “tomar prejuízo”, abrindo mão do seu “lucro”, privilégio histórico. Ao criarem tais regras e princípios, criam concomitantemente os mecanismos para que não se democratize o acesso a essas ferramentas, senão estariam criando as armas que vão destruir os seus próprios privilégios, hereditariamente transmitidos. Melhor dizendo, é minimamente sensato pensar que isso não ocorrerá sem a luta de classes, uma luta pela “expropriação das palavras-conceitos” das “mãos” daqueles que historicamente as contêm.

Por fim, mas sem a pretensão de esgotar o debate, temos o artigo 227, Caput, contido no Capítulo VII - Da família, da criança, do adolescente e do idoso.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Diante do que foi exposto até aqui, trazer o Caput do artigo 227 para fechar a reflexão dos dispositivos legais que destacamos para este trabalho é, no mínimo, uma provocação. Nesse sentido, faz-se necessário colocar a seguinte questão: qual é a eficácia e a aplicabilidade dessas normas constitucionais para que, de fato, ocorra alguma mudança na sociedade brasileira? Ante tudo que foi exposto, evidente está que as normas constitucionais que dispõem sobre os Direitos Sociais Fundamentais têm aplicabilidade extremamente limitada na sociedade brasileira. Isso porque não se extingue por decreto (ou por conteúdos programáticos que visam apenas a declarar Direitos) uma estrutura operacional de Poder, historicamente enraizada em racionalidades racista, machista, homofóbica e *favelofóbica*.

Pesquisas como essas, que o Grupo Alfavela/UFF se propõe fazer, revelam uma realidade em carne viva. Ou melhor, em ossos expostos. Onde as crianças oriundas de favelas e periferias, estudantes das escolas públicas que as atendem, sofrem em silêncio, visto que lhes é negado o direito de registrar, de forma escrita, as próprias dores.

O que nos ensinou-revelou o *caminho dos ossos* é que as novas tecnologias podem sim, de fato, contribuir para tirar do silêncio dessas crianças. Substituir a impotência de não conseguir grafar com a caneta ou com o lápis a própria condição existencial pela potência de registrar com a câmera e a linguagem cinematográfica não somente a denúncia do que passam, mas, também, mostrar a beleza, improvável, na dureza dessa condição. Isso é, de fato, uma possibilidade de transformação. No entanto, cabe a nós perguntar mais uma vez. Como se mantêm eficazes os mecanismos que limitam e impedem a aplicabilidade das normas constitucionais que favorecem as classes populares?

Sem a pretensão de querer responder a contento, nos limites que nos restam neste trabalho, a uma questão tão complexa como essa, indagamo-nos se não seria uma patologia sociológica que se perpetua na sociedade brasileira, oriunda de uma loucura psíquica, individual, fundada naquilo que Fanon chamou de dupla consciência. Ou seja, uma sociedade em que os seus indivíduos não se reconhecem no espelho, porque insistem em querer ver o colonizador europeu que nunca foram.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1984.

Data de envio : 01 de Abril de 2018  
Data de aceite: 16 de Maio de 2018